



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V – SANTO ANTÔNIO
DE JESUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

BÁRBARA CELESTE TEIXEIRA DE SOUZA EVANGELISTA

**TEATRELETRANDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PRÁTICAS LETRADAS À LUZ DE LETRAMENTOS SOCIAIS ATRAVÉS DE
TEXTOS DO *LAMPARINAS DO SERTÃO***

Santo Antônio De Jesus
2021

BÁRBARA CELESTE TEIXEIRA DE SOUZA EVANGELISTA

**TEATRELETRANDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PRÁTICAS LETRADAS À LUZ DE LETRAMENTOS SOCIAIS ATRAVÉS DE
TEXTOS DO *LAMPARINAS DO SERTÃO***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, em Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Robério Pereira Barreto.

Santo Antônio De Jesus
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

EVANGELISTA, Barbara Celeste Teixeira de Souza

Teatretrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do lamparinas do sertão. / Bárbara Celeste Teixeira Evangelista de Souza . – Santo Antônio de Jesus, 2021.

223 fls. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Robério Pereira Barreto.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2021.

Inclui Referências e anexos

1. Ensino aprendizagem. 2. Letramento social - formação de leitores. 3. Texto teatral - Lamparinas do Sertão I. Barreto, Roberio dos Santos. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

BÁRBARA CELESTE TEIXEIRA DE SOUZA EVANGELISTA

TEATRELETRANDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS LETRADAS À LUZ DE LETRAMENTOS SOCIAIS ATRAVÉS DE TEXTOS DO *LAMPARINAS DO SERTÃO*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, em Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa:

Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Aprovação em 21 de maio de 2021

BANCA EXAMINADORA



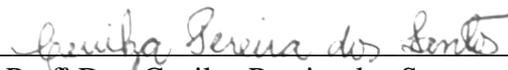
Prof^o Dr. Robério Pereira Barreto
Professor Orientador.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCH V – Santo Antônio de Jesus – Bahia



Prof^ª Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho
Membro Interno

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCH V – Santo Antônio de Jesus – Bahia



Prof^ª Dra. Cenilza Pereira dos Santos
Membro Externo

Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Santo Antônio De Jesus
2021

Aos colegas professores e agentes culturais da cidade de Seabra-BA, em especial ao Grupo Cultural Lamparinas do Sertão e a todos aqueles que acreditam na arte teatral popular e na sua utilização, como ferramenta pedagógica importante para a melhoria dos indicadores de leitura e de escrita do município.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é, sem dúvida, a constatação de que somos constituídos de várias outras pessoas nessa jornada individual, mas nunca solitária. Em cada relação, a cada contato, a cada encontro, nós construímos e reconstruímos novos saberes, novos conceitos. Foram dois anos de muito trabalho e sacrifício. No primeiro, as viagens semanais de Seabra à SAJ foram dolorosas e saborosas. Dolorosas emocionalmente, pois deixava em casa meu bebê, João Miguel, com apenas dois aninhos de idade, e também fisicamente, por conta do agravamento da discopatia que me acomete. Saborosas pelos encontros e momentos de aprendizagem mútua com docentes e colegas, dos quais alguns seguirão comigo. No último ano, tivemos ainda o desprazer de experienciar uma guerra biológica contra um inimigo invisível, à espreita de qualquer um, em qualquer lugar, o que nos fez aprender e interagir em casa através da fria tela de um computador ou *smartphone*.

A ansiedade causada pela pandemia do novo Coronavírus foi mais um dos obstáculos a serem transpassados. Enfim, no silêncio das altas horas de várias noites, até quando o metabolismo permitia, e, ainda, nas primeiras horas que principiava o dia, entre quatro e seis e meia da manhã, momentos reservados para estudar, o sono se esvaia e, muitas vezes, buscava força nos semblantes de pessoas queridas, próximas ou distantes, sobretudo em fortalecer a minha fé, clamando sempre a Deus a firmeza para continuar, para persistir em meu sonho, hoje realidade palpável. Diante dos caminhos percorridos para aqui estar, agradeço primeiramente a Deus, por essa oportunidade, e por me proteger nos caminhos trilhados para realização desse sonho.

Ao meu esposo George e meu filho João Miguel, pela cumplicidade, compreensão e suporte nos momentos de grande tensão. Ao meu Professor orientador Dr. Robério Barreto, por acreditar em mim, compartilhar seu saber e orientar-me na construção do meu, além de seu olhar humano e cuidadoso.

Aos meus familiares e amigos, pela paciência e compreensão de minha ausência nos encontros rotineiros, que alguns entenderam como falta de atenção. Aos colegas e estudantes da Escola Municipalizada Prof.^a Ivani Oliveira e do CEEP em Gestão e Negócios Letice Oliveria Maciel. À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V.

Ao programa de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPES, registro minha gratidão pela concessão da Bolsa de Estudos que facilitou os meus traslados e estadias,

além das aquisições bibliográficas. Às professoras Dra. Ilmara Coutinho Valois, também nossa coordenadora do PROFLETRAS, e à Dra. Cenilza Pereira dos Santos, que aceitaram contribuir com seus saberes neste momento ímpar como membros da banca examinadora. Por último, mas não menos especial, agradeço a todos os professores do programa, os quais tive o privilégio de ser discente, e aos meus colegas da Turma VI/PROFLETRAS, pela parceria e companheirismo, dentre os quais citarei Elaina, Lídia, Valmira, Graça, Josenilton. Estes três últimos foram as pessoas com quem compartilhei a estadia, os pernoites em SAJ, pois eram “forasteiros” assim como eu. Enfim, obrigada a todos e todas, que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa história e contribuíram para que esse sonho fosse concretizado.

RESUMO

Esta Dissertação apresenta uma proposta interventiva que tem como principal objetivo inserir, no espaço formal da escola, textos de autoria do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS)* como práticas de letramentos sociais, através de intervenção formativa leitora e cidadã aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. A metodologia foi inspirada nos princípios pesquisa-ação e alguns elementos da observação participante, sob à luz de estudos sobre letramentos e dos gêneros teatrais enquanto gênero discursivo, além de ser um potencial instrumento pedagógico. A pesquisa apresenta dois objetivos específicos: contribuir para a melhoria da formação de leitores e escritores proficientes, a partir da valorização da produção textual representativa da cultura local; aplicar e desenvolver diferentes estratégias de leitura com vistas à produção textual, tendo como referência os textos do GCLS. Para tanto, a discussão sobre letramento enquanto práticas sociais de leitura e escrita está referenciada em Soares, (2018 e 2019,); Brian Street (2014), Kleiman (1995, 1998, 2010 e 2014), além de outros teóricos, que, direta ou indiretamente, abordam o tema. Valemo-nos também dos postulados de Koudela (2005, 2010), Grazioli (2007), Reverbel (1997), Spolin (2017), dentre outros, que coadunam com a ideia do teatro como elemento facilitador e potencializador nos processos de ensino e aprendizagem da leitura. Os preceitos metodológicos estão pautados em Cintra (2012), Marconi e Lakatos (2011), Thiollent (2014) e outros. Na fase das atividades diagnósticas e de dados escolares referentes aos diagnósticos institucionais de leitura e escrita, constatamos que a maioria dos alunos estavam habituados a ler e a escrever um ou dois gêneros específicos, sujeitos a atividades pouco diversificadas, e a maioria desconhecia os gêneros teatrais enquanto objeto de leitura e estudo. Apenas uma minoria conhecia o *GCLS*. Assim, uma sequência didática elaborada, a partir das concepções de Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004) e Zabala (1998), ancorada nos pressupostos teóricos deste trabalho, se encarrega de implementar a proposta interventiva na sala de aula. Esta sequência destaca-se como uma alternativa metodológica nas mãos dos professores de Língua Portuguesa da Rede de Ensino de Seabra-BA, como ferramenta que contribuirá para o processo de formação leitora e escritora proficiente dos estudantes

Palavras-chaves: Letramentos sociais; Texto teatral; Lamparinas do Sertão; Leitores e escritores proficientes.

RESUMEN

Esta Disertación presenta una propuesta intervencionista que tiene como objetivo principal insertar en el espacio formal de la escuela, textos de la GCLS como prácticas de alfabetizaciones sociales, a través de la intervención de lectura y formación ciudadana a alumnos de 9 ° grado de la Escuela Primaria II. La metodología se ancla en el paradigma de la investigación-acción, alineada con algunos elementos de observación participante, a la luz de los estudios sobre alfabetizaciones y el género teatral como género discursivo, además de ser un potencial instrumento pedagógico. La investigación tiene dos objetivos específicos: contribuir a la mejora de la formación de lectores y escritores competentes, a partir de la apreciación de la producción textual representativa de la cultura local; Aplicar y desarrollar diferentes estrategias de lectura con miras a la producción textual, tomando como referencia los textos de GCLS. Tanto la discusión sobre la alfabetización como las prácticas sociales de lectura y escritura se hace referencia en Soares, (2018 y 2019,); Brian Street (2014), Kleiman (1995, 1998, 2010 y 2014), además de otros teóricos, que directa o indirectamente abordan el tema. Usamos los postulados de Koudela (2005, 2010), Grazioli (2007), Reverbel (1997), Spolin (2017), entre otros, que están en línea con la idea del teatro como elemento facilitador y potenciador en los procesos de enseñanza. y aprender a leer. Los preceptos metodológicos están guiados por Cintra (2012), Marconi y Lakatos (2011), Thiollent (2014) y otros. En la fase de actividades de diagnóstico y datos escolares referidos a diagnósticos institucionales de lectura y escritura, encontramos que la mayoría de los estudiantes estaban acostumbrados a leer y escribir uno o dos géneros específicos, sujetos a actividades poco diversificadas y la mayoría desconocía el género teatral en tanto objeto. de lectura y estudio, solo una minoría conocía el Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS). Así, una secuencia didáctica elaborada a partir de las concepciones de Dolz, J. y Schneuwly, B. (2004) y Zabala (1998), anclada en los supuestos teóricos de este trabajo, se encarga de implementar la propuesta intervencionista en el aula. Esta secuencia se destaca como una alternativa metodológica de la mano de los profesores de Lengua Portuguesa de la Red de Enseñanza Seabra-Ba como una herramienta que contribuirá al proceso de competencia de los estudiantes en lectura y escritura.

Palabras claves: Alfabetizaciones sociales; Texto teatral; Lamparinas do Sertão; Lectores y escritores competentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico local de residência dos estudantes.....	79
Figura 2 – Gráfico dado escolar 1	79
Figura 3 – Dado escolar 2.....	80
Figura 4 – Gráfico IDEB – Município de Seabra-Ba	81
Figura 5 – Gráfico IDEB – Escola (Municipalizada) Profª Ivani Oliveira-Seabra-Ba.....	82
Figura 6 – Primeiro registro fotográfico do GCLS.....	101
Figura 7 – Arte comemorativa dos 10 anos do GCLS.....	101
Figura 8 – Cartaz Evento Cultural promovido pelo GCLS	102
Figura 9 – Registro fotográfico Cena da peça teatral "As Carpideiras" GCLS.....	102
Figura 10 – Cartaz de divulgação do projeto social "Biblioteca Lamparinas Ambulantes" ..	102
Figura 11 – Projeto Social do GCLS – Distribuição de cestas básicas às famílias carentes. .	102
Figura 12 – A praça é do Povo. Intervenção artística em comemoração aos 15 anos do GCLS, 2017	103
Figura 13 – Intervenção Artística na praça da comunidade rural de Lagoa a Bo Vista, Seabra-BA, 2017.....	103

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	12
1.1 PRIMEIROS PASSOS	12
1.2 AMPLIANDO HORIZONTES: NO MEIO DO CAMINHO SURGE A UNIVERSIDADE	14
1.3 NOVA DÉCADA, NOVOS DESAFIOS!!	15
1.3.1 Proposta de Intervenção	16
1.3.1.1 Tema	16
1.3.1.2 Problematização.....	17
1.3.1.3 Hipótese.....	17
1.3.1.4 Objetivos.....	18
1.3.1.4.1 Objetivo amplo.....	18
1.3.1.4.2 Objetivos específicos.....	18
1.3.1.5 Justificativa:	18
1.4 CENAS DOS PRÓXIMOS ATOS.....	19
2 PRIMEIRO ATO – LETRAMENTO E LETRAMENTOS SOCIAIS, O QUE SÃO?	23
2.1 DIFERENTES LETRAMENTOS, DIFERENTES LEITORES NA ESCOLA	27
2.2 REFLETINDO SOBRE O LETRAMENTO A PARTIR DO GCLS	29
2.3 PERSPECTIVAS DOS LETRAMENTOS SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES... 33	
3 SEGUNDO ATO – O TEXTO TEATRAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.1 O TEATRO E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	40
3.2 TEATRO E COMUNIDADE: CENÁRIOS DE LETRAMENTOS	42
3.2.1 Grupo Cultural Lamparinas do Sertão: uma agência de letramento	46
3.3 TEATRO À LUZ DOS LAMPARINAS DO SERTÃO	47
3.4 O TEXTO TEATRAL DO GRUPO CULTURAL LAMPARINAS DO SERTÃO NA ESCOLA: O QUE TEMOS PARA APRENDER?	50
3.5 EM CADA VEREDA O VELHO CHICO, NARRATIVA DO TEATRO POLÍTICO	53
4 TERCEIRO ATO – TEATRELETRANDO: PRÁTICAS LETRADAS INERENTES À FORMAÇÃO LEITORA	61
4.1 TESSITURAS E CENÁRIOS PARA O <i>TEATRELETRANDO</i> : ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	64

4.2 APESAR DE ENTRAVES, POSSIBILIDADES PARA O <i>TEATRELETRAMENTO</i>	67
5 QUARTO ATO – METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO	74
5.1 ESCOLHA METODOLÓGICA	74
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	78
5.3 OBSERVANDO INDICADORES: PONTO DE PARTIDA DA AÇÃO!!	80
5.3.1 Atividade diagnóstica, mais um elemento para sustentação da proposta	84
6 QUINTO ATO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA VERSÃO EM CINCO MÓDULOS E DEZ OFICINAS	92
6.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CENÁRIOS DE LETRAMENTOS À LUZ DE TEXTOS DO <i>LAMPARINAS DO SERTÃO</i> NA ESCOLA	93
6.2 UMA APRESENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MÓDULOS E ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA PROPOSTA	96
6.3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS PRETENSÕES DE CADA MÓDULO DESSA SEQUÊNCIA	187
7 EPÍLOGO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – Plano de execução da atividade diagnóstica	201
APÊNDICE B – Atividades do diagnóstico da intervenção	203
APÊNDICE C – Questionário Socioeconômico	212
ANEXO A – Contos <i>A Pipa, Meninos Cinzentos, O Misterioso Passageiro e O Servidor</i>, extraídos do livro “Cercos” de Stênio Erson	216
	216

1 PRÓLOGO

Falar de minhas experiências, do meu currículo de vida, é algo complexo, pois, por mais que eu escreva, nada se compara à vivência e, devido às falhas da memória, nem tudo fica registrado, guardado nesse "baú". Por isso, narro minha trajetória de vida, sob um olhar sensível, reflexivo, profundo e, por que não dizer, selecionador!

Ao revisitar o passado e refletir sobre o presente, sinto-me provocada e, ao mesmo tempo, tomada por um forte sentimento. Misturam-se comoção, alegria e ansiedade, pensando no grande compromisso que tenho comigo mesma ao rememorar e relatar sobre minha infância, adolescência, idade adulta e formativa-profissional. Realmente, seria preciso superar certos desafios para discorrer sobre minha história em seus diversos contextos.

Lágrimas furtivamente persistem em fazer parte desse momento, recheado de recordações, que se apresentam como se estivessem a observar um filme, no qual a principal personagem se depara com diversas interfaces, vindo à tona muitas cenas: sonhos, realizações, perdas, ganhos, tristezas, alegrias, medos, ousadias, frustrações, conquistas, enfim, uma vida.

Diante de tudo isso, coloco-me em profunda reflexão sobre as lições e leituras da vida, do mundo e da minha própria trajetória, e de outros sujeitos nela envolvidos. E como a vida é um contexto multifacetado, com provas de múltiplas alternativas, escolho apenas duas de suas faces para fazer parte dessa narração: meu contexto educacional e profissional, permeado com a certeza da pessoa e da profissional, Barbara Celeste, que é humana e imperfeita.

Vamos lá!

1.1 PRIMEIROS PASSOS

Depois da educação familiar, segundo a ordem natural de uma sociedade ocidental civilizada, vem a da instituição escolar e, com ela, as complexidades que o ensino e a aprendizagem envolvem. Comecei a frequentar a escola aos cinco anos de idade, dominando o alfabeto e o registro do meu nome. Antes, já acompanhava minha mãe, professora, no seu fazer pedagógico diário; talvez, ela tenha sido a principal razão pela qual, hoje, eu sou professora. Quantas dificuldades encontrei no ambiente escolar! Logo, muito tímida, tinha medo de questionar, pedir explicações quando não compreendia. Aluna de um modelo tradicional de ensino, deparei-me com muitas nomenclaturas, fórmulas, sem apreender, na maioria das vezes, o conceito e a função que elas exerciam no uso da linguagem nas diversas práticas

sociocomunicativas e cotidianas. Consequentemente, tais dificuldades gerariam, mais tarde, problemas no campo acadêmico e, também, profissional.

Afinal, como concorrer a um concurso público com tantas deficiências em Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo? Como ingressar em um curso superior? Em casa, com apoio da minha mãe e a ajuda de uma tia, busquei sanar algumas deficiências da educação formal, a qual, apesar de tudo, foi de suma importância.

Em dezembro de 1999, concluí o Ensino Médio – e, também, o curso de Magistério. Ingressar em uma universidade pública, cursar uma licenciatura era um sonho distante. Financeiramente, não era possível, uma vez que, em Seabra-BA, até então, não existia universidade, e meus pais não tinham condições de custear meus estudos em Salvador ou em outra cidade maior. No ano seguinte, começou a corrida pelo emprego público, garantia de uma independência financeira e realização pessoal.

Apesar da consciência dos ônus e bônus da profissão de educador, prestei vários concursos para professor na região. Em março de 2002, iniciei uma carreira profissional que o curso de Magistério viabilizou. Fui lotada em uma escola primária, a dezesseis quilômetros de casa, chamada Ernesto Santos, na comunidade rural de Salgada, do município de Seabra-BA.

Ironicamente, foram “salgados” meus primeiros anos de experiência profissional. Encontrei, na escola Ernesto Santos, uma classe multisseriada (Pré-escola a 2ª série do Ensino Fundamental I) com trinta e dois alunos. Porém, o desafio de educar e o de aperfeiçoar o meu aprendizado cativaram-me e encantaram-me. Não foi tarefa fácil. Diria que foi uma tarefa árdua!

Inexperiente, fruto de um modelo tradicional de ensino, no qual o professor era a figura central do cenário de aprendizagem, era a principal responsável pelo desenvolvimento cognitivo daquelas crianças. Como conseguir em tempo hábil, internalizar as teorias educacionais: construtivismo e sociointeracionismo, e, ao mesmo tempo, transpô-las para a prática pedagógica em prol das aprendizagens e formação daquelas crianças, uma vez que essas teorias, até então, eram novas e mal compreendidas por mim?

Quantas vezes entrei em desespero? Minha mãe que o diga! Uma espécie de provação! Em meio a tudo isso, independente da teoria a seguir, uma certeza: o trabalho deveria visar o desenvolvimento da leitura, uma vez que ela possibilita acesso ao conhecimento de diversas áreas.

Felizmente, encontrei pessoas dispostas a me ajudar. Vi que não estava sozinha. Nesse barco, além de mim e de meus alunos, estavam envolvidos outros sujeitos: colegas de trabalho, pais e coordenação. Foi chocante perceber que, em muitas vezes, as teorias estão longe da

prática, mas que, sem as primeiras, a última torna-se mais difícil; que os discursos são lindos, todavia, frágeis, quando os materiais e condições necessárias para torná-los funcionais são escassos ou inexistentes. Sentia-me parte de um grupo de professores que se transformam em artistas, para conduzir seu público ao êxito da arte de aprender.

Envolvida diretamente no processo ensino-aprendizagem e com a certeza de que o conhecimento é inacabado, pois é construído e reconstruído a cada dia, em cada experiência e vivência, dentro de minhas possibilidades, procurei continuar minha formação enquanto pessoa e profissional inserida na educação. Nesse sentido, participei de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, além das oficinas oferecidas pelo Projeto Chapada, hoje, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, reconhecido no cenário nacional como uma grande empresa de consultoria e pesquisa na área da educação básica.

1.2 AMPLIANDO HORIZONTES: NO MEIO DO CAMINHO SURGE A UNIVERSIDADE

Além de uma possível realização pessoal, a arte de educar exigia mais que um simples curso de Magistério, pois a graduação era mais do que uma exigência, era uma necessidade. No ano de 2002, é implantado, em Seabra, um *Campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No segundo semestre de 2004, comecei a cursar Letras, Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Tive que conciliar trabalho e estudos. Mais um passo foi dado para a ampliação da minha formação, agregando novos conhecimentos e vivenciando novas experiências.

Vejo a formação de professores como um processo de desenvolvimento particular, cuja história e caminho constituirão a identidade profissional. Mesmo sabendo que nós, professores, no exercício da profissão, executamos um programa curricular determinado pelos sistemas educacionais, não podemos negar que somos frutos de um curso de vida, ou seja, do conjunto de vivências, aprendizagens, que foram configurando aquilo que somos e, por isso, além do currículo oficial, estamos sempre partilhando vivências e experiências pessoais e sociais com nossos alunos.

No ano de 2005, apesar das dificuldades que tinha com nossa língua materna, em virtude do curso de *Licenciatura em Letras*, visto a roupa do profissional de Língua Portuguesa e fui transferida para a Escola Estadual de 1º Grau Margarida Souza, localizada na comunidade rural do município de Seabra-BA, denominada Bebedouro, local onde também eu residia. Essa nova unidade de ensino era minha velha conhecida, pois foi nela que estudei, da classe da alfabetização até a antiga 8ª série. Tive como colegas meus antigos professores. E foram nas

classes de 7^a e 8^a séries, hoje denominadas de 8^o e 9^o ano, respectivamente, que comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa.

Atualmente, estou lotada na Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), localizada na zona urbana do município de Seabra-BA. Percebo que a experiência como professora de Língua Portuguesa foi e é agradável, encantadora e rentável. Agradável, por ter o prazer de trabalhar com adolescentes e adultos. Encantadora, pois a língua materna fascina seus falantes e estudantes com suas regras e complexidades. Rentável, não pelo salário que recebemos, mas devido ao aprendizado que ganhamos ao ensinar, ao mediar, o conhecimento junto aos sujeitos aprendizes e, nesse processo, estamos sempre buscando a qualificação, saindo do lugar comum, procurando alternativas, para que a mediação galgue êxito.

1.3 NOVA DÉCADA, NOVOS DESAFIOS!!

São anos de experiências, e, atualmente, em duas modalidades da educação básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pois, em 2010, ingressei na Rede Estadual de Ensino. Continuo acreditando que a leitura de textos, dos mais variados gêneros, deve permear o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, é preciso compreender que as transformações na estrutura social do mundo contemporâneo, advindas do desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação, exigem da escola novas formas de aprender e ensinar, e de tornar esse processo mais atrativo e significativo.

Permito-me fazer uma paráfrase camoniana: “mudam-se as posições, mudam-se as necessidades”, e a certeza de que somos "seres inconclusos" reina. Os desafios são muitos, por isso, é preciso continuar buscando qualificação, com o intuito de melhorar o fazer pedagógico. Esse é um dos motivos, além da realização pessoal, é claro, pelo qual busquei o Mestrado. Esse foi o objetivo percorrido desde 2014. Alguns contratempos surgiram no meio do caminho: problemas de saúde, matrimônio, maternidade, e, assim, adiado o sonho, voltei, em 2018, a percorrê-lo e o alcancei.

Hoje, estudante do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, apesar das dificuldades encontradas para estar neste lugar, reconheço que é o melhor ambiente de formação para profissionais de Língua Portuguesa, haja vista que o diferencial está em colocar em prática a teoria adquirida, como toda formação em serviço deve ser. Esse lugar acentuou a crença de que sempre é preciso ressignificar a prática docente. Em tempos em que a escola não atrai tanto como antigamente, é preciso encontrar meios para que ela consiga cumprir seu papel de formar

leitores e escritores proficientes, aptos a agir no mundo. Nessa procura, no PROFLETRAS, encontro uma luz que pode guiar esse trabalho de formação, reconhecendo que a escola não é mais a única agência de letramento.

Como é sabido, as transformações científico-tecnológicas do mundo globalizado têm provocado mudanças na ordem social e influenciado o comportamento e atitudes de todos os seres humanos. Não é diferente com as práticas de leitura e escrita vigentes na sociedade. Estas, ao longo da história, foram evoluindo conforme as ferramentas que o homem dispunha em seu favor, e, somadas aos conhecimentos culturais, implicam novos letramentos.

Nessa perspectiva, os espaços de formação não são mais, unicamente, o espaço escolar. O indivíduo, infante ou adulto, tem à sua disposição vários contextos, nos quais aprende e ensina. Entretanto, como afirma Irandé Antunes (2003, p. 19-20), o “Ensino Fundamental revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”, além de desvalorizar o saber popular, a cultura local, fatores que são importantes na formação do indivíduo.

Diferente, do início da carreira, hoje, posso dizer que a base teórica do meu trabalho em sala de aula e as minhas escolhas metodológicas estão aportadas no sociointeracionismo, haja vista que acredito no desenvolvimento do indivíduo, a partir das interações socioculturais e históricas que ele constrói com seus pares no meio em que vive. A partir dessas discussões, das vivências percorridas na carreira docente, além das experiências sociais e das reflexões acerca de tudo isso, provocadas nas aulas do PROFLETRAS, surge a proposta de intervenção que aqui apresento:

1.3.1 Proposta de Intervenção

1.3.1.1 Tema

Práticas de letramentos sociais como parceiras no desenvolvimento de leitores e escritores proficientes através da leitura de textos teatrais do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS)*¹.

¹ Grupo de teatro formado por jovens seabrenses, oriundos da zona rural da cidade, na comunidade denominada Lagoa da Boa Vista. Nascido a partir da inquietação de jovens que, ao terminarem ao Ensino, tinha apenas o espaço das comemorações religiosas para exercer sua arte à comunidade e que, com o passar do tempo essas apresentações

Com essa temática, abordaremos a leitura e a escrita fora do contexto escolar, as conceitualizações e concepções que as constituem, que, aqui, chamaremos, a partir de Street (2014), de letramentos sociais, bem como os eventos socioculturais em que elas se dão e se fazem, articulando-as como incremento no processo de desenvolvimento da formação do leitor.

1.3.1.2 Problematização

Principal eixo de ensino das aulas de Língua Portuguesa, pesquisas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2018), ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2017), apontam que a leitura é ainda o *calcanhar de Aquiles* da escola enquanto agência de letramento. Por que ainda temos, na maioria das escolas, níveis baixos de proficiência em leitura? A convivência de textos autorais e adaptações produzidas pelo GCLS com os textos protocolares autênticos do currículo escolar é possível para a formação de leitores autônomos e proficientes? Como os letramentos sociais inerentes às produções desse grupo podem oferecer elementos que possam repercutir na sala de aula, no desenvolvimento de propostas êxitosas no tocante à leitura e à escrita de textos contemporâneos? Certamente, poderemos não ter respostas concretas, mas a problematização é importante, haja vista que precisamos buscar estratégias, propor ações que possibilitem aos nossos alunos ler nas linhas, entrelinhas e para além das linhas.

1.3.1.3 Hipótese

Boa parte das escolas desenvolvem propostas de leituras com gêneros textuais distantes da realidade do aluno e/ou que não despertam seu interesse. Diante desse fato, acreditamos que as práticas letradas externas ao contexto escolar, os letramentos sociais, transpostos para a sala de aula, possam ser mais um elemento promotor da melhoria dos indicadores de leitura.

Os textos do GCLS, igualmente aos muitos textos clássicos do teatro brasileiro, são passaporte para conhecer a cultura e o imaginário popular local. Assim, acreditamos que, a

passaram a sofrer restrições impostas pela igreja, o sentimento de independência intrínseca à juventude explodiu e esses sujeitos perceberam que era preciso ser um grupo independente, para expressar-se de forma livre. Atualmente, através da arte, o grupo leva à cultura local e cultura à nacional os saberes populares e científicos aos quatro cantos do Território da Chapada Diamantina, como participante ou organizadores de eventos artístico-culturais, que são também eventos de letramentos.

partir das práticas de letramentos sociais veiculadas pelos textos do GCLS, contribuiremos para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras proficientes, uma vez que, antes de ser encenação, o teatro pode e deve ser espaço de letramentos através da leitura e da escrita de outros gêneros textuais.

1.3.1.4 Objetivos

1.3.1.4.1 Objetivo amplo

- Inserir, no espaço formal da escola, textos de autoria do GCLS como práticas de letramentos sociais, através de intervenção formativa leitora e cidadã aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Tais textos são subsidiados pelo leque de opções que temos à disposição na sociedade: do clássico ao contemporâneo, tendo como suporte o livro ou a tela, passeando pelos vários gêneros textuais, além das vivências sociais e políticas do contexto em que surgiram e estão inseridos.

1.3.1.4.2 Objetivos específicos

- Contribuir para a melhoria da formação de leitores e escritores proficientes, a partir da valorização da produção textual representativa da cultura local;
- Aplicar e desenvolver diferentes estratégias de leitura, com vistas à produção textual, tendo como referência os textos do GCLS.

1.3.1.5 Justificativa:

A maioria dos alunos não veem as aulas de Língua Portuguesa como algo atrativo, pois muitas vezes elas destoam do dinamismo das interações sociais, contaminada cada vez mais pelos avanços das evoluções tecnológicas ou das realidades e interesses de membros do seu

principal público-alvo. Nesse contexto, no que respeita as propostas de leitura e escrita é comum a exclusão dos gêneros textuais teatrais.

Ao refletir sobre o dito, e na necessidade de propor uma alternativa didática às propostas do trabalho de leitura já existentes na escola, lembramos que a cidade de Seabra-Ba dispõe de grupos artísticos que tem no cerne de suas atividades, intervenções artísticas voltadas para o social, além de serem promotoras de eventos letramentos. Dentre eles destacamos, a *Associação Cultural Lamparinas do Sertão*.

Há mais de quinze anos na cidade de Seabra, o grupo é considerado exemplo para muitos jovens e adultos que veem na arte um caminho de acesso aos bens culturais e reflexão sobre o mundo em que vivem.

Acredita-se que a arte produzida pelo Grupo Cultural Lamparinas do Sertão possibilita formar opiniões, reinventar uma sociedade que seja capaz de assistir, enxergar, valorizar, oportunizar, inserir, profissionalizar, enfim, promover sua formação plena do indivíduo, qualificando sua atuação e relação com a sociedade em que vive (STÊNIO ERSON/GCLS, 2018)².

Assim, alinhando-se ao pensamento de alternativas didática para promoção da melhoria da formação leitora de nossos estudantes, a história do grupo, suas produções que enriquecem a literatura local, são também uma fonte de letramentos sociais. Afinal, são quase vinte anos no fomento a valorização da arte teatral como arte, e dessa como instrumento de acesso aos conhecimentos e bens culturais.

Por isso, elegemos os textos do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão* o carro-chefe da proposta de intervenção. Assim, além de inserir no espaço escolar textos de autoria local, em especial o teatral como práticas de letramentos sociais, contribuiremos, não só para a reflexão e o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita sociais. Estaremos também, fomentando o fortalecimento de identidade e vínculos afetivos ao incitar sentimento de pertencimento em cada comunidade, promovendo assim, além da formação leitora a cidadã.

1.4 CENAS DOS PRÓXIMOS ATOS

Para referendar essa proposta intervencionista, recorreremos a Chartier (1994), pois, ao tocar em letramentos, enxergamos por trás destes, ainda que turvamente, a história e a evolução da leitura e da escrita a partir das tecnologias de impressão e veiculação de textos, sejam eles escritos ou orais. A abordagem desse assunto, no tocante à concepção e à contextualização de

² Trecho extraído de entrevista concedida à pesquisadora, docente Barbara Celeste, em outubro de 2018.

espaços em que se realizam, bem como para melhor compreensão de suas consequências, ocorrerá à luz de Brian Street (2014), Soares, (2018 e 2019), Rojo (2009 e 2012), Kleiman (1995, 1998, 2010 e 2014), Rama (2015), Chartier (1994), Goody e Watt (2006), Bazerman (2015), dentre outros evocados. No que se refere à temática do teatro, dialogaremos com Boal (2019), além teóricos que apontam sobre a importância de levar o teatro para o contexto escolar como elemento facilitador e potencializador nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, como Koudela (2005, 2010), Grazioli (2007), Reverbel (1997), Spolin (2017), dentre outros, que coadunam com a ideia.

A metodologia da proposta está pautada nos estudos de Angrosino (2009), Cintra (2012), Marconi e Lakatos (2011), Thiollent (2014), além de outras referências. Trata-se de estudo no campo da abordagem qualitativa, que é “rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (MENGA 1986, *apud* MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 271)”. Destarte, neste estudo, há elementos baseados na pesquisa-ação e observação participante, os quais visam “conduzir a pesquisa e a construção de significações ancoradas na observação e na ação” (THIOLLENT *et al.*, 2014, p.209) são patentes neste trabalho. Neles, estão implicados a interação entre investigador e grupos sociais, nesse caso professor e alunos, ambos sujeitos da pesquisa.

Salientamos, porém, que, em virtude da pandemia do **novo coronavírus** (SARS-CoV-2), que continua a impactar a realização de atividades presenciais, tanto na escola de educação básica, quanto nos espaços acadêmicos de nosso país, o Conselho Gestor do Programa Nacional do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela resolução 003/2020³, considerando esse cenário pandêmico, estabeleceu, em seu artigo 1º, que os Trabalhos de Conclusão de Curso da sexta turma da qual faço parte não teriam a necessidade de serem aplicados, mas devem apresentar caráter propositivo. E, ainda, o artigo 2º desta mesma resolução atenta para a necessidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentarem um produto didático que seja fruto das reflexões advindas das pesquisas e proposições desenvolvidas.

Diante disso, esta proposta interventiva, intitulada *Teatreletrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do lamparinas do sertão*, apresenta como proposição e produto didático uma sequência didática, organizada em cinco módulos e dez oficinas, denominada *Cenários de letramentos à luz de textos do*

³ RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020. **Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.**

Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.YErBJWhKjDc>. Acesso em 03 de julho de 2020.

“*Lamparinas do Sertão*” na escola, pela qual atuaremos para possibilitar o diálogo no fomento das práticas leitoras dos estudantes do 9º ano B, da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), situada no centro da cidade de Seabra-BA, com as atividades de letramentos sociais e artísticos do GCLS.

Ancorados nas discussões do campo dos letramentos e do texto teatral enquanto gênero discursivo, pretendemos trabalhar com as produções teatrais do grupo através dessa sequência didática que foi organizada, em sua estrutura, com base na concepção de Zabala (1998), Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004), as quais foram alinhadas à experiência profissional e à vivência da sala de aula da professora-pesquisadora, que consciente de que não há modelos e receitas prontas, incluiu também, na elaboração de algumas situações de aprendizagens, alguns preceitos de Spolin (2017) e Boal (2019).

Logo em seguida, veremos um breve resumo das seções deste Trabalho, os quais, em referência à estrutura de uma peça teatral, denominamos de *Atos*, assim como batizamos esta introdução de *Prólogo* e a Conclusão de *Epílogo*.

No primeiro ato – *Letramento e letramentos sociais, o que são?* –, buscamos compreender os significados e ressignificados do termo letramento, bem como o que vem a ser os letramentos sociais, refletindo sobre os diferentes letramentos, consequentemente os diferentes leitores, assim como as consequências do letramento a partir de uma reflexão sobre os textos e as intervenções socioculturais do GCLS. Refletimos sobre algumas perspectivas dos letramentos sociais, os quais são passíveis de serem encontrados nas obras da literatura local, que são, por vezes, representações de muitas vozes da sociedade e ainda se encontram, de certa maneira, marginalizadas pelos currículos escolares oficiais, na tentativa de mostrar que eles podem ser inseridos nesse contexto institucional.

No segundo ato – *O texto teatral na aula de língua portuguesa* –, tecemos algumas discussões, que se iniciam na compreensão do que é teatro/texto teatral. Essas ponderações reflexivas visam conceber qual o lugar do texto teatral na sala de aula, o tratamento dado a ele, e qual realmente deveria ser, perpassando por reflexões sobre teatro e comunidade, a constituição e o fazer do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão e como as produções desse Grupo pode ser um importante instrumento pedagógico nas nossas salas de aula de língua portuguesa, nas atividades que visem a formação leitora e escritora. Como continuidade desse ato, o terceiro ato – *Teatrelando: práticas letradas inerentes à formação leitora* –, tratamos dos neologismos *teatrelando* e *teatrelamento* criados aqui, conceituando e significando-os dentro de uma proposta que visa a formação do estudante leitor que estará apto a exercer sua cidadania.

No quarto ato – *Metodologia da Proposta* –, à luz de Cintra, Marconi e Lakatos, Triip, Thiollent e outros, debatemos sobre *pesquisa-ação*, elemento que inspira a metodologia deste Trabalho, uma vez que a concebemos como procedimento mais adequado ao que se propõe nesta intervenção. Temos como lócus de pesquisa a sala de aula e os sujeitos que constituem esse espaço, o qual, por si só, exige interação mútua. Por isso, enquanto professor-pesquisador, construir uma proposta metodologia baseada em alguns elementos da pesquisa-ação, nos proporciona ferramentas que nos permitem, observar, diagnosticar, planejar e reavaliar, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a direcionar e redirecionar a prática pedagógica, ajustando-a às necessidades, fomentando a interação entre sujeito (discente) e o pesquisador (docente), com o intuito de sempre aperfeiçoar a prática docente. Discutiremos, nesta seção, os dados diagnósticos que nos levaram à construção da proposta interventiva, bem como apresentamos a sequência didática como um instrumento que viabilizará a pesquisa-ação na sala de aula.

Assim, o quinto ato – *Sequência didática: uma versão em cinco módulos e dez oficinas* – é um desdobramento do anterior. Nessa seção, à luz de Dolz e Schewnelly (2004), Zaballa (1998) e Spolin (2017), articulados aos preceitos teóricos e às discussões das seções anteriores, apresentaremos a proposta didática que pretende ser, nas mãos dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Seabra-BA, mais uma alternativa pedagógica que busca contribuir para a melhoria da formação leitora de meninos e meninas, estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental II da mencionada cidade, utilizando, para isso, a literatura local e os letramentos sociais inerentes a ela.

Na sequência, seguimos com o *Epílogo*, no qual apontamos nossas considerações finais sobre os atos deste Trabalho. Neste, reiteramos mais uma vez, que não será o ensino de produção de gêneros teatrais o principal objeto da proposta aqui apresentada. Antes de ser representação, o teatro é leitura e escrita. São esses lugares, dentro do referido gênero, nosso principal objeto. Neles, congregam os letramentos sociais do GCLS. Assim, confiamos que as práticas de letramentos sociais veiculadas pelo GCLS, transpostas para o ambiente escolar por meio de oficinas, podem ser mais um elemento de fomento à leitura, propiciando a formação de leitores e de escritores proficientes.

2 PRIMEIRO ATO – LETRAMENTO E LETRAMENTOS SOCIAIS, O QUE SÃO?

Do oral ao escrito, da argila ao papel, a comunicação passou por várias evoluções. Tábuas, pedras, papiros, pergaminhos e, finalmente, o códex foram etapas trilhadas pelo livro impresso. A partir desses portadores, as relações histórico-humanas passam a ser representadas de forma mais concreta e material. O oral começa a ser materializado e disseminado em contextos sociais diversos, de diferentes formas, fomentando a *práxis* das relações e das interações humanas através da escrita e dos novos meios de comunicação, que, hoje, denominamos de tecnologias.

A partir de então, os processos de interação social entre os seres humanos não foram os mesmos. São significativas mudanças sociais, ocorridas no campo do registro escrito, desde o surgimento da imprensa, a qual “modifica totalmente, nos meados do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros” (CHARTIER, 1994, p. 186). Posteriormente, com o veloz avanço tecnológico, ocorrido na segunda metade do século XX, outras formas de comunicar e produzir informações foram surgindo e junto com elas, estudos, como os da proposta *New Literacy Studies* (doravante NLS), que apontam para o surgimento da palavra Letramento e suas ressignificações ao longo desses anos.

Tal proposta contrapunha-se aos antigos estudos sobre *literacy*, ressignificando esse termo, no intuito de provocar mudanças nas teorias e metodologias sobre o uso da escrita, assim como, nas políticas de alfabetização, que se aportavam na grande divisão entre letrados e iletrados. Grandes estudiosos e pesquisadores sobre o assunto, como o inglês Brian Street (2014), um dos principais nomes dos NLS, juntamente com o *New London Group*⁴, construíram um importante referencial teórico para as pesquisas acerca dos letramentos praticados em diversas partes do mundo. Street (1985; 1993 *apud* 2014) propunha uma divisão do letramento entre dois aspectos: autônomo e ideológico.

O viés autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social. A perspectiva ideológica enxerga as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita. Perante o exposto, fica claro que

⁴ De acordo com Rojo (2012), um grupo de pesquisadores de letramentos, que se reuniu em 1996, em Nova Londres Connecticut (EUA), em um colóquio, ficou conhecido com esse nome. Tais discussões resultaram em um manifesto, publicado com o título “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” (ROJO, 2012 p.12).

os estudos de NLS, expandidos entre a década de 80 e 90, contribuíram para a ressignificação do termo letramento.

No Brasil, conforme destacado nos apontamentos de Soares (2018) e Kleiman (1995), o termo letramento foi introduzido no final da década de 80, por Mary Kato (1986)⁵. Deste modo, os anos 80 foram o período em que começa a disseminação dos estudos sobre o tema. Dentre outros estudiosos da área, em terras brasileiras, destacamos, além de Magda Soares (2018 e 2019), Ângela Kleiman (1995, 1998, 2010 e 2014) e a pesquisadora Roxane Rojo (2009).

Segundo Soares (2018), no Brasil, os novos significados para o termo letramento passaram a ser utilizados a partir do momento em que o conceito alfabetização tornou-se insatisfatório, pois não bastava somente saber ler e escrever; era preciso saber fazer o uso da leitura e da escrita nas diversas interações sociocomunicativas.

Assim ela discorre:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área de leitura e escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico [...] Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar - no sentido tradicional - a criança ou o adulto (SOARES, 2018, p. 63).

Entretanto, Kleiman (1995, p. 19) ressalta que o conceito de letramento surgiu na academia no intuito de organização, separando os estudos sobre alfabetização daqueles sobre o “impacto social da escrita”. Nesse sentido de separação, Mey (2001) alerta que letramento seria uma forma de tecnologia, que tem como efeito primário a técnica da leitura e da escrita, e os secundários estariam ligados à repercussão destas na sociedade.

De maneira mais abrangente, Jung (2007, p. 90) destaca que

O conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, enfim somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda dinamicidade que envolve um evento no qual o texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

⁵ O termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato (1986), na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, para dizer que a língua falada culta é consequência do letramento. Esse termo seria a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Diante dessas discussões sobre o surgimento do conceito de letramento, pesquisadores, como Soares (2019), ao longo de seus estudos, têm definido e ressignificado os sentidos inerentes à utilização do termo.

Para a autora, podemos compreendê-lo como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2019, p.75.) Ou, ainda, “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 prática sociais” (SOARES, 2010, p.72).

Corroborando com essa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) define letramentos como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Posto isto, a escrita não é determinada pela simples aquisição dos processos de funcionamento do código da língua, mas pelas atividades sociais que permitem ao indivíduo o contato com diversos eventos de letramento, isto é, com várias situações sociocomunicativas envolvidas. Portanto, podemos afirmar: letramento é o uso que o sujeito faz das habilidades de leitura e de escrita para atender e participar de demandas e contextos sociais.

Em face ao exposto, podemos verificar diversos conceitos para letramentos, os quais se modificam, conforme as demandas e condições sociais de um dado momento, de um determinado contexto. Assim sendo, utilizando as palavras de Soares (2019, p. 81), “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais, e ainda, valores ideológicos e metas políticas”.

Nesse mesmo sentido, Street (2014) ressalta que os significados inerentes às práticas particulares e aos conceitos de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto no qual já está incorporada uma ideologia, e não podem ser isolados ou tratados como *neutros* ou meramente *técnicos*. O autor ressalta, ainda, que opta por falar de práticas de letramento do que letramento, pois

Prefiro, inicialmente, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2006, p. 466).

Consoante, ao reconhecer a multiplicidade de significados do letramento, novos sentidos foram impressos às práticas de leitura e de escrita, emergindo novas e diferentes formas de interação na relação texto/leitor, homem e sociedade, pluralizando o seu sentido. Nessa perspectiva de letramentos, Rojo (2012, p. 13) atenta para um outro conceito, o de multiletramentos, haja vista que a sociedade contemporânea está situada em contextos irrigados pela multiculturalidade da globalização e pela multimodalidade de textos, "pelos quais ela se informa e se comunica".

Nesse sentido, é preciso reconhecer os chamados *letramentos sociais*, os quais, conforme estudos postulados por Brian Street (2014), são atividades sociais e têm como foco o caráter social da leitura e escrita, bem como a consciência da multiplicidade das práticas letradas, em diferentes contextos. Por esse viés, Street (2014, p. 18) compreende que

[...] o conceito "práticas de letramentos" se coloca no nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só o "evento de letramento", como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que o sustentam.

Assim sendo, à luz dos estudos de Street (2014), podemos definir letramentos sociais como práticas sociais de leitura e escrita, atreladas não só a eventos de letramentos, mas aos constructos culturais e ideológicos que os constituem, denominado por ele como *modelo ideológico*, contrapondo-se ao *modelo autônomo*, que percebe letramento como a capacidade de dominar o uso da leitura e da escrita de forma individual, dissociada dos processos sociocomunicativos.

De outra maneira, os letramentos sociais são práticas de leitura e de escrita, que, além de conhecimentos do sistema linguístico, constituem-se a partir dos saberes culturais e ideológicos em determinado contexto. É preciso, ainda, ter consciência de que é no dinamismo e na evolução dos meios e formas de circulação dos textos, presentes nos diversos cenários de interação humana, que residem *os letramentos sociais*.

Percebemos que a produção textual realizada pelo GCLS está de acordo com a conceitualização de Street (2014). Em suas ações artísticas e culturais, o grupo oferece práticas de letramentos sociais, considerando que tais textos estão vinculados à ideologia da cultura popular presente no cotidiano da Seabra, Bahia, Brasil.

2.1 DIFERENTES LETRAMENTOS, DIFERENTES LEITORES NA ESCOLA

Diferentes significados do letramento, ao longo da história da escrita, novos letramentos no nosso tempo, além de outros meios de leitura e de escrita, seja no papel ou na tela, proporcionaram o surgimento de vários textos de diversos gêneros e tipologias, veiculados por distintos suportes textuais em circulação na sociedade contemporânea, assim como novos tipos de leitores. Por isso, é preciso compreender que tipo de leitores temos em pleno século XXI, para, em seguida, delinear intervenções pedagógicas necessárias à formação de cidadãos capazes de transitar entre os mais variados tipos de letramentos presentes na sociedade letrada, nos diversos contextos em que ocorrem as interações humanas.

Conforme essas mudanças ocorridas ao longo da história nas formas de ler e escrever, em virtude de uma sociedade tecnológica, podemos afirmar que o leitor contemporâneo se modifica diante das condições contextuais nas quais está inserido. Isto é, o leitor pertence a um grupo ou grupo de leitores, assumindo suas características em função das demandas sócio-histórico-culturais e de seus objetivos de leitura. Desse modo, “ler depende mais do leitor do que do texto [...] é o leitor que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já se sabe sobre o texto e o mundo”, de acordo com os pleitos do contexto (COSSON, 2012, p. 39).

Nesse sentido, Zumthor (2018) aponta que a recepção do texto, positiva ou negativa, depende do leitor, pois, além de propiciar informação, a leitura deste deve emanar prazer, que está intimamente ligado à sua formação, em seus aspectos emocionais, cognitivos e, por que não dizer, ideológicos.

Nessa perspectiva, da mesma forma que não temos uma definição única para letramentos, não há um único conceito para definir o leitor da atualidade, exposto a diferentes práticas letradas. Por exemplo, um leitor do 9º ano do ensino fundamental apresenta práticas leitoras diferentes das de um estudante do 3º ano do ensino médio, ou diferentes das daqueles sujeitos que, mesmo pertencendo à mesma comunidade escolar dos leitores do 9º ano, pertencem também a outras comunidades leitoras, como a igreja, movimentos sociais, grupos culturais etc. E, ainda, o leitor dá sentido ao que lê conforme o suporte textual, e a partir de suas referências individuais e sociais, intervindo com o evento de letramento da maneira que lhe convém.

Nesse sentido, podemos conceber a leitura como parte constitutiva de letramentos, por integrar aspectos de uma cultura letrada, e tecnologicamente complexa, composta pela escrita e outros recursos semióticos, seja em situação de produção ou recepção. Segundo

Zumthor (2018, p. 62) “a leitura se aprende, nos entretemos com ela; ela exige esforço e constância”. E, ainda, diz que a “leitura se enriquece com a profundidade do olhar (ZUMTHOR, 2018, p. 62)”. Complementando tal assertiva, Cosson (2012, p. 38) nos diz o seguinte: “a leitura não está restrita às letras impressas”.

Do mesmo modo, podemos compreendê-la

[...] como uma prática que se consolida na interface com vários aspectos – os modos de ler, os gestos de leitura, os espaços em que é realizada – que envolve o ato de ler e a singularidade do leitor [...] tanto em relação às próprias experiências de leitura, quanto em relação às comunidades ou grupo de leitores do qual participa (OLIVEIRA E FONSECA, 2016, p. 311).

Em meio a essas interfaces, das formas de ler e de escrever, que definem o tipo de leitor conforme o contexto situacional e suportes textuais, qual o lugar da escola e como essa tem exercido seu papel são questões latentes. É fato que suas propostas para o ensino da leitura e da escrita têm falhado, como apontam os indicadores do SAEB (2017) e do PISA (2018), programas que avaliam a qualidade de ensino, em níveis nacionais e internacionais, respectivamente.

Embora não discutam especificamente letramento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (1997 e 1998) ressaltam a importância de saber fazer uso dos conhecimentos de leitura e escrita nas diversas situações sociocomunicativas. Ao ressaltar que, ao final do Ensino Fundamental, espera-se que o educando saiba utilizar os saberes linguísticos, adquiridos para resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e participar do mundo letrado, nota-se a preocupação de que o aluno seja preparado para exercer as novas exigências de leitura e de escrita da sociedade contemporânea. Ainda, conforme os PCNLP, “[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 21). Sendo assim, precisamos pensar os letramentos sociais como importantes ferramentas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, para além das linhas escritas.

Os letramentos sociais devem e podem ser adicionados às aulas de Língua Portuguesa, de maneira que o aluno seja provocado a pensar, tanto sobre as questões linguísticas, quanto sobre as extralinguísticas. Essas podem ser de caráter sociocultural ou ideológico, extrapolando as práticas de leitura e de escrita presentes na sala de aula, para além do letramento escolar.

Os PCNLP (1998) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), ao proporem objetivos de ensino para cada segmento, orientam o que o professor deve saber para desenvolver sua proposta de ensino de Língua Portuguesa. Essas orientações versam sobre a natureza social da leitura e da escrita. Logo, na escola, as atividades de leitura e de produção de qualquer texto, em qualquer gênero, devem promover e fomentar significação à situação social. Com isso,

[...] não há risco de algum elemento do currículo ficar de fora, porque a aprendizagem de leitura e de produção de qualquer texto, de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita (KLEIMAN, 2008, p.23).

Ou seja, partir da prática social ao conteúdo permite ao aluno inserir sua voz na atividade, no processo de ensino aprendizagem.

Todavia, é preciso também que a escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, diga-se de passagem, reconheça a existência de outras agências de letramento, agregando à sua rotina as práticas destas. Desse modo, planejar as aulas de Língua Portuguesa e executá-las, dentro de uma perspectiva de letramentos sociais, requer envolvimento do professor na compreensão dos aspectos internos e externos que compõem a realidade leitora dos alunos. Por isso, não podemos ignorá-los. Eles são parte da vida cotidiana da sociedade.

A escola não pode furtar do aluno o direito de ter acesso à aprendizagem de maneira contextualizada. Ao contrário, deve proporcionar-lhe melhores instrumentos para agir e transformar a realidade que o cerca. Nesse sentido, os textos teatrais do GCLS podem e devem ser adicionados às práticas leitoras de sala de aula, uma vez que trazem consigo a intertextualidade, as tradições culturais, não só as locais, como também universais, leituras de situações sociais, dentre muitos outros aspectos, importantes para serem discutidos ou observados, quando se pretende contribuir para a formação leitora e cidadã.

2.2 REFLETINDO SOBRE O LETRAMENTO A PARTIR DO GCLS

Como ressaltado, em momento anterior, a evolução dos processos de leitura e escrita, seus sistemas e suportes, proporcionaram o que hoje denominamos de letramentos, que vêm, ao longo dos últimos anos, sofrendo alterações em seu significado.

Assim, é salutar compreendê-los enquanto habilidades necessárias ao homem, ser social que está em constante interação com outros indivíduos e com variados suportes e veículos

sociais de leitura e escrita. Ou, ainda, como diria Paulo Freire (2011), é condição para que o sujeito tome consciência da realidade e a transforme. Por isso, não podemos ignorá-los, tampouco negligenciá-los. Então, cabe à escola ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam ser capazes de ler e escrever com desenvoltura e proficiência, nos mais diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade.

No modelo de letramento denominado como autônomo por Street (2014), a escrita é vista como fim em si mesmo, no qual a interpretação do texto está determinada por seus elementos internos, negando qualquer interferência externa, “supostamente desvinculada de seu contexto social” (STREET, 2014, p. 91). Esse modo de conceber o letramento foi perpetuado durante muito tempo pela escola, por isso, ainda é possível nos depararmos, atualmente, com práticas escolares contaminadas por essa concepção, negligenciando fatores externos que interferem na atribuição e na construção de significados do texto.

Ao contrapor ao modelo autônomo de letramento com o modelo ideológico, Street (2014) aponta caminhos que devem ser trilhados pela escola, se ela realmente quiser cumprir seu papel de formadora de leitores e escritores proficientes, pois, como alerta Castro (2014, p. 23),

[...] os papéis assumidos pelos sujeitos definem as funções que assumem na sociedade. E essas funções, por sua vez, orientam os usos da linguagem e, conseqüentemente, os textos a serem produzidos. A cada nova função exercida pelo sujeito - na família, na escola, na igreja, no trabalho etc. -, nova prática de letramento será exigida.

Por isso, a formação leitora precisa compreender essas demandas sociais, transcendendo as concepções das técnicas de ensinar a ler e a escrever, tomando por base apenas o texto em si, desvinculado de outras atividades sociocomunicativas.

Na contramão das práticas veiculadas pela tradição escolar, e corroborando com os NLS desenvolvidos por Street (2014), Kleiman (2010; 2014) destaca a perspectiva de abordagem das práticas não escolares de letramento, aquelas não institucionalizadas, menos prestigiosas e menos visíveis que o letramento da escola, da imprensa, entre outras instituições legitimadas socialmente, como aprendizados importantes para o ensino da leitura e da escrita: tais atividades congregam as práticas discursivas identitárias “para além das identidades nacionais, de gênero e étnicas”, pois são construídas, discursivamente, identidades profissionais, locais, como a rural, religiosa, artística, dentre outras (KLEIMAN, 2010, p. 388).

Por esse viés, Kleiman (2010; 2014) insiste em valorizar o papel do letramento na construção de identidades em contextos não escolares, como associações, movimentos sociais etc., também responsáveis pela emergência dos educadores populares que se identificam como

leitores competentes formados no seio e em meio aos anseios de sua comunidade. O GCLS é exemplo desse contexto não escolar, composto por agentes, educadores populares, que, junto à comunidade, contribuem para a formação identitária local.

Nessa perspectiva, nos processos de leitura e escrita, é reconhecido que os letramentos são determinados social e culturalmente, e dependem de contextos e instituições onde se adquirem e se praticam. Assim, trabalhar na linha do letramento social requer reconhecer as formas e os contextos sociocomunicativos, das práticas letradas dos indivíduos que compõem esse universo escolar, sejam professores ou alunos, haja vista que, nesse ambiente, estão representadas as relações de poder. Portanto, as práticas letradas menos legitimadas na estrutura social são também uma maneira de contribuir para a transformação da sociedade.

Nos textos dos GCLS, a partir do desenho que sua escrita faz do imaginário popular, é possível extrair aspectos da história e cultura local, ao tempo que essas são pressupostos para compreender fatos da história em nível universal.

Com isso, reiteramos que esses textos podem ser melhor interpretados e compreendidos pelos alunos, uma vez que estão em contato com uma escrita oriunda de uma realidade próxima a eles, ou seja, pode ser mais fácil significar ou ressignificar algo pertencente à sua realidade do que ressignificar coisas de outra cultura ou estrutura de poder. Além disso, é importante que os indivíduos estudantes conheçam, reconheçam e valorizem o local para que possa se tornar universal. A escrita das produções artísticas culturais do GCLS faz isso e pode ser ponto de partida de leituras outras.

Ademais, a interação com essa produção é uma ação social, uma vez que podemos percebê-la como "veículos de significados articuladores dentro de espaços sociais, exteriorizando impulsos e relações, interiormente concebidas, em ações sociais para influenciar a consciência dos leitores por meio dos significados transmitidos" (BAZERMAN, 2015, p.91). A partir dessa interação, novos sentidos serão construídos e materializados através de ações que serão replicadas pelos cidadãos leitores nas comunidades em que vivem.

Nessa perspectiva, é possível mapear, nos textos dos GCLS, constructos culturais e ideologias veiculadas pela literatura popular, que ali representam costumes ou comportamentos sociais, individuais ou coletivos, muitas vezes esfumados em nossas mentes ou, até mesmo, desconhecidas por esses jovens estudantes que, em meio ao mundo tecnológico, pouco reconhece as peculiaridades das realidades locais.

Da mesma forma, cabe salientar que atividades cotidianas que envolvem a escrita são exemplos de letramentos, desde uma simples lista de supermercado à uma resenha crítica de um livro. Por isso, tornar-se apto a participar, com autonomia, desses eventos equivale a

extrapolar os conceitos de letramentos pautados na leitura e na escrita de textos com fim em si mesmos.

Ressaltamos, ainda, que a leitura e a escrita são meios de formação do pensamento individual e coletivo, meio de interação das organizações, instituições sociais, nas quais os indivíduos desenvolvem suas vidas e consciências. A partir do mundo letrado, o indivíduo conhece fatos que acontecem fora do seu contexto, de seu tempo histórico e social, acessando experiências que implicam em seu modo de pensar e agir sobre o mundo.

Jacob L. Mey (2001, p. 79) destaca que "toda sociedade se expressa em textos, entendidos como a organização coletiva de suas vozes". Esses textos podem ser escritos ou preservados oralmente, dependendo da forma como a prática de sua conservação é determinada em uma sociedade particular. Ainda nesse viés, Magda Soares (2019, p. 76) considera "que as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças tradições e formas de distribuição de poder". O texto teatral é, assim, uma dessas formas de expressar a sociedade, uma consequência do letramento.

Como resultado dos letramentos sociais e, também culturais, no discurso dramático, estão imbricadas representações de diversas identidades culturais, muitas vezes não conhecidas ou reconhecidas e respeitadas por muitos indivíduos que fazem parte do mesmo espaço-tempo. Muitos negam aquelas culturas com as quais não se identificam. Refletindo sobre isso, Boal (2019, p. 23) destaca o seguinte: "Algumas pessoas são incapazes de ver, sentir e compreender sutilezas existentes em outras culturas que não a sua, ou nem mesmo na sua própria. E, se não as veem, decretam que não existem".

Ainda nessa perspectiva de negação, muitos dos ideais produzidos pelo imaginário dos residentes em comunidade rural, por vezes, são ignorados pela *Cidade Letrada* (RAMA, 2015). Vozes dessa cidade que sofrem com as mazelas sociais, como violência, prostituição, corrupção, degradação do meio ambiente etc., também são negligenciadas. Nos textos artísticos dos GCLS, essas vozes rurais, sertanejas, como também as urbanas marginalizadas e indignadas com questões de ordem sociopolítica, são promulgadas, como podemos perceber no seguinte excerto:

GONÇALVES - RES-PON-SA-BI-LI-DA-DE. Talvez essa seja a solução. No dia em que entendermos o real significado dessa palavra, não iremos mais esgotar nossos recursos naturais para invadir terras alheias, fazer guerras, matar pessoas inocentes, para manter nossa vaidade capitalista (ERSON/GCLS, 2015, p. 06)

*Em cada Vereda, O Velho Chico*⁶, uma das peças teatrais do GCLS, da qual o trecho acima fora retirado, representa vozes, que, por vezes, são marginalizadas e silenciadas, por não compactuarem com os interesses das estruturas de poder que dominam a sociedade. No trecho em questão, soa a voz de uma sociedade particular, daqueles que se posicionam contra as regras do capitalismo, que, em busca do capital econômico, degradam o meio ambiente sem mensurar as consequências de seus atos para o futuro da humanidade.

Os textos dos GCLS convidam os indivíduos a imergirem em experiências culturais dos tipos sociais, muitas vezes invisibilizados nas estruturas de poder ou pelos integrantes da cidade letrada. É possível, através do personagem "romeiro", vivenciar uma fé cultivada aos símbolos religiosos, a tradição de visitar anualmente o santuário de Bom Jesus da Lapa-Ba, costumes que transcendem o caráter religioso e passam a ser uma tradição cultural.

Denúncias e críticas sociais permeiam o texto, e, em algumas delas, identifica-se a presença da natureza social do *letramento*, uma vez que se personificam, na escrita, práticas comunicativas de diferentes contextos reais, a citar a intertextualidade, que, ao fazer uma releitura de aspectos e de personagens da colonização do Brasil, misturam fatos históricos de séculos passados com temas sociais da atualidade. “As ideias expressas acima conduzem naturalmente a uma discussão do próprio *letramento*, visto como habilidade de se identificar criticamente com a voz expressa da formação societal: a sociedade como texto, 'interpelada' e interpretada por falantes e leitores” (MEY, 2001, p.103).

Logo, esse material e outras produções do GCLS possibilitam o trabalho com leitura para além da decodificação de palavras, propiciando uma leitura a partir de inferências, de identificação dos efeitos de sentido e significação de contextos, estabelecendo relações entre contextos reais e ficcionais. Por esse viés, fomentaremos o desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever, do *letramento*, como condição não só de admissão ao mundo social, em constante mutação, mas também como instrumento de transformação.

2.3 PERSPECTIVAS DOS LETRAMENTOS SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Consideramos *letramento* não apenas como a aquisição de habilidades linguísticas, mas o pensamos como prática social, mutável conforme tempo, em ambientes diversos. Por isso,

⁶ A peça *Em cada vereda, o Velho Chico* foi apresentada, pela primeira vez, na UNEB Campus XXIII, em Seabra, no dia 17 de abril de 2015, no evento “Fifó Cênico: Iluminando a Arte Sertaneja”, realizado pelo Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, em parceria com a FUNCEB.

considerar letramentos, ao invés de letramento no singular, é condição importante para desenvolver um trabalho que vise a formação leitora e cidadã. Dito isso, as mudanças nos contextos sociais requerem pensar e fomentar uma visão multicultural sobre os processos educativos. O letramento pode ser compreendido com um conjunto de habilidades linguísticas e práticas sociais que se dialogam na concretização dos aprendizados de leitura e escrita.

Conforme Street (2013), os novos estudos do letramento caracterizam uma nova forma de conceber o letramento, “enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas como prática social. (STREET, 1984 *apud* STREET, 2013, p. 52). No que diz respeito a isso, abordamos os letramentos sociais, reconhecendo e valorizando a existência de múltiplos letramentos. Por isso, cabe às práticas de letramento escolar agregar essa variedade.

Conceber um projeto que vise a formação leitora e cidadã, portanto os letramentos, entendido como os usos sociais da leitura e da escrita, nas diversas situações e contextos sociocomunicativos, requer da escola o reconhecimento de que saberes são produzidos nos contextos socioculturais que a rodeia. Além disso, deve considerar que seus alunos são influenciados e aprendem nesse ambiente. Textos de escritores locais, não canonizados, imersos e oriundos no contexto e entorno da escola, devem ser tratados em sala de aula com o mesmo zelo que os textos canônicos. Entretanto, não se nega a necessidade de um crivo avaliativo quanto à pertinência do uso deste, fato pelo qual deve perpassar qualquer material, que selecionamos para levar à sala de aula.

Estes textos canônicos, convencionalmente validados como os melhores, veiculados pelos livros didáticos e por muitas propostas curriculares, como os únicos capazes de proporcionar aos estudantes as condições para que se tornem cidadãos aptos a exercer a plena cidadania, muitas vezes não são apreciados de forma positiva pelos alunos. Ora estão desconectados dos contextos sociais locais, ora a forma como os abordam negligencia essa necessidade de estabelecer as conexões.

Os NLS, portanto, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem (STREET, 2013, p.53).

Entendemos, assim, que os letramentos sociais impressos nos textos do GCLS podem futuramente não o ser. O que por hora defendemos é que o tomemos como base para intervir na realidade de sala de aula, apresentando aos estudantes escritores locais com os quais podem

dialogar, no intuito de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita para além da tradição escolar, reconhecendo nos eventos e nas práticas de letramentos desenvolvidos pelo GCLS outras formas de ler, escrever e interagir com o mundo.

Salientamos, ainda, que, assim como Street (2013) faz uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico”, ele também chama a atenção para a “distinção entre eventos de letramentos e prática de letramentos” (STREET 1988 *apud* STREET, 2013 p. 52). Fato que, conforme o referido autor, nos permite conceber a ideia de múltiplos letramentos. Nesse parâmetro, compreendemos o texto teatral, bem como as ações sociais do GCLS, como um tecido multiforme a partir do qual é possível extrair diferentes práticas de letramentos.

A noção que se tem de letramento com o objetivo de desenvolver estritamente habilidades cognitivas, com intuito de tirar o indivíduo da condição de “iletrado” e torná-lo cidadão ativo, sem considerar o contexto socioeconômico e cultural em que se encontram, já provou que não alcança muito sucesso. Precisamos trabalhar o letramento, sob o ponto de vista de que o termo agrega aspectos socioeconômicos e culturais, além das habilidades de leitura e de escrita com fim em si mesmas. Não se pode pensar formação leitora, situações de letramento, sem considerar as diversas situações sociocomunicativas, os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, nos diferentes tempos e espaços extraescolares.

Para Street (2013, p. 53), “o letramento varia de um contexto para outro, de uma cultura para outra e assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições”. Neste sentido, um projeto de educação que prima pela formação leitora e cidadã deve ser ancorado nos preceitos dos novos estudos dos letramentos, os quais advogam pela necessidade de percebê-lo com algo múltiplo, mutável e sobretudo intrínseco às representações e contextos socioculturais.

Como aponta Street (2013; 2014) em seus postulados, é importante abordar os letramentos pelo viés do modelo ideológico, o qual concebe a leitura e a escrita como prática social, e não puramente uma habilidade técnica e neutra que o indivíduo adquire. O autor destaca que “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas (STREET, 2013, p. 53)”. Assim, as propostas de ensino que visam a formação leitora não podem pautar-se em modelos como o destacado, uma vez que negligenciam as diversidades socioculturais. Cabe à escola propor para suas salas de aula a abordagem de letramentos ancorada nos preceitos que Street (2013; 2014) defende: o modelo ideológico.

Em relação ao “modelo ideológico”, o mencionado autor aponta:

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. [...] O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. (STREET, 2013, p.53)”.

Nessa perspectiva, é necessário pensar a escola como local de representações sociais que não podem ser invisibilizadas. É importante compreendê-la de forma mais social, reconhecendo-a como espaço para abordar os letramentos sociais, uma vez que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese (STREET, 2013, p. 54). As formas de interação entre os sujeitos do processo educativo, aluno-aluno e professor-aluno, já é uma prática social, e essas não se dão de formas neutras, desprovidas de intenções.

Em relação à influência das representações sociais sobre o letramento, Assis (2016, p. 64) destaca que tais “representações não só condicionam fortemente o desenvolvimento e o sucesso de um projeto de ensino, como também estão na base de sua própria realização”. A visão da autora está em consonância com os postulados de Street (2013; 2014), que subsidiam este Trabalho. Em síntese, estes proclamam a ideia de que o “letramento já vem carregado de pressuposições ideológicas e políticas” (STREET, 2013, p. 54). Dessa forma, na sala de aula, não se convém pensar o letramento como um processo neutro que se dá sob condições estritamente institucionalizadas.

Os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados às situações sociais, cotidianas dos contextos de vida dos quais o indivíduo, o aluno, participa. Para corroborar com o que dizemos, Assis (2016) enfatiza que

[...] o contexto da situação de interação é realidade construída e determinada [...] pela natureza do espaço social em que ocorre, pelos participantes da interação, tendo em vista seus objetivos e interesses individuais, as relações que mantêm uns com os outros e *sublinhadamente* [...] as representações que os participantes têm da própria situação de interação e dos objetos de estudo em curso – a leitura e a escrita (ASSIS, 2016, p.68-69).

Ensinar e aprender nessa perspectiva são atitudes sociais, portanto, devem ser um processo alicerçado nos princípios sociointeracionistas. Assim como a aquisição da linguagem não é constituída estritamente de categorias cognitivas, aprender a ler e a escrever também não se constituem de práticas que eximem a subjetividade das relações do indivíduo com o outro, bem como com o objeto de estudo.

Valer-se das representações sociais no processo educativo, em especial, os inerentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita, é um caminho a ser trilhado. Nesse aspecto, ter na sala de aula textos que contêm referências dos contextos sociais e culturais do sujeito aprendiz pode

ser um meio eficaz quando se pretende empreender projetos de formação leitora. As produções dos GCLS, as representações e os letramentos sociais ali imbricados, são um dos instrumentos que o professor de Língua Portuguesa da cidade de Seabra-BA pode usufruir, para que o estudante desenvolva uma variedade de práticas letradas, uma vez que os textos do grupo fornecem subsídios para essa variação.

Ademais, combinados com outros instrumentos e/ou estratégias metodológicas, tais textos possibilitam aos estudantes compreender a importância de aspectos sociais a partir dos discursos destes, os quais representam ou são frutos de vozes da sociedade. Suas representações, muitas vezes, interferem nas relações as quais o aluno mantém com a leitura e a escrita.

Por isso, há a importância, como assinala Assis (2016, p. 78-79), de “identificar os processos sociais/discursivos/interacionais, que na escola, na família e ou em outras agências de letramento, atuam na construção/manutenção das representações mencionadas”. Coadunando com as afirmações de Assis (2016), ao promover uma reflexão sobre a evolução da leitura e da escrita, a partir da revolução das técnicas de impressão, Chartier (1994) destaca que as práticas letradas estão condicionadas à articulação destas entre texto, suporte e contexto, além do propósito comunicativo.

3 SEGUNDO ATO – O TEXTO TEATRAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fruto das atividades cultural e historicamente humanas, o teatro atingiu seu apogeu na Grécia Antiga (séc. V a.C.). O teatro grego possuía dois gêneros principais: a tragédia e a comédia. “A tragédia consiste numa representação "séria", grave, tensa, em que se jogam destinos no ápice de suas possibilidades, lançadas em situações-limite, que não raro arrastam à morte. A comédia gira em torno do ridículo e da alegria decorrente” (MOISÉS, 2005, p. 205). Enquanto o primeiro representava, em seus personagens, a aristocracia, reis, deuses, de forma dramática e trágica, o segundo, a comédia, tinha como objetivo provocar o riso no espectador. Este último gênero geralmente apresentava o cotidiano da vida de pessoas comuns.

A partir de então, o teatro sempre esteve presente, em diferentes eventos, sejam eles pedagógicos, artísticos e culturais da civilização humana. No Brasil, a atividade teatral ganha destaque no período romântico, no século XIX, quando escritores, impulsionados pela causa da independência, dedicaram-se à criação de uma literatura própria, produção que afirmasse o país enquanto nação produtora não só de bens materiais, econômicos, mas também de bens artísticos culturais e literários.

Nesse intuito, vários aspectos da vida brasileira, como a colonização, o contato do índio com o branco, alguns aspectos da escravidão, a fauna e a flora, foram cantados, narrados, encenados, em versos, prosas e dramas, na busca da afirmação da nacionalidade. Assim, Faria (2012, p. 7) destaca:

O teatro brasileiro, entendido como um sistema integrado por escritores, artistas, obras dramáticas e público, constituiu-se apenas no período romântico, quando os nossos poetas, romancistas, dramaturgos e intelectuais, estimulados pela independência da pátria e pelo fervor nacionalista, dedicaram-se à criação de uma literatura própria, autônoma em relação à de Portugal.

A comédia de costumes foi um ponto forte da dramaturgia do século XIX. Tal característica nasceu a partir de um texto desprezioso de Martins Pena, uma comédia em um ato: *O juiz de paz da roça*. Esse autor foi, de certa maneira, responsável pela criação da comédia nacional. Entretanto, críticos e intelectuais da época, como José de Alencar e Machado de Assis, assim como a própria sociedade, deram pouco valor às produções de Pena. Segundo Faria (2012), Machado de Assis escreveu vários ensaios sobre o teatro nacional, e nenhum sobre Martins Pena por abominar a comicidade, que, dentro da hierarquia teatral, teria menos valor.

Entretanto, reconheceu o talento “sincero e original” de Pena, e lamentou que ele não tivera tempo de empreendê-lo.

Os contemporâneos do jovem comediógrafo não viram nada de mais na pecinha que complementava o espetáculo da noite e não lhe atribuíram muito valor. Nem sequer desconfiaram de que se iniciava com aquele texto desprezível — que divertia o espectador com a ação centrada na luta de um casal de namorados contra os obstáculos a sua união, ao mesmo tempo que apresentava com sincero realismo o funcionamento precário da justiça na roça — a única tradição forte do teatro brasileiro do século XIX: a da comédia de costumes (FARIA, 2012, 08).

Essa referência de Faria (2012) mostra-nos que críticos do século XX não compartilham da mesma visão dos contemporâneos de Martins Pena. Muitos reconhecem que as obras do comediógrafo são fotografias de costumes da época e elogiam sua maneira de construir o texto teatral. Várias facetas da vida brasileira ganharam expressão dramática, pois as obras de Martins Pena guardam uma memória da história brasileira da primeira metade do século XIX.

Essa característica de retratar costumes da vida social também é peculiar nos textos do GCLS. Neles, há registros que remetem aos costumes da vida social regional de um passado mais distante, como também quadros que sugerem costumes do contexto atual. Mais adiante, trataremos dessas características presentes nos textos do grupo. Por essas e outras peculiaridades, nesse primeiro momento desta seção, refletiremos sobre a importância do teatro, de seu componente material, o texto, como importante instrumento para o ensino de língua portuguesa na perspectiva de formação leitora.

Destarte, do ponto de vista epistemológico, segundo Koudela e Santana (2005, p. 147),

[...] hoje, a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional [...] especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação.

Concordamos com o que nos coloca tais autores. Ao lançarmos um olhar pedagógico, compreendemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, o teatro tende a constituir-se como uma importante ferramenta no processo de promoção do letramento. O texto teatral carrega consigo possibilidades de trabalho com várias faces: escrita, oral, gestual, sonora, transcendendo o âmbito da estrutura, da técnica. Podemos concebê-lo, tomando as palavras de Koch (2018, p. 26), como “resultado parcial [...] da atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em situações concretas de interação social”, ao compreender que texto, independente de gênero, é uma atividade verbal para além de uma estrutura pronta e acabada. Nesse sentido, é possível, através do teatro,

apontar e criar caminhos para condução dos educandos, atingindo o objetivo de serem escritores e leitores proficientes.

3.1 O TEATRO E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não se pode negar que o teatro possibilita ao indivíduo vivenciar realidades diferentes, ou, ainda, experimentar situações cotidianas que não lhe dizem respeito. Dessa forma, pode proporcionar aprendizagem significativa através da experiencição. Do mesmo modo, promove significação e ressignificação de saberes e fazeres sociais e pessoais já edificados, pois, através de sua linguagem, é possível intervir na realidade, construindo e reconstruindo situações, valores e conceitos de espaço e tempo.

Além disso, por seu caráter revolucionário, como aponta Boal (2019), o teatro pode ser elemento de humanização de todas práticas e saberes. Nessa perspectiva, podemos acompanhar, no cenário brasileiro, a veiculação do teatro como ação cultural. Segundo Koudela e Santana (2005), tal fato tem sido tema de pesquisas nos últimos anos, já que temas sociais são privilegiados nesse tipo de teatro.

É comum pensarmos o texto teatral apenas como material que é produzido para ser encenado. Estudos, como o de Koudela (2010 [1996]), apontam que o teatro pode contribuir com a educação no sentido de proporcionar uma variedade de trabalhos de expressão, de saberes culturais, ideológicos e científicos. Além desses saberes, consideramos sua produção entremeada por procedimentos dialógicos: leitura, escrita, reflexão e ação. Nesses procedimentos, situam-se os elementos da linguagem e a estrutura do texto. Reside, também, todo o material discursivo a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, para além da subjetividade intrínseca ao texto literário.

A relação dialógica gerada pelo teatro, a relação entre leitor e texto, espectador e cena, são incrementos no processo de formação leitora. Reverbel (1997, p. 136) destaca que “o texto teatral é literatura dramática. A interpretação destes textos é teatro”. Desse modo, seu caráter literário, carregado de função social e comunicativa, mesmo apreciado fora da escola, é um instrumento potencializador na construção da identidade e na formação cidadã do indivíduo. Lembramos que a literatura, conforme Cândido (2011, p. 182), “permite ao indivíduo desenvolver a humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante, devido ao seu caráter humanizado”, além de viabilizar a libertação.

Como ressalta Augusto Boal, (2019, p. 11) “todo teatro é necessariamente um ato político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”. Assim, como atividade política, o teatro não pode perder de vista sua função social: fazer com que o indivíduo assuma o seu papel, deixar de ser um espectador passivo para agir e pensar por si mesmo, num processo de reumanização consciente e transformadora da realidade que o cerca. Freire (2011, p. 34) dizia que é “impossível negar a natureza política do processo educativo”, por isso, trataremos, também, o texto teatral como mais um instrumento didático-pedagógico promotor da cidadania.

Consideramos, na presente abordagem, nas múltiplas linguagens do teatro, o leque de atividades expresso-comunicativas que se inter-relacionam: o diálogo, a pintura, a dança, a música, o texto literário, ou informativo, a intertextualidade. Nessa inter-relação de linguagens, o teatro, conforme os PCN/Artes (1998), proporciona à criança e ao adolescente a oportunidade para que eles se apropriem crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade, mediante trocas com seus grupos.

Infelizmente, em nossas escolas, apesar dessa característica de sociabilidade que o teatro possui, nem sempre este é abordado pela dimensão da leitura, “antes pelos valores de disciplina, concentração, autoexpressão, sobretudo como um recurso contra a timidez e baixa autoestima” (COSSON, 2014, p. 110). Além dessas e de outros benefícios para a educação, a abordagem de textos teatrais em sala de aula demanda práticas de leitura integradas a diversas linguagens artísticas, como dramatização, música, poemas etc., como também a outros textos circulantes em distintas esferas da vida social, como, por exemplo, os textos publicitários: cartazes, anúncios, e, também, textos das redes sociais digitais, como *memes*, *stories*, dentre várias outras possibilidades.

Por outro lado, o trabalho com o texto dramático, em especial textos do teatro popular, permite ao leitor-escritor perceber que sua tessitura pode ser composta por várias vozes, outros gêneros, sejam a partir de intertextos ou retextualização. Por isso, o concebemos como um importante instrumento para a formação do leitor-escritor. Assim, não é impossível, a partir do trabalho com o texto teatral, mobilizar a produção de outros gêneros conforme exige a situação sociocomunicativa.

Ademais, conforme Koudela e Santana (2005), é fundamental trabalhar tanto o fazer teatral com os alunos na sala de aula, como também levá-los ao teatro para aprenderem a apreciar o espetáculo. Entretanto, na cidade de Seabra, Bahia, há apenas um anfiteatro, o qual não tem um calendário anual de programação, o que nos leva sempre a afirmar que não há teatro

enquanto espaço físico. Essa é mais uma razão para que a escola seja, também, promotora desses eventos, aproveitando que a cidade possui grupos de arte teatral, como o GCLS.

Assim sendo, nas aulas de Língua Portuguesa, pensar sobre os recursos da linguagem teatral como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de alguns conteúdos, de alguns recursos linguísticos, reconhecendo a sua função social, proporcionará aos discentes as condições para que construam meios para acesso aos bens culturais presentes na sociedade ou se tornem produtores deles.

Portanto, além do desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e escritoras, a inserção da ferramenta do texto teatral, utilizada pela perspectiva dos letramentos sociais e dos valores culturais que eles carregam, a exemplo das produções do GCLS, transcende a formação leitora ao abranger a formação cidadã. Isto é, o educando poderá tornar-se um cidadão, sujeito social atuante, consciente, apto a pensar sobre sua condição no mundo e agir sobre o mundo, livre das amarras da alienação, emergindo de espectador para autor e ator da e na sociedade em que vive.

3.2 TEATRO E COMUNIDADE: CENÁRIOS DE LETRAMENTOS

Não há registros sólidos sobre o teatro em terras seabrenses, em tempos mais remotos. Assim como foi, durante alguns períodos da sociedade brasileira, muitos indícios de atividades teatrais na cidade de Seabra-BA eram relacionados à atividade religiosa, escolar e cívica. Sobre as festividades religiosas, estas aconteciam nas festas de padroeiros das comunidades rurais e na sede paroquial, ou em alguma comemoração do calendário cristão, como Páscoa, Natal etc. As duas últimas, as atividades escolar e cívica, muitas vezes, aconteciam de forma articulada entre si. Ou melhor, a escola promovia a última, em comemoração a algum fato histórico, de importância nacional ou local.

A atividade de mais destaque, de que se tem notícia, era o “Sete de Setembro”. Era um evento cívico, organizado pelas escolas da Sede, formado por um conjunto de atividades, dentre as quais se destacava a encenação do “Grito da Independência”, que acontecia ao ar livre, pelas ruas, e culminava às margens do principal rio que cortava a cidade. Algumas atas das escolas que organizavam ou participavam do evento como convidadas descreviam a importância desse evento para a comunidade. Ainda que um teatro ditado por aspectos formais, segundo alguns cidadãos que vivenciaram esse período, era um espetáculo bonito de se apreciar. Muitos o descrevem com grande saudosismo.

Na década de noventa do século XX, surge o *Pedro Madalena*⁷, também ligado, em um primeiro momento, a atividades religiosas e escolares, que se tornou bastante conhecido na cidade e conseguiu ir para além da escola como fonte de inspiração para a criação do GCLS e de muitas outras atividades culturais na cidade. Infelizmente, ao final da primeira década do século XXI, esse grupo encerra suas atividades devido à falta de participantes. Hoje, o Anfiteatro da cidade, situado nas dependências da *Biblioteca Municipal Prof. Sá Teles*, carrega seu nome, perpetuando sua importância, como semeador de ações voltadas para a arte e cultura local.

Em 2003, é criada a *Associação Comunitária Grupo Cultural Lamparinas do Sertão*, nome que, nas palavras de Stênio Erson (2018)⁸, se "refere a um artefato muito comum no interior sertanejo, usado para suprir a ausência da luz elétrica".

A ideia de constituição da Associação Comunitária Grupo Cultural Lamparinas do Sertão surgiu da necessidade de que alguns jovens estudantes sentiram após o fim do período escolar no Ensino Médio. Durante essa ocasião, a arte teatral havia sido um importante instrumento de expressão facilitador para a transmissão de conhecimentos. No teatro descobriram a possibilidade de modificar suas vidas e interagir com a sociedade de maneira mais lúdica por meio da arte (STÊNIO ERSON, 2018)⁹.

O Grupo Cultural Lamparinas do Sertão nasce a partir da inquietação de jovens residentes na comunidade rural de Lagoa da Boa Vista, em Seabra, que, ao concluírem o Ensino Médio, tinham apenas o espaço das comemorações religiosas para exercer sua arte para a comunidade. Com o passar do tempo, essas apresentações passaram a sofrer restrições impostas pela igreja e o sentimento de independência intrínseca à juventude explodiu. Inspirados no grupo de teatro supramencionado, que havia sido encerrado, algumas atividades teatrais foram promovidas pela escola em que cursaram o Ensino Médio, contexto no qual descobriram o teatro, contudo, perceberam que era preciso ir mais além, tornando-se um grupo independente, para, assim, expressarem-se de forma livre.

A Escola local também exerceu, e ainda exerce, papel importante para a constituição do grupo em bases sólidas. Conforme depoimento de vários integrantes do grupo, a instituição escolar foi uma espécie de semeadora, pois alguns professores utilizavam o teatro como instrumento pedagógico. Como uma mãe cuidadosa, cultivando sua semente, sempre esteve por

⁷Nome dado ao Grupo de teatro formado por jovens seabrenses para homenagear o artista e poeta popular seabrense chamado Pedro Madalena.

⁸ Professor, cofundador, diretor e autor de muitos textos encenados e produzidos pelo GCLS.

⁹ Trecho extraído de entrevista concedida à pesquisadora, docente Barbara Celeste, em outubro de 2018.

perto para apoiá-lo nos projetos impetrados. “Hoje o Lamparinas se tornou o que é, graças ao apoio da escola”, ressaltou Venâncio Ferreira¹⁰ (2020).

A relação do GCLS com a comunidade, na qual está inserido, é marcada por laços estreitos de pertença. O grupo tornou-se marca identitária para a comunidade da Lagoa da Boa Vista, que antes era conhecida na cidade “pela terra do café”, é hoje, também, conhecida pela “terra dos Lamparinas”, como salientou Venâncio Ferreira (2020): “Os *Lamparinas* está na Lagoa, como a Lagoa está no Lamparinas”. Atualmente, seus comunas não a concebem sem o grupo.

Enquanto associação, o grupo desenvolve outros projetos para além das intervenções artísticas. Por exemplo, a *Biblioteca Lamparinas Ambulantes* é um projeto que propõe levar a leitura e o teatro para comunidades rurais e quilombolas, selecionando aquelas mais carentes, que pouco dispõem e/ou não têm acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

A “lâmparina” acesa em 17 de julho de 2003 resiste a todas as penúrias, e, por meio da arte do teatro, cria um significado próprio para uma vida com mais sentido no meio do sertão. A maneira própria de viver em solo diamantino é uma peleja diária [...]. O sonho de acender a chama do teatro foi sonhado em grupo – e este logo se tornou uma família chamada “Lamparinas do Sertão”, que, nesses [...] anos fez com que a vida dos jovens da comunidade da Lagoa da Boa Vista, em Seabra, ganhasse um sentido não comum (IAGO AQUINO, 2018, *grifos do autor*).

Assim, há quase duas décadas, no fomento e na valorização da arte como arte, bem como enquanto instrumento de acesso aos conhecimentos, estes têm desenvolvido práticas de leitura e de escrita em espaços não escolares, como fortalecimento de identidade e vínculos afetivos, incitando o sentimento de pertencimento em cada comunidade. Paulo Freire, em vários postulados, defendia que todo processo de aprendizagem deveria começar pelo mundo do sujeito aprendiz. Sempre recorremos à teoria freiriana nos processos de alfabetização e o deixamos de lado, no decorrer das progressões no percurso educativo, como se o que lhe é local não importasse mais. Acreditamos que as relações identitárias e de pertencimento devem e podem ser cultivadas, não para que o indivíduo fique preso ao local, mas, ao contrário, para possibilitá-lo ampliar e construir conhecimentos acerca do que é universal, valorizando e conhecendo o seu entorno.

Stuart Hall (2006, p. 84) destaca que uma das consequências do processo de globalização sobre as identidades nacionais é “a possibilidade de que a globalização possa levar

¹⁰ Ator, produtor e diretor teatral, é o atual presidente da Associação Cultural Lamparinas do Sertão. Trecho da entrevista concedida à pesquisadora-docente em julho de 2020.

a *um fortalecimento* de identidades locais ou à produção de *novas identidades*”. Corroborando com isso, Canclini (2019, p. 215) destaca que, nas últimas décadas, as culturas tradicionais se desenvolveram, transformando-se graças “à impossibilidade de incorporar toda a população à produção industrial urbana; [...] à continuidade da produção cultural nos setores populares”, dentre outros fatores.

De igual modo, Zumthor (2018) acena para o fato de que muitas artes locais têm sido sinal de resistência aos efeitos da globalização. Muitas estão sendo reconhecidas e valorizadas em face da utilização dos instrumentos proporcionados pela globalização como os meios eletrônicos, audiovisuais e digitais, os quais podemos aludir como meios de comunicação de massa, que sentiram a necessidade de incluir as estruturas e os bens simbólicos tradicionais, para atingir e integrar indivíduos distantes das “modernidades”

Todavia, ressaltamos que, durante muito tempo, acreditaram que os meios de comunicação massiva eram verdadeiros ceifadores da cultura popular. Conforme Canclini (2019, p. 256), tal crença devia-se ao fato de os primeiros estudos sobre comunicação alertar que “a cultura massiva substituiria o culto e o popular tradicionais”. Ao tratar de terras brasileiras, devemos lembrar que a ‘massificação de culturas’ começou desde a colonização, a partir do momento em se que decretou, no país, o português como o idioma nacional e a instituição da escola, pautada somente em propostas curriculares que foram desenhadas pelas classes dominantes.

Até os dias de hoje, apesar de todos os avanços nas legislações educacionais, as quais pregam que a cultura popular e as tradições e identidades locais devem ser preservadas, muitas escolas, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, apresentam resquícios desse sistema de educação colonial, pautado no conservadorismo e em crenças de que existe o bom e o ruim. Muitas propostas curriculares do seio de muitas escolas do século XXI ainda se embriagam em equívocos do tipo: culto x popular, tomando o culto como o bom e correto, esquecendo que o Brasil é composto de vários brasis e que, por isso, a diversidade cultural, fruto desse caráter, está na raiz de sua formação e, portanto, deve ser respeitada, abordada em sala de aula, em articulação com os conteúdos e temas de todas as disciplinas do currículo.

Nessa perspectiva, a atividade teatral do GCLS pode ser vista como um meio de demarcar e valorizar a identidade rural e sertaneja, nos aspectos culturais, de modo a resistir e/ou participar da sociedade globalizada sem perder o que lhe é próprio, agregando também novidades. O discurso do texto teatral do GCLS, nos seus aspectos linguísticos, extralinguísticos e semióticos, nos faz esse convite: ser local sem perder de vista o global.

Diante desses fatos, acreditamos ser relevante propiciar às demais comunidades escolares conhecer e apoiar o trabalho do GCLS. Levar para as salas de aulas seus textos, e suas produções artísticas e culturais de uma maneira geral, pode ser o ponto de partida. Os textos do grupo, suas peças teatrais, conduzem o leitor/espectador à reflexão sobre vários temas de interesse social. Assim, utilizá-los para ações de letramentos é uma verdadeira prestação de serviço à educação institucionalizada, e à sociedade.

3.2.1 Grupo Cultural Lamparinas do Sertão: uma agência de letramento

O termo agência tem relação com o verbo agir, com a capacidade de intervir e agir na e sobre a realidade. Socialmente, definimos agência como instituição cujas atividades afetam de modo positivo ou negativo outras entidades, por isso, são também objeto de avaliação social. Ao mesmo tempo, os indivíduos que a constituem são agentes sociais e culturais. Nesse sentido, compreendendo letramento como prática social de leitura e de escrita, podemos conjecturar que agência de letramento é uma entidade que tem, em suas ações, práticas sociais de leitura e de escrita, além de agentes que influenciam significativamente, nos aspectos social, histórico e cultural da realidade circundante.

Assim sendo, os membros do GCLS “são agentes, pessoas que, através de suas escritas, têm aumentado e mudado o pensamento e a ação da comunidade” (BAZERMAN, 2006, p.12), ao tempo em que ele, o GCLS, é uma entidade composta por agentes socioculturais os quais, por meio das intervenções artísticas, de seus saberes e dizeres afetam o contexto social em que se inserem. Veiculando um teatro como ação sociocultural, muitos espetáculos trazem temáticas sociais da realidade para serem refletidas. Nos textos, são simbolizadas a re-existência e a resistência rural e sertaneja, que merecem lugar nessa sociedade da informação globalizada, e que, muitas vezes, tenta nivelar os aspectos culturais como se esses fossem um, no sentido de unidade, suplantando muitos costumes e tradições locais.

Enquanto agência é, portanto, um meio de ação, a qual, de acordo com Bazerman (2006), “fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros, através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar” (BARZERMAN, 2006, p. 11-12). Ao reconhecer no GCLS uma agência de letramentos, apontamos que essa Instituição produz textos para além da representação teatral. O texto produzido é apenas mais um evento, antecedido por leituras, planejamentos, roteiros, esquetes, atas, além de textos para divulgação dos espetáculos.

Podemos tomar como exemplo, para além do imaginário popular presente em suas peças teatrais, o Projeto *Biblioteca Lamparinas Ambulantes*. Esse projeto configura-se como uma ação social que tem como ideia inserir os cidadãos das comunidades envolvidas, na condição de agentes do próprio projeto, fazendo “mobilização total da comunidade para que as pessoas se sintam assistidas. À noite acontece um sarau cultural com os moradores apresentando sua arte, seu trabalho” (ERSON, 2018). Tudo isso, além de fomentar a leitura e a linguagem teatral nas comunidades rurais, possibilita a conscientização de que todos são agentes de transformação da realidade, que seus conhecimentos de mundo são tão importantes quanto aos dos agentes “letrados” que ali estiveram com eles.

Reconhecemos os letramentos sociais presentes nas intervenções promovidas pelo GCLS, sejam elas de cunho artístico e/ou social, haja vista que seus processos de leitura e de escrita estão intimamente ligados ao contexto ou, ainda, para quem serão apresentados. Por isso, como agência de letramentos, as produções escritas do GCLS podem auxiliar a escola a cumprir sua função de formadora de leitores.

3.3 TEATRO À LUZ DOS LAMPARINAS DO SERTÃO

Para aclarar nosso olhar sobre os letramentos sociais nos textos, trazemos para o diálogo algumas das obras que fazem parte deste cenário. *Em cada Vereda, o Velho Chico* (2015), *A Bela Engasgada* (2004/2009), que são peças teatrais, e o livro de contos *Cerco* (2019), estes textos, assim como boa parte das produções do grupo, são de autoria do professor Stenio Erson.

Nas obras do grupo, enxergamos uma relação dialógica tecida entre temas sociais e imaginário popular. Muitas vezes, esse último é pano de fundo para o tratamento de conteúdos relevantes para a sociedade. Seus textos são produções engajadas, com função social. Estas não visam somente o deleite, mas a reflexão sobre a sociedade, intuída a promover a transformação do sujeito a partir da arte.

Em cada Vereda, O velho Chico (2015), composta por um prólogo e doze cenas, as misturas de retratos dos costumes da vida social de períodos diferentes dão o tom à obra. Para tal, o drama inicia com a apresentação das personagens Américo Vespúcio e André Gonçalves, uma alusão às figuras dos colonizadores das terras sul-americanas, dentre elas o Brasil. Tais personagens encontram os descendentes dos povos que formam a nação brasileira, (como o índio, o negro e o europeu) no século XXI. Nessa narrativa, verificamos menção à formação do

povo brasileiro, algo que se refere à identidade nacional demarcada na literatura do século XIX, como também percebemos o recorte dessa nacionalidade, que é o regionalismo.

A peça teatral *Em cada Vereda, O velho Chico* (2015) preserva características do teatro popular que leva ao palco “a vida como ela é”. Algumas cenas da obra apresentam abordagem que infringe alguns dogmas regimentais da instituição escolar, ou, ainda, inadequada à faixa etária dos estudantes do ensino Fundamental. Cada cena constitui-se de narrativas que podem ser encenadas independente do conjunto da peça, pois, assim, como uma série de TV, um programa de humor que tem um cenário comum, aborda, em cada episódio, em cada quadro, uma temática diferente. Somente ao final da peça, o leitor/espectador é surpreendido pela revelação, de que todo enredo fora fruto de um delírio de um folião em pleno carnaval. Essa característica, avaliada pedagogicamente, é facilitadora da preleção das cenas, colocadas como textos/objeto de estudo, na sala de aula para os alunos. Isto é, para inclusão da obra no processo de ensino/aprendizagem, a seleção de cenas é necessária.

A identidade sertaneja na referida obra, quanto em outras produções do GCLS, é muito bem captada e representada com destaque ao imaginário popular. Este está presente no texto a ser encenado, como também nas inscrições das rubricas. Para exemplificar, apresentamos rubrica “ao som de uma canção que faz referência à brincadeira de criança e traquinagens da infância, entram em cena algumas crianças brincando de cavalo de pau, pneu, carrinho de ombro etc.” (ERSON/GCLS, 2015, p. 48).

Como na tessitura de outras rubricas e cenas da própria peça, o texto remete a uma linguagem semiótica que retrata brincadeiras antigas. Não podemos ignorar que ela tende “a identificar cultura e comunicação” (ZUMTHOR, 2018, p.34) ou, ainda, à maneira de Rubem Alves (2018), despertar os sentidos, uma vez que conduz o leitor a construir, em sua memória, o cenário. No trecho acima citado, redesenhamos um cenário de brincadeiras, que, em muitos lugares, mesmo em comunidades rurais, já foram suplantados.

TÔNHO – Juvenal do Capão da Roça Morreu.

PEDRO PRETO – (*Apontando para o ouvido.*) Não entra não Tonho. Eu não já disse que não entra. Entra não.

TÔNHO – (*Perde a paciência e escreve num pedaço de papel.*) Toma.

PEDRO PRETO – (*Demora um pouco pra ler. Pausa*) Juvenal morreu? Ô moço, não me diga um diabo desse não, e como foi? (ERSON/GCLS, 2015, p.40)

No diálogo do trecho apresentado na citação acima, de forma muito simples, como consequência do letramento, é abordada a importância da escrita para a comunicação. Antes, a forma de falar das personagens remete a uma linguagem regional, típica de pessoas que vivem longe dos centros urbanos, em especial em comunidades rurais, além de denunciar faixa etária superior a sessenta anos. Assim, na teia textual das produções do GCLS, são revelados os letramentos sociais, nos quais estão imbricadas ideologias, relações de poder presentes na sociedade que o cercam.

No curso da peça *Em cada Vereda, O velho Chico* (2015), deparamos-nos com cenas que retratam uma vida situada em um passado remoto, à medida que retratam cenários culturais que deveriam ser reconhecidos e valorizados pela sociedade, a exemplificar: o aboio, o canto e objetos de trabalho, brincadeiras regionais e antigas etc. Encontramos, também, episódios que aludem ao cenário contemporâneo, porém, com marcas fortes desse passado não superado (como racismo, trabalho análogo ao escravo e subjugação da mulher), além de quadros que remetem, inteiramente, ao contexto atual. Tudo isso, apesar de alguns pontos que nos indicam o trágico, tem como pano de fundo a comédia, a ludicidade, a exemplo o trecho a seguir, similar a causos regionais:

ROMEIRO 8 (*Depois de uma longa reza silenciosa, fala seriamente*) – Matei! (*Média pausa.*) Matei e não me arrependo. De manhã cedo peguei um pedaço de bolo, cortei ao meio, botei chubim bem escondido e fiquei no banheiro fingindo que estava tomando banho. Zé Lourenço acordou e foi direto para a cozinha, ele aparentava estar muito faminto. Zé nunca colabora comigo... miserável. Desliguei o chuveiro e fiquei espiando. Lá estava o bolo em cima da mesa. Zé Lourenço olhando para o bolo e o bolo pra Zé Lourenço. Um olhando para o outro. Zé Lourenço foi andando pé ante pé e de repente... Vapo no pedaço de bolo. Sentou-se um pouco em cima do tamborete e, só depois de começar a suar incontrolavelmente, saiu para o quintal. Rum! Quereno dá uma de sabido pra cima de mim. Quando fui curiá no quintal, pisei no infeliz sem nem perceber Zé Lourenço espichado no chão. Fechei a cara como quem tivesse pisado num tolete de bosta. (*Pausa.*) Fiz e não me arrependo. (*longa pausa*) Matei e matava de novo. Depois... Olhando para Zé Lourenço num ato de revolta, gritei nervosamente... Quem mandou comer minha periquita gato filha da puta!!!... (*Querendo começar chorar.*) Estou aqui hoje para pedi perdão, pois só depois descobri que minha periquita não havia sido comida pelo gato Zé Lourenço, estava dentro do pote... afogada... afogaram minha periquita (*Chorando.*) Me perdoe senhor... Me perdoe... (ERSON/GCLS 2015, p.66).

Entretanto, os textos do GCLS, por mais simples que pareçam ser, sempre apresentam uma crítica social que leva o leitor/espectador a tecer reflexões sobre comportamentos humanos, como os prejulgamentos, e, a partir destes, cometer grandes equívocos, como evidenciado no excerto acima, além de chamar atenção para vários aspectos, costumes regionais e nacionais, que sempre estão presentes nas rodas de discussões sociais. Exemplos disso são a variação linguística/linguagem popular, a exploração do negro, pobre, o desrespeito às mulheres, dentre muitas outras temáticas abordadas.

Outro exemplo é o texto *A bela engasgada*, uma pecinha disposta em três cenas, escrita sem preocupação com os padrões normativos da linguagem, primando pela linguagem popular local. Neste, reconhecemos a presença do conto atribuído ao escritor francês *Charles Perrault*, *A Bela Adormecida*, originalmente publicado no século XVII. Contudo, reconhecemos, ali, a presença de tradições regionais, como os ditos e as festas populares, em especial na *Cena I*, como podemos observar no seguinte excerto:

O pai se ajoelha. A mãe entra com uma criança. Os três Reis ofertam algo para a criança.

ATOR 1 — Trago rapadura, para você saber que a **vida é doce, mas não é mole não.**

ATOR 2 — Trago água salobra do rio teimoso, para você saber que às vezes viveremos uma vida salgada e com a escassez desse líquido precioso.

ATOR 3 — Trago rolete de pau de açúcar, para aprender a assoviar e chupar cana

ATOR 5 (*Diabo disfarçado— (entra cantando a música NÃO ME CONVIDARAM PARA ESSA FESTA POBRE...*). (GCLS/Stenio Erson, 2003?, p. 03).

Como ferramenta pedagógica, é evidente a importância da aplicabilidade do texto teatral nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que auxilia no ensino/aprendizagem de conteúdos determinados pelo currículo, estimula o estudante a pensar, a refletir e discorrer sobre os problemas sociais e, ainda, propicia a percepção e a compreensão da realidade.

Ao propormos um trabalho de leitura e escrita a partir de textos de grupos artísticos locais, os quais podem se referir a contextos do aluno ou próximo a ele, ou que podem revelar aspectos da história e cultura local por eles desconhecidos, vislumbramos mais um instrumento que o professor pode utilizar para viabilizar o desenvolvimento de habilidades inerentes ao processo de formação leitora e escritora. No caso dos textos GCLS, a partir dos gêneros teatrais e dos meios que os veiculam, é possível abordar outros gêneros textuais, como o conto, a notícia, o anúncio, a charge, memes, dentre outros, presentes em diversas esferas de circulação social. Por esse caráter, na seção seguinte, trataremos o GCLS como agência de letramento.

3.4 O TEXTO TEATRAL DO GRUPO CULTURAL LAMPARINAS DO SERTÃO NA ESCOLA: O QUE TEMOS PARA APRENDER?

Como é sabido, “[...] a arte não é uma extensão da vida, mas significa outra compreensão da realidade, abrindo caminho para um processo de conhecimento que nenhuma outra área pode fornecer” (KOUDELA, 2010, p. 16). Nesse sentido, quando propomos

desenvolver atividades de leitura e de escrita, aportadas nos eventos de letramentos¹¹ promovidos e produzidos pelo agente GCLS, acreditamos que é possível construir conhecimento a partir da reflexão sobre os eventos e suas atividades artísticas, para além de textos teatrais.

É preciso reiterar que as relações com a leitura e a escrita não acontecem somente na escola. Nos espaços sociais, como a igreja, a família, as ONGs, as associações comunitárias, os grupos culturais, como o GCLS, o indivíduo leitor, de modo muito natural, reconhece a funcionalidade dos instrumentos que estão a sua disposição, seja o texto impresso, o digital, o clássico ou o contemporâneo, como também dos novos portadores textuais do diálogo, pois, como afirma Soares (2018), o espaço da escrita condiciona as relações entre escrita e leitor. Entretanto, no fazer pedagógico, observamos, por muitas vezes, a escola alheia a esses novos espaços de letramentos.

Por outro lado, nos novos espaços sociais de letramento, é comum a convivência harmoniosa entre vários gêneros e suportes textuais. Aqui, toma-se como exemplo os grupos artísticos, neste caso o GCLS, que se inspiram nas fontes tradicionais e contemporâneas de leitura e escrita, nos seus diversos portadores, para elaboração de suas intervenções mediadas pela linguagem teatral, a qual coaduna com a linguagem e a cultura local.

Ademais, condizentes não apenas com o pensamento de Boal (2019), mas na perspectiva do pensamento de Street (2014), sobre o modelo ideológico do trabalho com letramentos, as obras do GCLS estão muito entrelaçadas com a cultura popular local, não só no sentido de valorizá-la, resgatá-la, mas, também, no intuito de pensar sobre ela, incitando o despertar do senso crítico para as questões inerentes às realidades sociais, de modo que os envolvidos tomem consciência de que são agentes de transformação social.

Consoante, podemos, também, nos fundamentar nos pressupostos de Boal (2019), teatrólogo brasileiro, que, inspirado nos postulados de Paulo Freire, apontou, em sua obra *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, caminhos para a conversão do espectador em ator. O plano apresentado por ele combina perfeitamente com as atividades para fomento aos letramentos sociais. Um desses caminhos é percebermos o *Teatro como discurso*, o qual incide em formas dramáticas e teatrais de atuação, cuja atividade “quebra da repressão” é mais apropriada.

¹¹ Aqui compreendido como qualquer atividade que envolva leitura e escrita, além das atividades artísticas produzidas pelo GCLS.

Essa atividade “consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu particularmente reprimido, e em que aceitou essa repressão, passando a agir de acordo com seus interesses, aos seus desejos” (BOAL, 2019, p. 164). Em seguida à narração dos fatos, pede-se ao participante para repetir a cena sem aceitar a repressão, impondo sua vontade. Outra possibilidade é nessa mesma abordagem do teatro como discurso desenvolver a técnica do *Teatro Jornal* – diversas técnicas simples que permitem a transformação da notícia de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais, como, por exemplo, a improvisação, de modo a ler um texto de modo dramático, seja uma notícia, uma exposição, explorando todas as suas possibilidades e variações.

Ao explorar as produções do GCLS, na sala de aula, os alunos serão convidados a garimpar o que há de procedimentos de leitura e de escrita por trás das mesmas, além de perceberem as ideologias que as sustentam, haja vista que nenhum texto é neutro, como defendia Bakhtin (2016, p. 74): “não há e nem pode haver textos puros”. Ou ainda, “cada pedaço de escrita usa textos anteriores. Os textos constroem sentidos através das relações que tem com outros textos [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 20). Nesse sentido, observamos que, apesar de o texto teatral ser o fio condutor dos trabalhos *lamparinenses*, outros gêneros textuais são acionados, que interagem não só no texto, mas também nos eventos de letramentos desenvolvidos por ele.

Nessa perspectiva, reconhecemos o quão é importante perceber o texto, independente do gênero, por uma ótica interacional. Bazerman (2006) afirma que a visão interacional do gênero “pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipo de escrita se torne mais significativo para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita (BAZERMAN, 2006, p.16-17)”, mesmo que, enquanto local de práticas que promovem o letramento, a escola não pode se omitir ao trabalho de leitura e de escrita dos mais variados gêneros textuais presentes em várias instâncias da sociedade. Dessa forma,

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto - lugar social do locutor em relação ao destinatário; destinatário e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e material da produção e do suporte (BRASIL, 1998, p. 49).

Como apontado por Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano, nas mais diversas formas”, pois “cada manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Nessa

premissa, ressaltamos reiteradamente que os usos da linguagem, escrita ou oral, perpassa por diversas práticas sociais. “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais na escola não pode ser pensado desarticulado com o social. Nesse campo, estão inseridas novas formas de pensar, interagir e comunicar. À luz da concepção bakhtiniana, ousamos afirmar que ali se concentra diversas formas de ver e compreender o mundo.

Por esse aspecto, podemos tratar o texto teatral e os eventos de letramentos promovidos pelos GCLS como um leque de possibilidades de trabalho com outros gêneros, pois, como ressalta Dolz e Scheneuwly (2004), eles não são apenas um instrumento de comunicação, mas um objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem dos textos do Grupo permite reconhecer as múltiplas linguagens no texto teatral, nas quais as atividades verbais estão carregadas de aspectos das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita, além de valores político-ideológicos, os quais discutiremos na próxima seção, tematizando uma de suas obras.

3.5 EM CADA VEREDA O VELHO CHICO, NARRATIVA DO TEATRO POLÍTICO

Na peça *Em cada Vereda, o Velho Chico*, percebe-se que o autor aproveita da temática para fazer o teatro político, uma vez que conclama o leitor/espectador a refletir sobre temas sociais e posicionar-se frente a eles. Além de evidenciar a cultura sertaneja e a influência de diversos povos para a sua constituição, o texto retrata que a exploração das riquezas naturais pelos portugueses colonizadores é um dos fatores responsáveis pelo início da degradação ambiental que atualmente assola nosso país.

À luz das palavras de Sidinei Boz (2019, p. 39), “a peça quer motivar o leitor do texto dramático, a plateia do espetáculo, o povo para o enfrentamento de problemas sociais que a sociedade apresenta e precisa superar”. Por uma perspectiva didática, é possível exigir do estudante, leitor do texto teatral, a se posicionar frente aos fatos da narrativa de modo crítico, ao refletir e conscientizar-se de que ele é também peça-chave na transformação social e cultural.

O teatro político pode, assim, ser compreendido como um “teatro que se vale da estratégia da narrativa, dos recursos cênicos e literários para construir a mensagem de intervenção política” (BOZ, 2019, p. 12). A teoria brechtiana traz uma perspectiva didática para o teatro a qual visa educar jovens através do jogo teatral, fazendo que sejam atores e espectadores ao mesmo tempo. Para além disso, pensando no viés político, visa provocar no

espectador a percepção de que ele é parte da sociedade, e, como membro, também é agente transformador dos processos históricos que a constitui. Conforme diz Ingrid Koudela (2010, p. 17),

Brecht propõe dois instrumentos didáticos para o trabalho: o *modelo de ação* e o *estranhamento*. A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem.

Ainda, apoiados no entendimento de Koudela (2010), o *estranhamento* proposto por Brecht é senão um procedimento didático pedagógico, que visa representar os indivíduos, a sociedade como processos históricos-sociais, portanto, mutáveis, transitórios. A partir do jogo teatral, no nosso caso do texto teatral que o precede, uma aprendizagem é adquirida por parte do leitor/espectador, seja a partir de ações socialmente positivas ou antissociais ali representadas, tematizadas.

Corroborando com a supramencionada autora, inebriado também, pela teoria brechtiana, Sidnei Boz (2019, p. 168) destaca que “o papel de observar a cena e pensar a sociedade é o que o teatro épico exige de seu público”. Nesse sentido, leitor/espectador são observadores que confrontam aquilo que se interpreta no texto/palco com a realidade vivida. Inserir temas sociais, a história para fazer o leitor/espectador pensar o presente, é uma característica do teatro épico brechtiano. Tal característica geralmente é identificada nos textos do GCLS.

Para complementar, Boal (2019) apresenta um quadro com as características das formas teatrais, definidas como teatro épico de Brecht, das quais elencamos três para aqui apresentar e nos ajudar a compreender alguns dos princípios da teoria brechtiana. Esta “historiza a ação dramática transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação; Através do conhecimento o espectador é estimulado à ação; [...] o conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade” (BOAL, 2019, p. 111). Por essas e outras características, na visão do dramaturgo brasileiro, o teatro épico de Bertold Brecht deveria se chamar *Poética marxista* e “sendo marxista, pode ser lírica, dramática ou épica (BOAL, 2019, p. 109).

A ação dramática, na teoria brechtiana, apresenta o homem como um ser social, mutável e transitório, em processo de construção. Na compreensão de Boz (2019), “o teatro épico percebe o homem como temática e objeto principal de sua estética teatral. Pensar sobre o homem compreende percebê-lo como algo mutável de acordo com a época e como elemento interativo que ao modificar-se, transforma a sociedade” (BOZ, 2019, p. 144). Nesse viés, os textos do GCLS, como as peças *Em cada Vereda*, *o velho Chico* e *A Bela Engasgada*,

desenvolvem essa teoria, uma vez que o homem e suas ações na e para a sociedade são retratadas com vistas a despertar no leitor/espectador um ensinamento.

Episódios do cotidiano rural e sertanejo são matérias-primas na construção das tramas *lamparinenses*. A primeira rubrica da peça, *Em cada Vereda, o velho Chico*, abaixo apresentada, nos traz a noção dos elementos, matéria-prima que constitui o texto:

CENÁRIO

Todo o espetáculo acontece no curso do rio São Francisco e nas comunidades ribeirinhas. O ambiente deve revelar a identidade sertaneja. Todo o cenário deve seguir uma linha abstrata de representação dos objetos através de caixas de madeira, cavaletes, personagens feitos de cabaças em algumas cenas, tambores de zinco, roda d'água etc. (ERSON /GCLS, 2015, p.04).

Tais episódios, garimpados nos contextos sócio-histórico e cultural passados, são repercutidos no conflito do drama, num momento presente, com o intuito de trazer à tona a reflexão sobre a realidade recriada pela linguagem artística, a ficção. Nas narrativas das peças, como, por exemplo, na peça da qual a rubrica fora retirada, personagens da história oficial da colonização de terras sul-americanas, dentre elas a brasileira, são evocados para estabelecer o diálogo entre passado e presente, meio pelo qual o leitor/espectador abstrai uma percepção crítica dos temas abordados. A referida peça, além de processos históricos que refletem na sociedade atual, tem como pano de fundo a vida social e as passagens de viajantes pelas margens do Rio São Francisco, como texto da rubrica acima indicou.

De certa maneira, essa primeira rubrica, somada ao prólogo, visa dar uma ideia dos pormenores da peça. A partir de sua leitura, o leitor/ator tem a noção do que será encenado. Tradição e cultura se mostram na peça. Faz-se uma regressão ao passado histórico para estabelecer relações com o presente, evidenciando as consequências das ações humanas, dos primeiros colonizadores, na sociedade brasileira do século XXI.

PRÓLOGO

A melodia e o ritmo da canção devem se referir à ação de remar. Todos os escravos, primeiramente agachados e depois de pé, se movimentam pelo palco remando e cantando a canção. À medida que o ritmo da canção vai aumentando, o movimento dos escravos acompanha o ritmo.

Sinhá pegue teu remo,

Sinhá vamos remar.

Minha força se acabou, Sinhá.

Nesse belo mar.

Esse movimento deve aumentar paulatinamente ao ritmo da ação de remar, até chegar um momento que irá parar de vez. Todos os escravos devem cair sobre uma mesa ao fundo, coberta com tecido escuro a se misturar com a cor das coxias, como se desmaiassem de cansaço. Um foco de luz acende do lado direito, externo ao palco, onde deve estar localizado a frente de um navio, cujo destaque é a carranca. Américo Vespúcio deve estar observando numa luneta, enquanto Gonçalves faz algo referente à navegação marítima.

AMÉRICO VESPÚCIO (*Olhando através da luneta com espanto e decepção.*) — É este? Não acredito que seja este! (*esfregando os olhos e voltando a olhar*) Devo estar enganado, não é possível... (*Observando o rio como se não o reconhecesse.*) Definitivamente não é esse o Chico que conheci e naveguei um ano após o descobrimento do Brasil.

GONÇALVES (*Relembrando e correndo para a ponta da embarcação.*) — Quatro de outubro de 1501. Bons tempos hein Vespúcio! (Com entusiasmo.) Descemos rente ao litoral da costa brasileira numa perigosíssima expedição de reconhecimento comandada por dois grandes guerreiros.

[...] (ERSON/GCLS, 2015, p. 04).

É preciso, portanto, fazer uma observação dessas rubricas e diálogos, assim como as demais que aparecem no curso da peça, pois, no âmbito do espetáculo, orientam os atores em cena. No texto cênico, as rubricas conferem um direcionamento à leitura e, articuladas aos diálogos, fazem da atividade teatral um veículo de reflexão.

Definitivamente não é esse o Chico que conheci e naveguei um ano após o descobrimento do Brasil. Nessa fala da personagem Américo Vespúcio, anuncia-se ao leitor/espectador a temática principal do enredo: a degradação ou as mudanças no meio ambiente causadas pela exploração inadequada das riquezas naturais. Episódios do passado começam a expor problemas existentes na sociedade atual. O diálogo abaixo revela a surpresa que o personagem Américo Vespúcio teve ao encontrar o Rio São Francisco, completamente diferente de como conhecera na época do descobrimento. Vejamos:

[...]

AMÉRICO VESPÚCIO — Por isso Gonçalves, o nome desse rio chama-se São Francisco, em homenagem ao santo. (*Olhando a paisagem.*) Graças a essa data em que velejamos, o rio foi batizado. (Orgulhoso.) Somos quase padrinhos do Velho Chico! (*Percebendo as transformações ocorridas no rio*) Mas... As coisas mudaram muito por aqui.

GONÇALVES (*Saindo da frente do navio para o centro, sendo acompanhado por Vespúcio.*) – Também pudera!... (*Já no palco.*) Nós, portugueses, levamos para Portugal muitas coisas.

[...] (ERSON/GCLS, 2015, p. 05).

A partir da fala do personagem Gonçalves, *Também pudera!... Nós, portugueses, levamos para Portugal muitas coisas*, o leitor é colocado diante do primeiro problema abordado na narrativa teatral: a exploração e o escoamento dos recursos naturais brasileiros pelos portugueses. Mais adiante, essa mesma personagem cita quais foram esses recursos e revelam o novo interesse: “De outras vezes o que queríamos era ouro, madeira, tinta para tecido e agora queremos ÁGUA” (ERSON/ GCLS, 2015, p. 06). As intenções da peça são, assim,

apresentadas logo no prólogo. De imediato, o leitor/espectador é retirado de uma situação cômoda, e começa a observar a questão.

No decorrer do percurso narrativo, o leitor passa a compreender que muitos dos problemas sociais vivenciados pelo Brasil do século XXI se originaram no século XVI. Frutos não só da forma como foi explorado, mas também colonizado. Trazer tais reflexões para a sala de aula ajuda o estudante a conhecer não só a história da colonização do Brasil, mas também a forma como a linguagem teatral é construída. Através dela, é possível adquirir também conhecimentos sobre questões que envolve a língua, como também recursos expressivos e estéticos que lançamos mão para escrever um texto, sobretudo quando este pertencer ao literário.

No caso do texto teatral em questão, recursos estéticos da ação dramática são também recursos utilizados pela linguagem, formal ou não... A ironia, a sátira, a caricatura, o cômico são alguns dos recursos abstraídos na peça *Em Cada Vereda o Velho Chico*. A ironia, um dos recursos muito utilizados nos textos do GCLS, é uma das figuras responsáveis pelo olhar sério, reflexivo, sobre os temas relevantes abordados na peça, como também contribui para o efeito cômico.

[...]

GONÇALVES (Dando gargalhada) – É muita pretensão sua Vespúcio, querer mudar mais de quinhentos anos de história como se fosse o autor de um livro. De outras vezes o que queríamos era ouro, madeira, tinta para tecido e agora queremos ÁGUA. Ou melhor, a fórmula para a multiplicação das águas. (Enfático.) Isso é o que queremos agora. E você bem sabe que não será nada fácil encontrar o Velho Chico, afinal, ele tão-somente poderá nos dá essa misteriosa fórmula. Você não percebe Vespúcio, nós só queremos, queremos e queremos e nada damos em troca. (Com um princípio de revolta.) Será se não vamos aprender nunca a cuidar do que é nosso?

[...] (ERSON/GCLS, 2015, p. 06).

Na fala do personagem *Gonçalves*, transcrita acima, a linguagem empregada de forma irônica nos remete à reflexão crítica: fomos explorados pelos colonizadores desta terra, e, agora, em pleno século XXI, travestidos de amigos bons, preocupados com a situação do país, os neocolonizadores, ainda, visam lucrar sobre as riquezas naturais brasileiras. Reflexões desse tipo são acionadas durante a narrativa, desde que lancemos sobre o texto um olhar comprometido, que transgrida os campos do deleite puro. Essa é a intenção do autor da peça e dos GCLS em seus eventos e produções artísticas.

Muito utilizada em textos das comédias teatrais, a sátira frequentemente proporciona uma crítica, uma denúncia social. Os textos do GCLS geralmente criticam governantes, sistemas, como o capitalismo, relações trabalhistas, dentre tantos outros problemas inerentes à

realidade social brasileira. São nessas abordagens que o imaginário local, o sertanejo, torna-se praça pública da sociedade brasileira.

LOUCA – (*Falando da transposição.*) Todo mundo falou mal da transposição do rio Francisco, que o rio iria secar, que a natureza estava sendo destruída, não sei que, que não sei quê que não sei quê... (*Dá enormes gargalhadas.*) Venha cá, deixe eu ti dizer... Ninguém alembrou dos nordestinos com fome de água e sede de comer carne... Você sabe o gosto que tem um pedaço de carne fritada? (*Gargalhada alta e interrompida. Lambendo os dedos*) Carne cozida? Carne na brasa? Carne de sol? (*Com raiva e impositiva*) Hein?? Alguém de vocês sabem o que é comer farinha diluída em água barrenta, ou no caldo de feijão? (*Riso cínico*) Quando se tem feijão! (*Voltando à raiva*) Alguém de vocês já bebeu lama? (*Pequena pausa, depois lembrando.*) E o pior que inté o diabo do padre resolveu ser contra a transposição. (*Indiferente.*) Greve de fome? (*Indignada.*) Greve de fome? Onde já se viu um nordestino fazer greve de fome? (*Sai exalando uma fumaça misteriosa de incenso que irá desfazer toda a cena e dando muitas gargalhadas e repetindo essa frase sobre o nordestino fazer greve de fome.*) (ERSON /GCLS, 2015, p.36-37).

É sabido que a ironia e o sarcasmo são componentes principais da sátira, e, na fala exposta, reconhecemos tais elementos. A personagem “Louca”, de forma sarcástica, é aquela que questiona as autoridades: “se eles sabem o que é passar fome”. O tema da fome é veementemente escancarado na fala dessa personagem. Sarcasticamente, a Louca representa a voz sensata daqueles que precisam das águas do Rio São Francisco para sobreviver. Representa, também, as vozes sociais que eram a favor da transposição do rio, pois essa era uma das alternativas de levar água ao povo do entorno do “Velho Chico”, que sofria drasticamente com as grandes secas.

Ao final da fala, o escárnio da personagem em relação aos atos contra a transposição, fazendo referência à figura emblemática do religioso que fez greve de fome, demonstra a perplexidade daqueles que seriam beneficiados, que, muitas vezes, não tinham o que comer, diante de manifestações desse tipo. Temos aí mais uma crítica social e um problema da sociedade brasileira, em especial de muitos nordestinos, sendo tematizado: a fome.

Apesar da identidade sertaneja ser marca forte dos membros do GCLS, essa problemática enredada na peça, em relação à transposição do Rio São Francisco, não é inerente ao contexto social local onde vivem. Entretanto, os elementos de fome e seca também podem ser encontrados nos espaços sociais a que pertencem ou pelos quais andam. *Teatrelando* (terminologia será discutida na próxima seção), o estudante também poderá construir essas relações entre textos e contextos, identificando questões inerentes ao seu ambiente, como também representações e tipos sociais. Como todo texto dramático pertencente à comédia, a caricatura e ações cotidianas, muitas vezes, são representadas por personagens humanos estereotipados nos textos do GCLS.

Um exemplo dessa linguagem caricata e tipos humanos estereotipados, na peça *Em cada Vereda, O Velho Chico*, estão presentes na *Cena XI: Pau de Arara* e *Cena XII: Sala dos Milagres*. Na primeira, a rubrica que introduz a cena é uma imagem caricaturada do meio de transporte, pelo qual muitos romeiros utilizaram, até meados da última década do século XX, para ir visitar o Bom Jesus. Caminhão, pau de arara:

Ao som de um caminhão passando machas e sem luz inicia-se a cena, todos os atores devem ficar em silêncio até iniciar os diálogos. Atores estão sentados num banco fácil de ser removido. A iluminação deve ser feita por um lampião aceso por um dos atores. A cena simboliza os romeiros que viajam de pau de arara para adorar o Bom Jesus da Lapa.

O som do motor do caminhão, agora contínuo, deve ser ouvido de modo a não atrapalhar o diálogo dos atores (ERSON /GCLS, 2015, p.39).

Além da emblemática caricatura da figura do caminhão, conhecido como pau de arara, junto à Tutu, uma das personagens principais, de seu sequestrador, dos romeiros, tem-se entre eles o cachaceiro e o religioso, estereótipos dos tipos humanos, por vezes, presentes nesses transportes de romeiros ao Santuário do Bom Jesus da Lapa. O Cachaceiro, em tom zombeteiro, representa aquele que cultua os prazeres da carne e coisas profanas, e o religioso representa o cidadão que procura o santuário para exercer sua fé, seu credo.

Em relação à segunda cena mencionada, acontecimentos não se passam na sala, mas no paço em frente à Gruta do Bom Jesus da Lapa. Neste, o trânsito de romeiros, camelôs, residentes e religiosos é intenso: sons, imagens, paisagens, personagens caricaturados e estereotipados, somados à linguagem verbal, são exemplos semióticos que o texto evoca.

Temos presentes, na cena, além das personagens principais, estereótipos que são personificados: *A Voz em Off de um Padre*, que representa os alto-falantes do santuário ouvidos na praça; e *o Policial de Praça*, que é caricatura do servidor público que organiza e fiscaliza os transeuntes do santuário, simbolizando a ordem social e os camelôs. Entre estes últimos temos Índio e Quilombola, que representam as etnias que forma o povo brasileiro, que, em suas primeiras falas, remetem-nos às suas ancestralidades.

ÍNDIO – Antigamente a região da foz do Velho Chico era habitada pelos índios, os tupis e os gês, que o chamavam Opará, que significa algo como “rio-mar”.

[...]

QUILOMBOLA – Apesar da escravidão, nosso mestre Zumbi nos ensinou o caminho para fugir da opressão. Refúgio significa abrigo, aquele que nos foi negado. Refugiamos nos quilombos para proteger nossa cultura após a falsa liberdade. Uma liberdade ilusória. Uma liberdade que não nos assiste, não nos enxerga. Restou a nós o lugar da exclusão e opressão, do analfabetismo, da pobreza. A eles restou uma mentalidade do trabalho escravo transportada para os extensos canaviais e para as fábricas de produção em massa.

[...] (ERSON /GCLS, 2015, p.57).

Este é mais um exemplo característico do teatro brechtiano, que se aporta em fatos do passado histórico para levar o leitor/espectador a refletir sobre a situação da sociedade do presente. Que impactos tais fatos causaram na sociedade atual? Neste caso, o discurso do fragmento textual dialoga com a história da formação do povo brasileiro e histórias de vidas coletivas das etnias que o compõem.

No plano da arte, os quadros da peça *Em cada Vereda, o velho Chico*, em suas rubricas e diálogos, remetem-nos a reflexões sobre elementos do imaginário popular, da cultura e da tradição local. Quando pensamos no teatro político, percebemos a utilização da linguagem semiótica atrelada à discursividade do texto, como um instrumento da peça didática. Ao pretender fazer o leitor/espectador, a partir da imagem construída pela imaginação, ou representada no palco, conhecer ou ressignificar conhecimentos adquiridos, bem como elaborar posicionamentos sobre determinado tema, o teatro como instrumento político é preñado de ferramentas que condicionam o exercício da leitura e da escrita. Proporciona condições para empreendimentos como o *Teatrelando*, o qual buscaremos compreender na próxima seção.

4 TERCEIRO ATO – TEATRELETRANDO: PRÁTICAS LETRADAS INERENTES À FORMAÇÃO LEITORA

Diante das discussões teóricas tecidas sobre o letramento e a formação leitora a partir do texto teatral, podemos ousar conceber uma terminologia para as ações de letramento evocadas neste trabalho: *Teatreletrando*. Destacamos que “não apenas o letramento, mas também o gênero pode ser um modo importante de distribuir o conhecimento e as atitudes para com textos numa comunidade” (STREET, 2006, p. 481-482). Dessa forma, o neologismo pretende conceituar e mostrar a relação dialógica-produtiva entre o texto teatral e os letramentos sociais, como uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, conseqüentemente, para a formação leitora e cidadã.

Compreendendo letramentos sociais não só como práticas sociais de leitura e escrita, nas quais, as demandas contextuais estão inseridas, mas também como portadores de constructos ideológicos e culturais, asseveramos que é possível, a partir dos textos do GCLS, contribuir para ampliação do letramento dos educandos da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada). Afinal, será “na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade” (BAZERMAN, 2006, p. 9).

Desse modo, pelo viés do *teatreletramento*, inseriremos no contexto formal de sala de aula os textos dos GCLS, em especial os teatrais, de modo que procedimentos de leitura e escrita sejam reconhecidos, despertados e adquiridos, a partir de atividades que extrapolem as estruturas dos textos teatrais e comunguem com outras formas textuais presentes na sociedade. Ressaltamos, mais uma vez, que nosso objetivo nunca foi levar os educandos a serem hábeis produtores de gêneros teatrais, mas desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir dele.

Zumthor (2018) salienta que o texto teatral é procedente da escrita, e, por esse caráter, é fixado, mas a interpretação dele depende de elementos externos, como o diretor e os atores. Assim ele define:

[...] o texto teatral procede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário; e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. Escrito, o texto é fixado, mas a interpretação permanece entregue à iniciativa do diretor [...] e à liberdade controlada dos atores (ZUMTHOR, 2018, p. 57).

Nesse sentido, na sala de aula, tomemos o texto teatral como um gênero que teve procedimentos anteriores, como a leitura e escrita; posteriores, que são a leitura e a

interpretação; e, ainda, a leitura da interpretação. Nesses lugares, encontraremos as práticas e os eventos de letramentos inerentes, como a adaptação, retextualização, intertextualidade, dentre outras. Como também é possível desenvolver, a partir da leitura e da interpretação, além é claro da representação, a produção de outros gêneros e outras práticas letradas: o cartaz, a notícia, o conto, o meme, *playlist* comentada, o artigo de opinião, a leitura imagética, dramática, em meio a tantos outros, presentes nas esferas de circulação social. De modo resumido, o texto teatral cria possibilidades de letramentos, a partir das práticas letradas agregadas a ele, a citar, os letramentos sociais.

Nesse sentido, identificamos, à primeira vista, em muitos trechos das produções do GCLS, o emprego da variante popular da língua portuguesa. A partir de um crivo atento, observam-se, nos diálogos das personagens, e até mesmo nas rubricas, indícios da linguagem regional e cultural local, como a presença de jargões, expressões como “Zé Miguel embarcou” (ERSON, 2015, p.44), significando no contexto “José Miguel faleceu”, além de “apanharam âncora para São Paulo” (ERSON/GCLS, 2015, p.45), de onde se pode inferir “foram morar em São Paulo”.

E mais, seus cenários, ainda que interpretados a partir da leitura das rubricas, representam ou fazem alusões a eventos, situações presentes no imaginário popular. Bazerman (2015, p. 88) nos aponta que “um dos grandes poderes do letramento é a entrega de nossa consciência a significados evocados por outros, à recriação de significados alheios em nossa própria mente”. Nessa perspectiva, mostraremos aos nossos alunos um pouco da cultura local, ao tempo em que os ajudaremos a pensar sobre a realidade que os cerca, criando ou recriando significados para ela.

A peça teatral *Em Cada Vereda, o Velho Chico*, uma das produções do GCLS, é constituída por cenas que têm como cenário o curso do Rio São Francisco, na Bahia. O enredo se desenvolve em torno da busca da fórmula da água pelos portugueses Vespúcio e Gonçalves junto às “nativas” Amanda e Tutu, que concordam em seguir com eles nessa aventura. Paralelo à trama principal, outras cenas representam os povos que vivem às margens ou dependentes das águas do Rio São Francisco, os quais também compõem a peça. Neste, assim como em outros textos do grupo, a linguagem popular cravada de palavras pouco utilizadas no meio urbano ou na atualidade, a exemplificar “MÃE — Calma fia! e já **estamo** num ponto de parada e **ocê** se **farta** [...]” (ERSON/GCLS, 2015, p. 39, **grifo nosso**), denotam a identidade local, principalmente a identidade rural e as tradições culturais. Percebemos essas características muito fortes nas produções do Lamparinas, mesmo em obras adaptadas dos grandes clássicos da literatura brasileira.

Os excertos que seguem são da *CENA XII: Sala dos milagres*, da peça supracitada. No fragmento abaixo, há uma alusão ao santuário de Bom Jesus da Lapa-BA, o qual é tradicional e culturalmente visitado por romeiros de várias regiões do estado da Bahia, para agradecer ou firmar compromisso de promessas ao Bom Jesus.

VOZ EM OFF DE UM PADRE – Estamos nos aproximando do santuário do Bom Jesus a igreja feita de pedra e de luz. Por isso querido irmão, querida irmã, venha celebrar conosco esse momento de muito amor, de muita fé e devoção com o glorioso Bom Jesus. Pai Nosso que estais no céu... (*Todos os romeiros acompanham a oração iluminados por muitas velas.*)
Os romeiros vão se aproximando com velas acesas. Vespúcio, Gonçalves e Amanda entram na missa. Os romeiros ajoelhados oram uma ladainha.

[...]

O foco de luz se apaga. Acende outro foco de luz. Nele uma mulher faz uma promessa com um rosário e véu preto, ao lado do homem que estava com uma pedra na cabeça. Seu marido acabou de falecer, ela chora em silêncio enquanto reza profundamente.

MULHER DE LUTO— Estou só. Porque meu marido foi bater naquela maldita pedra do Bom Jesus. Prever seu futuro trágico só me fez mergulhar profundamente na dor de perder Jonas, o pai de meus filhos. E agora, o que vou fazer pra dá a eles tudo que eles necessitam. (*Enxugando as lágrimas.*) Mas se tu tiraste meu marido de mim, terá que dá uma solução pra me fazer viver sem ele. Eu prometo ser uma mulher da igreja, sem mentiras e desonestidade. Eu posso não ter sido uma boa esposa, mas sempre fui uma mãe que protegeu com unhas e dentes sua cria. Por isso, mereço teu perdão e um emprego que permita continuar criando meus inocentes filhos. ((ERSON/GCLS, 2015, p.62, **grifos do autor**))

O trecho *Mulher de Luto* remete à tradição de ir a uma fenda nas formações rochosas, localizada próximo ao Cruzeiro, edificado no santuário, atirar uma pedra para saber se no próximo ano estará vivo: "*Por que meu marido foi bater naquela maldita pedra do Bom Jesus*". Reza a tradição popular que, se caso a pedra jogada não emitir som, ruído, a pessoa que a jogou não estará viva no ano seguinte. No fragmento textual em questão, há duas possibilidades de trabalho: a) discutir elementos presentes na cultura e no imaginário popular – como superstições, crenças, fé de um povo sofrido – evocados no texto; e b) abordar a temática da situação da mulher na sociedade contemporânea: a provedora do lar. O primeiro, de forma lúdica, pode ser trabalhado a partir da inferência de efeitos de humor e sentido, interpretados através de uma leitura dramática. Quanto à segunda abordagem, pode ser trabalhada de modo mais formal, como um texto argumentativo sobre o tema.

A retextualização, a partir de adaptações ou intertextualidades, é também aspecto presente em alguns textos teatrais do GCLS. Podemos tomar como exemplo a peça “*Feiurinha Minha Flor*”, que é uma adaptação do clássico da literatura infanto-juvenil brasileira *O*

Fantástico Mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira. Tais técnicas propiciam subsídios para a promoção do trabalho de formação do leitor. Por esse lado, cabe ressaltar que

[...] os textos constroem sentido através das relações que tem com outros textos, assim, quando os alunos escrevem sobre suas leituras e desenvolve ideias sobre os assuntos que estão aprendendo, eles agem dentro dos mundos social e intelectual criados pelas escritas de muitas pessoas (BAZERMAN, 2006, p. 20).

A partir da retextualização, o educando perceberá que é possível adaptar um conto para o teatro, assim como é possível transformar um texto teatral em história em quadrinhos. Nesse processo, também serão incentivados a reconhecer as diversas práticas de letramentos preexistentes no texto teatral. Assim, observar que, nas ações de letramentos presentes, estão contidas as práticas de leitura e de escrita que envolvem não só o simples ato de ler e escrever, mas, sobretudo o ato de pensar, refletir e agir sobre o que está ao seu redor.

Nesse aspecto, *teatretrando* é uma maneira de ampliar o letramento de sala de aula, a partir de práticas de leitura e escrita, desenvolvidas por agentes e agência não escolares que têm seu trabalho alicerçado no teatro. É, também, adquirir estratégias de leitura e escrita a partir de leitura de textos teatrais, extrapolando os limites do código linguístico, identificando os letramentos sociais e a multiplicidade de práticas letradas que o gênero em questão carrega.

Dessa forma, por ter como característica peculiar representar questões de interesse histórico e sociocultural, que demonstram as relações de poder presentes na sociedade, reiteramos que os textos teatrais do GCLS, os letramentos sociais que nele consistem, são ferramentas promissoras para o desenvolvimento da formação leitora de estudantes da educação básica do município de Seabra-BA. As escritas do Grupo permitem passear por outros gêneros e tipos textuais, além das vivências sociais e políticas do contexto em que estão inseridos, proporcionando, ao mesmo tempo, o diálogo com outros contextos sociais, e ampliando, assim, o repertório de conhecimentos, construindo ou reconstruindo a sua visão de mundo.

4.1 TESSITURAS E CENÁRIOS PARA O *TEATRELETRANDO*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de na BNCC (2017), mencionar objetivos de aprendizagens e campos de atuação que consideram o trabalho com textos de gêneros teatrais, nas práticas de sala de aula, salvo algumas exceções eles não são abordados. É notório que nos projetos de leitura e escrita propostos para os estudantes do Ensino Fundamental, privilegia-se as narrativas das prosas e

poesias, quando não se dá exclusividade a um único gênero textual. Observamos, ainda, no segundo ciclo dos anos finais, oitavo e nono ano, um espaço reservado para textos dissertativos-argumentativos, com ênfase nos artigos de opinião, e uma quase ausência de atividades e abordagens metodológicas que envolvam o gênero dramático.

É difícil formar leitores e cidadãos plenos, quando as propostas voltadas à formação deles pretere um gênero a outros. Como se não bastasse, essa seleção restrita ou única de um gênero textual acaba por desenvolver as atividades e estratégias de leituras que também pouco sofrem variação. Por isso, nos deparamos com alguns dados, como os do IDEB (2017), que evidenciam deficiências de proficiência leitora de alunos e alunas do Ensino Fundamental, de boa parte das escolas brasileiras. A título de exemplo, citamos o que observamos nas atividades diagnósticas, um dos instrumentos de pesquisas desse trabalho, que um mesmo descritor de leitura sofre variável de domínio, por parte do estudante, quando lhe é apresentada uma atividade com um gênero que tem pouco contato, ou quando o formato dela é diferente daquelas que já estão acostumados a lidar.

Ao pretender um trabalho de formação leitora ancorado nos conceitos dos NLS, concebendo a diversidade de práticas letradas, nas quais se aprende e se ensina leitura e escrita, a partir dos diversos letramentos, dentre eles, os sociais, revalidamos nosso credo de que o texto teatral é também um instrumento pelo qual professor e estudante podem e devem utilizá-lo como fonte de formação leitora. Podemos extrair dele vários conhecimentos e diversas situações de aprendizagens que conduzem a outros gêneros textuais.

Quando apresentamos o termo *teatreletrando*, apostamos em atividades de leitura e escrita em torno do texto teatral impresso, concebendo-o como núcleo da célula de toda atividade dramática, afinal, sem texto, não há espetáculo. Infelizmente, os olhares equivocados sobre a natureza do texto teatral, que “nasceu para ser representado”, tenha sido a “pedra no caminho” de muitos professores, para não o incluir em seus projetos de formação leitora. Visando o *teatreletramento*, recorreremos a dois aspectos do texto teatral: sua natureza (representação/encenação) e estrutura (o texto em si: rubricas, diálogos, linguagem etc).

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos opinam sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano (BRASIL. 1998, p. 88).

Nessa perspectiva, e aportados em demais teóricos deste trabalho, julgamos que os gêneros teatrais do GCLS, ou outros do referido gênero, assim como distintos textos literários,

podem contribuir para a formação leitora e cidadã do indivíduo, no sentido mais completo do termo: apto a lidar com as diferenças e adversidades da vida, seja no âmbito afetivo, pessoal ou sociocultural. Em relação aos textos do Grupo, analisamo-los como frutos de um processo alicerçado nas experiências pessoais dos sujeitos que o compõem, bem como das representações e tipos sociais do meio em que vivem e de seus letramentos. Tal percepção nos é dada a partir da leitura de elementos presentes no tecido textual: diálogos e rubricas. Na tessitura, recursos estéticos, como ironia, paródia e sátira, lançam luz sobre o aspecto cômico do texto, que, por sua vez, iluminam a seriedade dos temas sociais abordados na narrativa.

Cabe ressaltar que o papel da arte em contexto educacional transcende sua função comunicativa. Mais do que isso, ela apresenta sua função social, uma vez que é também produto das representações sociais. Isto é, elas refletem e provocam reflexões acerca da sociedade, não só no âmbito cultural, mas também sócio-histórico. E, ainda, estimula o indivíduo-estudante a se reconhecer como parte do mundo que o cerca, e perceber que esse se dá a partir de construções outras. Logo, os contextos sócio-históricos e culturais retratados em uma obra literária, no caso aqui ilustrado, no texto teatral, revelam também letramentos sociais:

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens propiciando informações que lhes deem melhores opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade (BRASIL, 1998, p. 89).

Apesar de algumas escolas promoverem atividades que incluem a dramatização, o texto teatral em si é negligenciado. Como já apontado, nas salas de aula, principalmente as de Ensino Fundamental, pouco se fomenta a leitura e o contato do estudante com o texto dramático. Falar em *teatretramento* é, portanto, aventar a possibilidade de, a partir da leitura de gêneros teatrais nas salas de aula de Língua Portuguesa, vivenciar e tematizar questões culturais e sociais, como as apresentadas nos textos GCLS. Entretanto, é válido ressaltar que as proposições de nosso trabalho, dedicadas à leitura e escrita, não invalida a encenação, haja vista que a representação pode e deve ser considerada nas atividades implementadas para o *Teatretrando*.

Tomando por base a compreensão de Zumthor (2018) a performance, a encenação é uma maneira de recepcionar a leitura, nela se concretiza uma interpretação e compreensão do texto lido, as quais podem empreender outras práticas de letramentos e outras formas de comunicar, uma vez que, conforme o autor “a forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda (ZUMTHOR, 2018, p. 32), afinal, como prega o dito popular “o

corpo fala”. Cada corpo, é um indivíduo, ser político, influenciados por contextos e seus constructos socioideológicos, principalmente em tempos que, como alerta o próprio Zumthor (2018), a evolução dos meios de comunicação determina mentalidades, construção de conhecimentos e modos de pensar.

Portanto, concebendo o corpo um portador de ações políticas, compreendemos também que a encenação, pode ser influenciada por letramentos sociais inerentes não só ao texto a ser encenado, mas pelo tempo, espaço e ideologias de quem o representa. Assim ao se relacionarem com a leitura e escrita em variadas situações comunicativas, os estudantes são inseridos em diversas situações de aprendizagens promotoras de letramentos, conseqüentemente, de formação leitora e também cidadã.

4.2 APESAR DE ENTRAVES, POSSIBILIDADES PARA O *TEATRELETRAMENTO*

Diante de tudo que já foi posto, apesar deste assunto não ser especificamente tratado nesses escritos, podemos afirmar que todos compartilham uma visão comum: a literatura é pouco utilizada na escola, principalmente nos anos iniciais com vista à formação do leitor. Assim, também é o trabalho de leitura e de escrita, aportados em diversos gêneros textuais. Muitos professores os utilizam como pretexto para trabalhar a linguagem normativa, também ponto de tensão nas propostas curriculares de ensino. Entretanto, deixemos essa discussão para um outro Trabalho.

Todavia, se a prosa ou a poesia é pouco utilizada na sala de aula, o que dizer sobre a leitura do texto teatral? Dizemos que ela não é valorizada ou empreendida nessas propostas que visam a formação leitora. No campo do *teatreletramento*, precisamos conceber o texto teatral em um trabalho de leitura e escrita articulado aos gêneros discursivos. Lembramos que as proposições oficiais para a educação básica apontam que devemos promover a leitura e a utilização do gênero dramático em sala de aula de Língua Portuguesa.

O texto dramático, diferente dos demais gêneros da prosa e da poesia, nasce com certos elementos estruturais que permitem a encenação, a representação. Por essa característica, é concebido por muitos que estão envolvidos com o ensino, seja teoricamente, ou que estão diretamente nos contextos reais de sala de aula, como uma obra de arte intermediária, sem valor para a leitura formativa. Tal percepção se dá, principalmente, quando se trata dos textos de autores que não são reconhecidos pelos cânones literários ou educacionais. Muitas vezes, esses

textos até são levados para sala de aula, no intuito de representá-los, sem nenhuma leitura aprofundada dos aspectos não só estruturais, mas também discursivos.

Alguns críticos literários apontam que isolar o texto teatral do espetáculo não é possível. Segundo Grazioli (2007, p. 70), críticos literários, como Carlos Reis e Sergius Gonzaga, “desabilitam o texto teatral de ter sua recepção efetiva pela leitura do texto impresso, diferente de como fazem com a lírica e a narrativa.” O autor aponta que o pesquisador português (Carlos Reis) diz ser incompleto o texto teatral, “ao passo que o crítico brasileiro (Sergius Gonzaga) não credita vida ao mesmo, se ele não for encenado” (GRAZIOLI, 2007, p. 70). Entretanto, Grazioli (2007) discorda de tais concepções e, assim como ele, acredita ser possível o estudo do gênero dramático pelo viés do texto escrito, impresso.

Em um estudo pautado em textos teatrais, como nos demais gêneros literários ou de outros campos, como o jornalístico, podemos empreender atividades que partem da leitura para escrita, e até mesmo uma representação, sem necessidade de termos todo o aparato que um espetáculo teatral em si teria. Antes de chegarmos a esse último ponto, pelos caminhos da leitura e da escrita, sob a ótica do texto teatral enquanto gênero discursivo e dialógico, perceberemos e conheceremos outros gêneros, além das construções sócio-histórica e culturais que o texto carrega ou tematiza.

As concepções, por sinais equivocadas, que reinam nos ambientes educacionais de que o texto teatral não deve ser lido, se não vai ser representado, têm dificultado sua inserção nas salas de aula. Entretanto, ao considerarmos que esse texto tem por premissa a encenação, não nos impede de atermos somente à leitura. Conforme o discutido por Grazioli (2007), os muitos estudos literários invalidam a leitura de textos dramáticos. Reiteramos que concepções como essas atrapalham a entrada da arte teatral na escola: a leitura do texto que a precede. Como gênero pertencente à prosa, parafraseando Machado (2008), o texto teatral é contaminado por formas pluriestilísticas. Portanto, pode ser lido e proporcionar conhecimentos aos professores e alunos, principalmente se as situações criadas para a aprendizagem se pautar na ação-reflexão-ação.

Outros gêneros textuais são identificados na linguagem da atividade teatral. Para além disso, através dela, podemos produzi-los a partir de releituras ou retextualização. Insistimos, mais uma vez, que o texto é o núcleo da arte teatral. Como núcleo, é possível ser ressignificado, ampliado por meio da leitura, principalmente quando miramos o *teatretramento*. Como já aludimos, o referido termo diz respeito às atividades apoiadas em textos de gêneros teatrais que fomentam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita condizentes com diversas situações sociocomunicativas que as exigirem.

Então, dois aspectos do texto teatral devem ser pensados: sua natureza e sua estrutura. Quanto à natureza, falamos de representação. Quanto à estrutura, seu núcleo principal é constituído por dois textos: as rubricas e os diálogos. A partir destes, tomamos conhecimento dos letramentos sociais inerentes ao texto, como dos demais elementos da atividade cênica: recursos estéticos e linguísticos (ironia, paródia, sátira), figurino, personagens, cenário, sons, luz etc. Contudo, tomemos as rubricas e os diálogos, principais elementos textuais da atividade dramática, fonte de aspectos discursivos do texto como via que conduz ao *teatretramento*, conseqüentemente, à formação leitora e cidadã.

A função da rubrica é inserir os diálogos no contexto específico do qual elas resultam, através de informações de naturezas diversas. No espetáculo, sofrem a transposição do escrito para imagens visíveis, palpáveis, como os cenários, os gestos e os comportamentos dos atores, personagens, ou seja, a própria performance, nos termos compreendidos por Zumthor (2018, p. 47), como “momento em que um enunciado é realmente recebido”, e, para que ela aconteça, de acordo o pensamento desse mesmo autor, devemos considerar a leitura.

Na sala de aula, as rubricas, além de nos fazerem construir um palco em nossa imaginação, com todos os elementos que nossa percepção textual apreendeu, elas podem ser visibilizadas através de desenhos, ou até mesmo uma bricolagem¹² de imagens que venham textualizar as descrições e narrações nelas contidas. Desse modo, podemos afirmar que a rubrica, assim como o narrador, organiza o discurso do texto.

Nesses termos, desvalorizar a leitura do texto teatral e a importância da rubrica, nas palavras de Grazioli (2007),

[...] é negar um processo que pode articular, por meio da imaginação do leitor, uma experiência do leitor, uma experiência estética duplamente rica: o desenrolar da narrativa dramática e a interação com a montagem cênica, conduzida pelo leitor no *palco imaginário* projetado em sua mente (GRAZIOLI, 2007, p. 88).

Nessa perspectiva, as rubricas dos textos do GCLS, como já apontado em uma subseção desta seção, são de uma composição muito rica. Sua semiose transcende os escritos do diálogo, como uma narrativa visual, maneira pela qual podemos defini-la. Abaixo, tomemos como exemplo uma das rubricas da peça *Em cada Vereda, o Velho Chico*:

¹² Termo aqui utilizado com vistas à construção de sentidos a partir da leitura do texto, articulado a imagens, fotos e figuras, que podem representar a situação descrita ou narrada.

CENA IV: Lavadeiras

[...]

Mulheres negras e um homem com vestido até debaixo do braço imitando as lavadeiras. Ao fundo da cena das lavadeiras um varal com roupas coloridas. O palco deve ser iluminado por uma luz azul. As cenas devem revelar o lugar do negro ainda em condições de escravos da sociedade nos dias atuais.

LAVADEIRAS (*Lavando roupas e cantando uma canção de lavadeira.*) – *O som característico dessas ações deve ser realizado com ênfase nos movimentos e sons* (ERSON/GCLS, 2015, p.26).

Para encená-la, o leitor-ator precisa compreendê-la e incorporá-la aos seus comportamentos e ações dramáticas. Conforme Grazioli (2007), mais do que indicações cênicas, as rubricas “se empenham em descrever e narrar situações mais completas, sugerindo clima e circunstâncias, e, em muitos casos, indicando até nuances da estética teatral em que o texto deve ser concebido” (GRAZIOLI, 2007, p. 83). E, ainda, pensando na perspectiva dos letramentos sociais, tais rubricas apresentam situações cotidianas, como as relações de poder presentes na sociedade, e provocam reflexões que ultrapassam as nuances estéticas, ou melhor, através delas evidenciam nuances sociopolíticas, históricas e culturais.

Na sala de aula, a rubrica, acima exposta, pode ser um ponto de discussão sobre as condições precárias de exploração que vivem muitas mulheres, em sua maioria negras, empregadas domésticas, tema que é muito pertinente na atualidade. Atividades, como pesquisas, leituras e produção textual de gêneros do campo informativo e dissertativo, que tratam do tema, podem ser empreendidas. Nesse aspecto, o aluno é convidado a estabelecer relações entre textos, tomar consciência de que, muitas vezes, a linguagem artística recria realidades vivenciadas por eles ou pessoas próximas ou em um passado histórico, que impactam nas relações e nas interações sociais do tempo presente. No texto teatral do GCLS, temas sociais são textualizados, conduzindo o leitor à reflexão sobre determinadas situações, e consequentemente, conduzindo-os a se posicionar criticamente diante delas.

Quanto aos diálogos, outros elementos importantes na constituição da tessitura teatral são, também, possibilidades para leitura formativa. Representam as falas das personagens, as quais tem lugar de destaque na construção da história. Através do discurso direto, os diálogos nos aproximam do texto, uma vez que, geralmente, representam a linguagem tal como é falada, como acontece, em alguns casos, nos textos dos GCLS, que nos coloca diante da linguagem popular e regional.

Mais do que nos apresentar essas variantes linguísticas, eles nos evidenciam aspectos, e até mesmo ideologias locais que, em muitos casos, refletem o mundo em tamanho micro e macro. Estas são características importantes quando defendemos um projeto que vise a formação leitora e cidadã, a partir da qual se espera que o sujeito aprendiz conheça e transforme

o mundo que o cerca. No caso dos textos GCLS, estes provocam no leitor reflexões que os remetem a causas socioculturais, locais e nacionais, evidenciando que vivemos em um mundo conectado, interligado. O local e o universal fazem-se e refazem-se um no outro.

No enredo de uma peça, como o da *Em cada Vereda, O velho Chico* (2015), por mais que aspectos de um determinado local sejam tematizados, percebemos traços comuns a outros contextos.

LAVADEIRA 1 – Viu só menina a fia de cumpade Mané, [...] já tá de menino no bucho.

LAVADEIRA 2 (homem) – Isso é sério cumade? Mas e o pai? Já se sabe o endereço?

LAVADEIRA 1 – Não há CEP que encontre o infeliz.

LAVADEIRA 3 – Também pudera, a fia de cumpade Mané se empenhava com Tonho no riacho... Com Zé no capinzal... Com Mota nas roças de cana... Com Zica lá no curral... (ERSON/GCLS, 2015, p.26).

No excerto acima observamos algo característico de um determinado local, como a variante linguística regional, como as falas impregnadas de marcas da oralidade, expressões e construções lexicais inerentes ao contexto sociocultural local, rural, como *menino no bucho* ao invés de *grávida: não há CEP que encontre o infeliz*, em detrimento da sentença “não se sabe quem é o pai”. Em ambientes urbanos, tal gênero ocorreria com uma construção textual, certamente bem diferente da apresentada nos diálogos acima, porém com o mesmo teor comunicativo.

Para além de refletir sobre os usos da linguagem, a qual, apesar de pertencer à mesma língua, sofre variações, atividades como essa traz à tona o quanto o texto literário contribui para formação humana. Ele incita a pensar sobre o estar no mundo, nossas ações para si e para o outro, a adquirir novos conhecimentos e ressignificar os já existentes. Outrossim, o texto, literário ou não, em virtude de sua discursividade e de emprego de uma linguagem próxima à falada, estabelece com o leitor uma relação dialógica. Como postula Bakhtin (2016, p. 114), “o apelo da literatura ao discurso falado ou popular, não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é antes de tudo, um apelo ao diálogo, às potencialidades de conversação como tal, à sensação imediata de ter um ouvinte[...]”. Isto é, o emprego desses discursos visa potencializar a mensagem pretendida, a construção de sentidos; em resumo, a comunicação.

A partir do fragmento textual posto acima, para a sala de aula, cabe também uma atividade de reescrita, retextualização, convidando o aluno a produzir um gênero textual como a notícia, ou um cartaz: “Procura-se”. É possível também impetrar uma atividade de construção de “glossário” com palavras e expressões populares, solicitando ao aluno que infram seu significado a partir da leitura do texto. E, ainda, esta pode ser ampliada, solicitando aos alunos

que observem, pesquisem em seu entorno, palavras ou expressões populares desconhecidas ou pouco utilizadas por eles, mas genuínas, se não, inerentes aos contextos sociais em que vivem.

Com esse tipo de atividade, estamos incitando o estudante a observar as interações existentes na sociedade e como elas podem ser diferentes, apesar de acontecerem diante de um aspecto comum. Nelas, observamos, também, representações sociais, que, muitas vezes, estão em nossos discursos e passam despercebidas. Nos diálogos e rubricas do texto teatral, há uma história sendo narrada que, muitas vezes, não se apresenta no primeiro plano, mas na compreensão, no diálogo que se estabelece com o leitor/espectador.

Na perspectiva do *teatretramento*, ao proporcionar a interação do aluno com o texto de diferentes gêneros teatrais, uma nova relação de leitura é fomentada. A partir da linguagem cênica, viabilizamos a compreensão de que é possível agir sobre a realidade que o cerca, uma vez que essa é fruto de ações humanas em tempo remoto. Assim, como em outros textos literários, os recursos estéticos e os letramentos sociais que se fazem presentes na tessitura permitem essa conscientização. O texto literário pode ser lido em diferentes contextos sob diversas abordagens de modo mutável, significando e ressignificando-se a cada leitura. As possibilidades de abordagens de trabalho com o texto literário são muitas, independentemente do gênero.

Nesse sentido, não se pode esquecer que o texto teatral é uma obra literária e como tal pode ser encenado, mas também lido. Destarte, no *teatretrando*, as possibilidades de experiências objetivas e subjetivas são fomentadas, uma vez que o aluno é instigado a compreender o texto de modo a transcender o limite do deleite. Na atividade de adaptação, retextualização, por exemplo, o sujeito aprendiz é convidado a mergulhar na trama textual e em si próprio, em busca de significados e experiências, estabelecendo relações com seus pontos de vista pessoais, contrapondo-os a experiências e visões coletivas sobre a temática abordada no texto.

A singularidade do texto teatral, em especial os que pertencem ao teatro político, permite um trabalho positivo, com vistas à formação leitora e cidadã, uma vez que aborda contextos diversos, intrínsecos a aspectos e temas de interesse social. Por isso, é importante pontuar que a finalidade maior do gênero, a encenação, não o descredita de ter sua recepção efetivada por meio da leitura do texto impresso. A estrutura singular do texto teatral do teatro político, neste caso o do GCLS, permite ao aluno-leitor, ator-espectador, imaginar e projetar as cenas no palco a partir de sua leitura, como analisar criticamente a realidade nele representada, e perceber-se como parte dela. Ter a consciência de que o texto teatral é uma obra literária que pode ser

encenada, mas, antes de tudo, lida, característica esta, uma condição para efetivação desse trabalho.

Nesse âmbito, diz-se que o leitor/espectador entra na ficção e retorna à realidade com lentes para melhor enxergá-la. No *Teatrelando*, a leitura do texto teatral é vista como uma ação sociocultural, um evento no qual a materialidade do texto impresso gera outras possibilidades de leituras e de escritas para além da performance no palco, essa por sua vez também é conclamada nas práticas do *teatrelamento*, afinal o corpo também é um suporte de comunicação. Nesse percurso, o concebemos como um conjunto de práticas letradas, pelo qual se reconhecem e retratam realidades, não só de contextos culturais, mais históricos. Eles são ou foram responsáveis pelo tempo presente em que vivemos, além de interferir nas formas como indivíduos interagem uns com os outros e com a sociedade.

Dessa maneira, sob o aspecto do *teatrelando e teatrelamento*, considera-se a perspectiva didática como ferramenta de educação e de formação com vistas à intervenção social. É, por isso, um instrumento político, uma vez que o concebemos como meio de engendrar práticas de leitura e escrita articuladas aos seus usos na sociedade. Apontando para o viés da formação leitora e cidadã, através do *teatrelando*, o indivíduo-estudante perceberá que o texto dramático, assim como outros, seja do campo literário ou jornalístico, pode narrar fatos que pertencem a outros contextos sociais, e que, a partir deles, é possível pensar sobre o estar no mundo e seu papel de cidadão frente aos acontecimentos e assuntos de interesse da sociedade.

Cabe aqui ressaltar que a maioria dos estudantes brasileiros têm somente a escola como único espaço de acesso a ambientes de leitura e de formação leitora. Entretanto, nesses espaços de educação básica, na maioria das vezes, o contato do aluno com diversos textos e gêneros literários é insuficiente. As práticas leitoras não conseguem abordar a leitura, a interação entre textos, na perspectiva de efetiva formação leitora e cidadã. Pelo *teatrelamento*, é almejado alcançar essa perspectiva a partir de práticas orientadas por atividades de observação e compreensão, considerando os elementos que compõem o texto, quer sejam de natureza discursiva ou semiótica, seus efeitos estéticos, visando sempre a construção de um percurso de leitura que leva ao da escrita. Nesse sentido, o *teatrelando e teatrelamento* são termos indissociáveis, fonte de práticas letradas, de formação leitora e cidadã. Nossa proposta interventiva, a partir da sequência didática que veremos no sexto Ato deste trabalho, colocará esses conceitos em prática.

5 QUARTO ATO – METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

Ao refletir sobre os dados dos indicadores de leitura de nossos alunos, juntamente surgiu o desejo de levar para sala de aula produções textuais de autores locais, e, a partir destas buscar melhorar a proficiência leitora e, com isso, incentivar, também, os discentes a pensarem sobre o mundo a sua volta e para além do seu entorno.

Como já mencionado no prólogo deste Trabalho, dentre vários promotores e produtores de textos artístico-literários locais, escolhemos trabalhar com as escrituras do GCLS. Ele tem um alibi a mais: textos teatrais, gênero pouco abordado nas salas de aula como suporte de estudo que fomente o desenvolvimento de competência leitora, principalmente porque eles carregam letramentos sociais, característica que ressaltamos ser importante para formação leitora e cidadã.

A escolha não aconteceu de forma aleatória. Logo, considerando as concepções de metodologia da pesquisa qualitativa presentes nesta dissertação, fizemos, primeiramente, um estudo exploratório do GCLS, analisando suas atividades e rotinas nos eventos de letramentos promovidos por ele ou dos quais participa, em que as práticas de leitura e escrita são convocadas com viés social, para além da didaticidade.

Para sustentar tal estudo, foram aplicados questionários de entrevista aos sujeitos participantes do Grupo e, como se sabe, este é um bom instrumento nas mãos do pesquisador. Além da mencionada entrevista¹³, fizemos leitura de seus textos e pesquisas nas redes sociais dos eventos que fizeram e fazem ao longo de quase duas décadas de existência, para averiguar se esses continham materiais consistentes para utilizarmos na proposta de intervenção. Feito isso, na sequência, procuramos construir nosso referencial teórico e metodológico, adequado à proposta de intervenção aqui apresentada.

5.1 ESCOLHA METODOLÓGICA

Essa pesquisa está indicada para ser desenvolvida sob as faces e interfaces da Metodologia Qualitativa, que “fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos,

¹³ Essa entrevista foi promovida em outubro/novembro de 2018, pela pesquisadora, Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista. Na oportunidade, informamos que as respostas dos entrevistados se encontram nos arquivos pessoais da pesquisadora.

atitudes, tendência de comportamento etc.” (LAKATOS E MARCONI, 2011, p. 269), para, assim, interpretar e descrever as complexidades dos grupos de indivíduos, situações ou contextos pesquisados. Nesse contexto, a proposta intervenção será vale-se dos preceitos da pesquisa-ação, embora utilizemos alguns elementos da etnografia, como a observação.

Na condição de pesquisador participante, buscamos compreender, de forma detalhada, os significados, fatores e características que interferem ou são inerentes ao contexto de aprendizagem, nesse caso, à sala de aula de Língua Portuguesa. Portanto, “é condição básica para a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa que o pesquisador trabalhe com dados coletados com grande rigor, selecionando usos, exemplares ou típicos que passem pelo crivo de análises fundadas em bases teóricas sólidas” (CINTRA, 2012, p.21). Entretanto, é preciso saber que, apesar desse rigor exigido, os dados coletados, a partir de uma pesquisa qualitativa, não serão somente quantificados, mas interpretados à luz das teorias que constituem essa proposta.

Ressaltamos que pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que visa agir no campo da prática, ao tempo que a averigua com o intuito de aperfeiçoá-la. Isto é, um processo no “qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446). Ademais, como toda pesquisa qualitativa

[...] preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22 *apud* LAKATOS E MARCONI, 2011, p. 271).

Além disso, a pesquisa-ação tem caráter intervencionista e, como ocorre em cenários sociais não manipulados, é proativa, participativa e colaborativa, de modo a incluir todos que de algum modo estão envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa-ação é um tipo de processo de investigação-ação, a qual se alicerça em quatro fases: “*Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se* uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Em outras palavras, a pesquisa-ação pode ser concebida como um conjunto de estratégias de ações planejadas a serem aplicadas de modo sistemático e submetidas a observação, reflexão e mudança. Ressaltamos ainda que essa não propõe solução imediata para o problema, entretanto, requer a interação entre os participantes. Como destaca Thiollent e Colette (2014, p. 212), “a ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve

contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante”.

Nessa perspectiva, compreendemos que princípios de uma metodologia pautada na Pesquisa-ação são totalmente adequados a propostas intervencionistas para a sala de aula. Por isso, considerando o ambiente escolar como espaço da pesquisa, é preciso dispor de “pedagogias abertas”, crítica-social dos conteúdos, as quais a práxis (ação-reflexão-ação) seja companheira constante e coloque o pesquisador, sujeito mediador e demais envolvidos, entre o problema e o conhecimento a ser construído, com vistas a solucioná-lo, ou, pelo menos, minimizá-lo.

Ao perceber a sala de aula como um local de diversas variáveis, acreditamos que a inclusão de alguns procedimentos do método etnográfico complementa a pesquisa-ação. Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa via etnografia é caracterizada pelo contato direto e prolongado do pesquisador com a situação ou pessoas, objetos da pesquisa que podem transitar entre a observação e análise, entre teoria e empirismo, além de lançar mão de diversas técnicas de coletas de dados e fontes.

Ainda, segundo Cintra (2012, p.23), a pesquisa etnográfica, “funciona como recurso para aclarar a dinâmica das relações e interações que fazem parte do dia a dia num ambiente, na medida em que busca analisar o conjunto de indivíduos e cada um em particular, valendo-se muitas vezes da comparação de dados”. Diante desses aspectos destacados por Cintra (2012), defendemos que, apesar de, na pesquisa-ação, o pesquisador ser sujeito participante, nada o impede de utilizar alguns elementos da etnografia como recursos complementares. Logo, na proposta aqui apresentada, utilizaremos a observação, e, posteriormente, a análise dos dados coletados, através das situações de aprendizagens postas em sala de aula. Para registro dessas observações, isto é, das cenas capturadas no cenário da sala de aula, utilizaremos como instrumento o “diário de campo”.

Em tal instrumento, os registros deverão ser detalhados e precisos, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, e atividades, resultados, reflexões e respectivas análises pelo crivo do pesquisador. Quanto aos demais envolvidos, neste caso os alunos, também deverão ter esse instrumento como ferramenta de registro, entretanto, os apontamentos deles constituirão um “diário de campo coletivo”, que nomearemos de *Capturas de Cenas da Sala de Aula sob a Ótica do Aluno*.

Ao final de cada atividade ou etapa, dois ou três participantes serão eleitos para fazer uma síntese das atividades desenvolvidas, dando um depoimento sobre o trabalho realizado em grupo, registrando suas expectativas e impressões, aprendizagens que constituíram. Na etapa

subsequente, esse apontamento deverá ser lido e cada participante poderá sugerir correções ou acréscimos de considerações. Teremos, ao final de cada etapa, mais um material a ser observado e analisado pelo pesquisador, o qual poderá ser mais um ponteiro de condução da pesquisa junto às próprias observações; isto é, o que foi planejado pode ser perseguido? Ou é necessário fazer alguns ajustes?

Destarte, ao utilizarmos a observação como uma das fases da pesquisa-ação, temos como objetivo registrar e acumular informações, e a partir dela planejar a melhoria da prática. A observação torna-se científica à medida que, segundo Lakatos e Marconi (2011, p.277), retomando a concepção de Selltz (1967), “é planejada sistematicamente [...], é registrada metodicamente, além de estar sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança”. Ela é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto permanente da investigação-ação social.

Ainda conforme Lakatos e Marconi (2011, p. 279), a observação participante “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos diretamente do contexto ou situação específica do grupo”, ou, nas palavras de Cintra (2012, p. 21), “implica a observação de fenômenos ocorrentes na sociedade, a identificação de regularidades e tendências que podem orientar ações em razão dos quadros sociais, nos quais a pesquisa se dá”.

Ao considerarmos que o contexto de investigação é a sala de aula de Língua Portuguesa, e os fenômenos são os comportamentos leitores dos estudantes, cremos na observação como instrumento que propicia ao pesquisador, integrante desses cenários, um contato pessoal e estreito com o fenômeno ou a realidade pesquisada. Por isso, além da observação participante, materializada no diário de campo, os produtos da ação educativa (sequência didática), além do “diário de campo coletivo”, também serão documentos passíveis de análises. Todavia, é preciso descobrir e interpretar, sem interferência, os dados coletados (cenas reais), caracterizando seu objeto de estudo em uma situação social e natural, produzindo, com credibilidade, informações relevantes.

Dessa forma, a observação será instrumento utilizado com constância na sala de aula, para coletar informações sobre as atividades relacionadas à leitura e escrita: comportamentos leitores, procedimentos utilizados, uma vez que o pesquisador está inserido no *lócus* da pesquisa. Posteriormente, os dados das observações serão analisados, e os resultados também poderão ser apresentados aos docentes e gestores do Colégio, em momento apropriado ou nas reuniões de Atividades Complementares (ACs). Ressalta-se que, para tal análise, estudos de bibliografia sobre Letramentos, práticas de leitura e escrita, serão utilizados.

Posto isso, entendemos que a metodologia da pesquisa-ação tem como principal característica a intervenção. Por isso, essa proposição está organizada numa sequência lógica e sistematizada, através dos instrumentos da pesquisa, bem como está organizada em contextos didático-pedagógicos a partir de ferramentas que se localizam desde a definição do *locus* da pesquisa à proposição da ação educativa. Dessa forma, concordamos com Thiollent e Colette (2014, p. 212), quando eles afirmam que “a ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante”.

Por isso, a proposta traz uma sequência didática desenvolvida, na qual as situações de ensino e aprendizagem tem como base os textos do GCLS. Esta poderia ser também empreendida com outros textos de autores locais. O que importa dizer é que, buscando diminuir os problemas de leitura, textos autênticos dos grupos artísticos locais serão inseridos na sala de aula como instrumento de potencialização da formação leitora, e, ao mesmo tempo, de formação cidadã, ao promover, por exemplo, o encontro dos alunos com a cultura local.

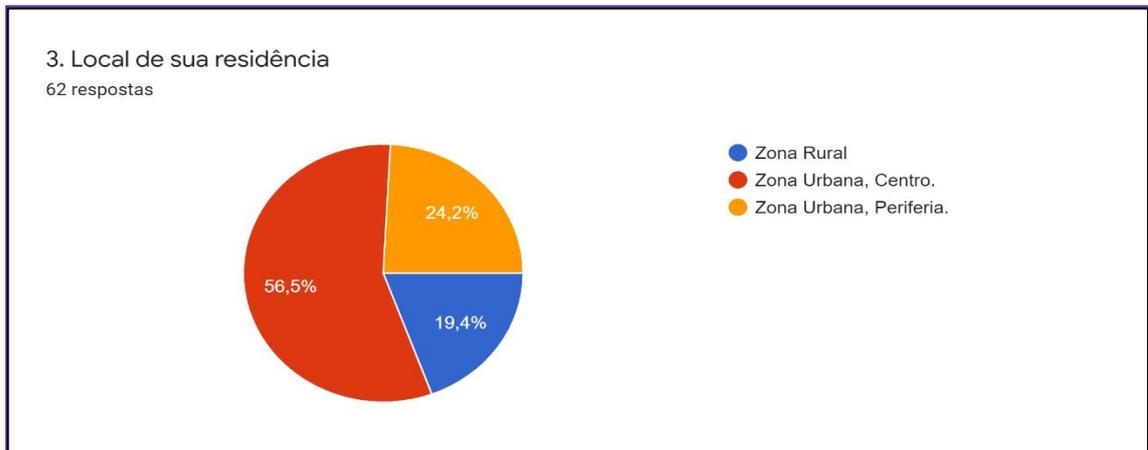
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é uma das escolas da rede pública municipal da cidade de Seabra-BA, a Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), localizada no centro da cidade, em área urbana. A instituição oferta o Ensino Fundamental II, e seu público é composto por indivíduos residentes na zona urbana e rural. Possui quatrocentos e dez (410) alunos, dos quais cento e quarenta e cinco (145) estão matriculados no 9º ano, e estão divididos em cinco turmas. Destas, duas são de responsabilidade da pesquisadora, professora pertencente do quadro de efetivos da mencionada unidade de ensino, que possui carga horária semanal de docência de 20h, distribuídas em três turmas (duas de 9º ano e uma de 6º).

O estudo e a intervenção foi planejado para ser desenvolvidos nas turmas finalísticas do Ensino Fundamental II, no 9º ano. Além das atividades diagnósticas, houve a aplicação de um questionário socioeconômico (construído no *google forms*) nas turmas de 9º ano, nas quais a professora-pesquisadora ministra aulas. Com o objetivo de elaborar o perfil dos alunos, dados foram coletados, e alguns deles merecem destaque nessa contextualização.

Aproximadamente, 20% dos alunos residem na Zona Rural, como aponta o gráfico abaixo.

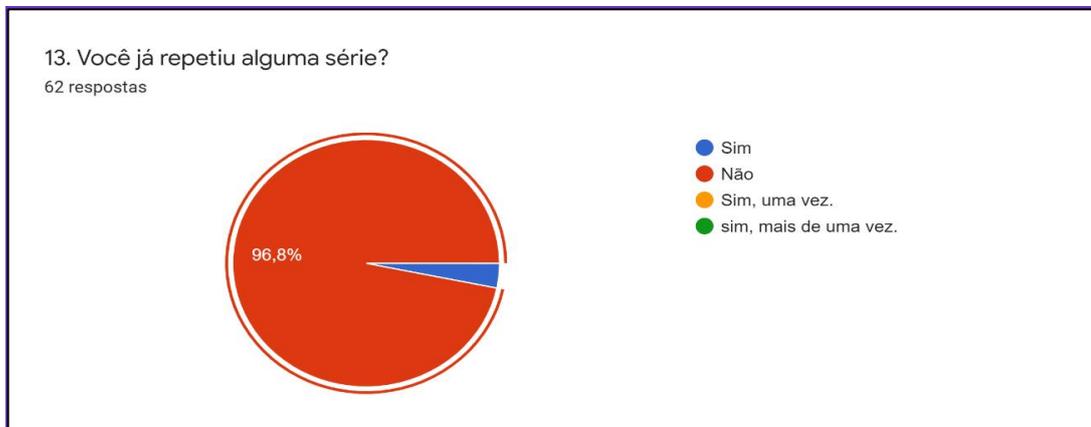
Figura 1 – Gráfico local de residência dos estudantes



Fonte: Gráfico extraído do Questionário Socioeconômico aplicado pela professora-pesquisadora Barbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista através do *google forms*, Nov/2019.

Outro dado que julgamos importante ressaltar é que 96,8% dos alunos nunca repetiram a série, como aponta o próximo gráfico.

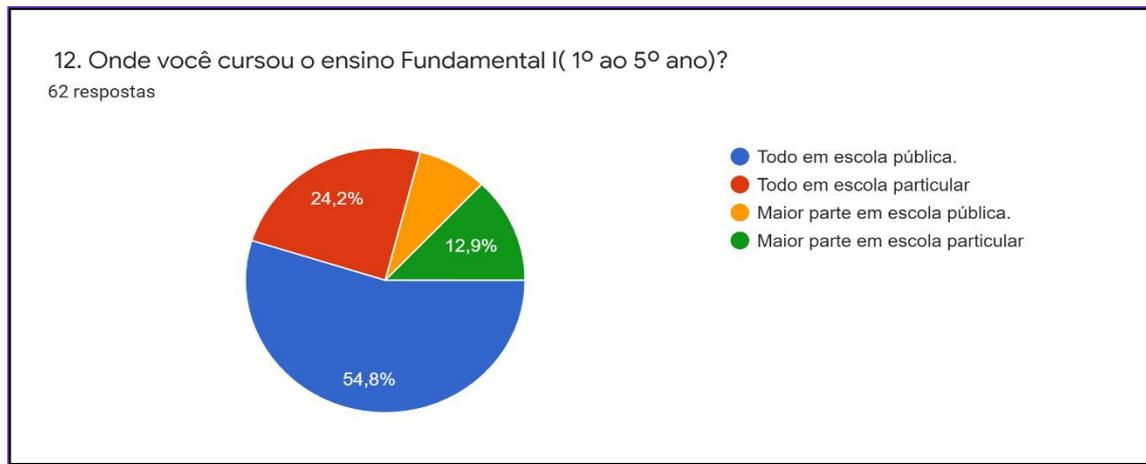
Figura 2 – Dado escolar 1



Fonte: Gráfico extraído do Questionário Socioeconômico aplicado pela professora-pesquisadora Barbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista através do *google forms*, Nov/2019. Em virtude do número irrisório, a porcentagem da legenda azul, assim como os dados da legenda amarela e verde, menores ainda, não aparecem.

Ressaltamos, ainda, que aproximadamente 25% dos discentes cursaram o Ensino Fundamental I na rede particular de ensino. Abaixo, segue os gráficos demonstrativos desses dados.

Figura 3 – Dado escolar 2



Fonte: Gráfico extraído do Questionário Socioeconômico aplicado pela professora-pesquisadora Barbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista através do *google forms*, Nov/2019. Em virtude do número irrisório, a porcentagem da legenda amarela não aparece.

Diante das análises voltadas para questões didático-pedagógicas no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como dos dados observados no questionário socioeconômico, consideramos aplicar a pesquisa por amostragem ao selecionar apenas a turma do 9º B. Essa turma apresenta um maior número de alunos com deficiência em leitura e de vulnerabilidade social, embora boa parte deles sejam mais receptivos às atividades diferenciadas. A turma é constituída por dezessete (16) meninos e treze (13) meninas.

Para realização do Projeto, teremos como foco o fomento das práticas leitoras dos estudantes, uma vez que se pretende trabalhar com textos contemporâneos, além de seus portadores, congregados com os clássicos e a linguagem artístico-literária. A proposta interventiva está organizada em uma Sequência Didática com trinta horas (30h), desdobradas em cinco módulos. A proposta do Projeto de Intervenção, seus principais objetivos e cronograma de execução devem ser apresentados aos demais membros da comunidade escolar.

A vantagem de se ter como *lócus* de pesquisa a sala de aula, na qual você também é sujeito, é que a comunidade não o considerará como uma pessoa estranha à sua rotina, uma vez que a observação participante é uma maneira de coletar dados, com vistas à exploração e à descrição de ambientes.

5.3 OBSERVANDO INDICADORES: PONTO DE PARTIDA DA AÇÃO!!

Um dos indicadores de qualidade, diríamos que o principal utilizado para avaliação do sistema escolar brasileiro, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sabemos que, muitas vezes, os números coletados por esse tipo de avaliação não são tão fiéis, haja vista que alguns fatores, principalmente aqueles que são externos ao ambiente escolar, não são considerados. Entretanto, os resultados dessas avaliações são uma espécie de termômetro para apontar alguns caminhos que são precisos trilhar para se chegar a um patamar adequado de educação para nossas crianças e jovens.

Desde 2002, a Rede Municipal de Seabra vem buscando meios para melhoria da qualidade de educação oferecida aos seus munícipes. Contudo, isso tornou-se mais articulado a partir de 2007, tendo como referência os dados do IDEB. Em 2017, a Rede municipal de ensino de Seabra-BA, dos anos finais do Ensino Fundamental II, obteve nota 4.7. Tal índice vem apresentando crescimento, desde que a rede foi submetida à primeira avaliação. Apesar de os números serem um dado muito “frio”, que, muitas vezes, não representam os condicionamentos externos ao momento de avaliação, esse índice merece atenção de todos aqueles envolvidos no processo educativo. A seguir, observamos dois gráficos¹⁴: o primeiro se trata desse IDEB a nível de município; e, logo mais à frente, o gráfico 2 se refere aos resultados da escola, ambos de 2017.

Figura 4 – Gráfico de índice do IDEB – Município de Seabra-BA



¹⁴ Disponível no sítio eletrônico: <https://www.qedu.org.br/cidade/4349-seabra/ideb>, o qual ilustra essa progressão crescente nos níveis de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II da cidade de Seabra.

Como pode ser observado, o município obteve nota maior do que a meta projetada, que era de 4.6. Como fica a Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada) perante esse resultado? O que se observa é que, assim como o município, a escola tem aumentado seus índices de qualidade. Nesse ritmo de crescimento, mesmo com um decréscimo significativo em 2015, fato que se deve a um boicote feito pelos alunos, conforme informações do corpo docente que atua na instituição há mais de dez anos, o IDEB de 2017 aponta que a escola obteve nota 3 pontos superior do que a meta projetada, e 11 pontos acima da nota do município. Vejamos o gráfico abaixo e observemos o que ele nos aponta:

Figura 5 – Gráfico de índice IDEB – Escola (Municipalizada) Prof^a Ivani Oliveira-Seabra-BA



Diante dos dados das avaliações externas, vemos que a situação da qualidade de ensino precisa melhorar. Ainda não atingimos a nota ideal. Isso são dados das avaliações externas. E as internas, o que nos mostram?

É prática implantada nas Escolas Públicas Municipais de Seabra, desde 2002, os diagnósticos de rede que visam acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. No início dos anos 2000, tal prática era voltada apenas para a base alfabética. Felizmente, o monitoramento foi ampliado e, na atualidade, o município busca melhorar a educação oferecida, a partir dos dados obtidos através desses diagnósticos, além das avaliações externas em todo Ensino Fundamental, das séries iniciais às finais.

Na área de linguagens, a matriz de referência para análise de dados, bem como as atividades são elaboradas conforme descritores do SAEB¹⁵. São feitos, trimestralmente, dois diagnósticos na área, um de escrita e outro de leitura. Dessa forma, ao longo dos anos letivos, cada Unidade de Ensino adota estratégias com base nos resultados dessas aferições, no sentido de sanar os problemas identificados, discutindo-os com o corpo docente e planejando ações específicas. Quanto à rede, algumas ações e metas comuns para todas as unidades de ensino são planejadas com vistas à melhoria da qualidade da educação.

O que podemos fazer para que nossos alunos sigam aprendendo e melhorando seu fluxo? O que os nossos resultados nos mostram? Tais resultados nos mostram que essas avaliações não dão conta de mostrar a realidade, tampouco as estratégias de ensino adotadas pelas escolas são exitosas quanto se trata da formação do leitor proficiente. Será que realmente o aluno não aprendeu? Será que o problema reside na elaboração da consigna da atividade? Será que estamos investindo demais em um trabalho com determinado gênero, de forma engessada, em detrimento de tantos outros existentes nas práticas sociais?

Infelizmente, o que ocorre nos bastidores das unidades de ensino, apesar das orientações curriculares oficiais prezarem pelo trabalho que considere a diversidade, seja a nível cultural e de gêneros textuais, a preferência por contos, lendas, textos argumentativos, como artigo de opinião, esse em especial nas turmas de 9º ano, em detrimento de outros gêneros, é perceptível nos trabalhos de leitura e de escrita. Dentre os gêneros pouco trabalhados na escola, em especial no segundo ciclo (8º e 9º ano) do Fundamental II, está o teatral. Acreditamos que o trabalho com esse gênero pode auxiliar o desenvolvimento de competências leitoras que, muitas vezes, os textos trabalhados com regularidade na escola, como os argumentativos, não dão conta.

Ao tomar os diagnósticos de rede como ponto de partida para a intervenção, percebemos que os níveis de leitura dos alunos do 9º ano B da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada) avançaram em vários aspectos; várias habilidades foram construídas e adquiridas. Entretanto, assim como as avaliações externas, nossos resultados nos mostram que é preciso melhorar. Por que, ao final do ano letivo, 78% (ver tabela em anexo) de nossos alunos sabem *inferir uma informação implícita em um texto (D4)*¹⁶ e apenas 49% sabem *identificar a tese de um texto (D7)*. Ao comparar o primeiro diagnóstico de leitura com o terceiro, observamos que, na maioria dos descritores, o percentual de crescimento foi muito pequeno.

¹⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁶ Descritor da matriz de referência do SAEB (diz respeito à habilidade de leitura que o aluno de 9º ano deve garantir).

Muitas respostas que buscamos para esses resultados, embora saibamos que não encontraremos todas, estão no nível de letramento do aluno. Nossas escolas preocupam-se demais com o letramento escolar, excluindo aqueles que não são endossados pelo sistema. Precisamos ampliar nossos conceitos sobre letramento, nossas estratégias de ensino, retirar o gesso que nos prende às tradicionais metodologias de ensino e proporcionar aos alunos habilidades para lidar com as práticas sociais de leitura; ir além da decodificação.

5.3.1 Atividade diagnóstica, mais um elemento para sustentação da proposta

Mesmo com tantos dados e informações à disposição, sobre os níveis de leitura dos alunos do 9º ano, sentimos a necessidade de aplicar mais algumas atividades diagnósticas¹⁷ que verificassem as habilidades de leitura que esses estudantes precisam desenvolver. Observamos que alguns resultados sofrem variáveis em virtude do gênero e até mesmo da consigna. Tal fato aponta que o trabalho com leitura deve ser feito na escola com diferentes estratégias, diferentes gêneros e suportes. Na oportunidade, procuramos observar se esses alunos conhecem o grupo teatral Lamparinas do Sertão.

Na sequência, analisaremos os resultados da Atividade Diagnóstica produzida para coletar e ampliar o leque de informações sobre habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), com vistas à sustentação da proposta de intervenção intitulada *Teatretrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do Lamparinas do Sertão*.

As atividades diagnósticas foram realizadas em três etapas, em dias e horários acordados com os educandos e coordenação da escola. Cada etapa tem um texto motivador, os quais pertencem a gêneros distintos. Na primeira, utilizamos o conto *Uma Vela para Dario*, de Dalton Trevisan. Na segunda etapa, disponibilizamos um Texto Teatral de autoria de Stênio Erson, integrante do grupo Cultural Lamparinas do Sertão, *a Bela Engasgada*. Na terceira etapa, temos um texto publicitário, um cartaz de divulgação de um dos eventos organizados pelo Lamparinas do Sertão.

Alguns descritores foram repetidos, com consignas de modos diferentes, para checar se os alunos dominam, ou não, determinado descritor ou se, realmente, a elaboração da consigna, os gêneros textuais em estudos, contribuem para elevar ou diminuir percentuais de índices de aprendizagens.

¹⁷ A atividade utilizada para efeitos de diagnóstico encontra-se no apêndice desse trabalho.

Começamos a análise pelo Descritor 1, que é *Localizar informações explícitas em um texto*. Nas três etapas, o **D1** foi observado:

I Etapa: 4ª QUESTÃO

Durante o relato sobre os problemas de saúde enfrentados pela personagem principal da história, surgem, por vezes, menções relativas à subtração de seus objetos pessoais. Essa informação só não pode ser comprovada pela passagem:

- a. () “... soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado”.
- b. () “Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata”.
- c. () “Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso”.
- d. () “Resta na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete”.

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
13 (letra D)	12	0

II Etapa 4ª QUESTÃO

A Bela Engasgada é um texto teatral. Esse gênero geralmente é organizado em atos e cenas. Costuma caracterizar o cenário onde ocorre a ação das personagens. Utiliza o discurso direto como base da construção do texto e do desenvolvimento das ações. Identifica a personagem antes da sua fala. Apresenta rubricas indicando a forma de interpretação e os movimentos. No texto em questão, Stenio Erson é

- a. () o narrador
- b. () o personagem príncipe
- c. () o autor
- d. () o personagem Diabo Reis

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
16 (letra C)	08	0

III Etapa 2ª QUESTÃO

O título do evento anunciado no Cartaz é:

- a. () "A arte de iluminar o Sertão"
- b. () "Lamparinas do Sertão".

- c. () *"Fifó cênico: iluminando a arte sertaneja"*.
 d. () *"Cortejos, espetáculos, oficinas"*

<i>Nº DE ACERTOS</i>	<i>Nº DE ERROS</i>	<i>S/R</i>
<i>22 (letra B)</i>	<i>04 (responderam B)</i>	<i>00</i>

Diante do exposto, verificamos que o tipo de consigna é fator determinante nos resultados observados. A questão da etapa III possui uma consigna muito clara e direta, favorecendo o resultado. 84% dos alunos tiveram resultados exitosos nessas questões. Percebemos que, conforme o grau de complexidade na elaboração da questão, o percentual de acertos foi diminuindo. O aluno, por ser mais exposto a desenvolver atividades com consignas como da questão 2 da III etapa, tem dificuldades de resolver atividades com questões como a atividade 4 da I etapa. Isso exige do aluno mais atenção e outras estratégias de leitura, como voltar ao texto, reler. Na devolutiva do diagnóstico, muitos apontaram que não gostam de retomar o texto. Tal estratégia precisa ser desenvolvida por esses alunos.

O descritor 3, que é *Inferir sentido de uma palavra ou expressão*, observado na 3ª questão da primeira etapa, nos aponta indícios de que os educandos do 9º ano B já garantem essa habilidade:

III etapa, questão 3.

Em "Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar...", a expressão em destaque pode ser substituída, sem alteração de sentido, por

- a. () *No momento em que.*
 b. () *Uma vez que.*
 c. () *Mesmo que.*
 d. () *Desde que.*

<i>Nº DE ACERTOS</i>	<i>Nº DE ERROS</i>	<i>S/R</i>
<i>26 (letra A)</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Entretanto, na questão 3 da segunda etapa, observamos o descritor 18 *reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*, o qual implica em identificar no texto o efeito de sentido que o autor intencionou ao utilizar

determinada palavra. Observamos que apenas 53% dos alunos da turma possuem essa habilidade. Observe:

3ª QUESTÃO (II etapa)

Que palavra ou expressão poderia substituir o termo em destaque sem prejuízo de sentido “A princesinha se **abonitou**.”

- a. () “se arrumou”;
- b. () “ficou bonita”;
- c. () “ficou feia”
- d. () “cresceu”

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
14 (letra B)	12 (responderam A)	0

Nessa questão, observamos que fatores contextuais e/ou morfossintáticos levaram 47% dos educandos a responderem “se arrumou”. O pronome pessoal reflexivo *se* foi um dos fatores que levou muitos a responderem a letra A. Outro provável provocador do erro foi a consigna da atividade, pois esta não fez remissão ao texto, induzindo os alunos a considerarem informações que tinha de suas leituras de mundo. A consigna poderia ser a seguinte: *Considerando o contexto do texto “A Bela Engasgada”, qual palavra ou expressão poderia substituir o termo em destaque sem prejuízo de sentido “A princesinha se **ajuntou**.”*. Conversando com a turma, ao fazer a devolutiva do diagnóstico, muitos apontaram que o sentido seria “arrumar-se e não se tornar bonita”. Outros revelaram que responderam letra A, pois, no convívio familiar e de amizades, ouvem muito a expressão “*deixa eu ir ficar bonita para a festa*” com o sentido de “*ir se arrumar para a festa*”.

Em relação ao D4, *Inferir informação implícita no texto*, observamos que fatores diferentes contribuíram para o percentual de acerto das atividades que envolveu o referido descritor. Na questão 5 da primeira etapa, 80% dos alunos conseguiram inferir a informação implícita no texto.

5ª QUESTÃO (I etapa)

“Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver”.

Um problema social que se pode inferir a partir desse trecho do conto, considerando os termos em destaque é:

- a. () a falta de escolarização de jovens urbanos.
- b. () a pobreza representada por moradores de rua, em sua maioria negros.

- c. *() o aliciamento de menores para o tráfico de drogas.*
 d. *() a falta de emprego.*
 e. *() o trabalho infantil.*

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
<i>21 (letra B)</i>	<i>04</i>	<i>0</i>

Contudo, como ocorreu com as atividades do D1, o grau de complexidade da consigna contribuiu para o percentual de acertos da questão 7 da primeira etapa, e 5 da segunda etapa. Esse último ninguém errou, já que 92% dos alunos optaram por não responder. Observe as atividades:

7ª QUESTÃO (I etapa)

Diante das situações de furto relatadas na questão anterior, pode-se afirmar que o narrador

- a. *() denuncia tamanha desumanidade com o uso de palavras severas e críticas feitas à multidão.*
 b. *() conduz o leitor, sem afirmar explicitamente, à percepção de que Dario fora furtado durante sua desventura, revelando a falta de solidariedade das pessoas do entorno.*
 c. *() mostra-se horrorizado com as ações das pessoas, explicitando, claramente, a sua revolta diante dos fatos presenciados por ele.*
 d. *() mantém-se omissivo, nada mencionando a respeito, mesmo tendo a certeza de que Dario fora furtado.*

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
<i>10 (letra A)</i>	<i>15</i>	<i>01</i>

5ª QUESTÃO (II etapa)

Um texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros, sofrendo adaptações, intertextos, releituras ou retextualização. No caso do texto "a Bela Engasgada", podemos inferir a presença de intertextualidade com o

- a. *() conto "Branca de Neve"*
 b. *() conto "Cinderela"*
 c. *() conto "Rapunzel"*
 d. *() conto "A Bela adormecida"*

<i>Nº DE ACERTOS</i>	<i>Nº DE ERROS</i>	<i>S/R</i>
<i>02 (letra D)</i>	<i>00</i>	<i>24</i>

A partir da conversa gerada após a divulgação dos resultados, alguns alunos confessaram que não responderam a atividade acima, por não saber o que significava intertextualidade. Os dois alunos que responderam corretamente essa questão disseram que consideraram as opções de respostas, e deduziram que intertextualidade seria essa presença de um texto dentro de outro.

80% dos educandos garantem a habilidade do descritor 5, que é *Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)*. Observe:

4 Questão (III etapa) *A composição da imagem apresentada no cartaz pode ser interpretada como:*

a. () a arte iluminando a diversidade cultural, artística e de gênero presente em nossa cultura popular.

b. () uma representação da música popular

c. () A arte iluminando a cultura pernambucana.

d. () uma representação da linguagem estritamente teatral

<i>Nº DE ACERTOS</i>	<i>Nº DE ERROS</i>	<i>S/R</i>
<i>21 (letra A)</i>	<i>05</i>	<i>00</i>

Em relação ao **D6**, *Identificar o tema de um texto*, apenas 61% dos educandos garantem a habilidade. Tal resultado apresentou um número próximo ao monitorado no diagnóstico de rede, que foi de 78% (tabela em anexo). Mais uma vez, verifica-se que esses resultados sofrem variáveis, pois a leitura e compreensão de uma consigna podem ser elementos responsáveis para resultados positivos ou negativos. Por isso, investir em atividades de leitura e de escrita, dos mais variados gêneros, que demandam estratégias de leituras diversificadas, é imprescindível para o letramento do educando, para sua formação leitora.

Outro descritor observado na atividade diagnóstica foi o **D12**, cuja habilidade é *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*. Tal descritor foi avaliado nas questões I das atividades da segunda e terceira etapa. Observa-se, mais uma vez, a variação nos percentuais dos resultados. Enquanto na atividade 1, da primeira etapa, 73% dos alunos submetidos à avaliação responderam corretamente, os resultados obtidos na Questão 1 da

segunda etapa, em relação ao descritor, foram extremamente diferentes, pois apenas 11, 5 % da turma respondeu corretamente. Confira:

1ª QUESTÃO (I etapa)

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

- a. () encenação, uma vez que gênero teatro tem por finalidade servir à representação teatral; expressar sentimentos, provocar reflexões, emocionar, entreter.**
- b. () divulgação, uma vez que o gênero teatro tem por finalidade servir à informação científica; divulgar pesquisas e conhecimentos científicos*
- c. () informação, uma vez que gênero teatro tem por finalidade servir à informação jornalística; noticiar fatos e acontecimentos cotidianos*
- d. () gênero teatro tem por finalidade servir à leitura poética; expressar sentimentos, provocar reflexões, emocionar, entreter.*

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
19 (letra A)	07	0

1ª QUESTÃO (II etapa)

Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. A finalidade do cartaz acima é

- a. () Anunciar a programação de um evento de esportes.**
- b. () Divulgar a programação de um evento artístico-cultural.**
- c. () Anunciar um evento de artefatos de luminários.*
- d. () Noticiar um evento de artes plásticas.*

Nº DE ACERTOS	Nº DE ERROS	S/R
03 (letra B)	23	00

Avaliamos, também, se os alunos já garantem a habilidade do **descritor 13**, *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. Essa atividade mostrou que 50% da turma ainda não garante a habilidade. O texto teatral será um ótimo recurso para fomentar o desenvolvimento desse descritor entre os estudantes.

Na atividade 3, da terceira etapa, buscamos observar o **DI6** – *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*. Os resultados mostram que apenas 65% dos alunos conseguem reconhecer os efeitos de sentidos referentes à ironia que o autor buscou imprimir ao texto.

O descritor 17 também foi observado. Tal descritor tem como habilidade *reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*. A atividade 6 da primeira etapa evidenciou que 76% dos educandos garantem a habilidade. Diferentemente, o **D19**, que é *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos*, ressaltado na atividade 2 da primeira etapa, nos mostra que apenas 53% dos alunos da turma responderam corretamente à questão.

Diante dos resultados, podemos afirmar, mais uma vez, que, para melhorar a situação escolar, a qualidade da educação em si, precisamos investir em atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita, que considerem a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade.

Dessa forma, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo gênero textual, mais fácil será sua compreensão (KLEIMAN, 1995). As variáveis de resultados na observação de um mesmo descritor revelam que o problema, ainda, reside nas deficiências de formação leitora, incompreensão de uma consigna de atividade, falta estratégias de leitura, como o simples hábito de voltar ao texto, reler. Tais fatos apontam que a formação do leitor proficiente deve ser fomentada sob vários aspectos e estratégias “que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada compreendê-lo” (KLEIMAN, 2004, p. 09). Além disso, outro ponto importante a ser considerado é diversificação dos gêneros textuais implementados nas leituras de sala de aula.

É preciso, também, reafirmar que os contextos de vida e de aprendizagem devem ser considerados quando pensamos em propostas pedagógicas. Nas atividades que visam à formação do leitor, é preciso também que sejam apresentados textos de autores locais, principalmente daqueles que valorizam a cultura e a história local. Assim, validamos o ato de ler como prática social em que os sentidos são atribuídos ao texto e em que os letramentos sociais são mais um fomento à aquisição da competência leitora. Na próxima seção, discutiremos a Sequência didática, produzida para implementar a proposta interventiva na sala de aula.

6 QUINTO ATO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA VERSÃO EM CINCO MÓDULOS E DEZ OFICINAS

Como destacado na seção anterior, a sequência didática é uma estratégia de ensino que coaduna com as premissas da metodologia da pesquisa-ação. Zabala (1998) aponta que as sequências didáticas, ou unidades didáticas, como preferirem nominar, destacam-se por nutrir certa unidade e agregar as variáveis do enredo da prática pedagógica, ao tempo que são estratégias que “permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Essa estratégia não é novidade. Mencionada nos PCNs (1998) como uma forma de organizar o tempo didático, comunga com os princípios norteadores da BNCC (2017), que tratam da progressão dos conhecimentos. A proposição de atividades diversificadas, e que se tornem cada vez mais desafiadoras e complexas auxiliam os estudantes a desenvolverem diversas habilidades e competências, além de viabilizar a resolução de deficiências de aprendizagens detectadas pelo docente-pesquisador.

Aplicada a uma proposta interventiva, essa estratégia de ensino valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, além de colocá-los como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ao professor é delegada a função de mediador, e, enquanto pesquisador inserido no processo, observa, e juntamente com os envolvidos, aponta estratégias e promove as intervenções que forem necessárias durante o percurso.

Conforme Zabala (1998), as sequências didáticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18), ou, ainda, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] servem portanto, para dar acesso aos alunos à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 82-83).

Nessa perspectiva, apresentamos o gênero dramático na base textual da nossa sequência didática, cuja finalidade é, através dos letramentos sociais inerentes aos textos, auxiliar o estudante a melhor dominar práticas de linguagem presentes na sociedade. Contudo, apesar do modelo proposto por Dolz e Scheneuwly (2004) propor que a produção textual seja a primeira atividade, nesta proposta, a produção do gênero a ser trabalhado ficará para mais tarde, uma vez que atividades que antecederam esta proposta, como os diagnósticos instituídos na Unidade

de Ensino, bem como o acompanhamento diário do processo de ensino e aprendizagem, evidenciaram que os estudantes não dominam textos da esfera dos gêneros teatrais.

Ainda assim, atividades de leituras de texto escrito e encenado serão preliminarmente concebidas para sensibilizar e para saber como os educandos compreendem o gênero dramático/teatro. Dessa forma, a produção textual será antecedida por atividades de leituras e releituras e compreensão de textos teatrais, além de propostas de análises de sua estrutura e núcleo textual central, como os diálogos e as rubricas, como também de outros gêneros textuais que foram identificados nos textos teatrais do GCLS, ou produzidos em razão deles.

6.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CENÁRIOS DE LETRAMENTOS À LUZ DE TEXTOS DO *LAMPARINAS DO SERTÃO* NA ESCOLA

A sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*, criada a partir das observações diárias do fazer pedagógico, bem como de dados das avaliações externas, como o SAEB, e internas, como Diagnósticos de Rede, além do pacote de atividades diagnósticas, realizadas especificamente para essa proposta de intervenção, têm por objetivo principal pensar sobre o texto teatral como veículo de práticas de letramentos que exigem do indivíduo diferentes comportamentos leitores.

Considerando a perspectiva proposta neste Projeto, *Teatretrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do Lamparinas do Sertão*, propomos um plano de atividades práticas de fomento à leitura, à escrita e à produção de textos. Para tal, conscientes de que não há receitas prontas, que um modelo pode ser eficaz em uma dada realidade e em outra não, consideramos, além dos pressupostos teóricos discutidos neste trabalho, nossas vivências de sala de aula, para elaborar a sequência didática, indo além dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), das importantes reflexões de Zaballa (1998) e dos apontamentos de Cosson (2012 e 2014), dentre outros autores. Além dessas propostas teóricas, utilizaremos também atividades inspiradas nas ideias de Boal (2019) e nos Jogos teatrais de Spolin (2017).

Portanto, os objetivos dos módulos, e conseqüentemente das oficinas, que compõem a sequência didática, além da dos descritores 16, 17 e 19 da matriz de referência do SAEB – que diz respeito à habilidade de leitura que o aluno de 9º ano deve garantir –, estão sobretudo atrelados aos seguintes objetos de conhecimento/habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), a saber:

- Leitura: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica.

Habilidade (EF69LP46): Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais [...] escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis [...] playlists comentadas, [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação (BRASIL, 2017, p.155).

- Produção de texto: Relação entre textos. Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Habilidade (EF69LP50): Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, 2017, p.157).

- Produção de texto: Considerando as condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Habilidade (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. - e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, p.157).

Em relação ao processo avaliativo, cabe ressaltar que a proposta de nossa sequência didática, pauta-se na concepção formativa. Nesta perspectiva, acreditamos ser o processo avaliativo uma busca ativa de como os educandos constroem suas aprendizagens e conhecimentos, e saber quais são os efeitos do trabalho pedagógico do professor durante o percurso educativo. Deste modo, para endossar nossa crença, tomamos as seguintes palavras:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...] (LUCKESI 2002, p.81).

Dessa forma, a avaliação nos permite analisar, repensar e replanejar as ações previstas para o processo de ensino aprendizagem a partir dos achados: *quem aprendeu, como, quantos não construíram o saber etc. Em qual lugar do processo os estudantes se encontram? Quais as situações propostas foram válidas? O que precisa ser replanejado?* Por isso, conceber a avaliação como formativa, contínua presente durante o processo, coadunamos com os princípios da pesquisa-ação que norteiam nossa sequência didática.

Assim, a avaliação formativa favorece a compreensão dos níveis de aprendizagem em que o discente se encontra, bem como suas formas, dificuldades no processo de construção do conhecimento. Tais dificuldades precisam ser superadas pelo estudante, por isso a necessidade de propor intervenções para um processo de ensino e aprendizagem que seja atrativo, significativo e contínuo, no qual docente e discente, estejam no centro do processo de forma interativa e articulada, fomentando a construção de conhecimentos e do aprimoramento dos saberes dos alunos.

Nesse viés, os instrumentos, dos quais lançamos mão nas diferentes situações de aprendizagens que constituem as atividades de cada módulo da nossa sequência didática, desde a tarefas como preenchimento de fichas, leitura dramatizada, à produções escritas e registros como *Notas do meu diário* e *Capturas da Sala de Aula* são formas de avaliar não só, os educandos, como os efeitos pedagógicos da nossa proposta interventiva, por conseguinte a prática docente.

O Instrumento *Notas do meu diário*, por exemplo, o estudante é convidado a se avaliar, a se reconhecer como sujeito no processo de construção do conhecimento, como também, avaliar as ações e intervenções do professor. Dessa maneira, conforme Perrenoud (1993) a avaliação não se restringe exclusivamente ao avaliar as aprendizagens de cada aluno para atribuir-lhe a nota, mas para também, este mesmo sujeito “[...] estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra,[...]”, (PERRENOUD,1993, p.173) tomando consciência de suas ações e limitações, uma vez o processo de aquisição do conhecimento não é um seguimento em linha reta, precede de treinos, tentativas, hipóteses, erros, recuos, avanços, é um processo cíclico e contínuo, com idas e voltas.

No que se refere ao docente, tanto a partir dos registros dos estudantes em *Nota do Meu Diário*, quanto das observações dos demais instrumentos como as produções escritas e *Diário de Campo*, é permitido a análise e reflexão sobre sua prática pedagógica, seu trabalho, se esse está sendo eficiente ou se faz necessário um replanejamento e elaboração de novas proposições, a partir de novas situações de aprendizagens e que envolvam nos procedimentos e orientações didáticas metodológicas.

Ressaltamos que a avaliação formativa coaduna com os princípios da metodologia da pesquisa-ação, uma vez que possibilita ao professor refletir e analisar o seu trabalho pedagógico em sala de aula, além de averiguar, replanejar, e aperfeiçoar constantemente a sua teoria e prática, conforme as reais necessidades dos educandos, e, por sua vez, para os alunos permite avaliar seu processo formativo “[...] oferece [...] informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...].” (HADYT, 1997, p.292-293).

Nos termos aqui expostos, sinalizamos que a Sequência Didática está devidamente organizada em cinco módulos, distribuídos em dez oficinas, dentre elas, o momento de culminância, os quais somam trinta horas (30h). As oficinas de cada módulo são constituídas de atividades diversificadas, que convergem para a produção final: o texto teatral. Este será o produto da sequência, o qual culminará em uma encenação para a comunidade.

Assim, de forma propositiva, a sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola* será disponibilizada para as escolas de Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Seabra-BA. Por isso, seus módulos e oficinas serão organizados em um caderno/catálogo pedagógico, destinado aos docentes da rede. Nosso intuito, posto desde o princípio, é inserir, nas salas de aulas, textos do GCLS, a partir de situações de aprendizagens que, além de contribuir com a formação leitora e cidadã do estudante, podem auxiliar na melhoria de estratégias pedagógicas do docente.

6.2 UMA APRESENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MÓDULOS E ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA PROPOSTA

A sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola* se apresenta como uma proposta alternativa de fomento à inserção da literatura e de autores locais na escola, sustentada pelos estudos dos letramentos, articulada à compreensão do texto teatral enquanto gênero discursivo.

Todas as atividades propostas nos módulos podem ser modificadas e adequadas conforme o contexto e o público-alvo. Nossa intenção é inspirar, evidenciar que uma sequência didática pode trabalhar com mais de um gênero, desde que saibamos construir uma teia que evidencie as suas ligações, mesmo pertencentes a campos de atuação diferentes, como, no nosso caso, o literário e o publicitário. Ao mesmo tempo, como mote maior, a partir do texto teatral como principal gênero trabalhado, mostraremos que os letramentos sociais devem e podem repercutir de forma positiva dentro do espaço escolar.

Ressaltamos, ainda, que, embora foquemos gêneros textuais teatrais no centro dessa teia, considerando-o como um evento de letramento, que agrega diversas estratégias de leituras e outras práticas letradas, os gêneros textuais devidamente articulados, agregados às proposições e situações de aprendizagens, auxiliarão nossos estudantes na aquisição de letramentos, condição importante para a formação leitora e cidadã.

Nas páginas seguintes, vemos cada módulo que compõem esta sequência didática. Esses estão organizados de forma articulada, mas não engessada. Podem ser executados em ordem diferente do proposto, como ter suas situações e proposições redesenhadas conforme o público-alvo e seu nível de aprendizagem.

SENSIBILIZAÇÃO E EXPECTATIVAS



Prezado/a professor/a,

Sabemos que, para uma proposta ser aceita e desenvolvida, as pessoas a serem envolvidas no processo precisam estar motivadas. Para isso, além de apresentarmos a estrutura da proposta com seus objetivos e intencionalidades, é preciso conquistar os sujeitos, sensibilizá-los, guiá-los pelos caminhos que ela apresenta. Portanto, ter contato com o texto a partir da linguagem teatral será um dos vieses que proporcionará aos envolvidos a reflexão de que os processos de leitura e escrita permeiam atividades para além dos muros da escola. Ademais, o contato permitirá, também, aos educandos, que nunca assistiram a uma peça teatral, experienciar uma nova modalidade de leitura, a qual pode colocá-los na condição de protagonistas, bem como reconhecer as práticas de leitura e escrita envolvidas no processo, além de valorizar artistas locais.

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Professor, neste módulo, você desenvolverá as seguintes oficinas com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
Sensibilização: Assistindo a uma peça teatral	Assistir a uma Peça Teatral Roda de conversa	3h	Toda a turma	Individual

Objetivos:

- Apresentar a proposta de trabalho aos educandos;

- Reconhecer a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo, sensibilizando os estudantes a partir da apresentação teatral do grupo *Lamparinas do Sertão*.

Texto Base:

- Texto Teatral: Espetáculo "Feiurinha minha flor", Stênio Erson/Venâncio Ferreira – Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS);
- Imagens e fotografias do arquivo pessoal de Rômulo, integrante do GCLS.

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação:

A avaliação acontecerá ao longo da execução do módulo, a partir de observações, durante a realização das atividades propostas nas oficinas e das produções dos alunos, como preenchimento de fichas técnicas, atividades de interpretação e compreensão leitora, produção textual etc.

Materiais/recursos:

Data show, caixa de som, Notebook, microfone, caderno, caneta e lápis.

1ª OFICINA/ETAPA (3h) – Assistindo uma peça teatral..

Caro(a) colega,

Essa oficina, além de buscar sensibilizar os estudantes para a adesão à nossa proposta didática, às atividades distribuídas nos seguintes módulos, intenta-se aqui propiciar aos educandos a vivência de assistir a uma peça teatral, haja vista que a maioria dos alunos das escolas do nosso município nunca tiveram tal oportunidade.

Objetivos específicos:

- ✓ Provocar no estudante o interesse por atividades culturais;
- ✓ Observar as expectativas que os alunos criaram sobre as propostas de atividades.

Procedimentos/Orientações didáticas:

Professor(a),

Antes de iniciar a primeira atividade dessa oficina, faz-se necessário, primeiramente, preparar o ambiente da sala de aula ou um outro espaço existente na escola, de modo que a disposição do mobiliário facilite aos alunos o melhor ângulo para se colocarem na posição de plateia e, ao Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, espaço para apresentação do espetáculo ao tempo em que se apresenta a proposta de trabalho.

I ATIVIDADE (1h30m) – Assistir a uma Peça Teatral

- ✓ Acolher os educandos e perguntar: quem de vocês já tiveram a oportunidade de ir ao teatro ou assistir a uma peça teatral?
- ✓ Na sequência, apresentar aos educandos o grupo teatral, ressaltando sua origem e a importância do mesmo para o reconhecimento da cidade, como produtora de cultura no âmbito das artes cênicas, além do trabalho social que o grupo desenvolve em algumas comunidades. Interpelar: *(Vocês já o conheciam? Já tiveram a oportunidade de assisti-lo?)*
- ✓ Informar aos educandos que, nesse momento, eles terão a oportunidade de assistir a uma peça teatral produzida e encenada pelo grupo. Solicitar que se organize, da melhor forma possível, e tenha o deleite de assistir ao Espetáculo *Feiurinha minha flor*, de Stenio Erson/Venâncio Ferreira/GCLS.

II ATIVIDADE (1h30m) – Roda de Conversa

- ✓ Apresentar a proposta de atividade aos alunos, dizendo a eles o que pretendemos fazer, com vistas a contribuir para sua formação leitora e cidadã. Elaboramos uma sequência de atividades, nas quais utilizaremos como textos motivadores produções do GCLS ou relacionada a ele.
- ✓ Exibir algumas imagens das intervenções artísticas do grupo e, a partir dessas, da apresentação teatral e da proposta didática, promover uma ‘Roda de conversa’ entre alunos e membros do GCLS sobre o que veem nas imagens, o teatro, os grupos culturais locais que fomentam a cultura local;

- ✓ Apresentar a Proposta didática aos educandos e sobre as expectativas que os alunos têm em relação às atividades da sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola.*
- ✓ Solicitar aos alunos que registrem suas expectativas no caderno como se fosse uma nota de diário.

ATIVIDADE I¹⁸

1. Assistir ao espetáculo *Feiurinha minha flor*, uma adaptação do texto do *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, feita pelo Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS), Seabra-BA.
2. Conversar com os integrantes do grupo, conhecendo cada membro e a história de vida de cada participante ali presente.

ATIVIDADE II

1. Com os demais colegas, organizados em um círculo/semicírculo, apreciem as imagens projetadas e conversem com os integrantes do grupo sobre o que elas simbolizam

Figura 6 – Primeiro registro fotográfico do GCLS



Figura 7 – Arte comemorativa dos 10 anos do GCLS



Todas as imagens utilizadas nas atividades deste módulo pertencem ao arquivo particular de Rômulo Alves, integrante do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, o qual as disponibilizou para professora-pesquisadora.

Figura 8 – Cartaz Evento Cultural promovido pelo GCLS



Figura 9 – Registro fotográfico Cena da peça teatral "As Carpideiras", do GCLS



Figura 10 – Cartaz de divulgação do projeto social "Biblioteca Lamparinas Ambulantes"



Figura 11 – Projeto Social do GCLS – Distribuição de cestas básicas às famílias carentes.

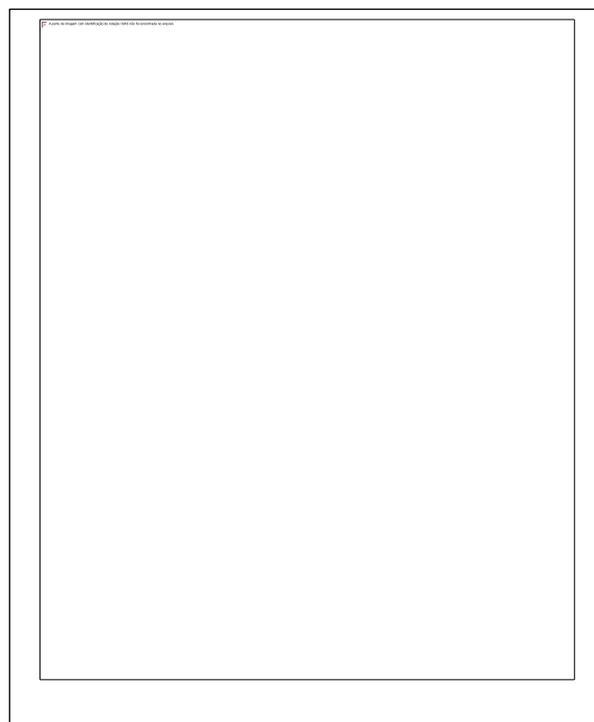
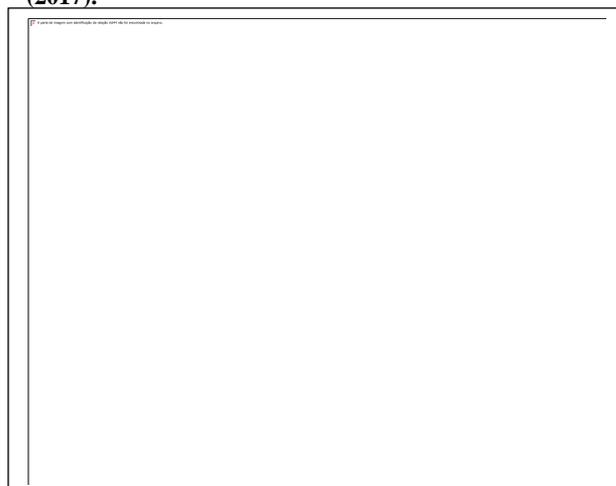


Figura 12 – A praça é do Povo. Intervenção artística em comemoração aos 15 anos do GCLS (2017).



Figura 13 – Intervenção Artística na praça da comunidade rural de Lagoa a Bo Vista, Seabra-BA (2017).



2. Conforme conversas com colegas e integrantes do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, e a proposta didática apresentada pela docente, registre no caderno suas expectativas em relação à proposta de estudo apresentada pela professora.

À LUZ DO TEATRO, RECONHECER O GÊNERO!

Caro(a) colega professor(a),

Conforme os postulados dos PCN, “o teatro, no processo de formação, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que o aluno se aproprie, crítica e construtivamente, dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos [...] No plano individual, (o teatro) possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas e artísticas (PCN, 1997, p. 57)”, e também linguísticas, uma vez que os alunos são convidados a refletirem sobre a linguagem, que recursos utilizar, seja para representar ou produzir o texto teatral. Por isso, antes de partir para um processo de produção escrita de um gênero teatral, faz-se necessário conhecer e reconhecer textos teatrais, suas características, no que tange à linguagem, à estrutura e a seus gêneros. Esses constituem as expectativas de aprendizagens distribuídas ao longo deste módulo em suas oficinas e respectivas atividades.



ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Professor, neste módulo, você desenvolverá as seguintes oficinas, com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
Conhecendo, reconhecendo características texto, reconhecendo a intertextualidade.	Leitura Exploratória Pesquisa Atividade análise de compreensão leitora	3h	Toda a turma	Individual/coletivo
Analisando Estrutura do Texto, seus elementos constitutivos	Leitura dramática Análise de aspectos do texto teatral	3h	Em equipe	Individual/coletivo

Objetivos Gerais:

- Identificar a organização do texto dramático, enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência, estabelecendo e reconhecendo relação entre os textos, a partir da intertextualidade ali presente.

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação:

A avaliação deverá ser contínua, em todas as atividades desenvolvidas nesse módulo, através de observações e registros a serem feitos pelo professor, no instrumento que denominaremos “Diário de Campo”, bem como a partir de atividades desenvolvidas pelos educandos, sejam escritas de forma dirigida ou livres, nas oficinas desse módulo. Por isso, serão observados o envolvimento e a participação dos alunos, a capacidade de trabalhar em grupo, a organização etc.

Texto Base:

- ✓ **Feiurinha minha Flor** – Stenio Erson, Grupo Cultural Lamparinas do Sertão;
- ✓ **A Bela Engasgada** – Stenio Erson/Venancio Ferreira, Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS)
- ✓ **O Fantástico Mistério de Feiurinha**, de Pedro Bandeira;
- ✓ Conto **A bela adormecida** - Versão Irmãos Grim.

Recursos necessários:

- ✓ Marca texto;
- ✓ Lápis preto nº 2;
- ✓ Cópias dos textos a serem trabalhados;
- ✓ Cópias da ficha de Análise/Observação de aspectos dos textos.

1ª Oficina/etapa (3h) – Conhecendo características do texto, reconhecendo a intertextualidade.

Caro (a) colega,

Nesta oficina, você ajudará os estudantes a reconhecer, a partir da leitura dos textos, sua intertextualidade, além de identificar características específicas do gênero em estudo. Aqui, observaremos o que os postulados bakhtinianos (2011,2016), nos ensinam em relação ao texto, principalmente para o fato de que este não é neutro e que nos comunicamos através de gêneros conforme demandas da situação comunicativa nas quais estamos envolvidos.

Objetivo da oficina:

- *Ler para tomar notas e sistematizar conceitos;*
- *Identificar um texto teatral.*

Procedimentos/Orientações didáticas:

- ✓ *Antecipação de conhecimentos prévios – Aqui, o professor poderá iniciar uma conversa pautada nos seguintes questionamentos: No momento anterior, vocês assistiram a uma peça de teatro e conversaram com pessoas que participaram da peça. Você sabe o que é Teatro? Antes de assistir ao espetáculo dos Lamparinas, já havia assistido a uma peça teatral antes? O que sentiram, como foi sua experiência? Quanto ao Texto teatral, sabe o que é? Vocês já tiveram oportunidade de ler um? Se sim, saberia nos dizer como eles se organizam?*

I ATIVIDADE (1h)

- ✓ *Distribuir para os educandos cópias do texto *O Que é o texto teatral e suas características* (adaptado para essa aula, vide referência ao final do texto, página 106);*
- ✓ *Propor a leitura compartilhada e comentada do texto e, na sequência, discutir com os estudantes os conceitos apresentados pelo texto, solicitando aos mesmos que releiam o texto e sublinhe esses conceitos.*

O que é o Texto Teatral e suas características

Os Textos Teatrais ou Dramáticos são aqueles produzidos para serem representados (encenados) e podem ser escritos em poesia ou prosa. São, portanto, peças de teatro escritas por dramaturgos e 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 dividido em “Atos” “Cenas”, que representam os diversos momentos da ação, como, por exemplo, a mudança de cenário e/ou de personagens.

De tal modo, 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) e geralmente não apresenta narrador, aspecto que o difere dos demais textos narrativos.

Cabe ressaltar que o teatro é uma modalidade artística que surgiu na Antiguidade. Na Grécia antiga, os gêneros teatrais 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

Gênero narrativo

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.

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.

Gêneros Teatrais

Os gêneros teatrais mais conhecidos são:

- Tragédia
- Comédia
- Tragicomédia

Prezado estudante,

Para saber mais, que tal pesquisar sobre esses gêneros teatrais mais conhecidos na internet? Assim você terá mais subsídios para identificar melhor a que gênero os textos que lerá nessa Sequência didática pertence!

Observação:

Os "Autos" e as "Farsas" fazem parte dos textos teatrais. Os Autos são textos mais curtos de caráter cômico, enquanto as Farsas são mais satíricas, com crítica a diversos aspectos da sociedade.

(Fragmento adaptado pela professora-pesquisadora do texto original de **Daniela Diana**, Professora). licenciada em Letras (<https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/> Acesso em 30/10/2020).

- ✓ Pergunte aos educandos se eles sabem o que venha a ser um texto teatral pertencente ao gênero da: tragédia, comédia e tragicomédia: *O que podemos inferir desses gêneros?*
- ✓ Registre no quadro as possíveis hipóteses;
- ✓ Leve os educandos para o laboratório de informática ou autorize a utilização do celular, para fazerem uma rápida pesquisa sobre esses gêneros teatrais (combine com eles o tempo);
- ✓ Após o tempo expirado, promova uma discussão com os estudantes, a partir dos seguintes questionamentos:
O que conseguiu encontrar sobre esses gêneros teatrais? Conseguiram confirmar as hipóteses levantadas por vocês ou elas foram refutadas?

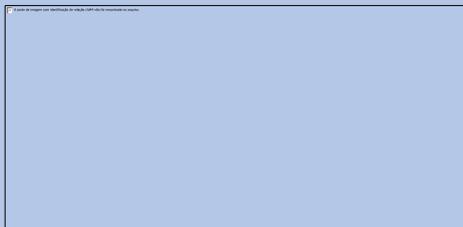
II ATIVIDADE (1h)

- ✓ Distribuir cópias do texto “A Bela Engasgada” (Stênio Erson) e do texto A Bela Adormecida (Irmãos Grim), solicitando aos educandos que os leiam (Pode-se eleger um ou mais alunos para fazer a leitura, e os demais deverão acompanhá-los).

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE

Leia os textos I e II. Na sequência, fiquem atentos aos questionamentos do(a) professor(a):

TEXTO I - A BELA ADORMECIDA (Irmãos Grim)



Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham concretizado maior sonho deles: terem filhos. — Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha. — E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha. — Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: Antes que passe um ano a senhora dará à luz uma menina. E a profecia da rã se concretizou, e meses depois a rainha deu à luz a uma linda menina.

O rei, que estava tão feliz, deu uma grande festa de batizado para a pequena princesa que se chamava Aurora.

Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as treze fadas que viviam nos confins do reino. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resoluto. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera.

No dia da festa, cada uma das fadas chegou perto do berço em que dormia a princesa Aurora e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso. — Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda. — Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira. — Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta. — A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta. aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira. Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia. A princesa Aurora.

A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo.

Imediatamente, Aurora despertou, olhou par ao príncipe e sorriu. Todo o reino também despertara naquele instante. Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores. A vida voltara ao normal. Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos. O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa em casamento que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

Eles, então, se casaram e viveram felizes para sempre!

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=15>

TEXTO II - A BELA ENGASGADA (Stênio Erson/GCLS)

[...]

CENA II — DO REISADO

O narrador se ajoelha no centro e todos atrás dele, como se simulasse a reza da lapinha. Depois, bem lentamente, se levantam cantando a música Ô DE CASA, Ô DE FORA... Ao fim o pai da Bela Interrompe a cantoria.

PAI —

Convido todos vocês

Para comigo festejar

O batizado de minha filha

Santos modernos vai abençoar.

O pai se ajoelha. A mãe entra com uma criança. Os três Reis ofertam algo para a criança.

ATOR 1 — Trago rapadura, para você saber que a vida é doce, mas não é mole não.**ATOR 2 —** Trago água salobra do rio teimoso, para você saber que as vezes viveremos uma vida salgada e com a escassez desse líquido precioso.**ATOR 3 —** Trago rolete de pau de açúcar, para aprender a assoviar e chupar cana**ATOR 5 (Diabo disfarçado) —** (entra cantando a música NÃO ME CONVIDARAM PARA ESSA FESTA POBRE...)**NARRADOR —**

Depois desse dia

Comer peixe era proibido

Mas a vida naquele lugar

Ficou inté mais divertido

Muié lava roupa cantando

Homem rasta enchada sorrindo

E a criança nas brincadeiras

Deixa tudo mais colorido

Todos encerram a brincadeira formando um círculo. Ao centro se posiciona o narrador.

CENA III — O FEITIÇO**NARRADOR —**

Após quinze anos

A princesinha se abonitou,

Encorpou, ficou uma formosura.

[...]

O narrador sai. A princesa começa a sentir um cheiro e segue em direção a um ator que se esconde no público. Esse ator é o DIABO DISFARÇADO.

PRINCESA — Peixe pobre viajante. Posso ajudar no desenrolar da receita?**DIABO REIS —** Claro! Pega a colher e mecha o tacho para o peixe não grudar, vou pegar tempero verde, pra poder finalizar.

A princesa experimenta um pedacinho de peixe e adormece. Todos adormecem, exceto o Narrador.

- ✓ Peça aos educandos que, com base na leitura e na discussão do texto da atividade anterior, pela qual conheceram ou lembraram algumas características do texto teatral, conversem sobre alguns aspectos presentes nos textos "A Bela engasgada" (Stenio Erson/GCLS) e o Conto "A bela Adormecida" (Irmãos Grim) a partir dos questionamentos abaixo (*expor as questões em um quadro ou papel metro*):

Dos textos lidos, qual pertence ao gênero teatral?

Os textos possuem um enredo cômico ou tenso, triste...?

Com base no que compreendeu sobre as características do gênero teatral, como você classificaria o gênero do texto "A Bela Engasgada"?

O que mais lhe chamou atenção nesse texto?

Diferente do Conto "A Bela Adormecida" qual é o lugar, cenário onde se passa essa história? Quais elementos lhe permitem identificar esse local?

(Conversar com os educandos sobre alguns elementos da cultura local presentes no texto, como a figura dos três reis magos, algumas expressões, provérbios etc.

- ✓ Registre no Diário de Campo a percepção as principais ponderações dos estudantes, falas relevantes para compreensão do processo de aprendizagem.

III ATIVIDADE (1h)

- ✓ Retome os textos trabalhados na atividade anterior, "A Bela Engasgada" (Stênio Erson) e A Bela Adormecida (Irmãos Grim), informando aos estudantes que eles serão utilizados para desenvolvimento desta atividade;
- ✓ Na sequência, solicite que releiam o texto, e que, em dupla, respondam a atividade de análise do texto (*deverá ser entregue a cada dupla uma cópia impressa dessa atividade, que se encontra disposta ao final dessas orientações*);
- ✓ Socialize as atividades, promovendo a correção, mais um momento para que os estudantes esclareçam suas dúvidas e avancem no aprendizado (*Este será também um momento a partir do qual poderá ser avaliado como os estudantes participaram de todas as atividades propostas, sanando dúvidas e contribuindo com as discussões se identificaram referências a outros textos, bem como do contexto local e em algum dos textos lidos. Professor, tome nota das observações em seu diário de campo para refletir e pensar se será preciso repensar ou adequar as próximas atividades*).

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE

ATIVIDADE EXPLORATÓRIA DOS TEXTOS:

- a) O que os textos têm em comum? Quais características a estrutura deles apresentam? Onde podemos encontrar esse tipo de texto?
- b) A quais gêneros os textos pertencem? O que o **Texto I** tem em comum com o **Texto II**?
- c) Podemos chamar de intertextualidade a relação que se estabelece entre dois textos quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo forma e conteúdo. No caso do trecho do texto “A Bela Engasgada em estudo, podemos afirmar que há ocorrência de intertextualidade?
- d) Se sua resposta for positiva, destaque no texto os trechos que remetem à intertextualidade, registrando o nome do texto ou episódio cultural a que ele se relaciona. *(Espera-se que os estudantes elenquem elementos comuns, como a estrutura, os relacionem com os contos de Fadas, em especial ao clássico A Bela adormecida, dos Irmãos Grim, com o episódio bíblico dos Reis Magos. Caso eles tenham dificuldade para fazê-lo, pode-se auxiliá-los com algumas questões: Você conhece algum texto que tem a história parecida com os textos lidos?).*
- e) Apesar de serem textos literários, os textos em estudo se diferem também na linguagem empregada. Em qual dos textos, a linguagem é marcada por regionalismos? Quais teriam sido as intenções do autor?
- f) Sabe-se que o autor do texto “A Bela Engasgada” é oriundo de uma comunidade Rural, chamada Lagoa da Boa Vista, pertencente ao município de Seabra-BA, e que ele também é professor de Língua Portuguesa.
- ✓ Você acha que esse fato influencia no modo como ele escreve?
 - ✓ Quais influências locais você infere que ele pode ter utilizado na construção de sua narrativa?
 - ✓ Em algumas passagens do texto, apesar de nos lembrar o episódio bíblico da visita dos Três reis magos ao Menino Jesus, ou ainda o trecho em que a menina bela se fere e adormece, ele utiliza alguns elementos peculiares à culinária e à cultura local?
 - ✓ Releia o texto e identifique que elementos são esses? Como são apresentados no texto?
 - ✓ *(Aqui, espera-se que os estudantes identifiquem que são apresentados em forma de provérbios, gênero bem presente nas situações comunicativas dos membros das comunidades rurais locais, principalmente entre as pessoas mais idosas).*
 - ✓ Quais representações socioculturais podemos inferir desse trecho? Há alguma mensagem?
 - ✓ Como vimos e discutimos, geralmente um texto teatral dispensa a figura do narrador. Entretanto, isso não acontece no texto *A Bela Engasgada*? Qual teria sido as intenções do autor a utilizar esse recurso em seu texto? Seria um recurso peculiar às manifestações artístico-culturais local?

2ª Oficina/Etapa (2h) – Conhecendo a Estrutura do Texto, seus elementos constitutivos.

Professor(a),

Nesta oficina, transitaremos entre a leitura, escrita e oralidade. Os estudantes serão convidados a ler trechos de duas peças teatrais, as quais estabelecem uma relação textual muito forte, além de fazer remissão a outros gêneros textuais. Teremos como textos motivadores um de Stenio Erson/Venâncio Ferreira GCLS, o texto teatral “Feiurinha minha flor”, texto apresentado aos alunos no primeiro módulo dessa sequência de atividades no espetáculo da Oficina de sensibilização, e os fragmentos do texto de Pedro Bandeira, “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, o qual serviu de base para construção do primeiro texto mencionado. Assim, lendo, relendo, registrando e oralizando, o aluno será conduzido a conhecer alguns elementos constituintes e necessários ao fazer teatral, de modo a desenvolver habilidades que o tornem capaz de reconhecer o gênero, dentre outros gêneros narrativos que lhes são apresentados.

Vamos lá!!

Objetivo da oficina:

- Ler e analisar uma peça teatral, apreciando a estrutura que constitui um texto;
- Exercitar a oralidade através de leitura dramatizada.

Procedimentos/Orientações didáticas:

- ✓ Organize turma em equipes de 4 pessoas e distribuir um instrumento a cada uma para análise e identificação na organização do texto dramático: enredo, conflitos, pontos de vista, universos de referência, relações de intertextualidade;
- ✓ Na sequência, entregue a cada equipe cópias do texto-espetáculo “Feiurinha minha flor”, Stênio Erson/Venâncio Ferreira GCLS e um trecho do livro “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira, e peça que façam a leitura;
- ✓ Diga aos educandos quem é Pedro Bandeira: *Pedro Bandeira (1942) é um escritor brasileiro de livros infanto-juvenis. Destacou-se com a obra "A Droga da Obediência". Recebeu o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em 1986, ano em que publicou “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, além de ter recebido a*

Medalha de Honra ao Mérito Braz Cubas, da cidade de Santos, em 2012. Fonte: https://www.ebiografia.com/pedro_bandeira/;

- ✓ Converse um pouco sobre os textos, perguntando o que eles têm em comum (*espera-se que, além de falarem sobre a estrutura, eles percebam a presença da intertextualidade entre os textos apresentados, que também se relacionam com outros*);
- ✓ Informe aos alunos que o texto **Feiurinha Minha Flor**, cujo autores são Stênio Erson/Venâncio Ferreira do GCLS é uma adaptação da obra **O Fantástico Mistério de Feiurinha**, de Pedro Bandeira, e que é possível observar, nos textos, traços ou características de outros;
- ✓ Solicite aos educandos que, em equipe, preencham a ficha de observação sobre aspectos estruturais dos textos e que respondam as atividades que se seguem, (vide modelo na página 123);
- ✓ Promova a socialização dessas atividades, fazendo as intervenções necessárias à compreensão dos educandos que tiveram alguma dificuldade de execução da atividade, orientando-os a fazer a correção ao lado (registrando anotação, uma espécie de rubrica de correção);
- ✓ Recolha a ficha de análise do texto, para verificar como os educandos compreenderam;
- ✓ De forma organizada, ainda em suas equipes, proponha que façam a leitura dramatizada do texto, solicitando aos estudantes que tentem imprimir à leitura emoções, gestos que possivelmente o personagem está sentindo, autorizando improvisações se julgarem necessárias. (*Combinar com os estudantes um tempinho para sua organização em equipes, orientá-los e, assim, prosseguir com a leitura*).
- ✓ O professor deve registrar no seu *Diário de Campo* as impressões que observou durante o desenvolvimento das atividades, com base nos questionamentos do roteiro abaixo:

Recepção dos textos pelos estudantes:

Foi boa? Não foi?

Desenvolveram as atividades de forma autônoma ou exigiu muita intervenção do professor?

Utilizou de estratégias de leitura, como voltar ao texto, reler, identificar e grifar informações necessárias ao desenvolvimento das atividades?

Compreenderam a dinâmica da Leitura dramática?

Intimidaram-se?

Foram performáticos durante a leitura?

Utilizaram o improviso?

- ✓ Esse registro será uma das formas de acompanhar o processo de aprendizagem, que também será facilitado pelas atividades escritas dirigidas por questionamentos ou comandos, e, também, pelas atividades livres desenvolvidas pelo educando.

OBSERVAÇÃO:

Disponibilize para os educandos (via e-mail ou link de acesso) os textos trabalhados na II oficina desse módulo, para que, em casa, eles possam ter acesso à história na íntegra, e possam se deleitar e observar outras características do texto teatral discutidas na I oficina, que não foram observadas nos trechos em estudo.

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE – ALUNO (2h)

- ✓ Faça uma leitura dos textos abaixo juntamente com seus colegas e sua professora, e observe sua estrutura. Na sequência, preencha a ficha de análise entregue a cada grupo.
- ✓ Feito isso, se organize com os colegas e responda as questões de 1 a 4.
- ✓ Após a socialização das atividades e com um conhecimento mais profundo dos textos em estudo, organize sua equipe e faça a leitura dramática do texto, conforme sorteio promovido por seu professor.

TEXTO I

Trechos do original **O Fantástico Mistério de Feiurinha** de Pedro Bandeira. (p. 28-37)

[...]

Vagarosamente, Branca de Neve levanta a cabeça e dirige o olhar para o Escritor a sua frente, ainda segurando-lhe as mãos. Juntos, os dois compreendem o que acontecera com Feiurinha.

ESCRITOR: Branca de Neve... Você também entendeu? Entendeu agora por que Feiurinha desapareceu?

As outras Princesas o cercam. Até Bela Adormecida.

ESCRITOR: Entendeu por que você jamais desaparecerá? E vocês todas, Chapeuzinho, Rapunzel, Cinderela, Bela-Fera e Bela Adormecida? Vocês jamais desaparecerão! Vocês foram eternizadas nos livros pelos maiores artistas do mundo! Suas vidas se renovam todos os dias quando os livros são abertos na frente dos olhos de novas crianças, prontas a rir, a chorar e a se emocionar com as suas aventuras!

A reação das Princesas não é a reação normal dos seres humanos. Elas ficam na expectativa, como sombras, como anjos.

ESCRITOR: Perceberam por que Feiurinha desapareceu? Porque ninguém jamais escreveu sua história! Porque as fantásticas aventuras dessa heroína de sonhos, por não estar escrita, não se renova através dos séculos nas risadas e nas emoções das crianças! *(Feliz, começa a dançar com todas elas. Ri alto, e todas riem com ele.)* Feiurinha! Onde está você, Feiurinha? Quem é você, Princesa? Preciso escrever sua história, para que você se torne eterna também! Minha felicidade seria completa se eu pudesse descobrir você, Feiurinha! Onde está você, Feiurinha?

A velha Jerusa entra em cena casualmente.

JERUSA: Eh, que história boa, não é? Sempre foi a minha preferida quando a minha avó reunia todo mundo para contar histórias ao pé do fogo...

Todas correm para Jerusa e imobilizam-se ao abraçá-la. O Escritor volta-se para a platéia.

ESCRITOR: Pois é. O tempo todo eu procurara em todos os cantos, perguntara a todo mundo, e, ao meu lado, estava alguém que conhecia a história de Feiurinha! Eu tinha procurado a solução do mistério em todas as lonjuras, enquanto ela estava ao alcance da minha vista e me servia o almoço todos os dias...

As Princesas e Caio insistem com Jerusa.

RAPUNZEL: Conte a história da Feiurinha para nós, Jerusa, conte!

CINDERELA: Por favor, Jerusa!

CHAPÉU: Por favor!

BRANCA: (*Pegando as mãos de Jerusa e as beijando:*) Jerusa, por favor, conte para nós. Só você pode trazer a Feiurinha de volta...

ESCRITOR: (*Para a platéia:*) Jerusa não era de grandes letras e, talvez por isso mesmo, tenha compreendido muito bem o que era ter Branca de Neve a seus pés, beijando-lhe as mãos. Compreendeu que Branca de Neve, Cinderela, Feiurinha e tantas outras faziam parte de si como seu próprio sangue. Eram o seu passado e a sua cultura. Compreendeu que aquelas heroínas também faziam parte do sangue de todos, ricos e pobres, negros e brancos, nascidos e por nascer. Compreendeu e começou a desvendar, para todos nós, o fantástico mistério de Feiurinha...

As heroínas e Caio sentam-se no chão, à volta de Jerusa, que se senta em uma banquetta.

JERUSA: A história da Feiurinha é dos antigos. Quem me contou, há mais de sessenta anos, foi a minha avó, que também ouviu a avó dela contar. A história da Feiurinha era a minha preferida, com o perdão das Princesinhas... (*Entra música suave.*) Era uma vez, há muitos, muitos anos, uma menina muito linda que tinha acabado de nascer numa casa muito pobre, mas cheia de amor e felicidade.

A beleza da menina logo foi muito comentada e só se falava nisso em todos os lugares. Até num lugar distante, um lugar feio, escuro, tenebroso, chegou a fama daquele bebê tão lindo. Naquele lugar, moravam sozinhas três bruxas tremendas chamadas Ruim, Malvada e... Piorainda. Elas tinham acabado de ganhar uma sobrinha para criar, que também acabara de nascer. Mas o bebê era horroroso demais e as três bruxas logo planejaram roubar a linda menina com seus poderes mágicos. Sem de nada desconfiar, na pobre casa dos pais da menina, só havia alegria...

Acende-se a luz na pobre casa dos pais de Feiurinha. A música decresce e entram em cena o pai e a mãe de Feiurinha, pobremente vestidos. Em um berço, está o bebê.

PAI: Somos tão pobres, mulher, mas agora temos um tesouro...

MÃE: Um tesouro mesmo, meu marido! Nem a rainha tem uma filha tão linda...

PAI: É mesmo, mulher. Valerá a pena trabalhar ainda mais para criar esta menina tão linda...

MÃE: Que nome vamos dar a ela, marido?

PAI: Não sei ainda, mulher. Temos de escolher um nome muito bonito. Tão bonito quanto ela...

Ouvem-se batidas na porta.

MÃE: Estão batendo, marido. Quem poderá ser?

PAI: Não sei, mulher. Talvez algum conhecido da aldeia que queira visitar nossa nova filhinha...

MÃE: Vá abrir, marido...

O pai abre a porta. Surgem Ruim, Malvada e Piorainda. Vestem largos mantos negros e esfarrapados. Na cabeça, chapéu de bruxa, com cabeleira e uma meia máscara, que lhes cobre a testa, as faces e o nariz. Nariz de bruxa, exageradamente grande e adunco. Falam falsa e educadamente.

RUIM: Boa noite, meu bom homem. Ouvimos dizer que nesta casa nasceu uma linda menina...

MALVADA: Linda! Muito linda, sim...

PIORAINDA: E viemos fazer uma visitinha...

PAI: Oh, mas que bom! Entrem, por favor. Não vão reparar... A casa é tão simples...
Casa de gente pobre...

MALVADA: Com licença...

Ruim: *(Indo até o berço.)* Que gracinha! Bilu, bilu, bilu!

PIORAINDA: Posso pegar no colo?

MÃE: É claro... à vontade...

Piorainda: *(Pegando o bebê.)* Agora, Malvada!

MALVADA: *(Fazendo gestos cabalísticos.)* Céu escuro e trovoada...

PAI: Céu escuro? Mas o tempo está tão bonito...

MALVADA: Céu escuro e trovoada!

Noite suja, noite escura!

Estes dois vão ficar duros!

Duros feito rapadura!

Zim! Zam! Zum!

Efeito de explosão de gelo-seco em volta dos pais. Os dois ficam imóveis.

RUIM: Ah, ah, ah! Conseguimos, irmãzinhas!

PIORAINDA: Ah, ah, ah! Esta beleza agora é nossa!

MALVADA: Ah, ah, ah! Que gracinha! Agora esta gracinha é nossa!

RUIM: Ninguém mais vai se derreter com esta menina, Piorainda!

PIORAINDA: Ninguém mais vai fazer bilu, bilu, Ruim!

MALVADA: Linda! Linda! Ela vai crescer na nossa choupana! Ela vai aprender!

Ela vai aprender a ser feia!

RUIM: *(Aponta para os pais, paralisados.)* Estes dois vão despertar daqui a pouco, Malvada. E vão procurar pela filha, desesperados. Mas ninguém jamais poderá encontrar esta menina!

MALVADA: Lá em nossa choupana, nenhuma gente ou bicho tem coragem de se aproximar. Esta menina vai crescer junto às corujas, aos ratos e aos morcegos!

PIORAINDA: A menina vai ser criada junto da nossa sobrinha, que acabou de nascer.

RUIM: Coitadinha! Nossa sobrinha é o bebê mais feio do mundo...

MALVADA: Já nasceu birolha, caspenta e com dente cariado...

PIORAINDA: E verruga no nariz!

RUIM: Belezinha...

PIORAINDA: E esta aqui? Como vamos chamar?

RUIM: Ela tem de aprender a ser feia, Piorainda! O nome que vamos dar-lhe tem de lembrar a ela, o tempo todo, que ela é horrorosa! Linda somos nós e a Belezinha!

MALVADA: Grande idéia, Ruim!

PIORAINDA: E que nome é esse?

RUIM: A menina vai chamar-se... Feiurinha!

MALVADA: Feiurinha! Ótimo! Feiurinha!

PIORAINDA: Feiurinha! Feiurinha! Ah, ah, ah! Como nós somos terríveis!

MALVADA: A beleza agora é nossa!

RUIM: O meu nome é Ruim!

MALVADA: O meu nome é Malvada!

PIORAINDA: O meu nome é Piorainda!

Black-out. Quando a luz é novamente acesa, estamos na choupana das bruxas. As três estão à mesa. Passaram-se quinze anos, e a miúda Belezinha está com as tias. Crânio e velas sobre a mesa. Sombras de animais empalhados e tudo o mais que possa parecer lúgubre. As três riem muito e mexem em frascos de bruxa.

RUIM: Ah, ah, ah! Amanhã é o aniversário de quinze anos da nossa sobrinha. Quinze anos, Belezinha!

BELEZINHA: Quero uma festa, titia Ruim! Uma festa bem tremenda!

PIORAINDA: Ui, como nós somos terríveis!

MALVADA: Sabem o que eu estou lembrando agora? Amanhã também é o aniversário de quinze anos da Feiurinha...

RUIM: Da Feiurinha? Ah, ah, ah! Como vamos nos divertir!

PIORAINDA: Vamos começar já! Onde anda a Feiurinha?

MALVADA: Está lá fora, areando o caldeirão!

PIORAINDA: Vamos nos divertir um pouco! Chame a Feiurinha, Belezinha!

BELEZINHA: Feiurinha! Aqui! Já, já!

Entra Feiurinha. É uma jovem muito linda, pobremente vestida.

FEIURINHA: Ouvi chamar... Aqui estou...

RUIM: O que estava fazendo, Feiurinha? Estava sonhando em vez de trabalhar?

MALVADA: Sonhando com o quê? Com a sua beleza?

Durante toda a cena, Belezinha gargalha e rodeia Feiurinha, atormentando-a.

FEIURINHA: Eu... eu estava areando o caldeirão... Eu...

PIORAINDA: E não estava sonhando com nada?

FEIURINHA: Eu... eu estava pensando...

MALVADA: Pensando? Pensando em quê?

FEIURINHA: Eu estava pensando na minha feiúra...

PIORAINDA: Isso mesmo! Na sua feiúra! Nós, sim, somos lindas!

RUIM: Nós somos a regra!

MALVADA: Você é a exceção!

PIORAINDA: Você é feia demais!

FEIURINHA: Sei disso... Só conheço vocês quatro. Vocês são tão lindas...

Enquanto eu... sou tão feia!

RUIM: Ih! Você devia se envergonhar!

MALVADA: É isso mesmo! Nunca vi garota tão feia!

PIORAINDA: Você é um horror!

Todas rodeiam Feiurinha, pulam, cutucam a menina, dão-lhe beliscões, puxam-lhe os cabelos.

RUIM: Veja só os seus dentes! Todos os iguaizinhos, enfileiradinhos como idiotas!

MALVADA: Coisa horrorosa!

PIORAINDA: Não são como o nosso, que é único, escuro e cariado!

FEIURINHA: Não! Por favor! Não!

RUIM: E os seus cabelos, então? Louros e macios! Parecem uma seda nojenta!

MALVADA: Coisa horrorosa!

PIORAINDA: Agora veja só os nossos cabelos! Isso sim que é coisa linda! São grossos, sujos, espetados e cheios de caspa!

RUIM: E os piolhos! Não esqueça dos piolhos!

PIORAINDA: E esse nariz? Retinho, pequeno e delicado!

MALVADA: Coisa horrorosa!

RUIM: Os nossos sim, que são lindos! Veja só: enormes, curvos, enrugados, que chegam quase até o queixo!

PIORAINDA: É isso: você é mesmo um horror!

RUIM: E olhe as nossas! Craquentas e cabeludas! Lindas!

TODAS: Feiurinha! Feiurinha!

Dançam em volta da menina. Por fim, Belezinha estende a perna, fazendo com que Feiurinha tropece e caia. A menina chora.

PIORAINDA: Ui, como nós somos terríveis!

RUIM: Agora nós vamos sair, Feiurinha. Faça o seu trabalho e não se afaste daqui. Lembre-se: beleza só existe aqui, na nossa choupana. Longe daqui você só vai encontrar feiúra e coisas horrorosas como você! Lembre-se!

BELEZINHA: Feiurinha! Ah, ah, ah!

PIORAINDA: Ui, ui, ui! Como nós somos terríveis!

Belezinha mostra-lhe a língua. Malvada dá-lhe um pontapé e todas saem, gargalhando. Feiurinha chora e levanta-se. Pega um balde e vai à direita do palco, onde há algumas pedras, dando a impressão de que há um lago além delas. Ao lado das pedras está o Bode, que pode ser uma marionete simples, com movimentos simples.

FEIURINHA: Ai, como eu sou feia! Ai, como eu sou infeliz! (Pega o balde e o "mergulha" atrás das pedras, como se o enchesse com as águas do "lago".) Ah, amigo Bode... Você é a minha única companhia... Só você ouve as minhas queixas... E você é tão lindo... Lindo como as minhas madrastas... Você é velho, sujo e cheio de pulgas e piolhos... Você é tão lindo e fedido como as minhas madrastas. Mas você não judia de mim... Você não vive lembrando que eu sou feia... Você não me chama de Feiurinha... (*O Bode se esfrega na perna de Feiurinha, como um cachorrinho. Feiurinha se mira nas "águas" do "lago".*) Você parece me compreender, amigo Bode. Veja minha imagem refletida na água do lago. Veja como eu sou feia... Não tenho verruga. Nem uminha... Nem uma pinta que possa disfarçar um pouco a minha feiúra. Como eu sou infeliz, amigo Bode! Belezinha e minhas madrastas até que têm razão em brigar tanto comigo. Para elas, deve ser duro morar a vida inteira com um ser tão feio, tão horroroso e repugnante como eu! Se ao menos eu tivesse uma verruga! Uma verruguinha só, para mostrar a elas que eu não sou tão feia assim... (*Começa a procurar nos próprios braços. Arregaça a saia e procura nas pernas.*) Deixe ver... Quem sabe não nasceu uma verruguinha em alguma parte? (*Continua procurando e fica de costas para a platéia. Por fim, deixa cair o vestido para mirar-se nuazinha nas águas do rio. Essa cena, embora difícil, é importante. Sugere-se que, no fundo do palco, possa estar o "lago", cercado por "pedras" de papier mâché, que nada mais será que um spot no chão, iluminando de cima para baixo. No momento em que Feiurinha, de costas, deixar cair o vestido, que deverá sair com facilidade, desabotoando-se na frente, apaga-se o resto do palco e, como a atriz está entre a luz do "lago" e a platéia, ficará apenas silhuetada à vista do público. Assim, bastará que ela esteja vestindo uma malha da cor da pele para que o efeito se produza.*). Nada, querido Bode! Nem uma pintinha! (*Um estrondo, explosão de gelo-seco e o Bode desaparece atrás das pedras do "lago". Produze-se uma nuvem de fumaça, de dentro da qual surge o Príncipe. É um rapaz belíssimo, alto e forte. Veste-se normalmente, como um camponês medieval. Feiurinha pegou o vestido e cobriu-se com ele. Como o Príncipe está fora dos padrões de beleza conhecidos por Feiurinha, a menina se assusta.*) Você... você é alto, e forte, e musculoso... Seus dentes são brancos... Seus olhos são verdes como a luz do amanhecer... Você... você nem ao menos é birolho como a Piorainda... Como... como você é horroroso! Socorro!

O Príncipe corre para ela e a abraça.

PRÍNCIPE: Por favor, não fuja, Feiurinha! Eu passei esses anos todos ao seu lado, sonhando com este momento! Eu sou um Príncipe Encantado que foi transformado em bode pelas três bruxas. Sua beleza me libertou da maldição!

FEIURINHA: Beleza?! Mas eu sou horrorosa!

PRÍNCIPE: Você é o anjo mais lindo da Terra, Feiurinha! Eu assisti, esses anos todos, à crueldade dessas bruxas que a enganaram, fazendo-a pensar que o feio é bonito e o bonito é feio. Elas sim são um horror! Eu vou mostrar-lhe a verdade. Você vai ver que o mundo todo cairá de joelhos frente à sua beleza!

FEIURINHA: Você... tem certeza?

PRÍNCIPE: Você vai ver, Feiurinha. Me espere. Vou voltar ao meu reino para retomar as posses e a fortuna a que tenho direito. Logo virei buscá-la. Espere por mim! Vamos nos casar, e seremos felizes para sempre! Para sempre!

FEIURINHA: Para sempre, meu Príncipe...

BELEZINHA: Então, Feiurinha? Ainda está infeliz? Hein? Ainda está bem infeliz?

FEIURINHA: Oi, Belezinha! Oi, minhas madrastas! Vocês já voltaram!

RUIM: (*Percebendo que algo está diferente:*) Você fez todos os serviços? Todas as tarefas?

FEIURINHA: Sim, madraستا Ruim. Fiz tudinho...

MALVADA: Já preparou as asas de morcego? Já depenou a coruja para o jantar?

FEIURINHA: Sim, madraستا Malvada...

PIORAINDA: Já cozinhou fígado de sapo para o almoço dos urubus?

FEIURINHA: Já, madraستا Piorainda.

RUIM: (*Chamando as outras de lado:*) Alguma coisa aconteceu por aqui. Vocês notaram? Ela não parece triste, como deveria estar...

MALVADA: É mesmo, irmã Ruim. O que terá acontecido?

PIORAINDA: Vai ver ela já se acostumou com as nossas provocações. Temos de inventar novas maldades!

BELEZINHA: Deixe comigo! Vou falar da verruga!

RUIM: Isso, Belezinha! Ela vai chorar, na certa!

MALVADA: Na batata!

PIORAINDA: Ui, como nós somos terríveis!

BELEZINHA: E então, Feiurinha? Notou como está linda minha verruga hoje? Me disseram, na cidade, que nunca tinham visto uma verruga tão linda...

Feiurinha sorri e nada diz.

TEXTO II

[...]

TEMEROSA – *Risada!!!*

Ouve-se o riso estridente da bruxa. O roseiral começa a se agitar, assustando inclusive Serafim. O roseiral começa a cercar Serafim que começa a ficar com medo. O roseiral enfeitado consegue pegar o instrumento sonoro e paralisar Serafim. Os roseirais preparam inúmeras armadilhas como: rastelo com luva de boxe na ponta, um copo com líquido puro retirado do limão etc. Quando o roseiral enfeitado descongela Serafim, ele cai na primeira armadilha, o roseiral dá o líquido do limão como se fosse para curar Serafim que faz inúmeras caretas. Por fim, Serafim é congelado, ainda um pouco distante de Feiurinha, tentando beijá-la. Serafim é paralisado. Um dos roseirais segura na frente dele um bicho de pelúcia. Ao ser descongelado Serafim beija-o.

SERAFIM – *Roseirais miseráveis. (retira de sua capanga um pulverizador de mão e começa a borrifar nos roseirais que consegue).*

ROSEIRAL 1 – *(sendo atingida pelo veneno) Se-rafim. Se-rafim. Por que me mata com esse cheiro tão ruim?*

ROSEIRAL 2 – *(sendo atingida pelo veneno) Se-rafim. Se-rafim. Sei que ama a Linda Rosa, a linda rosa do jardim.*

ROSEIRAL 3 – *(sendo atingida pelo veneno) Se-rafim. Se-rafim. Tua feiura é tão grande que não cabe nem em ti.*

ROSEIRAIS – *Se-rafim. Se-rafim. Já que ama a Linda Rosa porque não cuida do jardim. (todo o roseiral morre, menos o roseiral enfeitado que se esconde atrás de Feiurinha).*

Serafim se aproxima de Feiurinha e joga ainda mais o pó enfeitado na rosa que Feiurinha segura nas mãos.

SERAFIM – *Linda Rosa, meu coração não quer te fazer nenhum mal, mas sou prisioneiro da Bruxa Temerosa. Se não fizer o que ela manda, ela irá me matar. Mas antes... Preciso fazer algo que meu coração me pede há muito tempo (Se aproxima de Feiurinha buscando um beijo).*

Nesse momento o roseiral escondido atrás de Feiurinha aciona o instrumento sonoro em direção a Feiurinha e ela desperta.

FEIURINHA – *(se afasta, espirrando todo o pó colocado na rosa no rosto de Serafim e jogando-a no chão)* Que cheiro horroroso!

SERAFIM – *(Abraça o roseiral atrás de Feiurinha e começa a passar mal após ferir seu dedo no espinho da rosa enfeitiçada e aspirar o pó enfeitiçado)* Maldito roseiral! Ai! Ai! Quantos espinhos?! Estou ferido por esse maldito jardim.

FEIURINHA – O que fizeram com meu roseiral. Quem destruiu o meu roseiral. Não! Não! E agora o que farei sem o meu roseiral?

SERAFIM – *(surge um par de chifres na cabeça de Serafim que ele tenta tirar e não consegue)* Não! Não! O que fizeram comigo. *(Os chifres precisam dá a entender que Serafim começa a se transformar num bode).*

FEIURINHA – Que horror! Só pode ser feitiço. A bruxa Malvádima conseguiu enfeitiçar as coisas belas e as pessoas de bom coração, a pureza de Serafim.

SERAFIM – *(pegando a vassoura)* E lá vamos nós. *(Serafim sai em disparada com a vassoura).*

7ª MÚSICA: Terror - Roseiral

Os roseirais mortos pelo veneno se levantam e começam a atormentar o roseiral enfeitiçado e Feiurinha que corre pelo palco desorientados ao som de uma canção de terror. Uma fumaça estranha toma conta do palco. Feiurinha desaparece em cena como se fugisse para sempre.

Apagam-se as luzes sobre o ambiente e acendem-se no salão do castelo de Dona Branca.

Trecho extraído do Espetáculo “**Feiurinha Minha Flor**” Adaptação Stenio Erson e Venâncio Ferreira/GCLS da obra “O Fantástico Mistério de Feiurinha” de Pedro Bandeira)

FICHA PARA AUXÍLIO DE OBSERVAÇÃO/ ANÁLISE DE ASPECTOS DO TEXTO

(Cada equipe deverá receber uma cópia dessa ficha, em tamanho A4, para facilitar o preenchimento de suas observações).

ITENS ANALISADOS	O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA (Pedro Bandeira)	FEIURINHA MINHA FLOR (Stenio Erson/Venâncio Ferreira/GCLS)
Autor		
Gênero Textual		
Tipo textual predominante		
Conflito do enredo		
Universos de referências, cenários		
Relações de intertextualidade		
Tipo de linguagem empregada		

CONTINUNANDO A EXPLORAR ASPECTOS DOS TEXTOS

Feiurinha Minha Flor (Stenio Erson/Venâncio Ferreira) e **O Fantástico Mistério de Feiurinha** (Pedro Bandeira)

1. No decorrer da leitura dos textos, você percebeu alguma semelhança entre eles? Quais? *(Espera-se que os educandos citem a estrutura, a referência a textos dos contos de fada, que é um texto narrativo etc.).*
2. Percebe-se que se trata de textos da esfera narrativa literária. Você sabe dizer a que gênero pertence?
3. “O Fantástico Mistério de Feiurinha” é uma peça teatral. O espetáculo “Feiurinha minha flor” que assistiram na primeira oficina dessa sequência didática é uma adaptação dessa obra de Pedro Bandeira. Vocês já leram ou assistiram essa peça ou um outro livro de Pedro Bandeira?
4. Observe que a estrutura dos textos é basicamente a mesma. Há em alguns trechos que, no decorrer da leitura, você identifica a mudança de fonte (tipo de letra) com o qual foi escrito.
 - a. Você sabe dizer o que isso significa?
 - b. Lembra que o primeiro texto lido nesse módulo nos apresenta o conceito de rubrica? Seria esses trechos uma rubrica?
 - c. Qual a finalidade desses trechos destacados?

ENTRE O TEXTO E A REPRESENTAÇÃO, RESIDEM LETRAS E DIVERSAS LINGUAGENS



3º Módulo,
8h/3
oficinas

Prezado/a professor/a,

Este módulo tem como objetos de conhecimento a reconstrução das condições de produção, circulação, recepção, apreciação e réplica. Como desdobramentos das intenções desse módulo, seus objetivos específicos são explorar a comunicação não verbal, experimentando possibilidades de comunicação corporal, além de reconhecer, a partir da leitura dos textos, temas e valores sociais abordados e tematizados nos textos motivadores, bem como identificar a organização estrutural do texto dramático, identificando e refletindo sobre a função das rubricas e dos diálogos, e os efeitos de ironia ou humor presente nesses textos.

*Para alcançar os objetivos, utilizaremos, como textos motivadores nesse módulo, alguns Contos do livro Cerco (2019): **A Pipa, Meninos Cinzentos, O Mistério Passageiro e O Servidor**, na primeira oficina. Além destes, utilizaremos também as **Cenas I, III, VII, VII e XII**, do livro *Em cada Vereda, O velho Chico* (2015), nas demais oficinas. Tais obras foram escritas por Stenio Erson/GCLS e apresentam textos carregados de valores culturais e regionais impregnados no imaginário popular dos seabrenses, que abordam temas de interesse social e que possibilitam atividades que envolvam a identificação da função das rubricas, bem como dos efeitos de ironia e humor presentes no texto teatral.*

*Apesar de não ser nosso intuito formar atores, o principal gênero de nossa proposta é o teatral. Neste, além do texto escrito, para a representação da leitura, utilizam-se outras linguagens para além da verbal. Com base em alguns jogos de Viola Spolin (2017), e dos conhecimentos sobre *Contação de História*, elaboramos a oficina **Na carona do texto, a encenação: Leitura dramatizada e discussão orientada**, na qual os alunos deverão utilizar não só a linguagem verbal, mas a corporal, para interpretação do texto, uma vez que, como afirma Spolin, “o Teatro de Histórias é uma forma simples e eficiente de apresentar mitos e lendas e contos de fadas sem adereço, cenário elaborado ou conhecimentos de efeitos técnicos sem sacrificar valores teatrais” (SPOLIN, 2017, p. 234). Além disso, este é um instrumento de inserção do aluno na produção de texto dramático, uma vez que a leitura dramatizada também exige planejamento e coloca em jogo várias estratégias de leitura.*

Assim, para além do texto escrito, percebemos, nas produções do grupo, muito de diversas leituras de mundo, textos e temas culturais e sociais que circulam na sociedade, e que são de grande relevância, os quais provocam nos estudantes reflexões importantes para a construção de sua formação leitora e cidadã.

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Professor, neste módulo, você desenvolverá as seguintes oficinas com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
1ª Na carona do texto, a encenação	Leitura dramatizada e discussão orientada	2h30	Toda a turma	Coletiva
2ª Na estrutura do texto teatral, rubricas e diálogos, encontram-se, de temas socioculturais à ironia e ao humor.	<p>Análise textual orientada:</p> <p>temas, valores e informações sociais presentes no texto</p> <p>Leitura direcionada:</p> <p>Rubricas e os efeitos de ironia presentes no texto</p>	2h30	Toda a turma	Coletiva
3ª Processos de criação: Na ausência do palco, a imaginação transforma-se em ilustração.	<p>Sensibilização – leitura</p> <p>Produção textual (imagético/visual):</p> <p>ilustração da cena</p> <p>Notas do meu diário.</p> <p>Sistematização do aprendido com registro escrito no caderno.</p>	3h	Em equipe	Individual/Coletivo

Bom trabalho! Sucesso!!

Objetivos Gerais:

- ✓ Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos, e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo, nesses textos, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;
- ✓ Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas.

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação:

A avaliação deverá ser contínua, em todas as atividades desenvolvidas nesse módulo, através de observações e registros a serem feitos pelo professor no instrumento que denominaremos “Diário de Campo”, bem como a partir de atividades desenvolvidas pelos educandos, sejam escritas ou orais, ilustrações a partir de interpretação, de forma dirigida ou livres, nas oficinas desse módulo. Por isso, serão observados o envolvimento e a participação dos alunos, a capacidade de trabalhar em grupo, a organização etc.

Textos base:

Prólogo e Cenas I, III, VII, VII e XII, do livro “Em cada Vereda, O velho Chico”, de Stenio Erson, Grupo Lamparinas do Sertão;

Recursos necessários:

- ✓ Marca texto;
- ✓ Lápis preto nº 2 e lápis de cor;
- ✓ Caderno, papel ofício A4/ A3;
- ✓ Notebook, projetor multimídia.

1ª Oficina/etapa (2h30) – Na carona do texto, a encenação: leitura dramatizada e discussão orientada.

Objetivos:

- Explorar diferentes estratégias de leitura;
- Experienciar uma nova forma de comunicação não verbal;
- Integrar o teatro à narrativa.

Procedimentos/Orientações didáticas:

Você vai conhecer alguns contos de nosso amigo Stênio Erson, membro fundador do Grupo Cultural Lamparinas do sertão, o qual você teve a honra de conhecer na modulo anterior. Os contos têm como cenários diferentes lugares de nossa cidade, Seabra, e do Território da Chapada Diamantina.

Eles possuem uma leitura leve. No decorrer do enredo, reconheceremos e identificaremos alguns universos de referências, como locais, fatos históricos e costumes culturais, muitos deles inerentes ao nosso contexto local, além de nos identificar ou relacionar algum personagem a alguém, pois eles apresentam tipos e representações sociais de nosso contexto.

Você vai gostar!! Mãos à obra!!

Atividade I - leitura dramatizada: Preparação (1H)

- ✓ Antes de iniciar a leitura dos textos motivadores, fale mais um pouco sobre o Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS), suas atividades e intervenções artístico-culturais e sociais, sobre um dos membros fundadores do grupo, o professor, autor da obra em estudo Stenio Erson. Você pode encontrar informações sobre alguns projetos do GCLS, acessando o link do *Fifó Cênico: Iluminando a Arte Sertanejo_Vídeo Resumo do GCLS* (2018): <https://www.youtube.com/watch?v=vWPGGm-67dg>;
- ✓ Na sequência, organize a turma em quatro (4) equipes, sendo duas (2) com oito (8) e duas com sete (7) integrantes;

✓ Distribua a cada grupo cópias dos contos “A Pipa”, “Meninos Cinzentos”, “O Misterioso Passageiro” e “O Servidor”, de Stênio Erson/GCLS, e solicite que leiam, para planejar uma leitura dramatizada conforme as próximas orientações (*Informar aos educandos que esses contos fazem parte do livro “Cerco” de Stênio Erson, lançado por uma editora, em outubro de 2019*);

✓ Disponibilize um tempo para os estudantes, nos seus devidos grupos, para que leiam a narrativa e organizem a apresentação da cena (*os alunos poderão utilizar outros espaços da escola para se organizarem*):

1. Lista com os personagens;
2. Preparação do texto (esqueleto da peça) para os atores encenarem;
3. Pausas que deverão ser feitas no texto no qual será necessário maior ação da cena;
4. Distribuição dos papéis dos personagens para os atores, e orientação.

✓ Visite cada grupo e observe como se organizaram, certificando-se de que cada ator foi orientado devidamente para ação, e alerte-os *que cada grupo deverá se organizar para apresentação de dez (10) minutos apenas (esse tempo envolve a organização no “palco” e a apresentação em si)*;

✓ Solicite a cada grupo que eleja um representante, que, na apresentação/leitura dramatizada, será uma espécie de diretor/narrador teatral. Ele deverá contextualizar para o público (demais colegas) o texto e narrar as ações para que os alunos responsáveis pelas personagens façam a performance, utilizando com predominância a linguagem corporal (*o representante/líder do grupo será uma espécie de contador de histórias*).

Atividade II – Leitura dramatizada: Ação (1h)

✓ Explique aos alunos como eles se organizarão: enquanto um grupo atua, os demais serão plateia, a qual deverá prestar muita atenção na contextualização e narração da Cena apresentada (*Ao término de cada apresentação, os estudantes retornam aos seus lugares na plateia, e, assim, sucessivamente, até que todos os grupos tenham apresentado*);

✓ Lembre aos estudantes que cada grupo tem apenas dez minutos para apresentação (*O representante de cada grupo deverá narrar a história para os seus colegas atores em cena, os quais deverão utilizar apenas o corpo para representação*).

Atividade III – Discussão (30 min): Como foi para mim?

✓ Proponha que todos se acomodem em círculo na sala e promova uma roda de conversa sobre a atividade, norteada pelas seguintes questões:

1. *Ao planejarem a apresentação, vocês incluíram elementos que não estavam presentes no texto?*
2. *Aos diretores/narradores: Qual parte da história vocês mais gostaram? Os atuentes o surpreenderam fazendo ou até mesmo dizendo coisas que você não havia imaginado?*
3. *Aos atuentes: Vocês gostariam de fazer mudanças na história, qual texto, onde?*
4. *Como vocês reescreveriam a história?*

Observação:

Professor(a),

essa atividade pode acontecer de forma escrita ou apenas oralizada, entretanto, você precisa estar atento, observar e registrar, em seu Diário de Campo, os principais pontos observados em relação à fala desses estudantes, bem como enumerar as estratégias que eles utilizaram para cumprir as atividades dessa oficina em geral: *Recepcionaram bem a proposta? Quais estratégias de leitura utilizaram? Conseguiram manter, na apresentação, a linguagem predominantemente corporal? Utilizaram o recurso da improvisação? Adicionaram elementos novos ao texto?*

✓ Recolha o “esqueleto da peça” para ser avaliado, informando aos educandos que esse texto será um dos pontos de partida para os trabalhos a serem desenvolvidos no próximo módulo “Sobre o Palco a Retextualização”.

2ª Oficina/etapa (2h30min) – Na estrutura do texto teatral, rubricas e diálogos, encontram-se de temas socioculturais à ironia e ao humor

Objetivos:

- Localizar informações explícitas no texto;
- Inferir sentido de uma palavra ou expressão presente no texto;
- Identificar a função das rubricas num texto teatral;
- Identificar os efeitos de ironia ou humor presentes no texto.

Caro(a) professor(a),

Reiteramos, nesta oficina, que consideramos o GCLS como uma agência de letramento e apontamos a obra mencionada como uma tessitura embrionária de várias práticas letradas. Por isso, concebemos como pertinente o trabalho com essa peça em sala de aula. Para além de reconhecer a ludicidade impregnada, gerada pelos recursos de ironia e humor, é possível promover atividades de leitura reflexiva, de modo que o estudante perceba, na escrita das cenas em estudo, outros textos e leituras. Leituras essas que transcendem o texto escrito, perpassam por vivências de mundo de seus autores, representações sociais retratadas, além dos próprios leitores que são provocados e convidados a construir relações entre o lido, o visto ou vivido, entre texto e contexto, habilidades e reflexões necessárias à formação leitora, e conseqüentemente, à formação cidadã.

Vamos lá!?

Procedimentos/Orientações didáticas:

*Nesta etapa, vamos exercitar nosso olhar sobre a estrutura e o conteúdo abordados nos textos motivadores desse módulo. Você já percebeu que, diferentemente do romance, das novelas, que geralmente são organizados em capítulos, a peça teatral, como vimos no módulo anterior, geralmente é organizada em atos e cenas. **Em cada Vereda, O Velho Chico** (ERSON, Stenio/GCLS, 2015), a peça está estruturada em um Prólogo e doze Cenas. Nesta etapa, vamos retornar aos textos utilizados na oficina anterior para observarmos a organização da estrutura textual: rubricas e diálogo, bem como os temas de relevância social e cultural abordados nesses fragmentos.*

Atividade I – Análise textual orientada (1 h)

- ✓ Antes de iniciar as atividades, solicite aos educandos que se organizem em oito grupos;
- ✓ Entregue a cada grupo cópias dos fragmentos textuais (Cenas) da obra *Em Cada Vereda, O Velho Chico* (2015), e uma ficha de leitura. *(Os fragmentos textuais mencionados neste item, encontram-se disponibilizados a partir da página 145 a 164 deste documento. Na página 133/134 há quadros ilustrativos de como essa ficha de leitura pode ser elaborada).*
- ✓ Proponha que leiam, observando a estrutura textual, rubricas, diálogos, personagens, linguagem, trechos que se relacionam ou abordam temáticas de relevância social, cultural do país ou região;
- ✓ Oriente que cada grupo eleja um colega para ser escriba das observações pontuadas;
- ✓ Promova uma Roda de Leitura, para socialização dos achados. Cada equipe deverá compartilhar seu texto com a turma por meio de leitura compartilhada (se optarem, podem fazer uma leitura dramática/dialogada apenas vocal, utilizando o recurso da *improvisação*), apresentando as observações pontuadas: características, personagens, relacionando acontecimentos. *(Este momento poderá ser utilizado pelo professor para fazer as intervenções, complementando informações apresentadas pelos educandos ou algum esclarecimento caso se instale alguma dúvida. Aproveite também para reforçar algumas características do texto teatral já vistas e discutidas no módulo anterior);*
- ✓ Após esse momento de socialização, interpele aos estudantes:
 - a. *O que as cenas têm em comum?*
 - b. *Os textos provocaram alguma reflexão sobre temas presentes na nossa realidade? Quais?*

Atividade II – Leitura direcionada (1h):

- ✓ Antes de iniciar, informe aos educandos que trabalharemos com os mesmos textos e com a mesma formação do grupo da atividade anterior;
- ✓ Proponha aos estudantes que, em dupla, refaçam a leitura e grafem nos textos todas as rubricas do texto, as que estão situadas antes da cena, bem como as inseridas no texto das falas das personagens, a partir do seguinte questionamento:
 1. *Vocês observaram, no decorrer da leitura, textos grafados com fontes diferentes, geralmente em itálico, alguns entre parênteses? Esses textos é o que chamamos de rubricas. Qual a função delas no texto?*

- ✓ Dentre as rubricas grafadas, proponha que destaquem uma rubrica que indique movimento e uma que se relacione à interpretação da personagem.
- ✓ É possível perceber que há uma relação entre cada texto, que está nas mãos de cada equipe. Interpele: *Podemos dizer que há a presença de crítica social nesses textos? Uma das características do teatro popular é a utilização dos recursos de ironia e humor em suas apresentações. Tais recursos, muitas vezes, evidenciam as intenções do autor e auxiliam o leitor/espectador a identificar e a refletir sobre alguma crítica social presente no texto. Dito isso, nos textos que acabamos de ler, a ironia e os efeitos de humor estão presentes? A forma como foram utilizados contribuem para uma reflexão crítica? Que conhecimentos poderíamos extrair do texto?*

Acompanhamento da aprendizagem (30 min) – Atividade escrita para o aluno:

Além de contarmos com nossa observação de forma contínua no desenvolvimento e na participação dos educandos em cada atividade, solicite aos estudantes que, em grupo, conforme estavam organizados, realizem a atividade exemplificada abaixo. Será um momento avaliativo e de sistematização dos conteúdos. Dê alguns minutos para os alunos responderem e, na sequência, corrija-a. *(A partir disso, poderemos completar nosso acompanhamento da aprendizagem. Cheque se os educandos conseguem identificar os recursos que provocam os efeitos de ironia e humor no texto, bem como as funções que a rubrica exerce no texto, além de perceber se eles compreenderam as características da estrutura textual do gênero dramático).*

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE

Agora que já tivemos a oportunidade de investigar as principais características de um texto dramático, é hora de voltarmos nosso olhar para os efeitos de ironia obtidos pelo texto e atentarmos para um aspecto particular do roteiro teatral: a função das rubricas. Forme grupos de cinco alunos e siga as orientações de seu professor.

Atividade 1

Ao longo do texto lido, encontramos várias falas em que é possível observar a ironia. Releia algumas dessas falas, e, com marca-texto, grife o(s) trecho(s) irônico(s) e, a seguir, explique que recurso foi utilizado para a criação dos efeitos de ironia.

Aqui, na atividade 1, é importante orientar os alunos na realização, chamando-os atenção para palavras ou expressões que, ao serem escolhidos pelo autor/enunciador, garantem a construção do humor e ironia

FALAS	RECURSOS
<p>AMBIENTALISTA 1 (<i>Aparenta-se frágil e descontrolado</i>) – Energia maldita! Energia maldita! (<i>Se recompondo.</i>) É isso que chamam de evolução? Expulsa o ribeirinho, povo pobre e trabalhador. (<i>irônico</i>) Depois vem inocente criar programas sociais para combater a fome, a falta de moradia, o êxodo rural, a miséria.</p>	<p>_____</p> <p>_____ <i>O termo em negrito em destaque consta os efeitos de ironia, pois ao mesmo tempo em que o estado expulsa o povo ribeirinho de suas terras, cria programas de combate à fome, moradia etc.</i></p>
<p>POLICIAL – Está me desacatando doidinha? Teje presa.</p> <p>LOUCA - Não tejo</p> <p>POLICIAL –Teje presa.</p> <p>LOUCA - Não tejo</p> <p>POLICIAL - Então não teje teimosa</p>	<p>_____ <i>Aqui, o humor se constitui a partir da negação, da teimosia da Louca. Ela vence o policial pela resistência. O que garantirá um humor mais exacerbado, com certeza, será a forma como o texto será interpretado (tom de voz, no caso da leitura, gestos e movimentos corporais, no caso da representação).</i></p> <p>_____</p>

Observação: Quadro meramente ilustrativo de como a atividade pode ser feita.

Atividade 2

Durante a leitura do texto, você pôde observar que havia algumas indicações em itálico para o diretor e para os atores. Essas indicações correspondem às rubricas do texto teatral. Algumas servem para orientar mais os atores, já outras para orientar o diretor e a equipe técnica. Sabendo disso, transcreva exemplos de rubrica, de modo a completar o quadro a seguir:

Na atividade 2, é interessante mostrar para os estudantes que é fundamental a presença das rubricas no texto teatral, pois elas, ao evidenciarem o processo criativo do autor da peça, servem de guia para o diretor e para os atores.

RUBRICA	EXEMPLO DE TEXTO
DE INTERPRETAÇÃO (rubrica subjetiva)	__ GONÇALVES (<i>Desconcertado.</i>) – Acho que pegamos a bicha errada.
DE MOVIMENTO (rubrica objetiva)	HOMEM GAY – Para a sala dos milagres. Mas... (<i>Ajeitando o colarinho de Vespúcio e Gonçalves.</i>)

Observação: Quadro meramente ilustrativo de como a atividade pode ser feita.

Professor(a),

No momento da correção/sistematização, a nota abaixo pode ajudar. Ao final desse módulo, encontram-se, devidamente organizados para impressão, os textos que utilizamos nesta oficina.

Nota informativa

IRONIA

Ironia é algo que afirma o contrário daquilo que se quer dizer, daquilo que se pensa. A ironia é a arte de gozar de alguém, de denunciar, de criticar ou de censurar algo ou alguma coisa. A ironia procura valorizar algo, mas, quando, na realidade, quer desvalorizar, inclui-se também um timbre de voz para caracterizar melhor o ato. Para se obter o efeito de ironia, o locutor pode utilizar diferentes palavras ou expressões, além de se valer de distintos recursos ortográficos, morfológicos ou sintáticos, como o emprego do grau dos substantivos ou a repetição de determinadas estruturas sintáticas.

Texto adaptado pela professora/pesquisadora Bárbara Celeste para utilização na sala de aula.
Disponível em: <http://www.significados.com.br/ironia/>. Acesso: 18 dez. 2020.

RUBRICAS

As rubricas (também chamadas “didascálias”, “indicações de cena” e “indicações de regência”) descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que ela transcorre. Apesar de consideradas como “texto secundário”, são de importância próxima à do próprio diálogo da peça, uma vez que este normalmente é insuficiente para indicar todas as ações e sentimentos a serem executados e expressos pelos atores.

Existem as seguintes categorias:

1. **Macro rubrica** é uma rubrica geral que interessa à peça, ou ao ato e às cenas. É colocada no alto do texto respectivo, e escrita em itálico ou em maiúsculas. As demais rubricas estão inseridas no diálogo e afetam apenas a ação cênica ou a representação do ator.
2. **Micro rubrica objetiva** refere-se à movimentação dos atores. Ela descreve os movimentos, gestos, posições, ou indica o personagem que fala, o lugar, o momento etc.
3. **Micro rubrica subjetiva** descreve os estados emocionais dos personagens e o tom dos diálogos e falas. As rubricas ficam em linhas separadas colocadas, muitas vezes, entre parênteses e escritas em itálico.

Texto adaptado pela professora/pesquisadora Bárbara Celeste para utilização na sala de aula.
COBRA, Rubens. **Como escrever uma peça de Teatro**. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscrip.html>. Acesso: 18 dez. 2020.

3ª Oficina/etapa (3h) – Processos de criação: na ausência do palco, a imaginação transforma-se em ilustração

Caro(a) colega professor(a),

Nessa oficina, o aluno deixará a imaginação fluir. A partir da leitura, ele montará no palco da imaginação os cenários, os figurinos das personagens e os movimentos das ações, e, na sequência, a partir da leitura e da interpretação que fez, discutir com os demais colegas, elaborar um planejamento para ilustrar, de modo a transpor para o papel esses cenários construídos na imaginação. Eles vão gostar!!

Objetivos:

- Identificar, no processo de ilustração, as relações entre texto e contexto;
- Conhecer, além de artistas que pintam seu entorno, artistas que trabalham com ilustrações de livros;
- Reconhecer que o texto imagético é capaz de comunicar tanto quanto o escrito;
- Compreender que a ilustração valoriza e potencializa a história escrita em um livro, assim como a representação.

Procedimentos/Orientações didáticas:

Caro(a) Professor (a),

Antes de iniciar as atividades, diga aos educandos que o processo de interpretação e de criação do texto pode ir além da linguagem verbal. Como testemunhado e experienciado, a linguagem corporal é uma das diversas linguagens utilizadas para a interpretação.

Uma outra forma de ler e interpretar o mundo à sua volta, e talvez a primeira linguagem que os seres humanos utilizaram para se comunicar, foi a linguagem imagética/visual, como os desenhos. As famosas pinturas rupestres afirmam o que estamos dizendo. (Neste momento, poderemos projetar alguns textos imagéticos, como imagens de pinturas rupestres ou pinturas de artistas locais). Aqui, vamos utilizar algumas telas do grande artista plástico Seabrense Pedro Lima, parceiro do GCLS.

Atividade I – Sensibilização (40 min):

- ✓ Projetar, através de Data Show, as imagens das telas abaixo, do artista plástico Pedro Lima. Entretanto, inicialmente, essa autoria não deve ser identificada.
- ✓ Pergunte aos que já viram essas telas em algum lugar se sabe quem é o artista. O que as telas retratam? (*Como, na cidade, o artista já é bastante conhecido, participa sempre dos eventos artísticos culturais da escola ou promovidos pela secretaria de educação da cidade de Seabra, espera-se que o aluno identifique a autoria*).

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE (20')

1. Observe as imagens que estão sendo projetadas. Quais sentimentos e impressões pode-se inferir ao apreciá-las?
2. Você reconhece a autoria dessas telas?

Algumas telas de Pedro Lima



Fonte: Com exceção da primeira a tela, cujo nome é *Lamparina*, as demais se encontram expostas no site https://oxeoxente.com.br/info_noticias/o-artista-pedro-lima-e-a-chapada-diamantina.

- ✓ Converse um pouco sobre o artista Pedro Lima, dizendo aos meninos e meninas que o artista é bem versátil. Suas obras são marcadas por elementos que remetem à cozinha sertaneja, a

elementos culturais e paisagens naturais do sertão e da Chapada Diamantina, enfim, suas obras variam do realismo ao abstrato. Além disso, o artista é um grande Parceiro do GCLS, ilustrando várias de suas produções. O livro do qual os contos da primeira oficina deste módulo foram retirados possui ilustrações do artista, como a abertura de cada capítulo/conto.

Nota informativa:

Pedro Lima desenha, desde criança, momento quando os professores descobriram seu talento e começaram a solicitá-lo para encantar as aulas e os eventos escolares. A vivência na zona rural marcou o seu estilo. Atualmente, o artista plástico já acumula mais de dois mil trabalhos e é conhecido pela diversidade temática de sua produção. Ele passeia pelo surrealismo, impressionismo e hiper-realismo, retratando, tanto os cenários naturais da Chapada Diamantina, quanto seus personagens, em ações do cotidiano, e problemas sociais. Com a obra “Tapando o sol com a peneira”, ele foi premiado nos Salões de Artes Visuais da Bahia, em 2014 (Etapa Barreiras).”

Fonte: https://oxeoxente.com.br/info_noticias/o-artista-pedro-lima-e-a-chapada-diamantina. Acessado em 20 de novembro de 2020.

- ✓ Proponha aos alunos a leitura de um trecho extraído de um artigo de opinião escrito sobre um evento, *I Cesta Cultural de Seabra*, ocorrido em 2011, promovido pelo Projeto Velame Vivo (*Até meados da segunda década dos anos 2000, esse projeto foi promotor de muitos eventos culturais na cidade de Seabra-BA*), no qual participam simultaneamente o Grupo Cultural Lamparinas do Sertão e o artista Pedro Lima.
- 3. Leia o fragmento textual do artigo de opinião escrito pela professora Cristina Alice Ribeiro, disposto logo a seguir e depois, juntamente com os seus colegas, faça o que se pede:**

[...]

Então, participar da “Cesta Cultural” me permitiu trazer à tona a minha versão mais serena e, sobretudo reaver coisas que gosto de verdade. E dentre tantas, a arte é uma delas. Nas tranças enfeitadas da cesta surgiu à feirinha de artesanato, o palhaço contador de história, voz e violão da melhor qualidade, tinta, pincel e tela nas mãos suaves do artista, cordel, capoeira, malabarismo com fogo, poesia e teatro de rua. Imaginem tudo isso junto! Realmente posso dizer que a cesta foi trançada com cipós de diversas texturas e aromas culturais. Como nos “Bailes da vida”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, “Todo artista tem de ir aonde o povo está...”, e assim também fizeram os jovens do Grupo de Teatro Lamparinas do Sertão, do povoado de Lagoa da Boa Vista, ao espalharem irreverência, talento e desenvoltura nas voltas da cesta e na trama da peça “A Bela Engasgada”! Nesse movimento, visualizo duas lamparinas surgindo – o teatro e as artes plásticas - cada uma em um extremo do palco emitindo suas luzes, brilho e cor em todo o cenário da praça.

Educar os sentidos através da arte é alimentar a alma, deixar-se contaminar, experimentar o ócio criativo e por falar em criatividade não me canso de contemplar as obras do artista Pedro Lima. Ele, um gênio do pincel chegou à praça com sua simplicidade e deu luz a uma obra belíssima intitulada Lamparina. Ao contemplá-la pensei – Pedro pinta o simples, uma casinha lá no pé do morro do camelo e no terreiro uma grande lamparina a iluminar todo o cenário a sua volta. Mas, o simples não é fácil. Principalmente para um artista com tamanha sensibilidade. Ele pinta com o coração e isso faz a diferença. Fico a pensar: o que mais nos acorrenta é a geleira que vamos criando em redor do nosso coração. E entre me prostrar diante do banal tentando sobreviver e me aventurar naquilo que me torna mais gente, mais humana, fico com a segunda opção para assim melhor viver.

Viver cada sexta, segunda, terça..., criar, participar, trançar a cesta sem medo, sem nos paralisar frente às dificuldades cotidianas, isso é o que espero de todos nós tecelões da Cesta Cultural de nossa encantadora Seabra”. [...]

Que a Cesta não termine numa Sexta. Artigo de Opinião por: Cristina Alice Cunha Ribeiro, Coordenadora Pedagógica do Município de Seabra. Fonte: velamevivo.blogspot.com/2011/10/cesta-cultural.html. Acesso em 20 de novembro de 20.

Nota informativa

O texto “A Bela Engasgada”, do Lamparinas do Sertão, foi visto no módulo anterior. Já a tela “Lamparina”, sobre a qual a autora menciona, que você conheceu na atividade passada, foi pintada durante a apresentação teatral do Grupo Lamparinas. Vamos observar a tela novamente. A partir dessa informação de que fora pintada durante uma apresentação do GCLS em praça pública, além de tudo que estamos aprendendo e conhecendo sobre esse grupo, podemos concluir que o artista não retratou o texto representado no espetáculo.

3.1 Diante desse fato, quais seriam as leituras e a inspiração do artista Pedro Lima ao pintar a tela abaixo? *(Espera-se que os alunos falem que o artista quis mostrar o que o Grupo representa para nossa região em termos de arte e cultura).*



Atividade II – Produção textual (imagético/visual): ilustração da cena (2h30)

Professor (a),

Antes de iniciar a atividade de produção textual, passe um vídeo da Ilustradora/escritora Eva Furnari (<https://www.youtube.com/watch?v=zjyI5bc6Pn4>), que trata da importância de ilustrar uma história. Fale um pouco sobre quem é Eva Furnari (Com certeza, eles já ouviram falar e até leram alguma história que ela ilustrou). Discuta com os educandos o vídeo. (Ao invés de utilizar o vídeo de Eva Furnari, pode-se tentar uma entrevista, ou o vídeo com o artista plástico local, como é esse processo de ilustração, sua experiência pessoal em ilustrar os textos dos GCLS).

Nota informativa:

Eva Furnari (Roma, Itália, 1948). Autora de histórias infantis, ilustradora, professora e arquiteta. Vive no Brasil desde os dois anos de idade, após a família radicar-se em São Paulo em 1950. Desde criança, é atraída pelas imagens e pela pintura. Fruto dessa afinidade e de sua formação, seus desenhos são apresentados pela primeira vez em 1971, em uma mostra individual na Associação Amigos do Museu de Arte Moderna. Estreia em livro em 1980, com a coleção *Peixe Vivo*, narrativas visuais para crianças não alfabetizadas. Nessa mesma época, inicia colaboração como ilustradora para diversas publicações, entre elas, o jornal *Folha de S. Paulo*, em cujo suplemento infantil publica histórias da personagem Bruxinha. Alguns de seus títulos são adaptados para o teatro, como *A Bruxa Zelda*. Em 2000, desenvolve a caracterização dos personagens de *Sítio do Pica Pau Amarelo*, criação de [Monteiro Lobato \(1882-1948\)](#), refilmada pela Rede Globo de Televisão, e, em 2002, é escolhida para ilustrar a reedição de seis livros infantis de [Érico Veríssimo \(1905-1975\)](#).

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11914/eva-furnari>. Acessado em 15/03/2020.

Na sequência, siga as orientações abaixo:

- ✓ Projete o livro *Em cada Vereda, O Velho Chico*. Pause a primeira página, inquiria aos estudantes sobre as informações presente na mesma. *O que vemos nessa página? Que outros elementos vocês julgam importantes ter em uma capa de livro? (Espera-se que os alunos citem imagens, dentre outros elementos gráficos, como tipo de letra etc.);*
- ✓ Continue a apresentação do livro, cena por cena (*não é preciso fazer uma leitura literal; leia as rubricas de aberturas, alguns trechos, como se fosse um tour pela obra, um passar de páginas. A intenção é levar o educando a sentir falta de imagens*). E inquiria: *Qual é o gênero textual predominante nesse livro?* Aproveite o momento para relembrar com os estudantes

alguns elementos constitutivos do texto teatral: enredo materializado através das rubricas e dos diálogos, atos, cenas, personagens, cenário etc.;

- ✓ Inquiria aos educandos: *No passeio pelas páginas de “Em Cada Vereda, o Velho Chico”, vocês sentiram a ausência de algum recurso? Qual? (Espera-se que digam que perceberam a ausência de ilustração). Apesar de não ser um elemento presente em textos teatrais, geralmente as pessoas acham interessante encontrá-lo nos livros que leem. Seria interessante ilustrações nesse texto? O que vocês acham de ilustrar as Cenas dessa obra que vocês leram na atividade anterior?*
- ✓ Proponha a cada equipe que releiam a cena que estão nas mãos, que observem os discursos, as vozes sociais ali presentes, as descrições de cenários nas rubricas, e, com base nos conhecimentos das técnicas de desenho e pintura adquiridos nas aulas de artes, transformem em ilustrações a interpretação que fizeram a partir da leitura da cena;
- ✓ Antes disso, informe aos alunos a seguinte nota:

Nota informativa sobre o livro e a atividade proposta:

Esse livro, que ainda não foi editado para publicação, nos foi disponibilizado pelo próprio autor, Stênio Erson em formato PDF. Ele informou que precisaria fazer uma revisão para edição, pois seu objetivo é publicá-lo. Talvez, além dos autores que interpretaram seus personagens, sejamos as primeiras pessoas a ter, na íntegra, acesso ao texto escrito, impresso na folha. Hoje, faremos uma leitura com objetivos bem diferentes dos que já utilizamos em sala de aula de Língua Portuguesa, pois utilizaremos uma linguagem visual para ilustrar nossas interpretações em relação ao texto lido. Propomos que leiam a cena que está na sua mão e produza, após discuti-las com os membros de sua equipe, um desenho que ilustre de maneira geral a cena lida. A imagem produzida deverá conter elementos que referenciem o texto lido e proporcionem ao leitor uma noção do que vai ler. Ela será inserida no texto, como uma espécie de abertura da cena, além da rubrica, já presente, é claro. Pretendemos encaminhar essas produções ao autor do texto, com as devidas indicações das cenas ilustradas. Para tal, as digitalizaremos, uma vez que os originais serão expostos no pátio da escola, para que toda comunidade possa apreciá-los.

- ✓ Distribua para cada equipe o material necessário para criarem suas ilustrações. Antes disso, defina com a turma se utilizarão apenas o grafite ou lápis de cores, bem como o tamanho, ou seja, se será feito em papel A4 ou A3 (*É importante o professor se antecipar, ter todo material separado conforme essas possibilidades: papel nos diversos tamanhos, grafite e lápis de cor em quantidade suficiente.*);
- ✓ Oriente aos estudantes que, assim como o texto escrito, o imagético também exige planejamento, revisão, refazimento, o lápis e a borracha. O riscar e apagar são recursos que devem e podem ser abusados;

- ✓ Recolha o material para apreciação, digitalização e exposição no pátio da escola, também para o envio das cópias ao GCLS (*Observar se os alunos conseguiram transmitir para as imagens as interpretações do texto, se elas o ilustram de fato*).

Notas do meu diário (30 min).

- ✓ Proponha a cada aluno que registre, em seu caderninho, como foi esse módulo, orientando-se pelas seguintes questões.
 1. O que você já sabia sobre ilustração de livros? O que achou?
 2. Como se comportou diante das atividades propostas? O que aprendeu?
 3. Quais foram os pontos positivos e negativos dessa proposta? (*Esse é o momento de autoavaliar, ao tempo que sistematiza o aprendido*).
 4. Como você avaliaria a condução do professor? Liste pontos positivos e negativos.
- ✓ Entregue uma ficha a cada estudante e solicite que este passe a limpo a notinha e que coloque sobre a mesa do professor(a), para compor os registros coletivos no livro *Capturas de Cenas da Sala de Aula sob a Ótica do Aluno*.

Observação: *A partir desse registro, o(a) professor(a) poderá avaliar e replanejar a próxima proposta, caso surja algum indício de que é preciso rever ou ajustar alguma proposição.*

Notas do meu diário.

Fulano de Tal, Seabra-BA, 24 de novembro de 2020.

CENÁRIO

Todo o espetáculo acontece no curso do rio São Francisco e nas comunidades ribeirinhas. O ambiente deve relevar a identidade sertaneja. Todo o cenário deve seguir uma linha abstrata de representação dos objetos através de caixas de madeira, cavaletes, personagens feitos de cabaças em algumas cenas, tambores de zinco, roda d'água etc.

PRÓLOGO

A melodia e o ritmo da canção devem se referir à ação de remar. Todos os escravos, primeiramente agachados e depois de pé, se movimentam pelo palco remando e cantando a canção. À medida que o ritmo da canção vai aumentando, o movimento dos escravos acompanha o ritmo.

Sinhá pegue teu remo,
Sinhá vamos remar.
Minha força se acabou, Sinhá.
Nesse belo mar.

Esse movimento deve aumentar paulatinamente ao ritmo da ação de remar, até chegar um momento que irá parar de vez. Todos os escravos devem cair sobre uma mesa ao fundo, coberta com tecido escuro a se misturar com a cor das coxias, como se desmaiassem de cansaço. Um foco de luz acende do lado direito, externo ao palco, onde deve estar localizado a frente de um navio, cujo destaque é a carranca. Américo Vespúcio deve estar observando numa luneta, enquanto Gonçalves faz algo referente à navegação marítima.

AMÉRICO VESPÚCIO *(Olhando através da luneta com espanto e decepção.)* — É este? Não acredito que seja este! *(esfregando os olhos e voltando a olhar)* Devo estar enganado, não é possível... *(Observando o rio como se não o reconhecesse.)* Definitivamente não é esse o Chico que conheci e naveguei um ano após o descobrimento do Brasil.

GONÇALVES *(Relembrando e correndo para a ponta da embarcação.)* — Quatro de outubro de 1501. Bons tempos hein Vespúcio! *(Com entusiasmo.)* Descemos rente ao litoral da costa brasileira numa perigosíssima expedição de reconhecimento comandada por dois grandes guerreiros.

AMÉRICO VESPÚCIO — *(Também se direcionando para a ponta da embarcação e apontando para Gonçalves.)* André Gonçalves!

GONÇALVES *(Enaltecendo a si próprio.)* — O valente! E o grandessíssimo Américo Vespúcio. *(Narrando.)* Pretendíamos naquela época desvendar os mistérios existentes naquele mundo desconhecido. Navegamos pelo Oceano Atlântico até encontrar a foz do Velho e misterioso Chico.

AMÉRICO VESPÚCIO — Por isso Gonçalves, o nome desse rio se chama São Francisco, em homenagem ao santo. *(Olhando a paisagem.)* Graças a essa data em que velejamos, o rio foi batizado. *(Orgulhoso.)* Somos quase padrinhos do Velho Chico! *(Percebendo as transformações ocorridas no rio)* Mas... As coisas mudaram muito por aqui.

GONÇALVES *(Saindo da frente do navio para o centro, sendo acompanhado por Vespúcio.)* — Também pudera!... *(Já no palco.)* Nós, portugueses, levamos para Portugal muitas coisas valiosas que pertenciam ao Brasil. Nós também somos culpados por essa mudança.

AMÉRICO VESPÚCIO *(Em alto tom.)* — Não somos culpados coisa nenhuma! *(Não achando argumento.)* Somos... Somos... Responsáveis.

GONÇALVES — E qual a diferença, Vespúcio?

AMÉRICO VESPÚCIO — Muita! Ora pois, culpa é um termo muito grosseiro para se usar. A culpa paralisa o foco... O passado... A pessoa... O problema...

GONÇALVES — E daí?

AMÉRICO VESPÚCIO *(Em tom enigmático.)* — E daí que a responsabilidade permite movimentar o foco, possibilita encontrar a falha e redirecionar ações para uma solução futura. Não é isso que estamos tentando fazer?

GONÇALVES (*Dando gargalhada.*) – É muita pretensão sua Vespúcio, querer mudar mais de quinhentos anos de história como se fosse o autor de um livro. De outras vezes o que queríamos era ouro, madeira, tinta para tecido e agora queremos ÁGUA. Ou melhor, a fórmula para a multiplicação das águas. (*Enfático.*) Isso é o que queremos agora. E você bem sabe que não será nada fácil encontrar o Velho Chico, afinal, ele tão-somente poderá nos dá essa misteriosa fórmula. Você não percebe Vespúcio, nós só queremos, queremos e queremos e nada damos em troca. (*Com um princípio de revolta.*) Será se não vamos aprender nunca a cuidar do que é nosso?

AMÉRICO VESPÚCIO — Eu sei Gonçalves que fomos ingênuos a ponto de não levar o bem mais precioso que essa terra possui. Mas a ganância exacerbada pelo ouro, madeira, pelos bens materiais é uma responsabilidade minha, sua, de todos.

GONÇALVES - RES-PON-SA-BI-LI-DA-DE. Talvez essa seja a solução. No dia em que entendermos o real significado dessa palavra, não iremos mais esgotar nossos recursos naturais para invadir terras alheias, fazer guerras, matar pessoas inocentes para manter nossa vaidade capitalista. (*Se ajoelha sem forças.*)

AMÉRICO VESPÚCIO (*Desvencilhando-se de Gonçalves*) — Calma Gonçalves! O que é isso? Até parece que a culpa é toda minha.

GONÇALVES – Eu não aguento mais essa vida de viajante. (*Levantando-se.*) Américo olhe pra nós! (*Fazendo-o olhar.*) Olhe pra você! Onde está nossa felicidade? Nossa família? Onde está o carinho? O amor por nossas esposas? Por nós próprios?... Olhe para você.... Você está velho! (*Pausa.*) Você é um velho! (*Pausa.*) Velho como os seus conceitos. Não há mais saída, todos os caminhos se estreitaram. Tudo se dissolveu como uma rocha de sal mergulhada ao mar. (*Joga alguma pedra no mar.*)

Enquanto a canção é executada, ambos olham para o horizonte como se procurassem respostas. [...] As luzes se apagam.

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

CENA I: O RETORNO DOS PORTUGUESES

AMÉRICO VESPÚCIO — *(Após longa pausa.)* Nossa família é o mar! Também concordo com tudo que diz Gonçalves. Mas nosso povo tem sede e espera por uma solução que nós prometemos encontrar.

GONÇALVES — Maldita hora em que abrimos a boca para dizer que tínhamos velejado por um rio imenso de água doce.

AMÉRICO VESPÚCIO — Será se não estamos no Brasil? *(Sussurrando.)* Brasil. *(Gritando.)* Brasil. *(Interrogando.)* Brasil? *(Revoltado)* Brasil *(desesperado e querendo chorar.)* Brasil, Brasil, Brasil. *(Parando de chorar num repente.)* Não! Segui exatamente as mesmas coordenadas... *(Volta a olhar para o mapa.)*

GONÇALVES *(Olhando a luneta.)* — Calma Vespúcio! *(Percebendo algo de diferente.)* Ora! Ora! Veja com seus próprios olhos se reconhece aquela serra.

AMÉRICO VESPÚCIO — Agora sim, reconheço a terra que meus pés pisam...

GONÇALVES — Pisam? Ainda estamos em pleno mar.

AMÉRICO VESPÚCIO — *(Ainda olhando a luneta e bravo com a colocação de Gonçalves.)* Não importa! O que importa é que estamos no Brasil. *(Com desejo.)* Terra das tapuias ferozes. Tapuias desnudas. *(Decepcionado com o que ver, depois passando a luneta para Gonçalves olhar.)* Tapuias sem pena???

GONÇALVES *(Sem olhar a luneta.)* — E como essas tapuias são...

AMÉRICO VESPÚCIO *(Impositivo.)* — Cale-se. Olha logo isso aí e tire suas conclusões, seu borra botas!

GONÇALVES *(Ao olhar, se assusta com o que ver, deixando a luneta cair, em seguida deve olhar a luneta ao contrário.)* — Mas, está tudo tão distante... O dia nasceu e morreu e só agora conseguimos enxergar. Tudo está tão turvo. *(Vespúcio vira a lupa.)* Oh! Agora compreendo a causa de tanto assombro. Veja só no que se transformaram aquelas tapuias...

AMÉRICO VESPÚCIO — *(Tomando a lupa.)* Deixa de ser tolo Gonçalves. *(Voltando a se decepcionar.)* Não ver que aquelas donzelas não são índias, nem penas elas usam.

GONÇALVES *(Entusiasmado e pegando a lupa novamente pra olhá-las com entusiasmo.)* — Não são índias, mas são donzelas... E que donzelas simpáticas, saradas...

AMÉRICO VESPÚCIO *(Tentando trazê-lo para a realidade.)* — Está maluco??? *(Mantendo a revolta.)* Não enxerga que isso só confirma que não estamos no Brasil??? *(Acalmando-se.)* E agora o que vamos fazer? *(Olhando para Gonçalves buscando resposta.)*

GONÇALVES *(Fazendo gesto que não sabe e com receio de falar.)* — Você está mais calmo? *(Vespúcio confirma. Gonçalves dá algo para ele beber.)* E se fizéssemos a dança da chuva para ver se elas são índias mesmo ou não *(Vespúcio olha-o reprovando.)*

AMÉRICO VESPÚCIO — CA-LE- A – BO-CA!!! *(Gritando.)*

As luzes se apagam e voltam a acender lentamente num amarelo envelhecido como se esse cenário fosse a senzala, onde os escravos eram transportados no navio.

TUTU *(Se levantando.)* — Você não perde tempo, hein Amanda! Onde conheceu esses caras aí? Não vai me apresentar?

AMÉRICO VESPÚCIO *(Surpreso.)* — Quer dizer então que não são índias tapuias?

TUTU — Ih! Esses gringos aí já devem ter tomado todas! *(Dando gargalhada.)*

GONÇALVES *(Para Vespúcio)* — Que índias malucas. Não estou entendendo nada. Primeiro, que não estamos vestindo fantasias. De qual festa estão falando?

AMANDA — Meu nome é Amanda, que significa chuva.

TUTU — O meu é tutu, que significa... *(Sem achar argumento.)*

AMANDA *(Olhando-a de soslaio reprovando.)* — Nós estávamos numa festa de carnaval, quando de repente, veio uma enchente e levou tudo. Ainda bem que vocês apareceram. Senão estaríamos mortas uma hora dessas... *(Tentando ligar para alguém com o celular.)* E essa merda que não tem sinal.

GONÇALVES — As pessoas estão aí dentro? *(Amanda nem responde, percebendo a dificuldade de ele compreender.)* Que maravilha! *(Admirado.)* Posso ver? *(Pega o celular com Amanda e fica observando.)*

TUTU — Então vieram conhecer o Brasil? De navio? Que chique!

AMÉRICO VESPÚCIO *(Sem entender o que elas estavam falando.)* — Na verdade viemos navegar o leito do rio São Francisco. Feito que realizamos um ano após o descobrimento do Brasil

GONÇALVES (*Orgulhoso.*) — Nós fomos os primeiros a desbravar o velho Chico. (*Devolvendo o celular para Amanda.*)

AMANDA (Para Tutu.) — Eles são meio malucos, mas essa ideia de navegar o Velho Chico me parece ser bem criativa. (*Para eles.*) A gente topa.

TUTU — Esperem um pouco! Não é assim não! Cadê o romantismo? A sedução? O diálogo?...

AMÉRICO VESPÚCIO — Então... (*Olha meio apaixonado para Amanda.*) Irão acompanhar-nos em nossa viagem?

AMANDA — (*Olha para Tutu tentando confirmar, depois confirmando como se falasse para muita gente.*) Acender âncora, levantar velas...

GONÇALVES — Alçar velas, levantar âncora... (*Gritando.*)

Todos voltam a cantar a canção e a velejar. Apagam-se as luzes.

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

CENA III - Cânions do Velho Chico

É noite. A cena é iluminada por lamparinas. Ouve-se ainda o som assombroso do aboio do Vaqueiro Gritador à distância.

AMANDA – Você está ouvindo isso, Tutu?

TUTU – Claro! Um vaqueiro aboiando.

AMANDA – Mas é noite. Ninguém reúne rebanhos de noite.

Ouve-se o som das corujas, grilos e sapos.

TUTU – Sinistro... Tudo aqui no sertão anda muito modernizado, não é não. Bem que me falaram que a energia para todos está chegando a tudo e qualquer maloca, mas daí colocar energia em meio ao matagal do cerrado para reunir rebanho?! Que desperdício hein?!

AMANDA (*Sussurrando.*) – Tutu... O vaqueiro gritador.

O aboio do Vaqueiro Gritador continua. Concentrado, Vespúcio observa as principais coordenadas na luneta, sem prestar atenção em nada que ocorre no navio. Chega Gonçalves.

GONÇALVES – Pronto capitão. Vistoriei todo o navio. Nada que oferece risco de naufrágio.

VESPÚCIO (*Pedindo silêncio.*) – Chiiiiiiiiiii!

Ouve-se novamente o aboio do Vaqueiro Gritador. Todos se entreolham. Amanda e Tutu se abraçam. Gonçalves fica estático.

VESPÚCIO – Estou tentando averiguar. Avisto ao longe uma luz suave cor de buriti, entre as rochas. Será ele?

GONÇALVES (*Sussurrando.*) – Ele quem Vespúcio?

VESPÚCIO – O Velho Chico. Só ele poderá nos ensinar a fórmula da multiplicação da H₂O.

GONÇALVES – Vespúcio me desculpe, mas eu não consigo imaginar o Velho Chico, considerado santo por muitos católicos, gritando desse jeito feito um... Um maluco.

Ouve-se novamente o aboio.

AMANDA (*Se aproximando abraçada com Tutu.*) – Ai Jesus! Eu já estou ficando com medo.

TUTU – Ai Cristo! Eu já estou ficando arrependida dessa viagem maluca. Tá parecendo até livusia.

GONÇALVES – Livusia???

TUTU – Livusia, livusia...Coisa que o povo conta e que ninguém consegue provar. Falação, conversa fiada.

VESPÚCIO - Calem a boca! A luz está ficando mais forte... Mais viva. A luz que ilumina e mantém acesa a chama da fertilidade do sertão. O Velho Chico está em toda parte, em cada vereda desse sertão.

GONÇALVES – Em cada quintal desse sertão, o Velho Chico está presente. Cada nordestino tem uma relação particular com essas águas do São Francisco.

Nesse momento, deve aparecer a imagem do santo São Francisco numa rocha, iluminado por velas. Inicia uma canção que faz menção a São Francisco. Todos se aproximam para próximo da imagem do santo engravado nas rochas.

VESPÚCIO (*Tentando tocar na imagem com muita devoção e se ajoelhando*) – É ele, Gonçalves! É ele! (*Coloca um baú cheio de dinheiro próximo de seus pés*).

GONÇALVES (*Muito devoto e católico, ele se ajoelha.*) – Não imaginava que batizar o rio com seu nome fosse servir para disseminar a fé desse povo sertanejo pelo nosso santinho protetor.

VESPÚCIO – São Francisco de Assis. Agora vejo que realmente cumpriu seu desejo de ajudar os pobres. Quantos nordestinos que vivem na miséria têm sua dor aliviada pela doçura da água de seu rio.

Amanda e Tutu apenas observam tamanha devoção.

VESPÚCIO – Meu santo, te peço proteção. (*Retirando da capanga um vidro com água, pinga uma gota em sua boca*) Veja. É dessa forma que meu povo tem desfrutado dessa fonte da vida. Ó pai dos pobres, me responda (*Não tem resposta*). Tenha piedade de nosso povo também!

Ouve-se uma voz com características marcantes do Nordeste, dando a entender que é a voz do santo.

CHICO – (*Testando o alto-falante.*) Alô! Alô! (*Tosse.*) Testando. Rapai eu não tô com muita paciência naum. O que deseja mermo?

Tutu, desconfiada, procura descobrir de onde vem a estranha voz se desvencilhando de Amanda, que, com medo, se ajoelha próximo a Vespúcio.

GONÇALVES – Pai Francisco? (*Duvidando.*) Quer dizer... (*Admirando.*) Pai!

VESPÚCIO – Água. Água é o que desejamos.

CHICO – Com gás ou sem gás?

TUTU (*Para si.*) – Êêêê, esse papo tá favorável a um estranho estranhamento. (*Disfarçando e jogando o charme.*) Vou ao toailete e já volto.

GONÇALVES – Hum!?

VESPÚCIO – Como assim? Gás?

AMANDA (*Para Vespúcio.*) – Ele deve tá falando por enigma, coisa de entidade do Além, sabe como é que é?

Tutu, desconfiada, procura por algo atrás da imagem e é surpreendida por uma pessoa que tapa a boca dela e a esconde

CHICO – Eu quis dizer com paz.

Vespúcio e Gonçalves balançam a cabeça confirmando

CHICO – Paz. Água benta que traz a paz. Como as águas do rio Nilo, rio abençoado por Deus. (*Como se estivesse lendo.*) Jesus disse: “Que as águas pululem de enxames de seres vivos e que o pássaro voe acima da terra em face do firmamento do céu” Genesis. Capítulo 1. Versículo 20. Barcelona 1. Santa Cruz 4.

GONÇALVES (*Para Vespúcio.*) – Isso não é possível. (*Tentando alertá-lo*) Vespúcio, onde já se viu.

VESPÚCIO – (*Para Gonçalves.*) Ele não está a falar de futebol, e sim... Da Santa Cruz.

GONÇALVES (*Com ênfase.*) – Chato.

CHICO – Rapai, me respeite, eu tô aqui trabaiano, dano o duro, e ocês fica aí com essas brincaderagem.

GONÇALVES – Chato... Essa crise de água.

CHICO – Primeiro, depositem tutu...

GONÇALVES – (*Procurando Tutu.*) Tutu?! Tutu!

CHICO – Quer dizer... Dinheiro para a nossa grandiosa obra. (*Eles atendem ao pedido e colocam apenas algumas notas.*) As bonitezonas das notas de cinquenta! As bonitezonas! Vocês são portugueses de Portugal. (*Vespúcio e Gonçalves balançam a cabeça.*) Prestem atenção que eu já esgotei minha paciência: Vá até a gruta sagrada, pegue uma enorme fila e procure por mim, apenas lá poderei me personificar e ajudar vocês com a tal fórmula sagrada.

Sobe uma fumaça que oculta o santo. Ao cessar, o santo desaparece.

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

CENA VII - BARRAGEM DE SOBRADINHO E AS CIDADES SUBMERSAS

A cena inicia-se com vários operários trabalhando de forma rude e grosseira. Mistura-se na cena, moradores ribeirinhos despejados devido às construções das obras no curso do rio São Francisco. Todos devem transitar o sentimento da cena entre o som do trabalho, a interferência da obra e a dor do sofrimento, os ribeirinhos devem revelar isso através de gestos como tapar o ouvido, olhos e boca de si próprio e dos outros, simbolizando o silêncio e a opressão diante da ditadura militar.

OPERÁRIO 1 –1972 a 1979. A ditadura militar brasileira estava em carne viva. No norte da Bahia, foi construída pela CHESF a barragem de Sobradinho. O objetivo maior era reunir águas do rio São Francisco para fornecer a matéria prima do Velho Chico para as usinas hidrelétricas e permitir a prática da agricultura irrigada em escala empresarial.

RIBEIRINHO 1 – Agricultura para os grandes. Nós da agricultura familiar inté hoje vivemos à míngua, esperando a chuva do céu.

OPERÁRIO 2 – Uma gigantesca área de mais de 4.000 km² de ocupação agrícola e pecuária foi inundada, formando o que se diz ser um dos maiores lagos artificiais do mundo em espelho d'água.

LOUCA – O represamento das águas do rio atingiu sete municípios. (*batendo a língua nos dentes*) Remanso... (Idem.) Casa Nova... (*Idem.*) Sento Sé... (*Idem.*) Pilão Arcado... (Idem.) Tiveram as suas sedes transferidas de região.

RIBEIRINHO 1 – O deslocamento do povo se deu através de expulsão violenta. Moradores das áreas rurais, na sua maioria camponeses pobres que viviam nas barrancas do rio cultivando os solos às margens do rio, pescando e criando animais, foram tratados feito bicho... (*Após falar, leva um tiro.*).

LOUCA (*Com pedras dentro de um copo de alça e de plástico*) – Quando, em dezembro de 77, iniciou a prisão total do rio, a barragem abarrotou. O sertão virou um enorme mar de água docinhaaaaaa... (*Sentindo o sabor da água.*) As águas como um dilúvio sem Noé e sem arca, contribuiu para o definitivo escorraçamento da população ribeirinha. À medida que subiam as águas, crescia o pânico dos ribeirinhos que tiveram que virar retirante para não serem afogados.

RIBEIRINHO 2 – E agora falam em transposição do rio santo. Transposição para quem?

OPERÁRIO 1 – Violência, baixas indenizações, desorganização da produção e falta de perspectivas para os trabalhadores rurais, havia sido o saldo deixado pela CHESF. As sequelas existem até hoje: uma parte daquela população ainda vaga, miserável, pelos sertões.

OPERÁRIO 2 – Os danos ambientais foram incalculáveis. O circuito de barragens ao longo do rio fez com que a flora da área ribeirinha praticamente desaparecesse...

RIBEIRINHO 2 - (*Interrompendo-o com muita revolta*) – Sem falar nas alterações climáticas provocadas pelos lagos e o vasto desmatamento (*Após falar, leva tiro.*)

OPERÁRIO 3 – O surubim, peixe de piracema típico da região, está impedido de subir o rio para se reproduzir, já que não há "escadarias" nas barragens.

LOUCA – *(Falando da transposição.)* Todo mundo falou mal da transposição do rio Francisco, que o rio iria secar, que a natureza estava sendo destruída, não sei que, que não sei que, que não sei que... *(Dá enormes gargalhadas.)* Venha cá, deixe eu ti dizer... Ninguém alembrou dos nordestinos com fome de água e sede de comer carne... Você sabe o gosto que tem um pedaço de carne fritada? *(Gargalhada alta e interrompida. Lambendo os dedos)* Carne cozida? Carne na brasa? Carne de sol? *(Com raiva e impositiva)* Hein?? Alguém de vocês sabem o que é comer farinha diluída em água barrenta, ou no caldo de feijão? *(Riso cínico.)* Quando se tem feijão! *(Voltando à raiva)* Alguém de vocês já bebeu lama? *(Pequena pausa, depois lembrando.)* E o pior que inté o diabo do padre resolveu ser contra a transposição. *(Indiferente.)* Greve de fome? *(Indignada.)* Greve de fome? Onde já se viu um nordestino fazer greve de fome? *(Sai exalando uma fumaça misteriosa de incenso que irá desfazer toda a cena e dando muitas gargalhadas e repetindo essa frase sobre o nordestino fazer greve de fome.)*

Aparece um padre vestido de franciscano, pálido de fome e rodeado por dois ambientalistas, rapidamente cercados por dois homens do governo.

POLICIAL – Ninguém passa daqui.

PADRE FRANCISCANO *(Muito seco e com cara de faminto.)* – Eu apenas quero proteger o nosso rio São Francisco. Não pretendemos fazer mal a ninguém.

AMBIENTALISTA 1 – O padre tem razão, não se pode descaracterizar o natural.

POLICIAL – Lugar de Padre é na igreja.

AMBIENTALISTA 2 - O papel do Padre é também o de defender o que pertence ao povo.

AMBIENTALISTA 1 *(Aparenta-se frágil e descontrolado)* – Energia maldita! Energia maldita! *(Se recompondo.)* É isso que chamam de evolução? Expulsa o ribeirinho, povo pobre e trabalhador... *(Irônico)* Depois vem inocente criar programas sociais para combater a fome, a falta de moradia, o êxodo rural, a miséria.

POLICIAL – Que gente esquisita. Essa greve de fome tá deixando esse povo maluco.

PADRE FRANCISCANO – Essa água não pertence a vocês, pertence a Deus. São Francisco abandonou toda riqueza que tinha para viver como pobre, aposto que ele não entregaria o maior pote d'água do sertão para os ricos aumentarem ainda mais suas riquezas, é o pobre que ele pretende proteger, e é o que estou fazendo em nome de São Francisco.

POLICIAL – Porra de pobre rapá. Esse padre já deve é tá ficando alucinado. Onde já se viu alguém em sã consciência querer por sua própria vontade deixar de ser rico para ficar pobre. Olhe, vou lhe falar uma coisa vum, coma o resto de minha marmita que essa greve de fome já está começando a bagunçar seu raciocínio, coma *(O padre se nega.)*

LOUCA *(Tomando a marmita do policial.)* – Grato pela boa vontade. Que São Francisco de Assis te abençoe. Posso dá um intrometimento? *(Todos consentem.)* Ao invés de ficarem brigando por uma coisa que não vai e nem vem, cada um faz o que lhe é de direito. O padre ora. *(Para os ambientalistas)* Vocês vão plantar árvores. E você *(Para o policial.)* ver se prende alguém que há dois anos que você é policial aqui e a única coisa que vejo fazer é ficar a paisana. Quando alguém grita, “Pega ladrão” e diz que ele foi pro sul, o policial pam... debanda pro norte, pronto falei.

POLICIAL – Está me desacatando doidinha? Teje presa.

LOUCA - Não tejo

POLICIAL –Teje presa.

LOUCA - Não tejo

POLICIAL - Então não teje teimosa

Nesse momento, o padre cai no chão e todos correm em direção a ele, formando um círculo. Inicia-se a canção de São Francisco.

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

CENA VIII: PAU DE ARARA

Ao som de um caminhão passando machas e sem luz inicia-se a cena, todos os atores devem ficar em silêncio até iniciar os diálogos. Atores estão sentados num banco fácil de ser removido. A iluminação deve ser feita por um lampião aceso por um dos atores. A cena simboliza os romeiros que viajam de pau de arara para adorar o Bom Jesus da Lapa.

O som do motor do caminhão, agora contínuo, deve ser ouvido de modo a não atrapalhar o diálogo dos atores.

TUTU (*Para Chico.*) – Pau de arara. Então esse era o meio de transporte rápido e moderno?

CHICO – O importante é que vamos chegar antes de seus amigos a Lapa do Bom Jesus.

MENINA — Mãe... Estou com fome.

MÃE — Calma fia! É Já estamos num ponto de parada e ocê se farta (A filha olha com olhar de reprovação, mas abaixa a cabeça mordida de raiva e tenta dormir).

TÔNHO (*Acendendo um cigarro de fumo cru.*) — Já é noite, não se pode parar em qualquer lugar. O Bom Jesus é protetor, mas é preciso se precaver... (*Dá uma risada estridente.*) Já chegamos debaixo do pé de barriguda e jantemo a bóia. (*Para mãe*) Será se o Preto Veio já sabe? (*Ela nega com um balançar de cabeça*) Pedro Preto ficou sabendo que Juvenal morreu.

PEDRO PRETO – Hum?

TÔNHO – Juvenal morreu

PEDRO PRETO – (*Apontando para o ouvido.*) Não entra não ô! Não entra não.

TÔNHO – Juvenal do Capão da Roça Morreu.

PEDRO PRETO – (*Apontando para o ouvido.*) Não entra não Tonho. Eu não já disse que não entra. Entra não.

TÔNHO – (*Perde a paciência e escreve num pedaço de papel.*) Toma.

PEDRO PRETO – (*Demora um pouco pra ler. Pausa*) Juvenal morreu? Ô moço, não me diga um diabo desse não, e como foi?

Continua tentando explicar sem emitir som

CHICO (*Conversando em voz alta.*) —

Encima do pau de arara

Tem gente de toda serventia.

O pobre que ajunta grana,

Dia e noite, noite e dia...

Trabalhando sol a sol,

Passa fome, mora em choupana.

Mas na época do santo bom?!

Nem que sua miséria aumenta.

Passa frio, dorme ao relento,

Come debaixo do tempo...

Com sua farofa entalando
 Entre uma golada
 De café ou de pinga
 Triste da Lapa se não fosse o Bom Jesus,
 Que mesmo preso numa cruz,
 Arreune tanta gente
 Pra comprar?
 Fiado, ninguém consente.
 Só se vende com o dinheiro na frente.
 E assim o santo sustenta o povo...
 De fé... Dinheiro... E consolo.
 Para aqueles que não conseguem
 Se desapussear da miséria.
 Para esses? Só a fé os mantém
 Presos a uma crença
 De que o santo Bom
 Um dia vem.

Ouve-se uma freada do caminhão. Todos se levantam com muito medo. O cachaceiro quebra o clima dizendo.

CACHACEIRO —

Enquanto tem gente que vai
 Na oca rezar para Bom Jesus
 E alcançar uma graça.
 Daniel (apontando para si) vaqueiro destemido,
 Vai lá ver suas nega e beber umas cachaça.

FRANCISCANO — Deixem de brincar com coisa séria, não vê que a fé move tudo isso. Ela nos faz sentir forte, mesmo próximo do abismo. *(Falando como profeta.)* E digo a todos vocês “As almas dos justos, porém, estão nas mãos de Deus, tormento algum os atingirá”, pois aquele que não seguir o pai estará sujeito ao abandono sublime. Se transformará em pó, preso num porão e ao ser lançado ao vento se dissolverá com a velocidade da usura, da inveja, do pecado...

MENINA — Cale a boca Franciscano! Eu preciso dormir... E esquecer a fome.

MÃE — Que é isso minha filha, não vê que o moço está certo. Só a fé irá nos liberta, dá o conforto, a fartura...

MENINA *(Perdendo a paciência)* — Se é assim então, por que há anos vivemo nesse mundo de miséria. Todo ano é a mesma coisa: o cansaço, o frio, a fome... Fé não enche barriga não maiinha!

FRANCISCANO (*Em tom de pregação.*) — Sacrifício! Sacrifício, minha menina. É assim que todos os seres humanos agem. Jesus morreu por todos nós e nós o que fazemos por ele? Nada. (*Responde e logo após dá uma pequena pausa.*) Nós negamos a fazer o menor sacrifício em nome da fé que temos nele.

Começa todos conversar ao mesmo tempo até as velas se apagarem de uma só vez contando também o diálogo

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

CENA XII: SALA DOS MILAGRES (PARTE I)

VOZ EM OFF DE UM PADRE – Estamos nos aproximando do santuário do Bom Jesus, a igreja feita de pedra e de luz. Por isso, querido irmão, querida irmã, venha celebrar conosco esse momento de muito amor, de muita fé e devoção com o glorioso Bom Jesus. Pai Nosso que estais no céu... (Todos os romeiros acompanham a oração iluminados por muitas velas.)

Os romeiros vão se aproximando com velas acesas. Vespúcio, Gonçalves e Amanda entram na missa. Os romeiros ajoelhados oram uma ladainha.

POLICIAL DE PRAÇA (*Falando para Tutu.*) – Vamos lá pessoal, pagou a promessa vai se mandando que vem chegando mais irmão (*dá informação a alguém*).

TUTU (*Se esbarrando em alguém.*) – Não empurra não! Nossa que moço mal educado. Vê lá hein! (*Ameaçando.*) Eu faço uma promessa agorinha mesmo pra tu levar um tiro de um ladrão na próxima esquina.

AMANDA (*Percebendo Tutu.*) – Tutu por onde andou tu sua maluquinha? (*Surpresa e emocionada.*)

TUTU – Amandinha sua descaradinha! Sabia que ia te encontrar aqui. (*Se abraçam fervorosamente*) Ah eu tive por ai nas treta. Resolvi apressar a viagem e vim num transporte super moderno.

AMANDA – Estamos aqui desde ontem. Chegou quando?

TUTU (*Falando pra dentro.*) – Hoje pela manhã.

AMANDA – Hum?

TUTU (*Falando embolado.*) – De manhã cedinho. (*Tentando contar vantagem.*) Bem cedinho!!!! (*Tentando disfarçar.*) Ah, isso não importa. A importância importante é que estamos juntas de novo... Novamente. (*Com um riso amarelo.*) Por onde andam os gringos?

O som das orações aumenta, enquanto Vespúcio e Gonçalves chegam e encontram Tutu. Chico disfarçado de mendigo pede esmolas.

CHICO – Ei moço, me dá uma esmola. Rapai eu tô com uma fome, um vazio no estômago.

GONÇALVES – Vamos! Esse deve ser mais um querendo aproveitar dos devotos.

TUTU – Eu hein! (*Retirando um pão velho de dentro de um saco de papel*) Vai que esse é São Francisco disfarçado de pobre (*Entregar o pão.*).

AMANDA – Deus o livre! Não sei pra que tanta superstição.

TUTU (*Levando Amanda para o canto da cena*) – Amanda, eu acho que estamos correndo perigo. Na verdade, eu me afastei de vocês porque um homem que estava atrás da imagem do santo lá nos cânions me raptou.

AMANDA – Ele abusou de você?

TUTU – Não. Ele fez isso apenas porque eu descobri a farsa. Ele me trouxe para o Bom Jesus num pau de arara. Como eu percebi que ele estava planejando fazer algum mal para os portugueses, eu fugi para te encontrar e te alertar. Precisamos fazer alguma coisa.

O som das orações aumenta. Num canto da cena encontra-se um legítimo índio, do outro lado um quilombola. De ambos ver-se apenas o rosto.

ÍNDIO – Antigamente a região da foz do Velho Chico era habitada pelos índios, os tupis e os gês, que o chamavam Opará, que significa algo como “rio-mar”.

VESPÚCIO – (*Observando e falando para Gonçalves, Amanda e Tutu.*) Quem diria que às margens daquele rio inabitado iria se transformar nisso aqui. Veja Gonçalves como nossa vinda aqui fez esse povo todo aprender a professar a nossa fé católica. (*Pequena pausa.*) Quantos devotos católicos!!! (*Nova pausa e depois narrando.*) Dizem que nas proximidades do rio São Francisco, ocorreu um famoso naufrágio de uma nau que conduzia D. Pero Fernandes Sardinha, primeiro bispo do Brasil.

GONÇALVES (*Observando e falando para Vespúcio, Amanda e Tutu.*) – Conseguiu escapar do naufrágio... (Com suspense.) Mas em 1556, os índios Caetés não só o prenderam como também comeu Fernandes Sardinha.

TUTU – Quer dizer então que esse tal de Fernandes Sardinha era homossexual?

AMANDA (*Beliscando Tutu.*) – Só fala besteira.

QUILOMBOLA – Apesar da escravidão, nosso mestre Zumbi nos ensinou o caminho para fugir da opressão. Refúgio significa abrigo, aquele que nos foi negado. Refugiamos nos quilombos para proteger nossa cultura após a falsa liberdade. Uma liberdade ilusória. Uma liberdade que não nos assiste, não nos enxerga. Restou a nós o lugar da exclusão e opressão, do analfabetismo, da pobreza. A eles restou uma mentalidade do trabalho escravo transportada para os extensos canaviais e para as fábricas de produção em massa.

A missa começa a se desfazer. As luzes se apagam. Nesse momento, aos poucos começam diversas cenas de camelôs vendendo diversas coisas nas ruas da Lapa.

QUILOMBOLA – Canetinha com o seu nome escrito na hora, venha freguês! (*Percebendo a presença de uma bela moça.*) Venha freguesa, que moça bonita aqui tem prioridade (*Olhando-se num dos espelhos pendurados.*)

ÍNDIO – Registro fotográfico da Lapa do Bom Jesus, registro fotográfico da Lapa do Bom Jesus, traga suas crianças que para cada foto, você ganha uma fitinha.

Nesse momento ao som de uma canção que revela o cotidiano do camelô, começa a entrar em cena diversos clientes e camelôs vendendo coisas características que são comercializadas no Bom Jesus da Lapa, como: pé de gesso, brinquedos coloridos etc.

Vespúcio, Amanda também entram encantados com os objetos vendidos, param de frente da barraca de registro fotográfico e ficam observando.

AMANDA – (*Pegando uma fitinha com o vendedor de rua e amarrando em Vespúcio*) Vespúcio agora faça três pedidos.

VESPÚCIO – Como assim?

AMANDA – Dizem que ao amarrar uma dessas fitinhas, temos que fazer três pedidos, quando a fitinha quebrar sozinha, todos os pedidos se tornarão realidade.

VESPÚCIO – Mas isso não tem sentido...

AMANDA – (*Silenciando a boca dele como se fosse o beijar*) Não fale mais nada, apenas façam os pedidos que você não poderá contar para ninguém. Feche os olhos.

À medida que Vespúcio vai fazendo os pedidos ela vai amarrando os nós, ao finalizar, Amanda o beija vagorosamente.

[...]

CENA XII: SALA DOS MILAGRES (PARTE II)

Inicia um movimento intenso da rua do Bom Jesus com camelôs, pessoas pagando promessa etc. As luzes se apagam.

Acende um foco de luz. Nele um homem andando ajoelhado com uma pedra na cabeça e chorando muito, acende uma vela. Deve demonstrar dor e sofrimento.

HOMEM COM PEDRA NA CABEÇA — Obrigado meu pai, eu sempre confiei na tua glória. Durante dois anos fiquei sem andar, de cama, dependendo de minha família pra tudo. Mas agora não. Sou o mesmo homem de sempre com um pouco mais de paciência, compaixão, amor ao próximo, amor a minha família, amor àqueles que me trataram com amor no momento que mais precisei, amor a Deus. (Retirando a pedra da cabeça.) Aqui está a prova de que cumpri minha promessa, de que cumpri com a minha palavra, de que creio na tua glória (*Começa a rezar incansavelmente. Ele deve apagar a vela de forma discreta.*).

O foco de luz se apaga. Acende outro foco de luz. Nele uma mulher faz uma promessa com um rosário e véu preto, ao lado do homem que estava com uma pedra na cabeça. Seu marido acabou de falecer, ela chora em silêncio enquanto reza profundamente.

MULHER DE LUTO — Estou só. Porque meu marido foi bater naquela maldita pedra do Bom Jesus. Prever seu futuro trágico só me fez mergulhar profundamente na dor de perder Jonas, o pai de meus filhos. E agora, o que vou fazer pra dá a eles tudo que eles necessitam. (*Enxugando as lágrimas.*) Mas se tu tirou meu marido de mim, terá que dá uma solução pra me fazer viver sem ele. Eu prometo ser uma mulher da igreja, sem mentiras e desonestidade. Eu posso não ter sido uma boa esposa, mas sempre fui uma mãe que protegeu com unhas e dentes sua cria. Por isso, mereço teu perdão e um emprego que permita continuar criando meus inocentes filhos.

[...]

O foco de luz se apaga. Acende outro foco de luz. Nele um homem acidentado recentemente.

ROMEIRO 1 — (*Segurando um pé de gesso.*) Sofri um acidente de moto, me faz recuperar minha perna. É muito ruim a sensação de não poder andar sozinho, ser dependente.

O foco de luz se apaga. Acende um foco de luz. Nele uma dona de uma pensão.

DONA DA PENSÃO (*Com muito entusiasmo.*) — Vixe que a pensão hoje tá é lotada. Durinha bote o feijão pra cozinhar. Amaro os peixe já tá assado? Se avexe Amaro que os romeiro estão com as barrigas em greve. Eita época boa retada. Quem foi esse abençoado que trouxe esse bom Jesus pra nossa lapa. Temos um quarto vazio ainda minha filha, são quantas pessoas?... (*Saindo.*)

O foco de luz branca se apaga. Todos saem.

[...]

As luzes se apagam. Acende um foco de luz. Nele uma mulher pedindo perdão como um crucifixo na mão conversa com Deus.

ROMEIRO 8 *(Depois de uma longa reza silenciosa, fala seriamente)* – Matei! *(Média pausa.)* Matei e não me arrependo. De manhã cedo peguei um pedaço de bolo, cortei ao meio, botei chubim bem escondido e fiquei no banheiro fingindo que estava tomando banho. Zé Lourenço acordou e foi direto para a cozinha, ele aparentava estar muito faminto. Zé nunca colabora comigo... miserável. Desliguei o chuveiro e fiquei espiando. Lá estava o bolo em cima da mesa. Zé Lourenço olhando para o bolo e o bolo pra Zé Lourenço. Um olhando para o outro. Ze Lourenço foi andando pé ante pé e de repente... Vapo no pedaço de bolo. Sentou um pouco em cima do tamborete e, só depois de começar a suar incontrolavelmente, saiu para o quintal. Rum! Quereno dá uma de sabido pra cima de mim. Quando fui curiá no quintal, pisei no infeliz sem nem perceber Zé Lourenço espichado no chão. Fechei a cara como quem tivesse pisado num tolete de bosta. *(Pausa.)* Fiz e não me arrependo. *(longa pausa)* Matei e matava de novo. Depois... Olhando para Zé Lourenço num ato de revolta, gritei nervosamente... Quem mandou comer minha periquita gato filha da puta!!!... *(Querendo começar chorar.)* Estou aqui hoje para pedi perdão, pois só depois descobri que minha periquita não havia sido comida pelo gato Zé Lourenço, estava dentro do pote... afogada... afogaram minha periquita *(Chorando.)* Me perdoe senhor... Me perdoe...

O foco de luz se apaga. Acende um foco de luz. Nele uma mulher.

ROMEIRO 9— Cada um faz o que deseja e tem vontade. E quer saber? Não há nada nem ninguém que seja completamente santo hoje em dia.

O foco de luz se apaga. Acende um foco de luz. Nele um pescador.

ROMEIRO 10 — Isso é verdade, eu que sou pescador, pensava que nunca fosse ver um desrespeito com o Nilo do Brasil. A água benta do rio São Francisco nunca era de passar por uma sem vergonhice que presenciei. *(Narrando.)* Estava armando minhas traia pra ir pescar quando de repente ouvi um barulho estranho, parecia um cachorro bebendo água, lep,lep,lep,. Fui me aproximando devagarzinho e escutando, lep, lep, lep, desci do barco encostei um pouco mais e o barulho foi ficando mais alto e rápido, lep, lep, lep, lep, lep, lep. Quando pensa que não me deparei com uma muié em riba de um home fazendo ousadia. Botei os dois pra correr numa toada só. *(Indignado.)* Onde já se viu querer tirar a pureza da água santa do Velho Chico na maior descarração?!!

Todos voltam a orar, agora de pé, a ladainha católica, vagando pelo palco.

As pessoas vestidas de branco parecem agora entrar na sala dos milagres. Cada pessoa traz uma foto, pé e mão de madeira, uma muleta, uma carta de modo a agradecer algum milagre. Dentre eles aparece

Chico disfarçado de mendigo.

Chegam Amanda, Gonçalves e Américo Vespúcio e entram no meio da procissão assustados, porém achando bonita a cena.

Essa cena, aos poucos deve conduzi-los para um cenário que parece ser o céu, mas na verdade é a gruta do Bom Jesus da Lapa, onde encontrarão o Velho Chico. Com exceção dos Âncoras, todos agora vestem-se de branco.

A ladainha aos poucos é transformada na ciranda da sereia, iniciada por mulheres secas carregando água numa lata.

CENA XII: SALA DOS MILAGRES (PARTE III)

A canção e as vozes devem aumentar a intensidade da cena gradativamente até que todos os atores caem no palco. A luz escurece por completo. Com exceção dos âncoras e do mendigo, os demais atores, devem sair de cena no escuro.

Aparece lentamente uma luz azul cor água do rio e o próprio São Francisco de Assis, com uma roupa grosseira amarronzada, barbas longas, cabelo rastafári, dando a sensação de grandiosidade.

FRANCISCO *(Se direciona aos portugueses.)* – Que ironia portugueses!

Vespúcio e Gonçalves começam a ficar sentados, assustados e pingam gotas de água na boca para hidratar.

FRANCISCO *(Gritando.)* – Levantem-se! Ninguém sai daqui. Pela ordem de chegada *(Apenas Vespúcio e Gonçalves se aproximam.)*

Todos se levantam. Porém, Vespúcio se esquece do baú. Amanda e Tutu ficam ao lado dos portugueses. O mendigo esconde o pequeno baú dentro de suas tralhas.

O silêncio prevalece. Vespúcio e Gonçalves se entreolham sem resposta. Alguém deve chegar com uma mesa com copos transparentes cheios de água.

FRANCISCO *(Falando para todos.)* – Bebam! Antes de qualquer conversa, os visitantes devem beber de minha água para purificar os pecados.

VESPÚCIO – Mas mestre!?

FRANCISCO – Calem-se. Falem apenas quando eu lhe conceder a palavra. Escolha apenas um dos copos e só iniciem a beber quando eu autorizar.

Todos se põem em frente a São Francisco e pega um copo d'água.

FRANCISCO – Bebam! *(Todos bebem, mas apenas o mendigo começa a passar mal.)*

CHICO *(Mendigo disfarçado.)* – Rapai, que amargura amargurosona tem aqui dentro. *(Tirando um revolver.)* Eu, eu pico bala ni todo mundo, pico mermo. *(Continua a demonstrar os efeitos do veneno contido na água.)* Meu Deus do céu, mas que diabos *(Dá um tiro para o alto, depois cai morto, o baú com moedas se espatifa no chão. O diabo aparece, acompanhado de Lampião.)*

FRANCISCO *(Para Seu Tenás.)* – Esse era o traidor.

SEU TENÁS *(Saudando os presentes.)* – Ê raá!

FRANCISCO – Ninguém lhe chamou aqui Seu Tenás.

SEU TENÁS *(Sua maquiagem não deve lembrar o diabo tradicional.)* – Lógico! Posso está ficando velho, mas não surdo.

VESPÚCIO – Minhas moedas. *(Gonçalves e Amanda começam a recolher.)* Quem são eles? *(Para Francisco.)*

FRANCISCO – Seu Tenás e seu guarda costas o... *(Todos se escondem.)*

TUTU *(Se dirigindo para eles.)* – Lampião! Me dá um autógrafo?

LAMPIÃO – Se mexer em Seu Tenás morre, eu pico bala. *(Tutu recua.)*

FRANCISCO – Chega! *(Tutu recua.)* Aqui não virou Festival de Verão de Salvador. Exijo respeito.

SEU TENÁS – Por que sua água não funcionou com os portugueses Francisco? Eles também são traidores.

FRANCISCO – Mas eles ainda não foram julgados e eu preciso muito ouvi-los.

TUTU – Ele fala bonito né.

AMANDA (*Pedindo silêncio.*) – Chiiii!!!

FRANCISCO (*Para Vespúcio e Gonçalves.*) – O que fizeram com o nosso Brasil? O que pretendiam? Nos destruir? Esgotar nossas riquezas? E agora o que querem novamente?

GONÇALVES (*Com receio e gaguejando.*) – Água.

SEU TENÁS – De novo, acabou de beber um copão d’água nessa horinha. Tá de ressaca gringo?

FRANCISCO – Seu Tenás não interrompa.

VESPÚCIO (*Tomando a frente.*) – Mestre! Mestre, meu povo passa por uma escassez terrível de água, estamos à beira de guerra.

SEU TENÁS – Ihhhh! Já vi que vocês ainda não conhecem São Paulo. (*Saudoso*) O sol causou uma escaldante seca na terra da garoa.

LAMPIÃO – Garoa de poeira! (*Dá uma enorme gargalhada*) Agora eles estão sentindo na pele o que sofre o nordestino com a falta de chuva. Chuva não! Mas água? Aqui nos rios do nordeste têm. Os rios aqui são fortes como o povo nordestino. Inté parece milagre correr água docinha no chão rachado do sertão.

AMANDA – Isso só pode ser coisa do pai dos pobres.

FRANCISCO – Vocês levaram muita riqueza das terras brasileiras para Portugal, escravizaram, exploraram, provocaram guerras, mortes. Lamento portugueses, mas a água doce é a única riqueza que vocês jamais serão capazes de roubar desse povo brasileiro.

GONÇALVES (*Tomando fôlego.*) – Eu não entendo o fato de tanta riqueza líquida ainda ser possível enxergar miséria nesse Brasil.

FRANCISCO – Vocês nos ensinaram muitas coisas boas: as festas religiosas, a fé, mas também nos ensinaram a corrupção. E é essa prática que tem impedido hoje o Brasil de distribuir sua riqueza de forma equilibrada para toda sua população.

TUTU – Isso aí é verdade mermo. Esse negócio aí da corrupção os rico inventa e nós pobre que paga, veja só quanto aumentou no preço da gasolina?.

O Seu Tenás aponta para os 4 âncoras uma bomba de gasolina simulando um assalto. Todos se assustam.

TUTU (*Mostrando uma moeda.*) – Só tenho o da cachaça.

AMANDA (*Percebendo a brincadeira.*) – E o pior é que quem paga o prejuízo dessas falcatruas é a ponta do consumidor, o trabalhador.

GONÇALVES (*Para as meninas.*) – Esperem! Afinal, vocês estão do lado de quem? (*Elas não respondem.*).

SEU TENÁS – Do povo pobre.

FRANCISCO – Do povo brasileiro. Mas calma, não podemos culpar apenas vocês dois por tudo. Os portugueses descobriram essas terras. Se não fossem vocês, hoje, o povo brasileiro talvez nem existisse. Penso que mereces uma chance. (*Pensa um pouco.*) Reneguem todas as riquezas e se dediquem aos pobres.

SEU TENÁS – Francisco endoideceu de novo. Abandonar a vida de rico para ser pobre só mesmo um doido feito tú Francisco.

FRANCISCO – Sensibilidade. Isso chama-se sensibilidade.

SEU TENÁS – Vou dá uma sugestão melhor. Faça como Lampião, o Roben Wood do Sertão, vamos roubar dos ricos para entregar aos pobres. (*apontando o dedo para Vespúcio e Gonçalves*). Sintam na garganta o pigarro do ranço da sede dos pobres miseráveis que peregrinam pelo bucho rachado da terra em busca de uma única gotinha d'água.

Gonçalves e Vespúcio começam a sentir uma enorme sede a ponto de beber qualquer líquido. Lampião aparece com uma cabaça d'água oferecendo a eles que bebem sem nem hesitar.

FRANCISCO – Não! Não faça isso. Não bebam dessa água. (*Não dá tempo e Vespúcio e Gonçalves caem ao chão, desmaiados.*)

Inicia a canção de São Francisco enquanto eles caem. A cena deve ocorrer de forma mais lenta.

AMANDA – Vespúcio, pelo amor de Deus! (*Pausa*) Fale comigo.

TUTU – Gonçalves acorda!

FRANCISCO (*Furioso.*) – Satanás, você não tem o direito de passar por cima de minha palavra e de minhas decisões.

TUTU (*Desesperada.*) – Não pode ser! Eles beberam da água que o diabo filtrou. (*Puxando nas vestimentas de Francisco.*) Francisco fala pra mim. É o fim da picada pra eles não é? Diga?

Nesse momento Francisco inicia um ataque de fúria incontrolável. Todos procuram as laterais da cena para se ocultar.

FRANCISCO – Coragem. Coragem. Precisamos renegar esse podre sentimento capitalista. Vamos preservar os valores coletivos. Vamos amar uns aos outros. (*Francisco deve manter um discurso parecido com este durante sua fúria.*)

Francisco começa a rasgar toda a sua roupa com uma fúria assustadora até ficar nú (esse efeito de nudez pode se conseguir com um short amarronzado. Essa cena deve relembrar a passagem em que São Francisco fica nú para doar toda sua riqueza aos pobres).

Seu Tenás e Lampião devem interagir com a fúria de Francisco que será coberto de suor e sangue. Seu Tenás traz uma roda d'água e inicia-se a dança da crucificação do rio, personificado através do personagem Francisco. Seu Tenás e Lampião devem amarrar Francisco na roda d'água e girar com ele nú, simulando a crucificação, numa clara alusão a crucificação de Jesus Cristo.

Seu Tenás e Lampião saem.

FRANCISCO *(Todo em farrapos e ainda na roda d'água.)* – É isso que todos querem? Crucificar-me. Por mais que pareça, não há abundância de água no Brasil. *(Apontando para Vespúcio e Gonçalves.)* Estes pobres homens estão à procura de algo que jamais irão encontrar. A multiplicação das águas não depende somente de mim, depende de cada um de nós. A água é um bem muito precioso para ser desperdiçado, é preciso economizar em cada ação, economizar cada gota. Só assim a água retornará em abundância. *(Perdendo as forças e desfalecendo.)* Pai! Perdoai esses pobres homens. Com a natureza, eles não sabem o que fazem. *(Francisco desfalece).*

*A canção de São Francisco aumenta ainda mais. As luzes se apagam.
Iniciam-se com as luzes apagadas, marchinhas de carnaval. Ao acender as luzes.*

AMANDA – Vespúcio, pelo amor de Deus, fale comigo, tu bebeu demais homem.

TUTU – Gonçalves acorda! O bloco de carnaval já está passando.

Inicia-se a cantoria de inúmeras marchinhas de carnaval. Gonçalves e Vespúcio acordam do porre e todos os demais personagens devem entrar em cena não mais como os personagens, mas como foliões. Francisco dança ainda amarrado na roda d'água, depois alguém o solta e a festa de carnaval continuam.

FIM!

Fragmento adaptado para sala de aula pela professora-pesquisadora a partir da Peça Teatral *Em cada vereda, o Velho Chico*.

ERSON, Stenio. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015. Disponibilizado para a professora /pesquisadora para fins de utilização na proposta pedagógica interventiva em 09/05/2019.

SOBRE O PALCO, A RETEXTUALIZAÇÃO: PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL



Prezado(a) professor(a),

Este módulo tem como pressuposto a seguinte questão: atividades que utilizam a retextualização como ferramenta didático-pedagógica condicionam um trabalho exitoso com a leitura e a produção de textos. Não podemos deixar de considerar que temos como público-alvo alunos que precisam desenvolver e dominar habilidades que envolvem a leitura e a escrita, para, assim, começarem a textualizá-las, de forma livre ou orientada, sobre diferentes temáticas, de diferentes formas, além de aprenderem a produzir e fazer uso de diferentes gêneros textuais, conforme as demandas sociais e pessoais.

Ressaltamos que atividades de escrita, que tem como ponto de partida um texto base, bem estruturado e escrito, e que as situações didáticos-pedagógicas estejam elaboradas de modo a levar, progressivamente, o educando a compreender as estratégias de leitura e de escrita que precisa dispor para produzir textos de autoria, é uma via de inserção dos aprendizes nesse mundo de leitura e de escrita, contribuindo para sua formação leitora proficiente, além da formação cidadã.

Desse modo, a retextualização possibilita a reflexão sobre a utilização de diferentes gêneros textuais para a escrita de um novo texto, seja ele do mesmo gênero, ou não. Como sabemos, os gêneros textuais se constituem em virtude ou em decorrência de um determinado contexto sociocomunicativo. De outra maneira, como ressalta Marcuschi (2008, p. 190), podem ser vistos "enquanto forma de representação de ações sociais".

Posto isso, as atividades propostas nesse módulo evidenciam que a produção textual não é uma atividade neutra, além de demonstrar que determinados gêneros se constituem agregando outros gêneros. Para tal, retomaremos a leitura dos contos "A Pipa", "Meninos Cinzentos", "O Misterioso Passageiro" e "O Servidor", todos de autoria de Stênio Erson/GCLS, utilizados na primeira oficina do Módulo III. A partir de atividades de leitura, interpretação, preenchimento de fichas de leitura e discussão literária, e das temáticas abordadas nesses textos, nossas meninas e meninos serão convocados a produzir uma Esquete Teatral, valendo-se dos conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores, além dos já agregados em suas bagagens.

A produção textual terá como destino uma apresentação para a toda comunidade escolar. No nosso contexto, iremos aproveitar o espaço da culminância do Projeto Institucional Educarte, que se constitui em um grande evento de letramento, uma vez que reunirá diversas práticas letradas, com diferentes propósitos comunicativos. No nosso caso, a Apresentação Teatral demanda outros gêneros e diferentes práticas letradas. Assim, um texto pode gerar outro. Enfim, mais que uma proposta de leitura com destino escrito, esta última oficina se encarregará de materializar o conhecimento produzido a partir das atividades propostas nos módulos anteriores.

Bom trabalho e muito Sucesso!!

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Professor, neste módulo, você desenvolverá as seguintes oficinas com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
1ª Quem lê um, dois, três quatro contos... retextualiza vários pontos.	Leitura literária/ Ficha de leitura Roda de conversa	2h	Em grupo	Coletivo/individual
2ª No processo de retextualização, concretização das leituras.	Produção textual: esquete teatral Revisão textual	4h	Em grupo	Coletiva

Objetivo:

- ✓ Incentivar os estudantes a participarem ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. –, e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Texto Base: *Contos A Pipa, Meninos cinzentos, Servidor Público, O Misterioso Passageiro*
In: *Cerco*. Stênio Erson/GCLS, 2019.

- Sobre o livro *Cerco*”, por Germano Xavier, disponível em <http://oequadordascoisas.blogspot.com/2019/08/sobre-cerco-de-stenio-erson.html>;
- Vídeo-resenha *Cerco*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tdfuD-GqqLY>

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação:

A avaliação deverá ser contínua, em todas as atividades desenvolvidas nesse módulo, através de observações e registros a serem feitos pelo professor, no instrumento que denominaremos “Diário de Campo”, bem como a partir de atividades desenvolvidas pelos educandos, sejam escritas de forma dirigida ou livres, nas oficinas desse módulo. Por isso, serão observados o envolvimento e a participação dos alunos, a capacidade de trabalhar em grupo, a organização etc. Além disso, as produções escritas também servirão como instrumento avaliativos, observando-se se os educandos conseguiram desenvolvê-las, conforme as orientações e características impostas pelo gênero.

Materiais/recursos:

- 1 Data show;
- 5 notebooks;
- 4 fotocópias de cada contos;
- 6 papel pautado.

**1ª Oficina/etapa (2h) – Quem lê um, dois, três quatro contos...
retextualiza vários pontos.**

Prezado(a) professor(a),

Nesta oficina, promoveremos o reencontro dos educandos com os contos, que serão retextualizados na próxima oficina. Utilizaremos os contos de Stenio Erson, trabalhados na primeira etapa do módulo anterior. Se inteirar e se aprofundar no enredo das histórias, desbravando as aventuras, seu tempo e seu espaço é fundamental para que tenhamos uma retextualização positiva. Como incremento para tal, as atividades dessa oficina terão o eixo de leitura como predominante, entretanto, perpassaremos pela escrita, pela reescrita e pela oralidade.

Objetivos:

- Incentivar a leitura oral de textos da literatura local, e outras produções culturais do campo receptivo, que representem um desafio para os alunos em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e temática e nas orientações dadas pelo professor(a).

Procedimentos/Orientações didáticas:

Caro(a) colega,

Antes de iniciar as atividades, retome os contos “A Pipa”, “Meninos Cinzentos”, “O Misterioso Passageiro” e “O Servidor”, todos retirados do livro “Cerco”, de Stênio Erson/GCLS, (2019), utilizados em uma das atividades do módulo III, que serão os textos base para as atividades deste módulo. Os referidos textos foram selecionados pois apresentam narrativas adequadas à faixa etária, além de terem a forte presença de elementos culturais do imaginário popular, que remetem ao contexto social local ou do entorno, os quais permitirão aos educandos se identificarem ou terem em algum personagem uma referência pessoal. Acreditamos ser necessário, também, conversar com os educandos sobre o livro “Cerco”. Para complementar as informações, projetar o seguinte vídeo-resenha do referido livro: <https://www.youtube.com/watch?v=tdfuD-GqqLY>. Este foi produzido por Germano Xavier

(jornalista e professor) e veiculado no dia do lançamento da obra. Assim, divida a turma em quatro equipes e faça um sorteio, distribuindo um conto para cada uma delas, informando aos estudantes que os textos serão uma das referências das atividades a serem desenvolvidas neste módulo.

Observação: devido à formatação, os contos estarão disponíveis no **anexo A** deste Trabalho.

Atividade I – (1h)

- ✓ Distribua cópias dos contos para cada grupo, conforme sorteio;
- ✓ Solicite que, primeiramente, façam em seus grupos uma leitura silenciosa do conto, para conhecer a narrativa (*Dê um tempo para que essa leitura seja feita*);
- ✓ Na sequência, peça a cada grupo que eleja um ou dois componentes para fazer a Leitura compartilhada do conto de sua equipe, para que os demais colegas também tenham conhecimento da narrativa (quem se sentir à vontade pode fazer a leitura dramática);
- ✓ Oriente aos estudantes que essa leitura em voz alta deve respeitar o ritmo, as pausas indicadas pelos sinais de pontuação e outros recursos gráficos, se assim o texto tiver;
- ✓ Distribua uma cópia da ficha de leitura abaixo para cada grupo, determinando um tempo para que eles a preencham, após discussão interna (*Chame a atenção dos educandos para o fato de que essa ficha reunirá elementos, os quais serão necessários para a retextualização do texto – produção da Esquete Teatral*);
- ✓ Na próxima página, vide modelo de ficha que pode ser xerocopiada e distribuída a cada grupo:

FICHA DE ANÁLISE DE LEITURA

Apresentação da obra:

Título: _____
 Autor: _____
 Nome do ilustrador: _____
 Editora: _____ Local: _____
 Edição: _____ Data: _____ Número de páginas: _____

Gênero Literário:

() narrativo () narrativo descritivo () narrativo informativo
 () instrucional () conto clássico () conto contemporâneo
 () aventura () suspense () romance () outro Qual? _____

Personagens:

Quais são?

O que fazem na história?

Quem aparece mais vezes na história?

Como é o personagem principal?

Tempo em que a história acontece: () atual () outra época

Como você sabe disso? Justifique sua resposta com base no texto.

Ambiente em que a história acontece:

Escreva em poucas palavras como é esse lugar:

Enredo:

Qual é a ideia principal da história?

De qual parte da história você mais gostou?

O texto da história apresenta alguma crítica ou temática social? Qual?

Breve resumo da obra:

Apreciação geral do leitor:

Você achou o título da história adequado? Por quê?

Você inventaria outro título? Qual?

Copie o trecho de que você mais gostou: Por quê?

Do que você menos gostou? Por quê?

Quais palavras, no texto, você ainda não conhecia? Registre-as, no espaço abaixo, no mínimo, três e, no máximo, cinco delas.

Você indicaria a leitura desse texto alguém? Por quê?

Atividade II – (1h)

- ✓ Promova uma Roda de Conversa, para que cada equipe socialize com os colegas sua ficha de leitura, de modo a desencadear uma discussão sobre a leitura que fizeram: tipo ambientação da história, temática, seus personagens e sua caracterização, além de refletir sobre a crítica social apresentada no texto;
- ✓ Proponha a cada educando que faça em seu caderno “**Notas do Meu Diário**”, um registro pessoal de como foi a oficina: *o que sentiram, o que aprenderam e o que acharam dos textos motivadores*. Solicite a três ou quatro alunos, que se sentirem à vontade, para ler seu depoimento e fazer o registro no diário de campo coletivo, intitulado *Capturas de Cenas da Sala de Aula sob a Ótica do Aluno*.

2ª Oficina/etapa (4 h) - No processo de retextualização, concretização das leituras – *Produção final*

Objetivos:

- Adaptar o texto para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas de narração, explicitando as marcas de variação linguística nas falas de personagens (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal), e retextualizando o tratamento da temática, produzindo um *Esquete teatral*.
- Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral, a partir dos processos narrativos criativos em teatro, explorando, na atividade de dramatização, a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano, dos elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Procedimentos/Orientações didáticas:

Caro(a) colega,

Antes de começar as próximas atividades, lembre aos educandos que eles deverão manter a composição dos grupos da oficina anterior, pois a produção textual deles deve ter como base o conto que trabalharam na oficina passada. Entregue, também, a cada grupo o “esqueleto da peça teatral” que produziram para atividade de leitura dramática, na primeira oficina do 3º módulo, com as devidas intervenções sinalizadas, pois este esqueleto será o ponto de partida para produção do esquete teatral. Observamos, ainda, que os grupos formados nessa oficina

certamente não ficaram com a mesma composição do módulo anterior, por isso, cada grupo continuará um texto do outro. Solicite, também, que os estudantes retomem as fichas de leituras preenchidas na primeira etapa deste módulo. Elas os ajudarão na composição das personagens e na sua ambientação. Além disso, é importante apresentar aos estudantes um vídeo de um esquete teatral, discutindo com eles os seguintes questionamentos:

- Qual é o assunto da cena apresentada?
- Qual é a duração da apresentação?
- Há humor na cena? Exemplifique-o.
- A linguagem é formal ou informal?

CONDUÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade I (2h) – Produção Textual – Esquete Teatral

- ✓ Na sequência, solicite aos educandos que, em grupo, conforme divisão anterior, a partir das discussões, construam o conceito de “esquete”.
- ✓ Peça a cada grupo que eleja um representante, para apresentar à classe o conceito construído sobre esquete. Nesse momento, os demais estudantes poderão contribuir e o professor deverá registrar as contribuições mais relevantes apresentadas e discutidas, para construir coletivamente o conceito de “esquete teatral”.
- ✓ Em seguida, apresente, para a classe, através de projeção de *power point*, o verbete “Esquete”, esclarecendo mais alguma dúvida possível que eles possam ter sobre o gênero, que geralmente é caracterizado como um gênero oral; entretanto, para ser oralizado, tal gênero necessita do texto escrito preliminarmente.

Esquete ou *sketch* (do inglês *sketch* ou *skit*; "sátira ou paródia") é um termo utilizado para se referir a pequenas peças ou cenas dramáticas, geralmente cômicas e com menos de dez minutos de duração (com tal duração, alguns autores já as consideram como peças propriamente ditas). São frequentes em programas cômicos de televisão, mas também há casos da sua utilização em vídeos da internet, no cinema ou no teatro, como, por exemplo, na stand up comedy e nos cafés-concerto.

Fonte: Texto extraído <https://pt.wikipedia.org/wiki/Esquete>. Acesso em 12 de outubro de 2020

- ✓ Entregue a cada grupo o esqueleto da peça – com devidas intervenções sinalizadas – que produziram na primeira oficina do módulo anterior, para a terem, juntamente com a ficha de análise da oficina anterior, como ponto de partida a produção do esquete. Distribua o roteiro abaixo como guia para a produção;

Partindo para a escrita!!

Prezado(a) estudante,

Certamente você precisará reler o conto, para esclarecer o compreender algum ponto, acontecimento, que julga necessário abordar na retextualização, ao produzir seu esquete.

Tomando por base a história do conto, para o qual sua equipe fora sorteada, faça uma adaptação para um esquete teatral, seguindo os seguintes passos:

1. Imagine e escreva uma situação inicial, seguida de um conflito e encerrada com um desfecho inesperado (satirizar);
2. Situe o local em que os fatos acontecerão e como serão as personagens (características físicas e psicológicas);
3. O texto deverá conter: indicações sobre o cenário, quem são as personagens e o que farão antes da primeira fala.
4. Não esqueça de:
 - Registrar os nomes das personagens antes da fala de cada uma;
 - Escrever as rubricas para indicar os sentimentos das personagens, orientar a ação do ator e apontar eventuais mudanças no cenário;
 - Colocar um título bem criativo e chamativo para o seu esquete;
 - Apresentar o esquete teatral para a comunidade escolar em dia e horário acordados com a gestão escolar, na culminância dos projetos didáticos da escola.

ATENÇÃO!

O esquete, a princípio, deverá ser encenado, entretanto, é possível optar por gravar a encenação, para posterior apresentação à comunidade. Pode-se discutir com os estudantes a possibilidade de como este será apresentado.

- ✓ Acompanhe, de perto, a produção de cada grupo. Intervenha quando necessário, lembrando aos estudantes sobre a composição do texto teatral, a estrutura, sua organização, a necessidade das indicações cênicas, a inserção de outros recursos, como sonoro, figurino, cenário, dentre outras características inerentes ao gênero a ser produzido.

Atividade II (2h) – Revisão textual

- ✓ O professor deverá sentar-se com cada grupo (30min cada grupo) e orientá-los a revisar o texto, seguindo o seguinte roteiro: *Meu texto está estruturalmente escrito conforme o texto teatral: coloquei as indicações cênicas, tanto de cenário, quanto para as personagens, seja seus movimentos ou estado emocional? Qual linguagem estou utilizando: a formal ou a informal? Há marcas e estilos regionais? Relacionei o meu texto com outro texto ou tema discutido atualmente? Inseri outros recursos linguísticos no texto para sua representação no palco? O enredo respeita a estrutura narrativa com início, meio e fim?*
- ✓ Solicite que cada grupo decida a pessoa que deverá passar o texto à limpo e digitá-lo. Disponibilize um notebook para cada equipe e, após isso, circule entre os grupos, auxiliando àqueles que tenham dificuldades no manuseio da ferramenta do *word* ou do *google docs*.

NA COXIA DO TEATRO, OUTRAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

5º MÓDULO
7h / 2 OFICINAS
E CULMINÂNCIA

Caro(a) colega,

Este momento pode ser planejado juntamente com outras atividades da escola, como optamos aqui. Entretanto, também pode ser um momento apenas com a turma. Mais importante que apresentar, dramatizar, nosso intuito maior foi desenvolver, através do texto teatral, competências e habilidades que contribuam para a formação leitora e cidadã de nossos meninas e meninas, uma vez que observamos, nesses textos do GCLS, letramentos sociais que contribuem para tal formação.

Dizemos que a Culminância de Projetos Didáticos, assim como as intervenções artísticas e sociais promovidas pelo Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, constitui um evento de letramento, no qual diferentes práticas letradas, assim como na organização de um espetáculo teatral, serão requeridas. Esse momento já faz parte de um calendário escolar, geralmente acontecendo entre duas e três vezes por ano. Alguns chamam de Feira do Conhecimento, outros de Mostra do Conhecimento, Feira cultural. O nome não importa, mas o objetivo sempre é publicar, para a comunidade escolar e para sociedade como um todo, os trabalhos e os produtos didáticos desenvolvidos e produzidos por aqueles que estão diretamente inseridos no processo de ensino e aprendizagem: estudantes e professores.

Por isso, acreditamos ser importante compartilhar esse momento com toda comunidade escolar, principalmente quando outros trabalhos, de outras disciplinas, também podem ser socializados. Nesse caso, o tempo de uma hora e trinta minutos (1h30) diz respeito apenas ao nosso tempo nessa atividade.

Além da organização do espaço, com adereços e ornamentos, ensaios, atividades que envolvem o letramento, como textos que publicizarão o evento, são evocados. Convites, peças publicitárias, como cartazes – impressos ou digitais – e organização da trilha sonora são algumas das práticas letradas que esse evento de letramento requer. Por orientação, delimitamos a produção textual somente ao gênero teatral (esquete), até mesmo para que não tornemos essa sequência didática muito longa a ponto de termos dissidências. Contudo, julgamos pertinente mostrar, na prática, para o aluno que, assim como outros gêneros, o teatral, quando representado no palco, propicia a produção de outros gêneros, dentre eles, o anúncio publicitário. Afinal, o palco requer plateia.

Assim, o tomaremos como exemplo nesta oficina. Para anunciar nosso evento de Culminância com a apresentação dos esquetes teatrais produzidos pelos estudantes, eles serão orientados a produzir para suas redes sociais e para a escola uma peça publicitária: card para postagem em Stories e Feed de notícias de Instagram e Facebook, bem como status do WhatsApp.

Os alunos irão gostar!! Vamos Lá!!

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Professor, neste módulo, você desenvolverá as seguintes oficinas com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
1ª Oficina/Etapa Nas redes sociais, divulgarei meu espetáculo	Lendo textos publicitários Produção de texto Publicitário Revisão	3h	Toda a turma	Individual/Coletivo
2ª Oficina/Etapa: No Palco da escola, mostrarei o que aprendi	Criação da <i>playlist</i> da trilha sonora da apresentação Ensaio: Planejando a apresentação Culminância	1h30 1h30 1h	Em equipe	Coletivo

Objetivo geral:

- ✓ Fomentar, no espaço escolar, momentos em que os educandos exercitem seu protagonismo, por meio de dramatização de textos dramáticos de autoria, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), como os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem, elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

Texto Base:

- Peças publicitárias dos Eventos promovidos pelo GCLS;
- Adaptação/esquete teatral produzida a partir dos Contos *A Pipa*, *Meninos cinzentos*, *Servidor Público*, *O misterioso passageiro*. In: *Cerco*. Stênio Erson/GCLS, 2019.

Acompanhamento da aprendizagem:

A avaliação deverá ser contínua, em todas as atividades desenvolvidas nesse módulo, através de observações, do envolvimento, da participação dos alunos, da capacidade de trabalhar em grupo, da organização, além da produção textual escrita: a peça publicitária. Esta será avaliada também durante o processo de criação, com emissão de intervenções necessárias e simultâneas à produção.

Recursos necessários:

- 1 Cópias dos textos base;
- 2 Projetor multimídia;
- 3 Caixa de som;
- 4 Microfone sem fio (preferência de cabeça ou lapela).

1ª Oficina/Etapa (3h) – Nas redes sociais, divulgarei meu espetáculo

Objetivo Geral:

Planejar e divulgar uma campanha publicitária para divulgar a Peça teatral produzida, considerando o evento de Culminância dos Projetos didáticos da escola e o público-alvo e o suporte de veiculação: comunidade escolar e sociedade em geral, e as redes sociais como suporte, respectivamente.

Procedimentos/orientações didáticas:

Caro(a) colega,

*Antes de começar, peça aos estudantes para se organizem nos mesmos grupos da oficina anterior, pois nestes eles devem elaborar um anúncio publicitário, cujo objetivo principal será a divulgação da Apresentação Teatral do texto que produziram em equipe. Lembre-os de que a apresentação será no dia da Culminância dos projetos didáticos da escola, na qual a Sequência didática **Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão”** na escola terá um espaço para a exposição de seus produtos, pois, além de apresentarem seus textos teatrais, farão a exposição das ilustrações feitas a partir da leitura e da interpretação de algumas Cenas do texto, “Em cada Vereda, o Velho Chico (2015)”, Stenio Erson/GCLS.*

CONDUÇÃO DAS ATIVIDADES

I Atividade (1h) – Lendo Textos publicitários para produzi-los posteriormente

Nota informativa:

Sabe-se que o termo propaganda está relacionado à divulgação de ideias, porém, algumas vezes, é utilizado no sentido de publicidade. Entretanto, precisamos lembrar que, embora os termos publicidade e propaganda sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, no nosso dia a dia, eles se distinguem. Enquanto a publicidade tem como finalidade vender um produto/serviço, a propaganda tem como objetivo principal divulgar uma mensagem, buscando influenciar opiniões ou obter adesão para uma ideia ou doutrina. Visto o caráter persuasivo, tanto da propaganda, quanto da publicidade, ambos os gêneros costumam apresentar textos cuja mensagem pretende sensibilizar/atrair o interlocutor, para tanto, faz uso de imagens, músicas, recursos audiovisuais e efeitos sonoros e luminosos. Sua veiculação, em ambos os casos, pode se dar por meio impresso, pelo rádio, pela TV ou pela internet (várias plataformas da rede têm se tornado veículo de publicidade nos últimos anos, como as redes sociais digitais e sites especializados).

Nota adaptada pela pesquisadora como base em texto disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4617/elaboracao-de-uma-propaganda>. Acesso em 12/12/2020.

- ✓ Realizada a leitura, questione: *Diante dessa nota, vamos elaborar uma propaganda ou uma publicidade? Qual é mesmo nosso objetivo?*
- ✓ Converse com os estudantes sobre a necessidade de divulgar os eventos que demandam público, de modo a persuadir as pessoas a se disporem a assisti-lo. Afinal, eventos como uma apresentação teatral, requerem público para a concretização de seus objetivos, que é mostrar para a sociedade um trabalho produzido. Além disso, leve-os a refletir como os percursos anteriores a esse momento de publicização foram importantes para a sua formação indivíduo;
- ✓ Utilize um projetor/data show ou cópias de algumas publicidades de eventos produzidos pelos GCLS¹⁹, para explanar essa atividade;
- ✓ Antes de fazer uma leitura atenta, pergunte aos alunos: *Do que se trata as imagens projetadas? Qual a finalidade?*

1.



2.



¹⁹ **Observação:** Todas as imagens, apesar de podermos encontrá-las em algumas redes sociais do GCLS, ou de pessoas ligadas ao grupo, utilizadas nessa proposta fazem parte do acervo digital pessoal de Rômulo Alves, membro do GCLS, que foram cedidas à professora-pesquisadora, para utilização em nossas propostas didáticas.

3.



4.



5



- ✓ Em seguida, leia em voz alta os cartazes 1 e 2, projetados (pode ser feito a partir do formato impresso) e pergunte aos alunos oralmente:

Quais elementos textuais e gráficos encontramos nessa imagem? Eles nos ajudam a perceber quem é o público-alvo de cada propaganda?

Essas peças publicitárias têm o mesmo objetivo? Anunciam um mesmo produto?

Qual o produto anunciado nas peças publicitárias 3, 4 e 5. Dentre elas, qual apresenta um produto anunciado semelhante ao Evento de Culminância da Escola? (Espera-se que respondam que seja a 5, uma vez que o produto anunciado é um evento – que chamamos de evento de letramento – com várias atividades, assim como será a culminância dos Projetos didáticos da escola). E qual delas se aproxima do seu objetivo, que é produzir um texto publicitário para divulgar a sua peça teatral? (Peça aos alunos que faça seus registros no caderno.

- ✓ Peça que os educandos observem os tipos de fontes utilizadas nas propagandas, bem como a formatação e pergunte: *Na sua opinião essa variedade de letras tem alguma*

influência na transmissão da mensagem? Qual teria sido o veículo da propaganda de número 3? (Espera-se que os alunos digam que foi a capa de Facebook, faixas, ou outdoor para ruas, devido à formatação);

- ✓ Observe que, na propaganda 1, as frases *Fifó Cênico: iluminado a arte sertaneja* e *Carpideiras*, na propaganda 4, estão escritas com uma fonte bem maior do que o restante do texto. *Qual poderia ter sido a intenção comunicativa para tal fato?*
- ✓ Peça que os alunos anotem as respostas no caderno;
- ✓ Para finalizar essa introdução, pergunte a eles: *Como o texto ficaria sem esses elementos gráficos (cores, imagens, tipos de fontes diversificadas)? Você acha que eles exercem alguma função importante no texto? Eles colaboram para que o leitor seja persuadido a compreender a mensagem em uma propaganda?*

II Atividade – Produção de texto publicitário (1h)

Antes da atividade em si, oriente os estudantes a utilizarem o programa de edição de texto da sua preferência para elaborar a propaganda, considerando que o veículo é *stories* e *feeds* de notícias do *Instagram* e *Facebook*, além do *status* do *What'sApp*. Caso ainda não tenham nenhum aplicativo (o que nos tempos de hoje é difícil), pode-se sugerir alguns, como: *Canva*, *InShot* e *Adobe Spark*, ferramentas estas que possuem versão gratuita e podem ser baixadas pela *Play Store* ou *App Store*.

Tais ferramentas quaisquer pessoas, que não dominam técnicas avançadas de designs gráficos, podem utilizar. O *Canva*, ainda, permite o trabalho em equipe. Basta adicionar o e-mail do membro e compartilhar o projeto, além ser possível configurar a arte, conforme o veículo onde será publicada. Para saber mais, acesse: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/08/5-apps-que-ajudam-a-criar-conteudo-para-redes-sociais.ghtml>.

- ✓ Na sequência, peça aos alunos que façam, primeiramente, no caderno um esboço, uma espécie de planejamento do seu texto publicitário, lembrando-os de aspectos importantes, como título do produto a ser divulgado, local, horário, além da necessidade de um texto persuasivo e criativo;
- ✓ Sugira que coloquem imagens que dialoguem com o texto produzido, ou elaborem sua própria ilustração a ser utilizada;
- ✓ Circule entre os grupos, para acompanhar a produção da propaganda. Faça comentários que auxiliem os estudantes a cumprirem os objetivos do gênero;

- ✓ Peça que um integrante de cada grupo exponha, para turma, o que foi realizado na aula de hoje, e se houve alguma dificuldade para o grupo.

III Atividade – Revisar e divulgar (1h)

- ✓ Oriente os estudantes a finalizarem as propagandas, no programa de edição de textos para redes digitais, conforme as intervenções sugeridas (*Em algumas escolas, muitos alunos não podem utilizar celular na sala de aula, ou não tem acesso à internet. Caso sua escola seja uma dessas instituições, acorde com a gestão a liberação para que essa atividade seja executada, evitando, dessa forma, constrangimentos posteriores*);
- ✓ Observe, mais uma vez, as produções, analisando se atingiram o objetivo proposto. Caso não haja mais necessidade de intervenção a ser feita, autorize a publicação;
- ✓ Antes de publicar, verifique se os educandos configuraram o projeto publicitário, para as plataformas nas quais deverão ser veiculadas: *stories, feeds de Instagram e Facebook e status de What'sApp*. Como eles tem conhecimento, as configurações podem variar em tamanhos e formatos.
- ✓ Divulgação nas redes sociais (*Os estudantes devem postar diariamente, nas redes digitais pessoais e da escola, até a data de realização as propagandas produzidas.*

2ª Oficina (4h) – No Palco da escola, mostrarei o que aprendi

Objetivos:

- ✓ Fomentar, no espaço escolar, momentos em que os educandos exercitem sua oralidade e seu protagonismo, por meio de dramatização de textos dramáticos de autoria, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos;
- ✓ Criar uma *playlist* comentada com três músicas/canções, que constituirão a trilha sonora do seu *esquete teatral*.

Procedimentos/orientações didáticas:

Professor(a),

Antes de iniciar as atividades, trate da importância desse momento de ensaio com os educandos. Ao mesmo tempo, informe-os que deverão aproveitar o momento para se organizarem, ensaiando o texto, pensando na disposição das personagens no palco, tom de voz, linguagem corporal, figurino, e outros recursos adicionais ao figurino e sonorização, caso forem utilizá-los, respeitando as indicações cênicas que produziram.

Atividade I (1h30) – Criação da *Playlist* para a trilha sonora do Esquete Teatral

- ✓ Converse com os alunos sobre preferências musicais, se têm costume (ou não) de ouvirem músicas; em que circunstâncias o fazem; que gêneros musicais e compositores/intérpretes costumam ouvir; se produzem ou ouvem *playlists*; como e onde fazem etc.;
- ✓ Pergunte aos estudantes se repararam que, ao longo dos textos teatrais lidos nas últimas atividades, eles observaram que algumas indicações cênicas sugeriam uma música para a cena;

Você já deve ter observado que programas de TV, humorísticos, além de novelas, filmes, quase sempre há músicas, que denominamos de trilha sonora de determinado personagem, ou para alguns acontecimentos, como passagem de tempo, suspense etc.

Perceberam, também, que a escolhas da música não são aleatórias; sua a letra se relaciona com a caracterização dos personagens ou cenários?

- ✓ Apresente a cada grupo uma lista com sete (7) músicas condizentes com a história narrada em cada um dos contos e proponha a utilização do laboratório de informática ou do celular, caso tenha internet disponível para ouvi-las, e, em seguida, peça que escolham três para compor a trilha sonora;

Faça a seguinte proposição:

Como será a trilha sonora do meu espetáculo?!

1. Em equipe, pense no texto que produziram para o esquete teatral, nos movimentos cênicos e personagens que criaram, além do enredo.
2. Dentre às músicas apresentadas ao seu grupo, escolha três que constituirão a trilha sonora de sua peça, justificando sua escolha, apresentando argumentos relacionados ao texto produzido por vocês.
3. Ao analisar as músicas, vocês podem discutir os temas tratados nos contos que serviram de base para a produção de seu esquete.
4. Não se esqueça que as músicas escolhidas por sua equipe neste momento constituirão a trilha sonora a ser utilizada na apresentação da peça teatral. Por isso, escolha com cuidado e capricho.

- ✓ Informe aos educandos que as listas de reprodução criadas, devidamente comentadas, deverão ser entregues por escrito junto ao esquete teatral após revisão, para efeitos de avaliação.

II Atividade: Ensaio – Planejando a apresentação (1h30)

- ✓ Organize, juntamente com os educandos, o tempo e o espaço para a preparação (ensaio) da encenação, informando-os que cada grupo terá apenas 10 minutos para se apresentar;
- ✓ Lembre-os que deverão respeitar as indicações cênicas e a composição, além da descrição das personagens que construíram em seus textos;
- ✓ Acompanhe o ensaio de cada equipe, fazendo as intervenções que julgar necessárias para a presença de palco;

- ✓ Solicite que cada equipe providencie os artefatos que serão necessários para construção e a arrumação do cenário. Para isso, oriente-os para que, no turno oposto à escola, façam uma visita ao local da apresentação, para observar a disposição do cenário, bem como demarcar a posição dos personagens no palco, e, se possível, fazer um ensaio no local.

Observação:

Como a apresentação será em dia posterior, (neste caso em evento de Culminância dos Projetos didáticos da escola), os educandos, a partir dessa organização orientada, podem utilizar um tempo e um espaço extraescolar para continuarem a se preparar para apresentação.

É interessante sugerir a eles que visitem o local em que acontecerá a encenação, para visualizar como organizará o cenário. Se forem utilizar algo específico, ou dispor de artefatos que remetem à apresentação, bem como ensaiar a peça no local, é preciso pensar na disposição das personagens a partir do local em que será encenado o ápice da peça.

III Atividade: Culminância: Chegou o Grande Dia!!(1h)

Esta etapa não se constitui mais como oficina. As orientações para realização deste momento foram trabalhadas anteriormente. O momento agora é de apresentar os trabalhos desenvolvidos, construídos em sala de aula, ao longo da Sequência didática, finalizada com esse módulo, tendo a encenação do texto produzido como última atividade. Lembremos que situações de aprendizagens propostas apresentam sempre, em sua base, textos de autores locais, que raramente são incluídos nos currículos escolares.

Após preparação do texto, de ensaios e das divulgações, chegou a esperada hora. Relembre aos educandos que cada equipe terá 10 minutos para apresentar sua produção para toda comunidade escolar, com intervalo de 5 minutos entre uma equipe e outra (tempo pode ser reavaliado posteriormente). Nossos meninos e meninas irão experienciar o palco, a performance, a concretização das leituras, as representações e letramentos sociais, a encenação do texto. Vamos lá conferir!!

6.3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS PRETENSÕES DE CADA MÓDULO DESSA SEQUÊNCIA

O primeiro módulo, *Sensibilização e Expectativas*, além de apresentar aos estudantes a proposta de trabalho, os encaminha a reconhecer a literatura, e outras manifestações culturais, como formas de compreensão do mundo e de si mesmo, sensibilizando-os com base na apresentação teatral do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS). Neste, além dos educandos assistirem uma peça teatral, conhecerão um pouco da história e das atividades do grupo, a partir da projeção de alguns registros fotográficos, motivadores da atividade Roda de Conversa.

O segundo módulo, *À luz do teatro, reconhecer o gênero*, composto por duas oficinas, objetiva identificar a organização do texto dramático, perceber os recursos de intertextualidade presentes dos textos em estudo, bem como estabelecer relação entre textos e contextos. Nesse módulo, também contaremos com uma oficina que foca o eixo da oralidade. De forma lúdica, alguns aspectos dos jogos teatrais defendidos por Spolin (2017) serão inseridos na atividade de leitura dramática. Como a autora postula, “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida” (SPOLIN, 2017, p. 21). E essa energia é benéfica à sala de aula e aos diversos contextos de aprendizagens. Por isso, não podemos negar que o jogo pode ser um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

No mais, as oficinas propõem que o educando compreenda, de modo mais consistente, que nenhum discurso é puro, que estamos sempre a produzir com base em outros textos e contextos sociais reais. Mas eles também compreenderão que nem sempre a literatura é algo ficcional ligado ao fantástico, e, por isso, tomarão consciência de que, na maioria das vezes, a ficção é a representação de uma determinada realidade, que, muitas vezes, pode ser próxima ao seu contexto social, como as tematizadas nos textos do GCLS.

Entre o texto e a encenação, residem leituras e diversas linguagens! é terceiro módulo da Sequência Didática e está dividido em três oficinas. Neles, apresentamos como objetos de conhecimento a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, além da apreciação e da réplica. Esse módulo busca explorar a comunicação não verbal, experimentando possibilidades de comunicação corporal, e reconhecer, a partir da leitura dos textos, temas e valores sociais abordados e refletidos. Além disso, os educandos serão incentivados a compreender a organização estrutural do texto dramático, identificando e refletindo sobre a função das rubricas e dos diálogos, os efeitos de ironia ou de humor presentes nesses textos. Ademais, os educandos verão que é possível estabelecer diferentes pontos de vistas sobre

identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Ainda na primeira atividade do referido módulo, também encontramos referências aos jogos teatrais de Viola Spolin (2017) e da contação de histórias. A referida autora nos diz que “a contação de histórias e teatro de histórias são formas usadas na arte da representação que podem ser aplicadas com sucesso para contar histórias mais longas. Ambas utilizam a narração - e desta forma retornam à história mais antiga da apresentação dramática” (SPOLIN, 2017, p. 231). Consoante com os jogos teatrais, os alunos, além da linguagem verbal, são convocados a utilizar a linguagem corporal para interpretar o texto, embora nosso objetivo não seja a formação de atores. Para além da leitura dramática, utilizando outras formas, como a leitura literária e a exploratória, as produções escritas do GCLS, em especial o teatral, será possível que os educandos não só conheçam as características do gênero, mas também tenham acesso a outras leituras que seus autores fizeram para sua composição.

A terceira oficina desse módulo busca, a partir da proposta de ilustração do texto, trabalhar com a leitura interpretativa. Os alunos são convidados a ilustrar, no papel, um cenário condizente com a cena lida, com o incentivo de que eles poderão vir a ser ilustrações de abertura de cada cena. Ao concluir as atividades, o estudante/leitor constatará que, entre a escrita e a representação de um texto teatral, há leituras que transcendem esses lugares, que são promotoras de reflexões necessárias à formação cidadã. Além disso, eles compreenderão que, muitas vezes, é preciso utilizar várias estratégias para identificar alguns propósitos comunicativos que o texto contém, como, por exemplo, ler, reler, sinalizar, identificar ideias-chaves, dentre várias outras demandadas pelos objetivos de leitura.

Sobre o palco a retextualização: produzindo o texto teatral é a denominação do quarto módulo, no qual o produto, o texto teatral, será produzido. Esse módulo congrega, de certa maneira, todos os objetivos dos anteriores. Além de reforçar algumas estratégias de leituras necessárias à formação leitora, propõe a utilização de atividades de retextualização como ferramenta didático-pedagógica. Afinal, apostamos que ela pode ser condutora de um trabalho exitoso com a leitura e a produção de textos, principalmente quando pretendemos que nossos estudantes cheguem ao patamar de leitores e escritores proficientes. De outra maneira, não podemos desconsiderar que temos, como público-alvo, alunos que precisam desenvolver e dominar habilidades que envolvem a leitura e a escrita. Só assim os possibilitamos a textualizar diferentes temáticas, de forma livre ou orientada, de diversas maneiras, nos mais variados gêneros textuais, e, ainda, conforme demandas sociocomunicativas, afetivas e culturais.

Desse modo, a retextualização possibilita a reflexão sobre a temática abordada no texto, como também sobre valores identitários, sociais e culturais, além de possibilitar a reflexão sobre a utilização de diferentes gêneros textuais para a escrita de um novo texto, seja ele do mesmo gênero, ou não. Ou seja, ela permite a construção de saberes sobre os conteúdos e o tratamento dados a eles no discurso, como também à estrutura composicional do gênero em questão. Como ressalta Marcuschi (2008, p. 190), os gêneros textuais podem ser vistos "enquanto forma de representação de ações sociais". Eles se constituem em virtude ou em decorrência de um determinado contexto sociocomunicativo.

Posto isso, as atividades propostas neste módulo evidenciam que a produção textual não é uma atividade neutra, além de demonstrar que determinados gêneros se constituem agregando outros, a partir da retextualização dos contos, *A Pipa*, *Meninos Cinzentos*, *O Mistério Passageiro* e *O Servidor*, todos de autoria de Stênio Erson/GCLS, utilizados na primeira oficina do Módulo III. Com base em atividades de leitura, interpretação, e discussão literária e das temáticas abordadas nesses textos, nossas meninas e nossos meninos serão convocados a produzir uma Esquete Teatral, valendo-se dos conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores, além dos já agregados em suas bagagens.

No último módulo, *Na coxia do teatro, outras práticas de Letramentos*, os educandos participarão de oficinas, nas quais as práticas letradas estarão voltadas para a preparação da apresentação. Será na Culminância da Sequência Didática que haverá a encenação do texto teatral produzido no módulo anterior. A produção textual terá como destino uma apresentação para toda comunidade escolar. Para tal, além dos ensaios cênicos-textuais, criação de uma playlist comentada, da qual as músicas selecionadas constituem a trilha sonora do espetáculo, o módulo apresenta uma abordagem com atividades voltadas à divulgação do evento de apresentação para o referido público-alvo.

Desse modo, na abordagem de gêneros dramáticos em sala de aula, outras práticas letradas são mobilizadas, o que confirma o defendido ao longo deste Trabalho. Além disso, junto a elas brotam letramentos sociais. Não podemos esquecer também que, durante o processo de produção e materialização do texto dramático, outros gêneros podem ser vistos e tematizados em sala de aula, com vistas à formação leitora e cidadã. No caso da encenação, esse leque de possibilidades aumenta, pois, além da produção do texto em si para a representação no palco, essa natureza agrega, convoca outras práticas letradas, como, por exemplo, produção de diferentes textos do campo publicitário, de acordo com o veículo de comunicação a ser utilizado, bem como os contextos sociais envolvidos para divulgação da apresentação da peça teatral.

Atualmente, mesmo nos diferentes contextos sociais, rurais ou urbanos, as redes sociais são um veículo de comunicação utilizado por nossos estudantes e seus familiares, principalmente o *WhatsApp*. Diante disso, aos estudantes será proposta uma das atividades que compõem este último módulo, que é o desenvolvimento de uma peça publicitária, especificamente, para os *stories* e *feeds* do *Instagram/Facebook*, status de *WhatsApp*, meios de divulgação do pretendido evento, que é a apresentação do seu texto teatral. Reiteramos, por fim, mais que uma proposta de apresentação de um produto didático para à comunidade, mais que um evento lúdico, esta última oficina se encarrega de materializar o conhecimento produzido a partir das atividades propostas nos módulos anteriores.

Ao longo dessas trinta horas de Sequência didática, as atividades das dez oficinas, que se encontram espalhadas pelos cinco módulos, têm as práticas letradas e os letramentos sociais intrínsecos aos textos do GCLS como base para o empreendimento de diversas práticas socioculturais de leitura e de escrita. Através das propostas das atividades, o aluno terá contato com textos que trazem referências locais, como a fé do sertanejo, romeiro do Bom Jesus da Lapa, as brincadeiras de crianças, alguns contextos rurais e outras representações sociais, bem típicas ou próximas ao seu contexto de vida.

Além disso, estes identificam, também, outros elementos e contextos sociais universais, como a degradação do meio ambiente, em virtude da ganância do capitalismo. Junto aos seus pares, irão ler, discutir, produzir, analisar não só a estrutura textual, mas os discursos impressos no texto. Compreenderão, de modo lúdico, através das leituras dramáticas e da interpretação das personagens, que muitos dos discursos são vozes que denunciam um problema social ou cultuam um costume, uma cultura.

Analogamente às atividades e produções do GCLS, o texto teatral enquanto gênero discursivo é um grande promotor de letramentos. Para além da natureza primária do texto teatral, no caso a encenação, o teatro é prenhe de letramentos sociais. Nesse sentido, diante dos pressupostos teóricos deste Trabalho, definimos o GCLS como uma agência de letramento, utilizando suas produções como textos motivadores, ao longo da Sequência Didática. O estudante perceberá, a partir das atividades e situações de aprendizagens, nos letramentos sociais das produções do grupo, diversas leituras de mundo. Temas históricos, culturais e sociais são textualizados e promovem, de forma muito leve, através da ludicidade, humor e ironia, conhecimentos e reflexões relevantes, os quais contribuem para a construção da formação leitora e cidadã do aluno, um dos papéis fundamentais da escola.

7 EPÍLOGO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao cenário pandêmico imposto pelo novo coronavírus, como já mencionado no prólogo desta Dissertação, a resolução de nº 003/2020, de 02 de junho de 2020, do Comitê Gestor do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em seu artigo 1º, diz que “os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo, sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”. Contudo, apesar de não implementar de forma efetiva a intervenção, com base nos pressupostos teóricos discutidos neste Trabalho, bem como a partir das situações de aprendizagens desenhadas em cada módulo da Sequência Didática, intitulada *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*, asseveramos que esta proposta interventiva, apresenta-se como um importante recurso pedagógico nas mãos dos professores da rede de ensino, principalmente, de Seabra-BA e região, enquanto instrumento didático-pedagógico que pode contribuir para a formação leitora e cidadã dos estudantes.

Com a inserção dos letramentos sociais inerentes aos textos do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão* nas salas de aula de língua portuguesa, a proposta interventiva defendida aqui cumpre com os objetivos de inserir os textos da literatura local no espaço formal da escola, ao mesmo tempo que contribui para a melhoria da formação de leitores e de escritores proficientes, a partir da valorização da produção textual representativa da cultura local e do desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, com vistas à produção textual, tendo como referência os textos do referido Grupo.

A sequência didática, de modo progressivo, do simples ao mais complexo, será, nas mãos dos docentes, uma ferramenta de fomento às práticas de leitura e de escrita na sala de aula, a partir da literatura local. Essa é uma alternativa aos produtos didáticos, que, em sua maioria, estão distantes da realidade do aluno. Entretanto, não desmerecemos a importância de conhecer outros contextos. Defendemos, porém, que é importante conhecer o local, valorizar seus costumes, culturas e tradições, sem perder de vista a necessidade de ampliar esse horizonte sociocultural, reconhecendo as conexões entre os contextos sociais. Por isso, fazem-se necessárias habilidades que transitem em tais contextos.

Em cada contexto social, em muitas cidadezinhas interioranas, há registros de autores locais que cantam, em verso e prosa, o seu lugar, a sua cultura, os seus problemas, costumes e tradições, enfim, a sua identidade. A exemplo dos textos teatrais do *Grupo cultural Lamparinas do Sertão*, é notório que, mesmo apresentando boa qualidade, dignas de ocuparem seus lugares

nas instituições de ensino, a literatura local e regional, a arte popular e os letramentos sociais que elas carregam são, geralmente, escanteados pelos cânones literários e, porque não dizer, educacionais.

Nas discussões deste Trabalho, vimos que o termo letramento, surgiu a partir da necessidade de que, os educadores tiveram de nomear habilidades que transgrediam o campo da alfabetização, da leitura e da escrita por si só. Tal termo, ao longo da evolução das tecnologias de leitura e de escrita, de seus usos sociais e dos meios de produção e veiculação de informação, teve seus conceitos construídos e ressignificados. Alertados por Street (2014), vimos que os significados de letramentos, ou práticas letradas, em um dado contexto social pode não ter o mesmo sentido em outro, pois as construções socioideológicas são determinantes.

Talvez, por isso, muitas obras da literatura local fiquem à margem das propostas curriculares, pois, dentro da maioria das instituições de ensino, há um consenso ideológico: somente os clássicos da literatura são capazes de levar o indivíduo a se transformar, convocando-o à transformação do seu entorno. Contudo, assim como o termo letramento foi ressignificado com o passar dos tempos, para atender as demandas que a sociedade e que evolução tecnológica impunha à educação, as concepções arraigadas sobre a utilização dos textos teatrais como instrumento de formação do leitor, bem como a inserção da literatura local e contemporânea em sala de aula, precisam ser reconstruídas. Nessa proposta de Trabalho, conferimos como os textos de Erson, do GCLS, são a prova de que, apesar de local, é também universal, e apresenta, sim, essa capacidade de reflexão e humanização provocada pela literatura.

Ao tecer essas reflexões acerca de letramento e de letramentos, percebemos que os diferentes letramentos convocam diferentes tipos de leitores, e, por causa disso, um mesmo indivíduo terá diferentes comportamentos de leitura, pois a dinâmica social o exige. Não dá mais para ser somente aquele leitor de paradidático escolar. É preciso estar apto às diferentes situações de leitura que a sociedade lhe impõe, conforme às comunidades e movimentos sociais dos quais fazem parte, além da escola.

De outra maneira, observamos que nada é estático no campo da leitura e da escrita. A todo tempo, muitos conceitos são desconstruídos ou ressignificados conforme as demandas socioculturais. Então, não cabe mais às nossas escolas limitar o letramento escolar. Elas precisam acolher as outras formas de letramentos vigentes no seu entorno, agregando as suas propostas para, assim, terem êxito no letramento escolar promulgado por elas, para que, realmente, o indivíduo formado nessas instituições o repercuta na sociedade.

Ao discutir sobre a importância do texto teatral na sala de aula, como instrumento pedagógico para o Ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de formação leitor, afirmamos que o teatro possibilita a vivência de diferentes realidades e a criação de diversas situações de ensino-aprendizagem. Entretanto, o gênero é pouco utilizado nas nossas unidades de ensino. Muitos julgamentos injustos o impedem de fazer parte das propostas curriculares. Todavia, evidenciamos que os textos teatrais, no caso desta proposta, os do GCLS, proporcionam subsídios para promoção de letramentos, contribuindo e enriquecendo a formação leitora de nossos alunos.

Outra importante discussão na nossa abordagem é a relação teatro e comunidade. Tal caráter merece destaque e, por isso, reiteramos a importância da inserção das produções do grupo, nas propostas curriculares das escolas municipais da cidade de Seabra-BA. Um dos meios apresentados para favorecer os estreitamentos desses laços é exibido na primeira oficina de nossa Sequência Didática: um trabalho de motivação, com a apresentação teatral feita pelos integrantes do grupo aos educandos, seguida por uma roda de conversa, para que os estudantes conheçam melhor a história e constituição do GCLS.

Abordar o local, sem perder de vista o universal e os temas sociais relevantes apresentados nos textos do GCLS, é compreendê-lo como celeiro de diversas práticas letradas, uma verdadeira agência de letramento. Dentre eles, os *letramentos sociais*, que podem contribuir para melhorar a formação leitora e escritora de nossos estudantes. Nossa Sequência Didática, ao apresentar o texto teatral, desmistifica a visão equivocada de que ele não pode ser lido, somente encenado, ou, ainda, que não pode ser utilizado em projetos que buscam a formação leitora. Aqui, apontamos o quanto o texto teatral pode contribuir com a formação do leitor e escritor proficiente.

As possibilidades de atividades e de criação de situações de aprendizagens, tomando o texto teatral como um dos textos motivadores, são infinitas. *Teatretrando* é uma via apresentada para a construção de um percurso formativo através dos textos teatrais e dos letramentos inerentes ao mesmo. Isso possibilita ao indivíduo estudante adquirir habilidades de leitura e escrita necessárias à sua formação leitora e cidadã. Ao criarmos e discutirmos os significados das terminologias *teatretrando* ou *teatretramento*, termos indissociáveis, postulamos que eles são práticas letradas abordadas a partir de textos teatrais, e visam contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e de escrita, para uso nos diversos contextos sociocomunicativos. Desse modo, é uma forma de ampliar o letramento de sala de aula, ou escolar, como queiram denominar, em letramentos para a vida.

Para tal, deixamos claro que a Sequência Didática apresentada neste Trabalho é sustentada pelos estudos sobre os letramentos e pelos princípios da metodologia qualitativa, em especial a *pesquisa-ação*, a qual nos permite sempre planejar e replanejar, de modo a aperfeiçoar a nossa prática durante o percurso, pois, a cada momento, a cada etapa, podemos avaliar e, juntamente com os envolvidos, decidir se continuamos a fazer como o que inicialmente planejado, ou se é preciso replanejar ou fazer ajustes.

Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola insere textos de autoria do GCLS, os quais foram abordados como práticas de letramentos sociais, através de intervenção formativa leitora e cidadã. Além de inserir textos locais nos espaços formais da escola, esta auxilia seu público-alvo, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, a desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras, uma das prioridades dessa proposta didática. Diferentes estratégias de leitura, como comparação e relação entre textos, identificação dos efeitos de sentido e de ironia, colaboração, criatividade, argumentação etc., além de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora), as quais corroboram para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, estão evidentes ao longo desse percurso de atividades.

No decorrer das proposições de atividades da Sequência Didática, mostramos como os letramentos sociais, inerentes aos textos do GCLS, podem repercutir de forma positiva na sala de aula, seja agregando ou propiciando a criação de outros gêneros textuais, articulados à bagagem que os alunos já possuem. Ressaltamos que os próprios textos do GCLS nos mostram que local e universal, clássico e contemporâneo, podem e devem andar de mãos juntas. Logo, são merecedores de terem seu espaço nas salas de aula das escolas do município de Seabra-BA.

Pode-se juntar aos protocolos escolares os letramentos sociais dos grupos culturais e literaturas locais, sem infringir as diretrizes educacionais. Ao contrário, ainda que de forma alternativa, atenderemos a vários propósitos da escola, dentre os quais alguns deles prezam pela valorização da cultura e da arte local para a formação cidadã. Como vimos nas proposições didáticas, o texto teatral pode ser utilizado em diversas situações de aprendizagens, que visam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. É preciso pensar nesse desenvolvimento, considerando sempre as práticas e os usos sociais. Os atos de ler e de escrever não são práticas apenas do contexto escolar. Eles são práticas sociais que permitem ao cidadão o acesso a diferentes bens culturais de uma determinada sociedade. E esse acesso só é concedido se o indivíduo dominar diferentes habilidades de leitura e de escrita, nos mais diversos contextos sociocomunicativos, das diferentes formas exigidas.

Vale ressaltar, porém, que apresentamos apenas proposições, possibilidades de trabalho com textos de autoria local – no nosso caso, o texto teatral –, utilizando-os para além de simples atos de leitura e interpretação: como fonte de letramentos sociais promotores da formação leitora e cidadã, tão necessárias aos nossos estudantes. Reiteramos que não pretendemos formar atores teatrais, mesmo que a Sequência possa aguçar essa vontade no estudante. Portanto, a proposta pode ser adequada aos demais anos do Ensino Fundamental II.

Dessa forma, para além dos objetivos didáticos-sociais explícitos nesta Dissertação, cujo título *Teatretrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do “Lamparinas do Sertão”* nos apresenta um alerta para o caráter promotor de letramentos do texto teatral, o seu produto, intitulado *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*, pretende inspirar vários colegas de diferentes contextos sociais e/ou regionais. Ao objetivarmos inserir, no espaço formal da escola, práticas letradas através dos letramentos sociais, a partir dos textos de autoria dos membros do GCLS, através da proposta interventiva, que visa à formação leitora e cidadã dos estudantes do 9º ano, convidamos nossos colegas professores, não só os de Língua Portuguesa, mas todos aqueles envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em uma instituição de ensino, a repensar suas práticas.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.15-27.

ASSIS, Juliana Alves. Representações e Letramento. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.) **Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.63-82

ANJOS, Maildes. Arte transforma vida de seabrenses. Reportagem de 02 de outubro de 2017. **O Bambúrrio: Garimpando Notícias**. Disponível em:
<http://obamburrio.blogspot.com/2017/10/arte-transforma-vida-de-seabrenses.html>

AQUINO, Iago. 15 anos Lamparinas do Sertão. **Chapada News**.
<http://www.chapadanews.com/15-anos-lamparinas-do-sertao/> . Acesso em 24 de julho de 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** (Trad. Paulo Bezerra). 6ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011, p. 261-307.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BARZEMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (Orgs.) (Trad. Judith Chambliss Hoffnagel). São Paulo: Cortez, 2006.

BARZEMAN, Charles. **Teoria da ação letrada** (Trad. Milton Camargo Mota, Ângela Paiva e Judith Hoffnagel). 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 223 p.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras ações poéticas políticas**. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2019. 232 p.

BOZ, Sidinei. **Teatro Angolano: O épico nas peças de José Mena Abrantes e Pepetela**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2019. Disponível em:
http://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/Teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/Tese_e_final-Sidnei%20Boz.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino de primeira à quarta série: língua portuguesa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997. 144p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998. 175 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017, p. 57-149.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair na modernidade** (Trad. Heloísa Pezza Cintrão). 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. 385 p.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Práticas de Letramentos: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa**. 1ª Ed. São Paulo: Scortecci, 2018. 107 p.

CINTRA, Ana Maria Marques. Metodologia Qualitativa na Área de Língua Portuguesa. In: CINTRA, Ana Maria Marques; PASSARELI, Lilian Ghiuro *et al.* **A Pesquisa e o Ensino em Língua Portuguesa sob Diferentes Olhares**. São Paulo: Blucher, 2012, p. 17-24.

CHARTIER, Roger. **Do códex ao monitor: A trajetória do escrito**. Estudos Avançados, v. 8, n. 21, 1994, p. 185-199.

COSSON, R. A literatura e o mundo. In: COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 14-43.

COSSON, R. As práticas de Leitura Literária. In: COSSON, R. **Círculos de Leitura Literária e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 97-134.

ERSON, Stênio. **Em cada vereda, o Velho Chico**. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão. 1ª versão. Seabra, 2015. 75p.

ERSON, Stênio. **A Bela Engasgada**. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão. 1ª versão. Seabra, 2015. 75p.

ERSON, Stênio. **Cerco**. Rio de Janeiro: Birrumba, 2019. 80p.

FARIA, João Roberto. Introdução. In: MATE, Alexandre; SCHUARCZ, Pedro Moritz (Orgs.). **Antologia do Teatro Brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics/Comaninha das Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102p.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: O texto teatral e a formação do leitor**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. 174 p. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/868>. Acesso em 20 de março de 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREIA, Diane Antonucci (Org.). **Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial/Ponta Grossa: UFGP, 2017, p.79-104.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 10ª Edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2004. p. 09-30.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez, 2010, p. 375-400.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 2, ago./dez. 2014, p. 72-91.

KLEIMAN, Ângela. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 169-197

KOCH. Ingedore Villaça. O texto: Construção de sentidos. In: KOCH. Ingedore Villaça. **O texto e a Construção dos Sentidos**. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 25-31.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arao Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, n.2, v. 3, dez., 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo: Uma Didática brechehetiana**. São Paulo: Perspectiva, 2010. 130 p.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 6ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 145-225

MEY. Jacob L. **As vozes da sociedade: seminários de pragmática** (Trad. Ana Cristina Aguiar). Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOISES, Massaud. **A análise literária**. 17ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; FONSECA, Hejaine de Oliveira. Leitura. Concepções práticas e representações. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p.307-329.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

RAMA, Angel. **Cidade das Letras** (Trad. Emir Sader). 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2015. 158p.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione. 1997. 174p

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola** (Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018. 184 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019. 124p.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor** (Trad. Ingrid Dormien Koudela). 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STREET, Braian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** (Trad. Marcos Bagno). 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

STREET, Braian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento (Trad. Marcos Bagno). **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006, p. 465-488. Disponível em: www.periodicos.usp.br/flp. Acesso em 18 de novembro de 2019.

STREET, Braian V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de Letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *CAD. CEDES*. Campinas, n. 89, v. 33, jan./abr., 2013, p. 5-71. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, v. 31, set./dez., 2005, p. 443-466. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie; COLLETE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum – Human and Social Sciences**, n. 2, v. 36, julho-diciembre, 2014, p. 207-216. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

THIOLLENT Michel Jean-Marie. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1426/1424>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

ZABALLA_Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar (Trad. Ernani Terra). Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

ZANETTE, Marcos Sue. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista. Curitiba**, n. 65, jul./set., 2017, p. 149-166.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura** (Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich). São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICE A – Plano de execução da atividade diagnóstica

A atividade está organizada em três etapas. Cada etapa tem um texto motivador, os quais pertencem a gêneros distintos. Na primeira, utilizamos o conto *Uma vela para Dario* de Dalton Trevisan. Na segunda etapa, disponibilizamos um Texto Teatral de autoria de Stênio Erson, integrante GCLS. Na terceira etapa, temos um texto publicitário, um cartaz de divulgação de um dos eventos organizados pelos GCLS.

1. Objetivo Geral:

Ampliar o leque de informações sobre habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), com vistas para a sustentação da proposta de intervenção, intitulada *Teatroletrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do Lamparinas do Sertão*.

2. Objetivos específicos:

- 2.1 Avaliar habilidades de leitura, garantidas pelos alunos do 9º ano B, da Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (Municipalizada), conforme matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).
- 2.2 Ampliar informações sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos;
- 2.3 Coletar impressões sobre as relações que os educandos estabelecem com a leitura de textos de diferentes gêneros e com as atividades a eles relacionados a partir da observação.

3 Metodologia da atividade

- Acordar com os educandos e a coordenação, previamente, dia e horário para aplicação das atividades.

3.1 I Etapa:

- Apresentar o título do conto *Uma Vela para Dario*, propondo aos alunos que leiam, indagando-os: qual é o gênero textual, qual seria o tema tratado e por quê?
- Distribuir cópias do texto para cada educando propondo que façam a leitura. E inquire-los:

__ E aí, as hipóteses levantadas por vocês se confirmaram? O que lhes chamou atenção? Alguém já presenciou ou soube de alguma história parecida?

- Distribuir para os alunos cópias da atividade diagnóstica de leitura, explicando que, como conversado em momento anterior, a atividade se trata de uma pesquisa para a proposta de intervenção da professora.
- Recolher atividades para análise e posterior devolutiva à turma.

APÊNDICE B – Atividades do diagnóstico da intervenção

Estudante: _____ Idade _____ sexo _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – I ETAPA

TEXTO I

UMA VELA PARA DARIO

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede — não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las. Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados — com vários objetos — de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio — quando vivo — só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete — Ele morreu, ele morreu. E a gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

Dalton Trevisan. “Uma vela para Dario”. In: Ítalo Moriconi (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 279-280

1ª QUESTÃO (D6 – Identificar o tema de um texto)

O tema principal da narrativa é:

- a. () sinalizar que a morte vem de maneira inesperada.
- b. () informar como a vida nos grandes centros urbanos é agitada.
- c. () salientar que a sociedade tem respeito à vida e amor ao próximo.
- d. () demonstrar a falta de solidariedade presente na sociedade por meio de uma crítica social.

2ª QUESTÃO (D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos)

A maioria das expressões verbais do primeiro parágrafo indicam:

- a. () o pouco cuidado que Dario tem com a saúde.
- b. () a idade avançada de Dario.
- c. () o gradativo agravamento do estado de saúde de Dario.
- d. () o desinteresse de Dario em se socorrer.

3ª QUESTÃO (D3 – inferir sentido de uma palavra ou expressão)

Em “*Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar...*”, a expressão em destaque pode ser substituída, sem alteração de sentido, por:

- a. () No momento em que.
- b. () Uma vez que.
- c. () Mesmo que.
- d. () Desde que.

4ª QUESTÃO (D1 – Localizar informações explícitas em um texto)

Durante o relato sobre os problemas de saúde enfrentados pela personagem principal da história, surgem, por vezes, menções relativas à subtração de seus objetos pessoais. Essa informação **só não** pode ser comprovada pela passagem:

- a. () “... soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado”.
- b. () “Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata”.
- c. () “Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso”.
- d. () “Resta na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete”.

5ª QUESTÃO (D4 – Inferir informação implícita no texto)

“Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver”.

Um problema social que se pode inferir a partir desse trecho do conto, considerando os termos em destaque é:

- a. () a falta de escolarização de jovens urbanos.
- b. () a pobreza representada por moradores de rua, em sua maioria negros.**
- c. () o aliciamento de menores para o tráfico de drogas.
- d. () a falta de emprego.
- e. () o trabalho infantil.

6ª QUESTÃO (D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações)

No trecho: “Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida?”, os dois-pontos têm a função de introduzir:

- a. () um questionamento.
- b. () uma explicação.
- c. () uma enumeração.
- d. () uma conclusão.
- e. () uma indefinição.

7ª QUESTÃO (D4 – Inferir informação implícita no texto)

Diante das situações de furto relatadas na questão anterior, pode-se afirmar que o narrador:

- a. () denuncia tamanha desumanidade com o uso de palavras severas e críticas feita à multidão.
- b. () conduz o leitor, sem afirmar explicitamente, à percepção de que Dario fora furtado durante sua desventura, revelando a falta de solidariedade das pessoas do entorno.
- c. () mostra-se horrorizado com as ações das pessoas, explicitando, claramente, a sua revolta diante dos fatos presenciados por ele.
- d. () mantém-se omissivo, nada mencionando a respeito, mesmo tendo a certeza de que Dario fora furtado.
- e. () fornece ao leitor informações desconhecidas sobre o fato, uma vez que ele também participara de alguns furtos dos objetos do morto.

3.2 Metodologia_ II etapa:

- Distribuir cópias do texto da peça teatral *A Bela Engasgada*, de Stênio Erson/Lamparinas do Sertão;
- Propor a leitura silenciosa e observar comportamentos;
- Discutir com os alunos sobre a estrutura do texto, perguntando qual seria o gênero textual e, se assim como no primeiro texto, tratava-se de texto narrativo? Qual a diferença?
- Após leitura individual, propor a leitura compartilhada (dramatizada). Solicitar que elejam alguns colegas para fazer essa leitura;
- Na sequência, distribuir cópias da atividade de leitura, para que possam respondê-la individualmente.
- Recolher cópias para análise.

Estudante: _____ Idade _____ sexo _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – II ETAPA

TEXTO II

A BELA ENGASGADA

[...]

CENA III — O FEITIÇO

NARRADOR —

Após quinze anos

A princesinha *se abonitou*,

Encorpou, ficou uma **formosura**

PRINCESA —

Epa! (desafiando-o) Vê lá o que fala

Que não sou para o seu bico

Deixe de ser insolente

Não sei pra que um careca

Carrega no bolso um pente

(O narrador sai. A princesa começa a sentir um cheiro e segue em direção a um ator que se esconde no público. Esse ator é o DIABO DISFARÇADO.)

PRINCESA — Peixe pobre viajante. Posso ajudar no desenrolar da receita?

DIABO REIS — Claro! Pega a colher e mecha o tacho para o peixe não grudar, vou pegar tempero verde, para puder finalizar.

(A princesa experimenta um pedacinho de peixe e adormece. Todos adormecem, exceto o Narrador.)

DIABO REIS (voltando) — Mutreta! Mutreta! Mutreta! Mutreta! A princesa adormeceu

NARRADOR —

Durante muito tempo

Muitos passaram **por** Cumbuca ...

Usaram magia e ramo de benzer

Tentando-a acordar

Mas também pegaram no sono

E começaram a cochilar

Ô! E agora, quem poderá ajudar? *(Também pega no sono).*

CENA IV — A SALVAÇÃO

BRUXA – *(Discurso e esconde a princesa e se põem no lugar dela)*

(O príncipe se depara com a princesa falsa e a beija, ela vai se levantando com o olho fechado)

PRÍNCIPE – Nossa ela se despertou tão rápido, não achei que seria tão fácil. *(Quando ele a olha ela já está deitada novamente)*. Ah! Farinha.

BRUXA- *(Ela se levanta desesperadamente)* Farinha não tudo menos farinha *(Discurso de alergia)*

PRÍNCIPE - Você não é a princesa, onde você a escondeu? Fale agora ou cale-se para... opa não, não... ou você fala ou eu joga farinha em você! *(A bruxa aponta onde está a princesa, e ele fala para o público se sentindo)* NOOssa!! Destruí a bruxa.

PRÍNCIPE — *(fala receoso de também dormir. Depois resolve ir e beija, mas nada acontece, então ele diz)*. Não funcionou. *(Lembrando)*. Oh! Mas como sou desligado, me esqueci da porção mágica *(retirando da gibeira)* FARINHA!!!

(Joga um punhado na boca, tenta falar algo para o público e depois beija a princesa. Ela se levanta, abraça o príncipe. Ambos simulam outro beijo. Todos também se levantam e olham alegres para a cena do beijo.)

(Momento estátua)

Narrador chega e os dois se apaixonam e a música romântica para os dois casais (Narrador e a mulher e o príncipe e a princesa)

Música: “se farinha fosse americana” — Xangai. Todos fazem uma enorme festa.

(Autor: Stenio Erson/Lamparinas do Sertão, Seabra-Ba)

1ª QUESTÃO (D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros)

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

- () encenação, uma vez que gênero teatro tem por finalidade servir à representação teatral; expressar sentimentos, provocar reflexões, emocionar, entreter.
- () divulgação, uma vez que o gênero teatro tem por finalidade servir à informação científica; divulgar pesquisas e conhecimentos científicos
- () informação, uma vez que gênero teatro tem por finalidade servir à informação jornalística; noticiar fatos e acontecimentos cotidianos
- () a narração, uma vez que gênero teatro tem por finalidade servir à leitura poética; expressar sentimentos, provocar reflexões, emocionar, entreter.

2ª QUESTÃO (D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto).

No seguinte trecho do texto II, “*A princesinha se abonitou. Encorpou, ficou uma formosura*” pode-se afirmar que:

- a personagem do texto apresenta uma linguagem popular, marcada pelo regionalismo.
- a personagem tem no seu falar uma linguagem formal, conforme as gramáticas normativas.
- a personagem do texto apresenta uma língua culta, conforme o português padrão
- a personagem do texto apresenta uma linguagem marcada pelo uso de gírias.

3ª QUESTÃO (D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.)

Que palavra ou expressão poderia substituir o termo em destaque sem prejuízo de sentido “*A princesinha se **abonitou***”?

- “se arrumou”;
- “ficou bonita”;
- “ficou feia”
- “cresceu”

4ª QUESTÃO (D1 – Localizar informações explícitas em um texto)

A Bela engasgada é um *O texto teatral. Esse gênero geralmente é organizado em atos e cenas. Costuma caracterizar o cenário onde ocorre a ação das personagens. Utiliza o discurso direto como base da construção do texto e do desenvolvimento das ações. Identifica a personagem antes da sua fala. Apresenta rubricas indicando a forma de interpretação e os movimentos. No texto em questão, Stenio Erson é:*

- o narrador
- o personagem príncipe
- o autor
- o personagem Diabo Reis

5ª QUESTÃO (D4 – Inferir informação implícita no texto)

Um texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros, sofrendo adaptações, intertextos, releituras ou retextualização. No caso do texto “a Bela Engasgada”, podemos inferir a presença de intertexto com o:

- conto “Branca de Neve”
- conto “Cinderela”
- conto “Rapunzel”
- conto “A Bela adormecida”

3.3 Metodologia - III Etapa:

- Distribuir cópias da atividade de leitura, para que possam responder individualmente.
- Propor que leiam atentamente antes de responder.
- Recolher cópias para análise.

Estudante: _____ Idade _____ sexo _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – III ETAPA

TEXTO III



1ª QUESTÃO (D 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros)

Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. A finalidade do cartaz acima é:

- Anunciar a programação de um evento de esportes.
- Divulgar a programação de um evento artístico-cultural.
- Anunciar um evento de artefatos de luminários.
- Noticiar um evento de artes plásticas.

2ª QUESTÃO (D1 – Localizar informações explícitas em um texto)

O título do evento anunciado no Cartaz é:

- "A arte de iluminar o Sertão"
- "Lamparinas do Sertão".
- "**Fifó cênico: iluminando a arte sertaneja**".
- "Cortejos, espetáculos, oficinas".

3ª QUESTÃO (D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados)

"**Lamparinas** do Sertão apresenta: **Fifó** cênico: iluminando a arte sertaneja". A ironia existente entre as palavras destacadas consiste em:

- a. () Ambas serem nome de um grupo cultural da cidade de Seabra.
- b. () Ambas serem lâmpada, composta de um reservatório para líquido combustível (azeite, querosene etc) que serve de luminária. Artefatos utilizados por muitos indivíduos, na ausência de luz elétrica.
- c. () Ambas serem um instrumento musical de sopro utilizado no teatro.
- d. () Ambas serem figurino iluminado utilizado no teatro

4ª QUESTÃO (D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

A composição da imagem apresentada no cartaz pode ser interpretada como:

- a. () a arte iluminando a diversidade cultural, artística e de gênero presente em nossa cultura popular.
- b. () uma representação da música popular.
- c. () A arte iluminando a cultura pernambucana.
- d. () uma representação da linguagem estritamente teatral.

APÊNDICE C – Questionário Socioeconômico

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Filiação Pai: _____

Mãe: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

E-mail: _____

Telefone (se recado, avisar): (____) _____ Celular: (____) _____

Seabra, ____ de abril de 2019

Observação: Se alguma pergunta possibilitar mais de uma alternativa, indique a mais adequada.

Não deixe nenhuma resposta em branco.

01. Qual é o seu sexo?

(1) Masculino.

(2) Feminino.

02. Qual será sua idade em 31 de dezembro de 2019?

(1) 12 a 13 anos.

(2) 14 a 15 anos.

(3) 16 a ou mais.

03. Qual a sua origem?

(1) Rural (2) Urbana

Registre aqui nome da localidade, caso seja de origem rural _____

04. Onde você cursou o ensino Fundamental I?

- (1) Todo em escola pública. (2) Todo em escola particular.
(3) Maior parte em escola pública. (4) Maior parte em escola particular.

05. Você já repetiu alguma série?

- (1) Nenhuma. (2) Uma. (3) Duas. (4) Três ou mais.

06. Qual é o nível de instrução de seu pai?

- (1) Analfabeto. (2) Ensino fundamental incompleto.
(3) Ensino fundamental completo. (4) Ensino médio completo.
(5) Superior incompleto. (6) Superior completo.

07. Qual é o nível de instrução de sua mãe?

- (1) Analfabeto. (2) Ensino fundamental incompleto.
(3) Ensino fundamental completo. (4) Ensino médio completo.
(5) Superior incompleto. (6) Superior completo.

08. Qual é a profissão de seu pai ou responsável?

(Se ele for falecido, pule para a próxima questão)

09. Qual é a profissão de sua mãe ou responsável?

(Se ela for falecida, pule para a próxima questão)

10. Qual é a sua situação habitacional?

- (1) Casa própria. (2) Casa alugada.

(3) Casa cedida. Se sim, por quem? _____

(4) Outra? _____

11. Qual é a renda total mensal de sua família? (Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família. SM = Salário-Mínimo Nacional)

(1) Até 1 SM ou até R\$ 998,00.

(2) De 1,0 a 2,0 SM ou de R\$ 998,00a R\$ 1.996,00.

(3) De 2,0 a 3,0 SM ou de R\$ 1.996,00 a R\$ 2.994,00.

(4) De 4,0 SM ou mais de R\$ 3.992,00.

12. Você ou alguém da sua família recebe algum tipo de auxílio do governo ou do município? (Exemplo: Bolsa Família, Renda Cidadã, distribuição de leite e/ou cesta básica, entre outros)

(1) Sim. Quais? _____

(2) Não

13. Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?

(1) Uma.

(2) Duas.

(3) Três.

(4) Quatro.

(5) Cinco.

(6) Seis ou mais.

14. Possui Televisão em casa?

(1) Sim (2) não

15. Quanto tempo você passa assistindo TV?

(1) (1) Uma a duas horas.

(2) Duas a quatro horas.

(3) Cinco horas ou mais.

16. Possui computador em casa?

(1) Sim, com acesso à internet

(2) Sim, sem acesso à internet

(3) Não possui

17. Qual tipo de entretenimento você faz? (Marque uma ou mais as opções que correspondem a esta questão)

(1) Assistir filmes (2) Ouvir música (3) navegar na internet

(4) Assistir novelas (5) Assistir ou participar de algum grupo teatral. Citar: _____

18. Além dos livros da escola, você costuma ler outros livros em casa?

(1) Sim (2) Às vezes (3) Quase nunca (4) Nunca

19. Se sim, qual a média de livros?

(1) Entre 1 e 3 livros (2) entre 3 e 6 livros. (3) Entre 6 e 8 livros. (4) 9 livros ou mais.

20. O que pretende fazer depois de terminar o 9º ano?

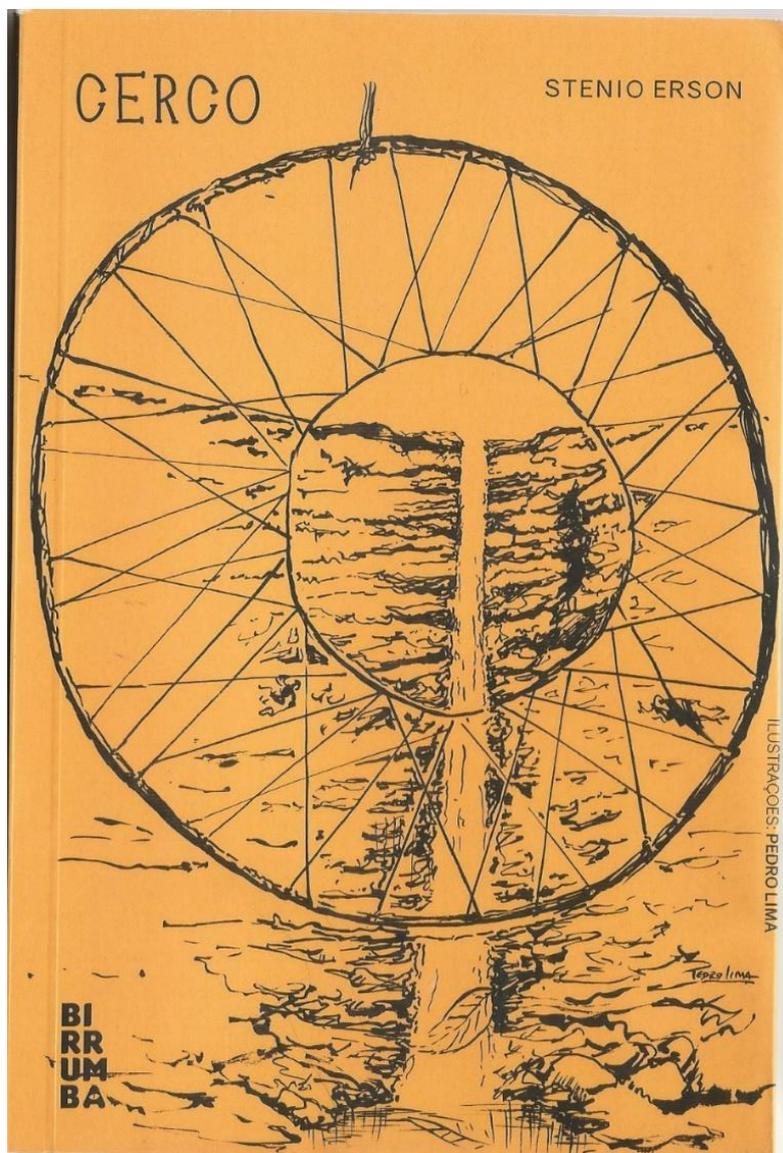
(1) Somente continuar estudando (2) Estudar e trabalhar

(3) Somente trabalhar (4) Ainda não sabe

Obrigada pela disponibilidade,

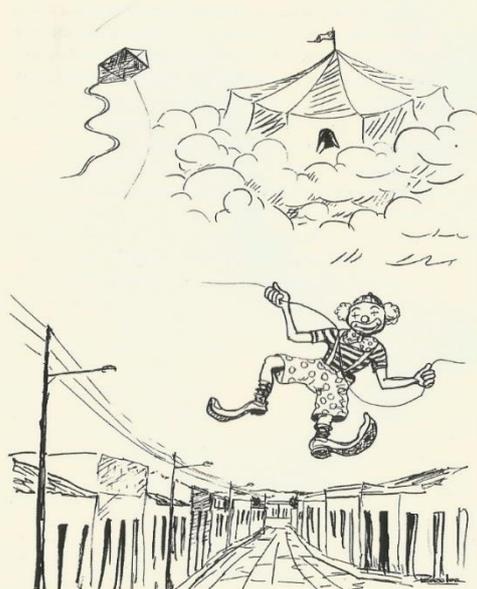
Professora Bárbara Celeste

ANEXO A – Contos *A Pipa*, *Meninos Cinzentos*, *O Misterioso Passageiro* e *O Servidor*, extraídos do livro “Cercos”²⁰ de Stênio Erson.



²⁰ ERSON, Stênio. *Cercos*. Rio de Janeiro: Birrumba, 2019. 80p.

A PIPA



26

STENIO ERSON

João Batista sempre foi um menino muito astucioso. Adorava inventar os instrumentos de sua diversão. Moleque chassis de grilo, cabelos negros, nariz pontiagudo, rosto afável. Doze anos de travessura. Sua natureza se adequava melhor a um ambiente rural. Amava chupar manga espada lambendo o líquido doce que escorria pelos cotovelos; matar pomba na lagoa; pescar traíra com rede de cebola no Tanque Novo; armar arapuca ou armadilha com visgo de jaca para pegar passarinho cantador; saltar no riacho de ponta cabeça; bolar carrinho de ombro com sabugo de milho, vara de quina e coroa de bicicleta velha; fazer pipa com bambu e sacolas de supermercado; roubar milho verde e melancia nas roças dos vizinhos.

O menino João sempre andava descalço, sem camisas e com uma bermuda clara e encardida das peripécias que praticava. Viveu assim na zona rural, até terminar a 4ª série primária.

Quando se mudou para a cidade, para cursar o ginásio, continuou a inventar formas para se divertir. Criava patinetes com madeira da marcenaria de Antônio de Emília e rolimã da oficina do senhor Zequinha. Dois cabos de vassoura, um pneu velho que pegava na borracharia do Cabeça, um pouco d'água, e o menino João rodava toda a cidade com seu carro movido a correria e suor. Inquieto por natureza. Mais ligeiro que Batista só o pensamento!

O que mais adorava na cidade era o dia de feira. Esse lugar era o único que ele não conseguia dá conta de bisbilhotar por completo. A feira é esse lugar de encontros, pessoas, sons, cores e cheiros. Um shopping a céu aberto. Numa barraca de madeira, sobre uma esteira de palha: carnes expostas, vigiadas por moscas azuis e esverdeadas. "Ah, se o dinheiro desse levava mais um quilo de tripa!" Cardume de peixe seco e salgado na bancada. Feijão e arroz em sacos de bocas arregaçadas.

27

CERCO

Farinha e milho em buacas de couro. Uma rodilha de fumo cru com o bote armado. Colher de pau e panelas dependuradas. Baldes e bacias de zinco formando torres e castelos. Encima de uma lona empoeirada, bainhas de facão, botas de couro e chinelos. Pilão. Peneira de taquara. Balaio de cipó. Candeiro. Ratoeira. Chocalho. Cabresto. Peixeira. Gritaria. Banca de jogo do bicho. Apito de imitar toda espécie de passarinho. Requeijão em papel rosado. Brinquedos a pilha ligados. Um enorme varal de roupas coloridas. A caneta na orelha esperando o freguês mais fiel. Na boveda a cachaça alva caindo no copo. Depois o copo virado. O gole quente rasgando a garganta. O godó de banana verde borbulhando na panela de barro. A dupla buchada e sarapatel, o cheiro mais marcante da feira. Jegues amarrados em fileira. Na barraca de Arcajia, bolo e café preto e amargo. Numa caixa de som rouca de um corintiano com touca, Elomar cantando "... pai volta prá curvas do rio..."

O moleque adorava ouvir a forma arteira de Pedro Xarope a vender a cura de doenças com ervas medicinais que ele nem sabia que existia:

— "O home quando avelhece, o olho enverdece, a barriga cresce, o reumatismo aparece, e a câimbra desce, e as pernas amolece, e a barba embranquece, e as vista escurece e a véia oferece e o véio agradece. Meu véi se você pegá em meu conselho e tomar a garrafada de Pedro Xarope, não há mal que lhe aconteça. Catuaba, Dom Bernardo, carobinha, capim-nauceta, alcaçuz, tiborna, caninana preta, caninaninha, cipó cabeludo, quebra-facão, jarrinha, mangaba, jabuticaba, rabo de lebre, espinheira-santa, carqueja, erva-cidreira e nó de cachorro".

No fim da manhã, Caravam, Opala, Rural e C10, movidos a gás, levam tudo e a feira se desfaz.

28

STENIO ERSON

Um dia o Circo Shalon achou de fazer pouso. Foi só o Circo chegar para João passar o dia inteiro enfurnado no picadeiro. Lá aprendeu dá cambalhota, saltar do trapézio, subir no tecido acrobático, se equilibrar no monociclo... E quando o povo do circo pensou que Batista estava satisfeito, pediu ao senhor Zé Preto para lhe ensinar a ser palhaço.

À noite no picadeiro lá estava João, o palhaço Batistinha arrancando gargalhadas da plateia. Virou artista. Ficou famoso na cidade. Cada dia vinha mais gente. Cada dia uma nova ideia para o espetáculo. A fama do palhaço Batistinha só aumentava. No circo, o artista. No dia-a-dia um menino de rua qualquer.

João até pensou em seguir o circo. Mas sua mãe inventou de visitar o sítio um dia antes de o circo ir embora. Quando voltou, só encontrou um campo arenoso pisado e úmido, um amontoado de lixo, o nariz do palhaço Zé Pretinho.

O menino inconsolável colocou o narigão vermelho e correu pelas ruas da cidade gritando os bordões que o palhaço Batistinha falava nos esquetes teatrais que apresentava no circo. Ao chegar em sua casa, pegou sua pipa gigante feita de bambu e sacolas plásticas remendadas. Depois seguiu para o cruzeiro da cidade. Queria ficar só. Amarrou o nariz de palhaço na pipa e, antes de dá linha, aumentou ainda mais a rabiola. Queria que ela voasse o mais alto que podia. João adorava observar a liberdade, assim solta bailando no céu azul. A pipa voou até virar um pontinho preto no céu. Os comandos para rabejar já não eram mais atendidos de imediato.

De repente o elo entre João e a Pipa se rompeu. Ela despencava do céu fazendo cabriolas. Seguiu o ritmo e a intensidade do vento. João entrou em desespero e seguiu a caça de sua estrela voadora. Os pés descalços pisavam sem pudor as poças de lama vermelha provocadas pela chuva da noite

29

CERCO

anterior. A pipa ia cada vez mais longe. Os olhos de Batista seguiam o brinquedo como se este fosse a estrela do menino Jesus. Os passos ligeiros foram conduzindo-o à fortaleza de Maqueronte. Chegou em frente à um sobrado e lá estava a sua pipa presa na fiação. João frequentava a casa de quase todos daquela pequena cidade. Entrou sem hesitar até a laje do primeiro andar, de onde conseguia quase alcançar seu objeto voador. O barbante que prendia o nariz, balançava num vai e vem com o soprar do vento. Num esforço da ponta do pé, conseguiu pegar o nariz do palhaço Zé Pretinho e cortar o barbante com um canivete. Colocou o nariz. Essa agora era a batalha: o palhaço Batistinha e a pipa.

O Rei Herodes sussurrou em seu ouvido para que buscasse outro instrumento. Encontrou uma régua de metal, ferramenta de pedreiro, jogada na laje recém construída. Antes de tocar a pipa, uma descarga elétrica penetrou impiedosa o corpo do palhaço que caiu em chamas no telhado do vizinho e logo depois ao chão.

— João! O que você fez, João? Gritou a dona da casa atônita.

O corpo desfalecido não emitiu nenhuma resposta. A liberdade da pipa presa na fiação de alta tensão. No chão o corpo do menino João. No céu a alma brincante fazendo firula igual uma rabiola solta no ar. O rompimento do elo terreno para sempre. Fecha-se as cortinas! Iniciam-se os aplausos!

30

MENINOS CINZENTOS



33

Nem bem engoli a derradeira isca de carne, ouvi a gritaria dos moleque no portão. Ainda tava com a farda da escola. Zoi Rasgado, Zola e Formiga já estavam prontos. Derramei cinco moeda de dez centavo que completou o volume nas mão em concha de Zola. A mortadela tava garantida. O limão, algum moleque fiapo de gente entraria sem desarrumar a cerca de vara no quintal de Maria Péla Osso. Os palito seria os graveto seco da beirada do rio.

A pouca água que ainda restava na terra da chuva passada, subia com pressa para o céu. Setembro é um calor dos inferno! Nesse mês o capeta sempre aparece para colocar a pouca água que ainda resta para ferver dentro dessa chaleira redonda com todo mundo dentro. Troquei a farda vexado. No corpo, apenas uma bermuda fina e só. Nem camisa, nem chinelo, nem boné. Sacomé? Segui em direção ao pé de manga pigarro de João de Tanásio, ponto de encontro da ralé.

Todos ali tinha uma rotina parecida. De manhã café com farinha e banha de porco. Na escola, carne de sol com farinha de mandioca era a merenda preferida. Vinha sempre num prato azul e uma folha dura servia de colher. Comia de punhado e bocadas. Meio dia, somente arroz, feijão, vez por outra maxixe, palma, cabaça, quiabo fofo e uma lasca fina de carne. Roupa muito surrada de algum parente mais velho. Ninguém usava xampu e o banho era com sabão de massa, desses usado para lavar roupa.

Todos menos Isalino. O filho único do dono do primeiro mercado do vilarejo. Ele era sempre o último a chegar ao pé de manga, mas ninguém reclamava. Afinal, era a única chance que todos tinha para comer bolacha recheada. Bermuda azul com duas lista branca na lateral, camisa de botão, cabelo penteado com Neutrox, perfume de alfazema. A cabeça grande se equilibrava a custo no pescoço fino.

Isalino sempre trazia dependurado no pescoço uma beca para matar pomba fogo-pagou e uma capanga enorme, quase ao joelho, com várias bolinha de barro dentro. Aliás, andar com uma beca no pescoço era quase uma moda entre os moleque. Na parte da frente da capanga, um bolsinho pequeno guardava uma nanica caderneta. Ali ele anotava a quantidade de aves que até aquele momento havia matado. Oitocentas e setenta e seis. Sua meta era chegar a mil assassinatos. Na cabeça, um boné que servia para proteger do sol escaldante, mas também, para levar as caça quando a capanga não suportava mais tanto cadáver.

No caminho, outros moleque ia se juntando e engrossando a caravana. Na rua do Grude, a primeira casa era a de Valtim, o moleque da rede verde de pescar e as vara de anzol. Frango nunca esquecia o fosco. Cocá trazia as minhocas numa lata de manteiga.

Zola era o que mais infernizava os zoto colocando apelido. Quanto mais a pessoa detestava, mais ele provocava. O moleque tinha os pé quase do tamanho da canela, o que dificultava a fuga das pedrada e das praga que todo mundo jogava nele.

Algumas vez, no meio dessa trilha, nós encontrava um senhor com um saco cheio de molambo, seguindo para o Colobró.

— Ê Braulino Tubi! — Gritava Zola.

— Braulino Tubi tá debaixo das perna de ocês! Seus bando de fêla da puta! E debandava a soltar palavras pequena e palavrões. A molecada saia em disparada

Senhor Braulino era um homem que andava com as unha encardida e os pé descalço, roupa suja, dentes e cabelo amarelado. Mascava sempre um naco de fumo, cuspiendo vez por outra um cuspe escuro, formando círculos amarronzado

no chão. Incorporou viver brando nesse mundo. Respondia um bom dia com quase 10 segundo de atraso, de forma tão vagarosa que o ouvinte quase nem via ou escutava.

— Bom dia senhor Braulino!

...

...

...

— Boom diiii! — Respondia girando vagarosamente o tronco e o rosto enrugado e cheio de cravos.

Mas bastava alguém o chamar de Braulino Tubi que ele se transformava no que mais sua feição aparentava: bicho do mato.

O medo da aparência assustadora do senhor Braulino e o calor apressava o passo. Mais logo, o cardume de menino enfileirado embrenhava no meio do carreio na mata rala. Nem duas légua e o Riacho do Meio nos convidava para um mergulho. Um mar de lama amarronzada colorida com a cor da rotação esburacada.

A firula começava numa zoada sem fim. Pular do barranco. Fazer estripulia. Dá cambalhota. Saltar de aviãozinho. Mergulhar, segurar o fôlego. Se esconder debaixo da tiririca. Afogar. Pedir socorro.

As unha de gato arranhava as perna de graveto. Nas cueca amarelada e folgada, bundas seca. Depois todos nu, sem preconceito. No rosto ósseo de cada moleque a alegria estampada no riso com os dente enorme e olho fundo.

No verde do capinzal, chinelos e roupa a coará. As pixota dos menino, troviscas sem balançar. Os cabelo duro de sujeira. As piaba presa no cambão pela barbatana. O fogo acesso com lenha seca de árvore tombada. Farofa de piaba frita com óleo e sal. Mortadela com limão galego. Pomba fogo-pagou assada na brasa de candeia.

Já no fim dessa empreitada, a lama escura do barranco em cada corpo magricela. A pele acinzentada. Até mesmo a palma da mão que de costume é amarela.

As roupa alva e os chinelo no garrancho dependurados. Cigarra orquestrando. Formigueiro na estrada. Tanajura no barreiro. Isalino nessa hora abria a tão esperada bolacha recheada. Dessas redonda com o recheio de morango no meio. O milagre da multiplicação e da partilha de um único pacote. O dono come duas. Os demais uma bolacha e só. Nunca vi um morango, mas desconfio que tem um sabor amanteigado, um azedinho adocicado e vermelho.

No final da mesma trilha, o último banho, o derradeiro. A pele toda hidratada, até mesmo os cotovelo.

Cinzentos agora é o céu. A trouxa de roupa da lavadeira. No ombro cansado, a enxada. A água na lata de zinco. O cachorro chegando da caçada. O feixe de lenha no lombo de um jumento. As nuvem desencontrada. Cinzentos é cada corpo que sobe a ladeira da estrada.

O MISTERIOSO PASSAGEIRO



No centro, sobre um pneu careca, um bujão de gás acorrentado à uma capota que se envolvia em duas cores. Todos os dias eu fazia sempre o mesmo percurso, via sempre as mesmas imagens, as mesmas pessoas, o mesmo carro. Mas naquele dia, algo parecia diferente. Por vezes sentia a sensação estranha de que um acontecimento inesquecível quebraria aquela rotina melancólica e cansativa.

Tinha acabado de concluir o ensino médio, porém já me preparava para o vestibular que aconteceria no fim do ano. Por isso, todos os dias, sempre às 18h deslocava-me para a cidade, pois fazia o curso preparatório Universidade Para

Todos, um dos melhores cursinhos pré-vestibular da região, afinal era de graça. Fui escolhido numa seleção por meio de um histórico de notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como se isso demonstrasse alguma coisa sobre o meu perfil! Sempre fui péssimo em matemática! Entretanto, como era um miserável com vontade de ter ascensão social, pensei que talvez pudesse valer a pena.

Diferente de outros momentos, a lua naquele dia apareceu cheia e contornada por um amarelo-buriti de encantar os olhos. O roncar do motor anunciava a partida. Ao orelhão, uma idosa brava como galinha choca, riscava bruscamente o chão com um facão afiado espalhando faíscas, prometendo vingança ali mesmo à um alguém do outro lado da linha.

Sobre um banco de madeira pessoas pensativas e espremidas. Uns dormiam, outros em conversas excitantes, outros apenas a observar. Todos sorriam, conversavam, brincavam... Menos um homem sempre muito calado. Pelo que me consta, não queria ser graduado, só aprender o seu nome rabiscar. Triste e calado, quando havia lua cheia. Feliz e comunicativo, se ela não aparecia. Assim, era o seu comportamento que todos percebiam.

Quinze ou vinte pessoas, a se espremer na caçamba do Chevrolet C10 para fazer tal percurso. Uma diversidade étnica e cultural a se igualar em uma só identidade: miseráveis de pouquíssima renda. Muitos levavam a sério, outros só a brincar. Tinha gente que ia só abiscoitar um diploma. Uns na aceleração, para abreviar o estudo. Outros a saltar muros para picotear.

A ida tinha sido como de costume, mantendo a normalidade da mesmice. Porém, tudo o que pressentia parecia ter preparado a volta para nos demonstrar que um dia nunca é igual ao outro.

Como de costume, saímos do cursinho às dez e meia, mas, ao chegar ao ponto de partida, frente à Universidade do Estado da Bahia, apenas o motorista se encontrava. Era um sujeito boa pinta, metido à jovial, cabelos branco-grisalhos, assim como os bigodes, pele avermelhada, estatura média. Demonstrava-se inquieto, pois todos os universitários já haviam ido embora por meio de carona. Contudo, mesmo com o vazio solitário da carroceria, naquele dia o frio chicoteava a alma, o que nos obrigou a não fugir da rotina de tentar desconstruir a Lei da física de que dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço. Amontoamos na cabina do antigo Chevrolet e, enquanto nos encaixávamos buscando a melhor posição, a lua sozinha na imensidão estrelada sorria para noite.

Estávamos no quilometro oito quando avistamos um homem deitado na vala ao lado da estrada. Pediu carona de forma tão acanhada com um levantar discreto de braço, que o motorista quase não percebeu sua presença e parou há quase dez metros daquela figura peculiar. Reaproximamos, e percebemos que também havia uma misteriosa mulher. Usava um vestido preto, inúmeros colares, ombros desnudos, lenços soltos sobre a face enrugada a ocultar os cabelos rudes e sua identidade. Ao parar o carro, porém, a mulher como se tivesse feito algo de errado, penetrou por entre o matagal após saltar a cerca de arame enferrujado e, quebrando galhos, desapareceu no meio da sequeidão da mata.

O homem, que até então, permanecia imóvel, começou a se mexer lentamente até se recompor. Pós-se de pé, contudo, ainda meio trôpego, ziguezagueava bastante pela estrada de terra e falava com dificuldade. Ele era alto, barbas longas e ásperas, vestia um traje sujo e grosseiro. Após um bom tempo tentando traduzir o que o senhor queria, descobrimos que se tratava apenas de uma carona. O colocamos em cima

da carroceria e pedimos para ficar deitado durante a viagem.

Novamente nos acomodamos dentro da cabine da caminhonete. Agora pelo frio do medo refletido no balançar inquieto de pernas e no movimentar intensivo do bigode de senhor Edilson.

Continuamos a viagem. Vez por outra, olhávamos desconfiadamente para a carroceria da caminhonete, buscando confirmar a presença física daquele estranho homem. Afinal, estava embriagado e sem controle psicomotor.

Distraímos-nos com um reboliço de gente que se divertiam frente à um bar cheio de palavras diversas, escritas erradamente na parede encardida. Uma moça discreta entrava no quarto dos fundos, seguida de um rapaz. A porta, ao se fechar, nos olhou severamente. Em frente ao bar um pequeno grupo de mulheres se divertiam dançando forró umas com as outras, enquanto homens em conversas excitantes e gestuais, se esbaldavam de cerveja. Tal cena havia nos deixados menos tensos e descontraídos com as piadinhas que inevitavelmente aconteceram.

Passávamos da metade do percurso quando de repente, a caminhonete que insistentemente parecia querer nos comunicar algo, iniciou uma tremedeira incontável. Ao pará-la, a trepidação parecia aumentar e, por mais que se desligava a ignição, ela continuava a demonstrar o efeito do frio desumano e assustador.

Todos desceram. O senhor Edilson prevendo uma possível explosão, abriu imediatamente o capô do Chevrolet e desligou o bujão de gás, adormecendo a insolente caminhonete. Enquanto a cabeça grisalha se enfiava no interior motorizado buscando respostas para o acontecido, Reinaldo entrava por entre a capota a procura do gás que reanimaria a tal criatura. Porém, seu grito ensurdecedor confirmava o que

o carro queria nos dizer:

— O homem desapareceu, não tem ninguém lá dentro, deve ter caído! — Disse o garoto pálido como a lua solitária naquela escuridão infinita.

Trocamos o bujão e retornamos preocupados em busca do tal homem. Olhamos para todos os lados, as valas, os buracos da estrada, agora invisíveis aos olhos do motorista. Afinal, o que importava era saber o paradeiro do indivíduo. Paramos no boteco, descrevemos suas características e, nada. As discretas mulheres agora pareciam liberais e sensuais. Continuamos a busca e, ao longo do caminho, paramos alguns carros, sem nenhum sucesso. As luzes da cidade já estavam despovoadas de mariposas. Lá procuramos no hospital Frei Justo, ninguém tinha notícia de nenhum acidente e muito menos do estranho passageiro.

Mesmo assim, voltamos à estrada apavorados e preocupados com o carona encachaçado e misterioso. O boteco agora dormia enquanto a lua cochilava preguiçosa. O frio, o calor, a poeira a nos secar. Amarelo e marrom, duas cores a nos guiar. A conduzir para caminhos diferentes de andar. A levar para o futuro ou no tempo estacionar. Universidade uma miragem, caminhos para o vestibular.

O SERVIDOR



O lugar onde Jairo trabalhava não era nada moderno. Uma mesa de ferro com um computador caixa branca, impressora de cartucho duplo; uma cadeira de rodinhas faltando uma delas, fazendo o servidor, vez por outra, receber um solavanco automático em direção à mesa. No teto, uma lâmpada fosforescente, um ventilador que nunca girava, mesmo em dias de muito calor. Na parede, fios expostos para todos os lados. No chão, nenhuma cerâmica. No rosto de Jairo, uma vontade enorme de acabar sua lida diária e rotineira.

Estava sentado e cabisbaixo quando Jairo chegou. Um negro robusto; cabeça raspada a revelar alguns fios curtos

7

CERCO

e brancos que indicavam à proximidade da aposentadoria; barriga avantajada onde sustentava, de quando em vez, uma prancheta de anotações; sapato All Star, lábios roxos, olhos por cima dos óculos.

— Quem é o próximo? — Disse o servidor, exalando um cheiro forte de nicotina misturado com as palavras.

Levantei receoso, porém ciente com minha memória que era o primeiro daquela fila descontínua e desconexa. Sentei-me diante do servidor e antes de dizer o que desejava, Jairo, então, foi logo me falando:

— Precisa providenciar xerox do RG, do CPF e do comprovante de residência.

Sem ainda expressar o que desejava, entreguei o documento do veículo para Jairo que, após observar muito rapidamente, checkou em sua poderosa e magnífica máquina.

— Tem uma multa de 120 reais. Retire o sinal público, reconheça firma, trague a xerox dos documentos que lhe pedi.

Levantei assustado e sem falar um “si”, me retirei.

Na semana seguinte, retornei bem cedo para evitar irritação ao senhor Jairo com a enormidade da fila da semana anterior. Apesar de cedo, o sol cáustico já se apresentava tornando ainda mais dolorosa a ação de permanecer na fila sem reclamar. Porém, ao desviar meu olhar para a ponte, o avistei subindo exaustivamente a ladeira íngreme.

Ele surgia montado numa bicicleta Monarck vermelha que havia acabado de comprar. Ela tinha para-lamas personalizados, retrovisor adaptado, farol, bolsinha pochete no círculo do quadro para se guardar trecos, limpa-raios coloridos e, para cumprimentar as pessoas mais íntimas, uma buzina de padeiro que gritava mais do que pavão solitário.

O primeiro da fila era exatamente o dono da Hilux estacionada no pátio. Apesar da nítida superioridade financeira,

8

STENIO ERSON

o moço do carro demonstrava-se completamente submisso e dependente do senhor Jairo. À medida que minha vez se aproximava, meu coração acelerava com o medo de ter alguma documentação errada. Em relação ao dono da Hilux, o servidor resolveu tudo com muita rapidez e êxito, apesar de já ser a terceira tentativa de transferência da caminhonete.

— Quem é o próximo da fila? — Perguntou Jairo. Sabia que eu era o próximo, mas num relance, fiquei em indecisão com outro cidadão que se levantou apressadamente para ir ao sanitário.

— Bora gente! Tenho muita coisa para fazer. — Disse o servidor coçando a cabeça.

Levantei com um princípio de medo, entreguei toda a papelada requisitada, ele observou e conferiu tudo sem olhar em momento algum para o meu rosto apreensivo.

— Tem outra multa.

Disse tudo num impulso mecânico e sem levantar o olhar por cima dos óculos.

— Novamente? — Perguntei tentando estabelecer um diálogo.

— Agora é por causa do atraso de transferência do DUT, o valor é de 120 reais. Deve pagar no banco ou em qualquer lotérica.

Disse isso quase que sem exercitar o cérebro.

— Pague mais essa conta do IPVA de R\$ 595,50, solicite a tarjeta e volte depois. — Falou isso me entregando os papéis, o boleto e, enfim, levantando o olhar sobre os óculos.

Sai daquela sala indignado e vazio. Nunca havia me separado com tanta falta de afetividade e frieza. Afinal, parecia estar me comunicando o tempo todo com uma máquina e não com uma pessoa. Não era possível! Deveria existir dentro daquele homem enorme, algum sentimento de compaixão

9

que pudesse, pelo menos, amenizar meu problema e me impedir que viesse mais vezes nessa cidade tumultuada e cinzenta.

Por birra, esperei um mês para retornar. Queria fazer com que Jairo sentisse saudades de mim, ou pelo menos, minha falta; enfim, se sensibilizasse com minha situação.

Porém, antes de chegar ao fim do mês, me deparei com o servidor numa ação cotidiana. Pela primeira vez, o vi como homem comum. Quase não o reconheci. Eu havia chegado cedo à cidade cinzenta para levar meu filho à uma clínica particular.

Ao descer do meu Santana com meu filho no colo, avistei Jairo conversando inquieto com a recepcionista. Ouvi a atendente dizer:

— Senhor, eu não posso fazer a ficha de seu filho sem o documento. Aqui é por ordem de chegada.

Jairo saiu com tanta pressa que nem falou comigo. Talvez Jairo gostasse de relíquias e havia preferido comprar um carro com estilo próprio e personalizado. Enfim, ele havia comprado o seu carro. Agora pagaria IPVA, faria vistoria e entenderia como é chato mexer com documentação de veículo. Nunca mais a bicicleta Monark! No entanto, pagaria 1 real por dia ao governo se quisesse mesmo usar seu novo brinquedo motorizado.

Senha 12! Gritou uma voz mecanizada. Era a minha. Entramos para fazer o cadastro e ficamos aguardando o atendimento.

Nesse mesmo dia, encontrei Jairo novamente. Agora na Caixa Econômica. Certamente estava em horário de almoço. Percebi pela agonia e a cara de fome que ele fazia a cada coçar de cabeça do cliente que comandava o caixa eletrônico à sua

frente, emperrando o andamento da fila. Isso até perceber que seu ex-colega de profissão também estava a sua frente, discutindo com o gerente que atuava despreocupadamente atrás do vidro dentro da agência.

— Qual é rapá? Eu tenho dinheiro! Ficam aqueles urubus de capa preta roubando o povo pobre e agora para sacar um dinheiro que é meu, eu preciso pegar fila?! Afí gerente! Fica afí todo engomado nesse paletorzinho de luxo. Inoperante! Esse gerente não está nem afí para vocês. — Disse se referindo à todos que estavam na fila.

— Eu tenho dinheiro afí! Sou cliente aqui há mais de 20 anos!

Jairo morria de vergonha e se escondia para não ser visto. Seu ex-colega era o próximo da fila e, ao ficar de frente para a máquina que dava dinheiro, começou a provocar e a brigar com ela.

— Escute aqui! Eu tenho dinheiro afí, tá ouvindo? Tá ouvindo? Quando eu falar que é mil é porque é mil! Quando eu falar que é mil é porque é mil!

Começou o procedimento rebolando e cantarolando uma canção de Pinduca. Além de falar alto e no ritmo do carimbó as letras solicitadas pela máquina.

— Mo Va Cu... Mo Va Cu... Isso. Quando eu falar que é mil é porque é mil!

Retirou uma nota de vinte reais e antes de sair, percebeu a presença de Jairo:

— Jairão do Detran!!! Faz um monte de documento de carro e ainda anda de bicicletinha Monark.

O servidor se enterrou no blusão, enquanto o cidadão saía provocando.

— Ficar na fila para pegar um dinheiro que é meu! Vocês conhecem meu tio Abi? — Alguns o respondeu negativamente com um balançar de cabeça.

— Agora imagine ele surdo...

Todos ficaram em silêncio.

— Isso é um Ab-sur-do rapá! AB-SUR-DO! Rouba-lheira! — Saiu atirando palavras feito uma metralhadora.

Antes de procurar novamente o servidor em seu local habitual de trabalho, deveria esperar ainda por um feriado prolongado.

Resolvi curtir meu feriadão no Rio Branco, lugar com belas cachoeiras e uma água muito clara. Eu e minha família ficaríamos lá até o domingo. Uma viagem inesquecível! No retorno, fui parado por policiais federais que me requisitou a documentação do carro. Apresentei receoso e fui advertido do atraso como se a culpa fosse minha. Por fim, fui liberado e segui para casa.

Dias depois, após arrumar dinheiro e tempo para pagar minha dívida com o governo, retornei ao local de trabalho do senhor Jairo.

Os companheiros de fila comentavam sobre um grave acidente que aconteceu na madrugada. Ouvi apenas o final da conversa:

— Cinco mortos. Nenhum sobrevivente.

Um carro havia sido esmagado por uma carreta nas curvas da Chapada Diamantina. Muito burburinho para algo comum: apenas mais um acidente que acontecia nas curvas tortuosas das serras da Chapada.

Então, percebi a fila se desfazer e uma confusão iniciar. Os serviços realizados por Jairo estavam suspensos. Na porta da sala do servidor a palavra LUTO, esclarecia tudo.