

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
***CAMPUS* GARANHUNS**
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DO TEXTO TEATRAL LISBELA E O PRISIONEIRO

GARANHUNS – PERNAMBUCO
2018

JOSÉ HILÁRIO GOMES DE SOUZA

**PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DO TEXTO TEATRAL LISBELA E O PRISIONEIRO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade de Pernambuco – UPE – *Campus* Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2018

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S719p Souza, José Hilário Gomes de
Perspectiva de letramento literário: uma proposta a partir do texto Lisbela e o prisioneiro/ José Hilário Gomes de Souza, Garanhuns, 2018.

129 f.:

Orientador: Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2018.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO 2 TEXTO LITERÁRIO 3 GÊNERO
DRAMÁTICO 4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. I. Luna, Jairo Nogueira
Luna (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 809
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

JOSÉ HILÁRIO GOMES DE SOUZA

**PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DO TEXTO TEATRAL LISBELA E O PRISIONEIRO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade de Pernambuco – UPE – *Campus* Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 28/08/2018.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna
Presidente/Orientador

Prof^a Dra. Silvânia Núbia Chagas
Examinadora / UPE Garanhuns

Prof. Dr. Adjair Alves
Examinador / UPE Garanhuns

GARANHUNS – PE
2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Eterno, porque creio nas suas bênçãos para ser quem eu sou, quem me tornarei e por todas as minhas conquistas.

À minha esposa Rafaela, pela ternura, paciência, confiança e todo amor a mim dedicados. Muito obrigado, minha companheira!

Um agradecimento especial àquelas que são minha maior razão de viver: Isabella e Mariana, filhas amadas. A vocês, todo o amor de papai!

À minha mãe e à minha “boadrasta”, respectivamente, Jô e Renilda, por serem responsáveis pela base da minha educação familiar.

A Papai (Dado) – *in memoriam* –, que, de onde estiver, está orgulhoso de mim.

A todos os meus 13 irmãos, demais familiares e amigos, por acreditarem na minha capacidade.

Às colegas e companheiras de jornada no mestrado. Em especial, a Izaira, Alex Sandra, Samila, Juliana e Cleide, pelas parcerias e por todos os momentos compartilhados (desde os de angústia aos de felicidade). Vocês são e serão inesquecíveis! Amo todas vocês.

Aos Coordenadores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UPE/Campus Garanhuns, Dr. Benedito Gomes Bezerra e Dra. Jaciara Josefa Gomes, pelos valorosos incentivos e saberes repartidos.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UPE/Campus Garanhuns, pelos preciosos ensinamentos e saberes compartilhados. Em especial, às professoras Dra. Jaciara Josefa Gomes e Dra.

Silvânia Núbia Chagas e aos professores Dr. Gustavo da Silveira Amorim e Dr. Edmilson José de Sá.

Ao meu orientador, Professor Dr. Jairo Nogueira Luna, por sua demonstração de paciência e competência na condução deste trabalho científico, dando-me autonomia de leitura e escrita.

A Lili e a Ricardo, secretários do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da UPE-Garanhuns, por todos os auxílios, simpatia e cordialidade.

Aos meus colegas de trabalho nas escolas da Bahia e de Alagoas.

Aos meus eternos professores, de ontem e de hoje, pelos ensinamentos e histórias de vida.

Aos meus alunos do passado e, sobretudo, aos do presente, pela paciência e apoio durante a realização desta pesquisa.

Ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por todo investimento na educação pública e pela expansão do ensino superior neste país, sobretudo no Nordeste.

À presidenta eleita democraticamente e deposta por um Golpe Parlamentar, Sra. Dilma Rousseff, por ter criado o PROFLETRAS e, portanto, ter-nos proporcionado esta grande oportunidade.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

À inesquecível cidade de Garanhuns – PE, por me proporcionar tantas alegrias, que hoje fazem parte de uma história de felizes recordações.

E, por fim, minha gratidão à vida, que é sempre surpreendentemente bela e valiosa!

“Leia não para contradizer nem para acreditar, mas para ponderar e considerar. Alguns livros são para serem degustados, outros para serem engolidos, e alguns poucos para serem mastigados e digeridos. A leitura torna o homem completo, as preleções dão a ele prontidão, e a escrita torna-o exato”.

Francis Bacon

RESUMO

Este trabalho postula apresentar, por meio da sequência básica cossoniana, uma proposta de promoção e de incentivo ao letramento literário, entendido como processo que se efetiva por meio da leitura literária. Para tanto, a presente pesquisa utiliza-se do trabalho com o texto teatral *Lisbela e o Prisioneiro*, de Osman Lins, como suporte para responder a algumas questões norteadoras: A metodologia de leitura proposta pelo livro didático objetiva o trabalho sistematizado com a leitura do texto literário teatral? É possível superar as propostas de leitura apresentadas no livro didático? Que proposta de leitura do texto dramático pode significar um avanço ou uma alternativa viável para o processo de letramento literário? Para responder a essas perguntas, a pesquisa intenta, numa abordagem mais ampla, delinear um caminho possível para desenvolver habilidades de leitura do texto literário, de modo a promover o interesse pela leitura literária a partir do texto dramático. O presente estudo enquadra-se em uma pesquisa-ação, desenvolvida com base na produção de oficinas literárias realizadas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do estado de Alagoas. Objetiva-se, desse modo, que o trabalho de leitura do texto teatral possa suscitar o interesse pela sua leitura e de outros textos literários. Nessa perspectiva, recorreremos aos referenciais teóricos escritos por Cosson (2014a, 2014b), Soares (2008), Kleiman (2004), Cândido (2001, 2011), Jouve (2012), Coutinho (2008), Xavier (2016), Bortoni-Ricardo (2008), entre outros autores. Alguns resultados da pesquisa demonstraram que, através das oficinas de leitura literária, é possível aproximar o estudante do texto literário. Constatou-se que o trabalho com o texto dramático, da forma como foi desenvolvido, pode constituir-se numa oportunidade singular de letramento literário no ambiente escolar e, portanto, significa um avanço e possibilidade viável para mudança da realidade das aulas de leitura e escrita na disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Texto teatral.

ABSTRACT

This work postulate presentation, by mid market of cossoniana, one proposition of promenance and licitive to letramento literary, entended like processual for reading literary. To do so, the present research uses the work with the theatrical text *Lisbela e o Prisioneiro*, by Osman Lins, as support to answer some guiding questions: The methodology of reading proposed by the didactic book aims the systematized work with the reading of the text literary theatrical? Is it possible to overcome the reading proposals presented in the textbook? What proposal for reading the dramatic text can mean a breakthrough or a viable alternative to the process of literary literacy? To answer these questions, the research attempts, in a broader approach, to outline a possible way to develop reading literacy skills in order to promote interest in literary reading from the dramatic text. The present study is part of an action research, developed based on the production of literary workshops carried out in a 9th grade class of the Elementary School of a public school in the state of Alagoas. In this way, the aim of reading the theatrical text is to stimulate interest in reading and other literary texts. From this perspective, we refer to the theoretical written by Cosson (2014a, 2014b), Soares (2008), Kleiman (2004), Candido (2001, 2011), Jouve (2012), Coutinho (2008), Xavier (2016), Bortoni-Ricardo (2008), among others authors. Some research results have shown that through literary reading workshops it is possible to bring the student closer to the literary text. It was found that the work with the dramatic text, as it was developed, can constitute a singular opportunity of literary literacy in the school environment and, therefore, means a breakthrough and feasible possibility to change the reality of reading and writing classes in the Portuguese Language course.

Keywords: Literary literacy. Literary reading. Theatrical text.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONCEPÇÕES	17
1.1 A importância da leitura.....	17
1.2 Literatura: pilar conceitual	20
1.3 Letramento	23
1.4 Letramento literário	25
1.5 Letramento literário na escola	27
1.6 O texto literário e a leitura na escola	29
1.7 O ensino do texto literário na escola: possibilidades.....	31
2. GÊNERO DRAMÁTICO, ORIGEM DO TEATRO, TEATRO MODERNO NO BRASIL E O TEXTO TEATRAL: ALGUNS OLHARES	34
2.1 Gênero Dramático	34
2.2 A Comédia.....	35
2.3 Teatro: esboço histórico	36
2.4 Origem do Teatro no Brasil	38
2.5 O Teatro Moderno no Brasil	40
2.6 O Teatro Brasileiro Moderno Nacionalista.....	46
2.7 O Texto Teatral	48
2.8 O Teatro na sala de aula	50
3. METODOLOGIA	52
3.1 Caracterização da pesquisa	52
3.2 Delimitação do campo e sujeitos da pesquisa.....	54
3.3 Etapas da Pesquisa	55
3.3.1 Delimitação do corpus	55
3.3.2 Instrumentos de coleta de dados	56
3.3.3 Procedimentos para coleta e análise dos dados	56
4. LISBELA E O PRISIONEIRO: breves comentários sobre a obra dramática ...	58

4.1 Lisbela e o Prisioneiro: breves considerações entre as leituras da peça e da versão cinematográfica	60
4.2 O teatro na sala de aula: algumas perspectivas.....	63
4.3 Perspectivas de letramento literário: uma proposta a partir da peça teatral Lisbela e o Prisioneiro	64
4.4 Atividade diagnóstica	65
4.5 Oficina 1	65
4.6 Oficina 2	66
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	68
5.1 Primeira Etapa da Análise dos Dados: das experiências iniciais	68
5.1.1 Entrevista	68
5.1.2 Questionário de sondagem inicial	73
5.2 Segunda Etapa da Análise dos Dados: das experiências finais.....	82
5.2.1 Atividade diagnóstica	82
5.2.2 1ª Oficina Literária.....	84
5.2.2.1 Motivação	84
5.2.2.2 Introdução	86
5.2.2.3 Leitura	87
5.2.2.4 Interpretação	91
5.3 2ª Oficina Literária	95
5.3.1 Motivação	95
5.3.2 Introdução	95
5.3.3 Leitura	95
5.3.4 Interpretação	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	116
Apêndice A – Entrevista Informal	116
Apêndice B – Questionário de Sondagem I	117
Apêndice C – Questionário de Sondagem II	119

ANEXOS	121
Anexo A.....	121
Anexo B.....	127
Anexo C	128
Anexo D	129

INTRODUÇÃO

“O ato de realizar leituras é tão importante quanto o de ter consciência sobre o que é viver. Afinal, eles se inter-relacionam”.

Hilário Souza

A necessidade e a importância do ato de ler são inegáveis. Neste sentido, a escola tem papel determinante, pois é nela que as práticas sistematizadas de leitura devem acontecer. Dentre essas práticas, há a da leitura literária. Entretanto, despertar o interesse pela leitura literária constitui-se em uma tarefa das mais árduas e que nem sempre alcança resultados positivos.

Ensinar a ler textos literários em sala de aula exige do professor, no ensino fundamental, uma articulação maior, pois é comum nesta fase da escolarização que o aluno já traga consigo o hábito de anos anteriores, nos quais predominam as interpretações de textos incompletos e as atividades extraclasse constituídas de resumos dos textos e fichas de leitura, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

A leitura e a escrita são atividades humanas capazes de tornar pessoas comuns em seres extraordinários. Isso porque a escrita atua como um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações do ser humano, enquanto que a leitura requer do leitor não apenas o conhecimento da decodificação dos sinais gráficos, mas uma atitude ativa para dar significado ao texto lido.

É no processo de leitura e, também, no de escrita que o leitor pode atribuir significados ao texto, partindo dos seus objetivos, observando as condições de produção, as características do gênero e demais aspectos da língua que nele estão imersos. Por este viés, é possível assegurar que o leitor estabelece um diálogo com o texto, de modo que autor, leitor e obra (texto) formam um todo indissociável, gerando novas interpretações em função da interação constituída. Ler passa a ser uma atividade que decorre da concepção do próprio sujeito, da língua, do texto e dos sentidos que se adote.

Desta feita, é imprescindível possibilitar ao aluno a leitura de um acervo literário diversificado. Com isso, pode-se ampliar a visão de mundo do leitor / escritor, asseverando-se, desta maneira, que a literatura assinala um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo, pois, através dela, um povo constrói a sua identidade e atua em sociedade, posto que, como produção humana, ela está inserida e ligada à vida social.

Neste sentido, importa afirmar e reafirmar que o ensino de literatura requer prática em sala de aula, ênfase nos textos literários e o constante desejo do desvendamento dos sentidos do texto literário. Todavia, esse desvendamento nunca poderá ser total, completo, pela simples razão de que a literatura é complexa, “é uma espécie de vários mundos”, como diz Riolfi et al (2008). Ademais, deve-se sempre lembrar de que o letramento literário é uma prática social e, como tal, é de responsabilidade da escola, como afirma Cosson (2014).

Diante da angústia e da inquietude acerca do cenário educacional do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual no município de Água Branca - AL, e tendo em vista a realidade com a qual o professor da referida disciplina é obrigado a conviver em seu ambiente de trabalho, optou-se, aqui, pelo trabalho com o texto literário *Lisbela e o Prisioneiro*, de Osman Lins, e, por conseguinte, pela produção e análise de algumas propostas de atividades leitoras (oficinas literárias) realizadas em sala de aula com uma turma de 9º ano do ensino fundamental a fim de que fossem construídas perspectivas para o processo de letramento literário nas aulas de língua portuguesa nesta etapa da educação básica.

A pesquisa, aqui intitulada de *Perspectiva de letramento literário: uma proposta a partir do texto teatral Lisbela e o Prisioneiro*, requisito obrigatório do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, intenta, numa abordagem mais ampla, delinear um caminho possível para desenvolver, nos alunos do 9º ano do ensino fundamental, habilidades de leitura do texto literário, de modo a promover o interesse pela leitura literária a partir do texto dramático.

Ainda a presente pesquisa fundamenta-se em objetivos específicos, quais sejam: realizar leituras de base teórica sobre o texto teatral, bem como sobre o trabalho com o texto dramático; estimular a prática leitora do texto literário; promover

o letramento literário por meio de estratégias de leitura do texto dramático que possibilitem o gosto pela sua leitura e pela leitura de outros textos literários.

A conveniência de realizar um trabalho de leitura com uma obra dramatúrgica de Osman Lins é instigante também para o professor pesquisador, pois este tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre o autor e a obra, além de garantir aos alunos a oportunidade de conhecer a riqueza dessa obra literária dramática. Portanto, a escolha dessa obra como estudo centralizador desta pesquisa justifica-se, primeiro, pela importância e riqueza do texto literário, na sequência, pelo caráter nacional-regional-popular, logo, pela proximidade da localização e do enredo da história com a região circundante dos alunos de Água Branca, no estado de Alagoas, o que pode despertar um interesse maior pela leitura. Aqui se ressalta que essa última justificativa não é fator preponderante para a escolha, mas também não pode ser subestimada.

Quando se decide pelo trabalho com o texto literário, mais especificamente com o texto dramático nas aulas de língua portuguesa, o professor pesquisador deve-se valer de reflexões e alguns questionamentos que surgem. São eles: a) A metodologia de leitura proposta pelo livro didático que cada aluno recebe atinge realmente o interesse de um trabalho sistematizado com a leitura do texto literário, em especial do texto dramático?; b) É possível superar os limites da metodologia, bem como ultrapassar as propostas de leitura apresentadas no livro didático?; c) Que proposta de leitura do texto dramático pode significar um avanço ou uma alternativa viável para o processo de letramento literário?

As reflexões supracitadas surgem a partir da experiência profissional como professor de língua materna durante a realização de propostas de trabalho com leitura e escrita da forma como vêm orientadas, de um modo geral, nos livros didáticos do ensino fundamental (6º ao 9º ano). De maneira particular, observa-se que o texto dramático é tratado nas aulas de língua portuguesa com importância minimizada, desconsiderando sua utilidade para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Assim, muitas vezes sua leitura é omitida ou se trabalha apenas trechos de algumas obras, limitando-se a aspectos estruturais de gênero textual. Quando muito, sugere-se montagem com pequenas encenações, sem preocupações estético-literárias. É por este motivo que a presente proposta de pesquisa está alicerçada na concepção e reafirmação do caráter literário do texto dramático, estimando sua

importância como leitura literária, a qual poderá motivar outras leituras, quer no campo literário ou não. Para além, a proposta de leitura de textos dramáticos deve contemplar a integralidade da obra, não se restringindo a trechos, sendo observado o nível de percepção/amadurecimento da turma para escolha do(s) livro(s) a ser(em) trabalhado(s).

A escolha do livro literário de Lins foi motivada, também, pelo fato de nenhum aluno da turma conhecer a obra literária nem seu autor, mesmo com a existência de alguns exemplares da obra no acervo bibliográfico da escola, o qual foi contemplado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Surgido em 1997, o PNBE¹ tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Durante todos os anos subsequentes, o PNBE contemplou escolas com acervo bibliográfico. Todavia, desde 2015 não mais foi entregue acervo bibliográfico nas escolas públicas da educação básica. De acordo com Zilberman (2017)², “o PNBE acabou tendo o destino de tantos outros programas governamentais de promoção do livro e da leitura, interrompidos sem qualquer explicação ou justificativa”.

Em se tratando de referencial teórico, a presente pesquisa seguiu a seguinte orientação: A) Para o Capítulo 1, recorreu-se principalmente aos postulados de Cosson (2014), Soares (2008), Kleiman (2004), Lajolo (2000), Antunes (2013), Cândido (2001 e 2011), Jouve (2012), Coutinho (2008) Paulino e Cosson (2009) e Xavier (2016) para as abordagens sobre leitura, literatura e letramento literário; B) Para o Capítulo 2, abordou-se Filho (2008), Cabral (2007), Moisés (2004) e Vivas (2016) para as concepções de gênero dramático, comédia e origem do teatro e, ainda, Coutinho (2004), Reverbel (1987), Prado (2009) e Magaldi (2001 e 2004) para as discussões sobre o teatro no Brasil, o teatro moderno brasileiro e o texto teatral; C) Para o Capítulo 3, que trata da Metodologia da pesquisa, recorreu-se a Moreira e

¹ Todas as informações sobre o PNBE foram obtidas na página oficial do programa, disponível em: www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola.

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

² Governo Federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em 04 de agosto de 2018.

Caleffe (2008), Thiolent (2013), Xavier (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2010); D) Para o Capítulo 4, Dias (2011), Magaldi (2004), Flory (2014), Taamy (2004) e Granero (2011) contribuíram para as discussões acerca da análise da obra literária, da perspectiva de letramento literário a partir da obra e o teatro na sala de aula; E) Para o Capítulo 5, recorreu-se principalmente sobre os estudos de Cosson (2014a e 2014b), para tratar da aplicação das sequências básicas do letramento literário e posterior análise das atividades desenvolvidas.

Para tanto, as propostas de leitura aqui realizadas estiveram norteadas pela sequência básica cossoniana para fins de letramento literário. O trabalho com a obra de Lins fez ponte entre literatura, música, poema, teatro e cinema. É neste sentido que se crê que o trabalho sistematizado com a leitura da obra dramática associada à possibilidade de estabelecer relações intertextuais com outras obras artísticas pode contribuir para o interesse pela sua leitura e de outros textos literários.

Não obstante, defende-se a ideia de que este trabalho de pesquisa, ao ser conhecido por professores de Língua Portuguesa, pode colaborar para a realização de prática de letramento literário, proporcionando-lhes metodologias e reflexões que visam ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Almeja-se, buscando incansavelmente por procedimentos baseados no letramento literário, principalmente no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que esta pesquisa seja percebida não apenas como um recorte isolado sobre o tema, mas que ela possa evidenciar uma maneira de intervenção concreta, servindo de aporte para outras pesquisas e trabalhos didáticos que tenham o texto literário como elemento fundamental, capaz de propiciar ao aluno uma descoberta do mundo e a ampliação das relações sócio e interculturais.

1. LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

1.1 A importância da leitura

Ao nascer e ao morrer, somos identificados por meio da escrita, ou seja, por meio do texto. Por conseguinte, vivemos numa sociedade grafocêntrica. Neste sentido, pode-se afirmar que a vida é, em todo momento, normatizada pela escrita. “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações do ser humano” (COSSON, 2014, p.16).

Se a escrita é um instrumento de libertação das limitações humanas, “saber ler dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014, p. 33). É sob esta perspectiva que Xavier (2016, p. 21) irá refletir

Ler é, destarte, uma das competências culturais mais importantes em uma sociedade. Saber ler pode proporcionar ao ser humano muitos progressos na vida, não saber ler, pelo contrário, é sinônimo de regressão. Nossa própria constituição enquanto ser humano passa, em maior ou menor grau, pela escrita e, conseqüentemente, pela habilidade leitora. Ler é, pois, fundamental. Para tudo na vida, e em todas as circunstâncias, somos preenchidos pela palavra, pela escrita.

Isto posto, não dominar a prática de leitura da escrita é estar à margem da sociedade. Por essa razão, ler é fundamental em nossas relações, porque tudo que somos e fazemos perpassa pela escrita. Portanto, ler é uma condição humana fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento autônomo e crítico no mundo.

Assim como a aprendizagem de outras ações humanas, aprende-se a ler à medida que se vive. Lajolo (2000), em seu livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, já afirmara isso. E também que “Geralmente, aprende-se a ler livros nos chãos e nos bancos das escolas”. Todavia, “outras leituras são aprendidas por aí, na chamada escola da vida”, “na interação cotidiana com o mundo das coisas e com os outros” (p.7).

Alguns anos antes de Lajolo, Paulo Freire nos falou sobre a importância do ato de ler. Para ele, a leitura só terá sentido se estiver relacionada intimamente com a leitura de mundo do sujeito. Conforme afirma:

[...] do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1989, p. 9)

A partir da concepção de leitura de Freire, o professor do ensino fundamental deve ter a compreensão inicial de que muitos de nossos estudantes de escolas públicas já possuem uma provável e inicial leitura de mundo, a se analisar pela idade e pela comunidade à qual estão inseridos e, por isso, nós, docentes, devemos ter sensibilidade na escolha e/ou propostas de leituras para além dos textos presentes no livro didático.

Escola, família e sociedade são unânimes em reconhecer a importância da leitura e a necessidade de cultivo desse hábito para o bem viver. Formar leitores competentes deve ser, portanto, o maior objetivo da escola, pois a leitura é o maior instrumento para construção e aquisição do conhecimento.

Além do conhecimento da decodificação dos sinais gráficos, a leitura de um texto carece, por parte do leitor, de uma atitude ativa para dar significado ao texto lido, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), ao definir leitura como sendo:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc. (PCN, 2001, p. 53)

O trecho acima reforça a concepção de que a leitura implica a participação do leitor na interpretação e reconstrução de sentido e nas intenções pretendidas pelo autor, ou seja, deve haver interação entre os sujeitos.

Outrossim, é importante dizer que a formação de estudantes leitores perpassa pela provocação dos professores, que deverão estimular e promover a leitura de

textos variados e com propósitos múltiplos. Neste sentido, concorda-se com Kaufman e Rodrigues (1995), quando dizem que:

É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extraescolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, etc.) (p.45).

Neste entendimento, não há fórmula para o conceito de leitura, pois, de acordo com Koch e Elias (2009, p. 10), “a concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”.

No tocante à prática de leitura na sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que a escola tem a tarefa de explorar, no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. Neste sentido, a escola:

Deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com uma finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.71).

Pelo exposto, compreende-se que a leitura literária é importante para a formação sociocultural dos alunos. Portanto, é imperioso que a escola conceba a leitura como foco e como prática.

Embora timidamente, a literatura está contemplada entre os objetivos específicos de língua portuguesa que constam nos PCN do Ensino Fundamental. Desse modo, tem-se que:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que

reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.71).

Neste sentido, compreende-se que literatura e leitura estão inter-relacionadas à concepção de letramento literário. Entretanto, no tocante ao desenvolvimento da competência da leitura, concorda-se com Antunes (2013), para quem:

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos dos mais diversos. (p.187)

Assim, apesar de a leitura literária ser mais íntima do profissional de língua portuguesa e, portanto, ter mais possibilidade de fomentar o letramento, no que concerne à leitura, ela é dever de toda a escola, independentemente do profissional.

De acordo com Magda Soares (2008), a leitura na escola sempre esteve atrelada a um tempo determinado, configurando-se, pura e simplesmente, como uma tarefa. Enquanto o aluno não enxergar finalidade para o aprendizado, certamente não terá interesse no que a escola apresenta. É também neste sentido que Lerner (2002) diz que

A leitura na escola é, antes de mais nada, um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. (LERNER, 2002, p. 16).

É sob esta perspectiva que, para Lajolo (2000, p. 15), ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das aulas de língua portuguesa.

1.2 Literatura: pilar conceitual

Em primeiro lugar, faz-se oportuno afirmar que conceituar literatura não é algo tão simples. Ou melhor, apresentar definição pode até ser fácil, mas não há uma unidade conceitual acerca do termo literatura.

A priori, afirma-se que a literatura, tal qual o sentido concebido a partir do século XIX, é, antes de tudo, a expressão artística que se utiliza de uma linguagem munida de significado(s). Entretanto, faz-se importante ressaltar que o termo literatura recebeu diversas acepções no decorrer do tempo.

Para Antônio Cândido (2001), a literatura aparece claramente “como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, pois não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (p.176). Assim sendo, a literatura corresponde a uma necessidade universal dos povos e, por via de consequência, também individual, constituindo-se, portanto, num direito de todos e de cada um a ser satisfeito. Afinal, como também disse Cândido, o ser humano necessita do contato com a fabulação, com o universo da ficção.

De acordo com Jouve (2012, p. 29), etimologicamente a palavra literatura vem do latim *literatura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a literatura designa, então, a cultura do letrado, ou seja, a erudição. Segundo Jouve, é por volta de meados do século XVIII que a ideia de uma “arte da linguagem” começa a se afirmar. Enquanto,

anteriormente, a arte verbal limitava-se à poesia, o século XVIII vê emergirem os gêneros “vulgares” (o romance e os gêneros em prosa provenientes do jornalismo). Diante da necessidade de um termo geral para designar a arte de escrever, os olhares se voltaram para a palavra literatura. [...] Contudo, é preciso aguardar para que o termo *literatura* possa rivalizar, no plano estético, com o termo *poesia*. No século XVIII, o conteúdo do termo literatura, com efeito, está longe de ser unívoco. Ele também engloba perfeitamente tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética. Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura. Diante disso, o campo literário, neste período, engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos. As coisas evoluem porque, com as ciências positivas conquistando progressivamente a própria autonomia, torna-se cada vez mais difícil assimilar à literatura os escritos cientificamente orientados. A consequência dessa “sucessão” é limitar a literatura ao campo da criação estética (JOUVE, 2012, p. 30).

Conforme Jouve (2012, p. 30), é só a partir do século XIX que a literatura adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita”.

Na modernidade, Cândido (2001) relaciona o conceito de literatura a

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p.176)

Por meio desse conceito de Cândido, compreende-se que a literatura funde-se na própria concepção de homem e sociedade. A literatura é a vida, é o homem, é o próprio mundo. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (Cândido, 2001, p. 182)

Por outro lado, Coutinho (2008, p. 23) nos diz que “a literatura é um fenômeno estético”. É uma arte da palavra que não visa informar, ensinar, doutrinar, documentar. Segundo Coutinho, a literatura até pode, “de forma acidental e secundariamente, fazer isso, porém transformando esse material em estético”.

Por ser tão grandiosa e essencial, a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2001, p. 177).

De acordo com Xavier (2016), a humanização pelo fator literatura, para Cândido, deve ser entendida como todo processo que incute no ser humano rotas de reflexão, aquisição de saber, desenvolvimento do senso de alteridade, refinamento dos sentimentos e habilidade para enfrentamento das problemáticas do viver.

É neste sentido de humanização e porque atua no subconsciente e no inconsciente do homem, que, também para Cosson (2014),

a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. (p. 16)

Pelo exposto até aqui, pode-se compreender que a literatura assinala um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Para Cândido (2011), é através da literatura que um povo constrói a sua identidade, atua em sociedade e fortalece a existência em sociedade.

Segundo Silva (2013), em ensaio emblemático, Cândido (1972) ressaltaria

a potencialidade que guarda a literatura de confirmar no homem a sua condição de sujeito. Por apropriar-se da linguagem, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens, além de outras dimensões próprias do fazer literário e de sua recepção. (p. 54)

A literatura, como produção humana, está inserida e ligada na vida social. Assim sendo, todos devem ter direito à literatura, pois o contato com a mesma nos permite o encontro com o universal, colocando-nos como iguais, uma vez que o que é universal diz respeito a todos os seres.

1.3 Letramento

Consoante Martins (2011), o termo letramento é relativamente novo, pois é só a partir dos anos 80 do século XX que ele se torna mais presente dos discursos escritos e falados de especialistas das áreas da Educação e da Ciência Linguística.

A priori, faz-se importante destacar nesta pesquisa o que se entende por letramento. Não obstante, há que se fazer uma consideração inicial entre os termos *alfabetização* e *letramento*, a fim de se evitar confusão quanto aos significados. Para tanto, recorrer-se-á a Soares (2008), para quem “alfabetizar é levar ao alfabeto”, isto é, ensinar os códigos da língua escrita e as habilidades para escrever e ler.

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação, habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...) (SOARES, 2008, p.91).

Entretanto, segundo Soares (2008), letramento é uma tradução do termo inglês *literacy* (“condição de ser letrado”), estado daquele que domina tecnologicamente a escrita e a leitura.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2008, p. 92).

Corroborando com Soares, Souza (2013) nos diz que

letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (p. 102)

Por todo o até aqui exposto, pode-se compreender, por ora, que letramento é uma condição de quem sabe ler e escrever e corresponde às demandas sociais advindas dos usos da leitura e da escrita. Letramento é, portanto, uma prática social que envolve as capacidades de leitura, interpretação e escrita em diferentes situações comunicativas e tem sentido/finalidade para aqueles que a utilizam.

Na concepção de Kleiman (2004), ela aprimora e define letramento

como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, cujos modos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (p.11)

Sob a ótica de Street (2003, *apud* SOUZA 2013, p.102), letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Como se depreende da compreensão destes autores, tanto para Kleiman quanto para Street, o letramento enquanto prática social constrói relações de poder. Portanto, dominar a escrita nas suas mais variadas finalidades, dá, a quem detém essa capacidade, poder em relação a quem não tem o domínio, ou seja, que não faz o uso social.

Ainda na perspectiva social, a compreensão de letramento continua como sendo “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p.72).

Para Soares (2010, *apud* Xavier 2016, p. 24), o letramento constitui-se um processo bem mais amplo do que a alfabetização, já que engloba o ensinar a ler e escrever no interior de um dado contexto de uso ao qual a escrita e a leitura possam fazer sentido e consigam adentrar a vida do estudante. Letrar, portanto, não seria apenas dotar o aluno a formar palavras e frases, mas capacitá-lo a compreender o texto, relacionando-se com ele.

É neste sentido da perspectiva social que Cosson (2014) nos diz que há vários níveis e diferentes tipos de letramento. Para ele,

Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2014, p. 12).

Assim, com base nas concepções apresentadas acerca de letramento pelos diversos autores apresentados, pode-se afirmar que letramento “é a apropriação do uso da leitura e da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2014, p.11).

1.4 Letramento literário

No tocante ao letramento literário, este se configura como uma ampliação do termo letramento. Trata-se de uma singularidade de letramento, pois o literário pode

ser definido como sendo “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

De acordo com Souza (2013), em entendimento pacífico com Paulino e Cosson,

o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (p.103)

Conforme Cosson (2014), o letramento literário possui uma configuração especial, porque,

pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (p. 12)

Entende-se que o que particulariza o letramento literário é a capacidade de se colocar a literatura como elemento central em relação à linguagem. Pode-se afirmar que é quase uma espécie de metalinguagem, pois o domínio da escrita é conduzido a partir dela mesma.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, etapa da escolarização em que a literatura ganha status de disciplina escolar, propõem uma definição para o termo letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL, MEC, 2006, p. 55)

Conforme Souza (2013), na definição de letramento literário, é importante compreender

que é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (p. 103)

Assim, por ser uma experiência que dá sentido ao mundo por meio de palavras, através da literatura, a concepção de letramento literário encontra em Goulart (2014), de forma mais abrangente, o entendimento de que

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. (pp. 64-65)

1.5 Letramento literário na escola

Para que o letramento literário possa germinar, condições favoráveis para isso são necessárias: condições sociais e culturais. Em primeiro lugar, faz-se necessário o acesso à escola. Em segundo, disponibilidade do material de leitura.

Assim sendo, o letramento literário necessita da escola para que ele seja concretizado. Os textos literários precisam ser objeto de estudo, ou seja, de leituras. O processo de ensino-aprendizagem precisa estar alicerçado na elaboração e organização de objetivos definidos para a leitura literária, pois a leitura sozinha de textos literários não consegue efetivar o letramento literário. Ademais, “enquanto prática social, o letramento literário é responsabilidade da escola” (COSSON, 2014a).

A instituição educacional deve prover meios definidos para o desenvolvimento da competência leitora. Não é formar meros leitores, decodificadores de letras/palavras, mas apresentar estratégias metodológicas que se relacionem à realidade sociocultural dos nossos estudantes, a fim de que se tornem leitores capazes de se inserirem na sociedade, de modos crítico, dialógico e responsável.

Partilhando desse entendimento, Soares (2010) nos diz que

o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, por que ler e escrever. (p.75)

Neste sentido, durante o percurso formativo do leitor, a escola precisa pensar e preparar todo um caminho, que deve vir planejado em sua proposta pedagógica, para que o estudante, ao experimentar o prazer de desvendar o texto, possa dar sentido à leitura e não se permita parar de ser leitor, uma vez que: “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2007, p.13).

Ainda segundo Kleiman (2004), sendo a escola a maior e mais importante agência de letramento, é papel dela conduzir as aulas de língua portuguesa dentro de um contexto sociocultural, aplicadas às práticas cotidianas, isto é, sob a perspectiva do letramento.

Interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário (COSSON, 2014, p.25).

Colocar o texto literário no centro do processo didático das aulas de língua portuguesa deve ser o passo primeiro da atividade docente. Conforme argumenta Cosson (2014a):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (p. 120)

Neste sentido, é incontestável o entendimento de que escola é o ambiente mais propício à leitura de textos literários, dados as variadas possibilidades e modos especiais de leitura e interpretação desses textos. Assim, não resta dúvida de que a forma como o professor gerencia o seu trabalho tem relevância e influência direta no modo como o aluno constrói seu conhecimento e adquire habilidades. Logo, o

direcionamento feito pelo docente, à leitura, pode despertar nos alunos o gosto ou não por ela.

As práticas de leitura que desenvolvem o letramento literário, embora devam partir prioritariamente do contato com o texto verbal escrito - o literário -, não estão restritas somente aos contatos com os textos valorizados pela academia ou cultura letrada, mas, também, podem surgir por meio da arte cênica, da interação audiovisual, da internet e outros recursos multimodais, que poderão despertar o interesse pelo conhecimento da obra literária “matriz”, ou melhor, do texto literário original que derivou os novos suportes. Muitas vezes, por meio do contato com o cinema e/ou com o teatro, quando estes têm suas artes inspiradas ou adaptadas a partir de uma obra literária, o sujeito curioso ou estimulado pode ser levado ao interesse de conhecer a obra inspiradora. Logo, se direcionado por um professor, poderá ser provocado a desenvolver o letramento literário.

1.6 O texto literário e a leitura na escola

O texto literário se constrói e se diferencia porque o autor tem noção artística do que escreve nos processos de imaginação e de recriação da realidade. Tem uma intenção pretendida. É a expressão máxima da subjetividade do escritor. Estrutura-se a partir de uma linguagem própria, com seleção de palavras, recursos estilísticos, linguagem conotativa e com função da linguagem definida.

Importa ressaltar que, pela própria singularidade do escritor, o texto literário tem sentido plural, isto é, com variadas possibilidades de leitura / interpretação.

Contudo, o trabalho com o texto literário na escola desvela realidades, como podem ser observadas na reflexão de Xavier (2016, p. 22)

O professor de língua portuguesa que, por base, tem no ensino do texto de caráter literário a fonte-mor para fazer com que seu respectivo alunado adentre o universo infindável da matéria em questão, vê-se imiscuído em uma grande e problemática engrenagem, com déficits estruturais que perpassam tanto a desvalorização da literatura enquanto esfera de conhecimento definido quanto às dificuldades mais primárias referentes ao livre acesso aos livros e textos desta natureza.

Cosson (2014), que é um dos maiores estudiosos e defensores da causa do letramento literário no cenário das escolas brasileiras na hodiernidade, infere que parte dos entraves para o trabalho com o texto literário residem no fato de que

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. (COSSON, 2014, p. 10)

Para que uma mudança de postura e de concepções acerca do trabalho com o texto literário e a leitura na sala de aula se efetive, é fundamental a continuidade de buscas por novas práticas e metodologias que privilegiem e incentivem a leitura dos mais variados tipos de texto, isto tanto no que compete às instituições de ensino quanto à parcela de responsabilidade que incide sobre nós, educadores.

No tocante ao texto literário, Cosson (2014a) nos diz que

Na leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, assim, sermos nós mesmos. (p.17)

Este trecho reforça a ideia de que a literatura, ou seja, o exercício da leitura do texto literário diz muito sobre nós, homens, e sobre o mundo. Logo, a literatura, mesmo sendo imaginação, ficção, ela é parte do homem e, conseqüentemente, da sociedade. Cosson (2014b, p. 50) aduz ainda sobre a importância social da leitura e nos diz que: “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”.

Ainda no que concerne ao exercício da leitura do texto literário, Mayorca (2013) citando Aguiar e Bordini (1993, p. 83) nos diz que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a ser arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (MAYORCA, 2013, p. 10).

Pelo exposto, compreende-se que o processo de leitura deve resultar num processo dialógico entre o texto e o leitor. Para tanto, o leitor precisa assumir um comportamento ativo e criativo, buscando referências em suas experiências pessoais.

De acordo com Xavier (2016, p. 24),

Ler e escrever são, indubitavelmente e ao mesmo tempo, atitudes contra as mais variadas formas de desigualdade social, assim como ferramentas poderosíssimas na luta contra o caos humano e, também, gestos de libertação e de revolução. Daí a relevante tarefa que o professor de língua portuguesa da educação básica tem de desempenhar desde o instante em que decide trabalhar com a leitura dos textos literários em sala de aula.

Neste entendimento, deve ser ponto pacificado para todos aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor que, antes, compreendam que a literatura é indispensável e, portanto, necessária, porque ela transgride o senso comum e proporciona vários sentidos numa mesma leitura, num mesmo texto e não se esgota nele.

1.7 O ensino do texto literário na escola: possibilidades

A leitura de textos literários possibilita o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho (ANTUNES, 2013, p. 200). Entretanto, apesar desse reconhecimento, o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula tem sido objeto de discussões e de várias pesquisas. Sabe-se que muitos são os problemas advindos de algumas práticas de ensino do texto literário nas escolas de educação básica.

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é

recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isto quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (COSSON, 2014, p. 22)

Por isso, ensinar a ler não é uma tarefa exatamente simples ou fácil. Compreende-se que há vários níveis de leitura e, portanto, cada leitor é dotado de um ritmo próprio. É neste sentido que, para Martins (2001), no processo de formação de leitores, a função do professor

[...] não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 2001, p. 34)

Segundo Xavier (2016, p. 55),

a literatura não está parada, não é um objeto que possui uma forma única. Pelo contrário, ela está constantemente em trânsito, a passear por várias paragens do conhecimento humano e pega carona em diversos veículos de mídia num efeito dinâmico que surpreende até o mais cético dos estudiosos do ramo.

Ainda na esteira do entendimento de Xavier (2016, p. 55), “o terreno literário é composto de um número sem fim de possibilidades e de arregimentações argumentativas”. Pela sua capacidade de adaptar-se aos diferentes meios e demandas, Cosson assegura que a literatura:

Alternativamente, a literatura permanece enquanto fonte ou referência, que seria outra forma possível de existência em uma sociedade que já não dispõe de tempo para a leitura contemplativa ou privilegia a visualidade e o movimento como traços preferenciais das manifestações culturais. Neste caso, os textos literários perdem a sua integridade e passam a circular na forma de fragmentos em citações ou referências, tal como se observa, por exemplo, com o latim no discurso jurídico (COSSON, 2014b, p. 21).

Diante disso, o texto literário não pode ser fragmentado, pois, como conforme Cândido (2011, p. 188), “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Consolidada tal qual um direito inalienável do ser humano, tese defendida por Cândido (2011), a literatura, segundo Xavier (2016, pp. 55-56)

tem a capacidade de, sendo introduzida de maneira lenta e gradual na vida de cada ser humano, vir à tona em formato de incontestável beleza e força para se mover enquanto égide perante as injustiças e as mazelas sociais, entregando ao seu usuário ainda mais poder para lutar contra todos os tipos de violação das liberdades.

E, portanto, a literatura tem esse poder libertador e transformador.

2. GÊNERO DRAMÁTICO, ORIGEM DO TEATRO, TEATRO MODERNO NO BRASIL E O TEXTO TEATRAL: ALGUNS OLHARES

2.1 Gênero Dramático

É sabido que, num romance, as ações desenvolvem-se de forma livre no tempo e no espaço, nos quais as personagens podem ser remetidas do presente para o passado, deste para o futuro e de um lugar para outro sem problemas. Todavia, no gênero dramático, as ações das personagens ocorrem sob uma limitação de espaço: as possibilidades do palco. De acordo com Filho (2008, p. 112), o palco é o substituto do mundo, e a peça, ao ser escrita e/ou encenada, não pode desconhecer esse limite.

Ainda segundo Filho (2008), no mundo, as coisas e os acontecimentos se apresentam; no texto dramático, elas se re(a)presentam, isto é, apresentam-se sob nova roupagem. Faz-se importante ressaltar e distinguir que “o que se apresenta no palco não é literatura; é a encenação do drama. Portanto, não é arte literária, mas sim, arte cênica” (Filho 2008, p. 112). Sob a ótica do entendimento de Filho, pode-se afirmar que a literatura está no texto.

Corroborando com o entendimento de Filho, Cabral (2007) nos diz que é sabido que o texto dramático faz ressaltar sua particularidade de obra literária feita para o teatro. Para ele, o texto teatral

É um gênero escrito especificamente para ser representado e não para ser lido, embora não esteja impedida sua leitura, porém só se completa, só cumpre sua função, quando afinal toma vida no palco através dos atores, essas figuras que têm o poder de vida e morte, que dão vida às personagens por algumas horas tão logo se abrem as cortinas e acendem-se os refletores e, ao final, as sepulta retornando-as às páginas do texto, para novamente ressuscitarem no dia seguinte, a cada noite de espetáculo e assim sucessivamente (CABRAL, 2007, p. 75).

Assim, tanto para Filho quanto para Cabral, há o entendimento de que a literatura, no gênero dramático, limita-se ao texto. Contudo, discorda-se de Cabral quando este afirma que o texto teatral é um gênero escrito especificamente para ser representado e não para ser lido. Para o leitor, quando é feito o contato com a

leitura, independentemente do gênero ou do suporte, o faz por fruição, entretenimento, prazer, conhecimento.

Portanto, ao ler um texto teatral ou um romance, o leitor tem a possibilidade de vivenciar, experimentar as emoções do texto, por meio das personagens, independentemente se terá que torná-las públicas, numa representação, ou apenas senti-las intimamente.

Segundo Cacciaglia (1986), assumir o texto dramático como materialidade criativa, significa dizer que, além de se ter algo que seja palpável, construído a partir do trabalho criativo de um determinado autor, recheado de informações que podem estar contidas tanto na época da qual o texto foi escrito ou mesmo fazer uma leitura contemporânea e identificar pontos atuais da obra, pode-se também entender o texto como algo que seja estruturante e fundamental para o acontecimento teatral, ele pode ser verbal ou não verbal, fragmentado ou não fragmentado – onde a comunicação possa ser estabelecida entre emissor e receptor (p.173)

É neste sentido que, para Silva (2013, p. 31 APUD Mendes, 1995),

O que o texto dramático exhibe de forma mais nítida que outras formas literárias é uma metáfora cênica construída pelos vários níveis de sua estrutura basicamente verbal: são as falas que desenharam a personagem e simultaneamente promovem a ação.

No gênero dramático, as espécies mais presentes atualmente são o drama, a comédia, a tragédia, a farsa, o auto e a ópera (ou o musical).

2.2 A Comédia

De acordo com Moisés (2004), a origem do termo comédia é controversa. A palavra pode ser derivada de “kômos”, festa popular, ou de “kómas”, aldeia, pois, de acordo com a Poética de Aristóteles, os comediantes eram assim chamados por viverem circulando pelas aldeias em decorrência de não serem bem vistos nas cidades.

De igual modo à etimologia da palavra, a gênese da comédia também não é certa. Consoante Moisés (2004, p. 79), seguindo na esteira de Aristóteles, a comédia

resulta dos cantos fálicos em homenagem aos deuses Dioniso ou Baco. Ao findar do inverno, organizavam-se na Grécia festins em louvor da primavera, encarnada em Baco, deus do vinho e da inspiração poética: em procissão, conduzindo um enorme fálus³, em andor, o povo entoava cânticos gratulatórios, entremeados de danças e libações alcoólicas. Com o tempo, supõe-se que os cantos adquirissem tonalidade jocosa ou mesmo satírica, e suscitasse movimentos histriônicos, livres e desordenados (MOISÉS, 2004, p. 79)

Todavia, para Aristóteles (1999, p. 73), a comédia é a

imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte torpe que é o ridículo. O ridículo é apenas certo defeito, torpeza anódina e inocente; que bem o demonstra, por exemplo, a máscara cômica, que, sendo feia e disforme, não tem expressão de dor.

Entretanto, na hodiernidade, a comédia não equivale ao ridículo, mesmo este também fazendo parte dela. É possível encontrar o cômico em situações que não se enquadram como engraçadas nem como ridículas, mas numa quebra de expectativa do que, em geral, se espera. Neste sentido, a comédia trabalha ações humanas em que a lógica é rompida: “a desordem que leva ao riso fere a inteligência, não a sensibilidade”, conforme Massaud Moisés (2004, p. 92).

2.3 TEATRO: escorço histórico

Ao abordar o gênero dramático, faz-se necessário discorrer sobre o teatro, enquanto arte e *locus* da ação representativa. O teatro é “uma arte que vem atravessando os séculos, colocando o espectador em contato com seus mundos reais, ficcionais, ora lúdicos, ora reflexivos” (Alexandre, 1998).

De acordo com Vivas (2016, p. 110), o surgimento do teatro como forma de expressão está muito relacionado à formação da *polis*, cidades-estado que

³ O órgão sexual masculino. Na Grécia Antiga, era comum o culto ao pênis, pois simbolizava a crença de que transmitia ideais supremos, de virilidade e de fertilidade.

compunham o território grego no final do período Homérico (XII a.C. – VIII a.C.) na Grécia.

Ainda, segundo Vivas, a palavra teatro origina-se do vocábulo grego *theatron*, que significa “lugar de onde se vê”, lugar dos antigos teatros gregos que era ocupado pelo público.

De modo objetivo, pode-se afirmar, de acordo com Ferrari (2016), que o teatro é a arte em que um ator, ou conjunto de atores, encena uma história cujo objetivo é apresentar uma situação e despertar sentimentos, sensações e reflexões no público. Na concepção de Ferrari, os sentimentos seriam os mais variados possíveis. Na comédia, o teatro nos faz rir. Na tragédia, nos faz entrar em contato com dramas humanos profundos.

Segundo Cabral (2007, p. 34), o teatro é

um gênero essencialmente para ser visto, e só dessa forma cumprirá sua função de arte coletiva, que necessita ao mesmo de um espectador, de alguém que acenda o refletor sobre o ator, de alguém que oriente a movimentação em cena, e tantas outras funções mais, daí as rubricas (ou didascálias⁴), onde nos é revelada a intenção autoral para a representação e que são dirigidas a todo o universo da composição cênica.

Desde a sua origem, compreende-se que o teatro é uma arte social. É um espaço de comunicação e expressão das relações humanas na sociedade. Logo, é inerente ao ser humano. Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001), o teatro é, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

Além de expressão social, o teatro é, também, uma arte política. Isso não significa que tenha que tratar explicitamente do que o senso comum classifica como “política” ou que deva defender, necessariamente, uma ideologia, um partido político. O teatro é uma manifestação artística política no sentido de poder

⁴ Didascálias são as indicações e instruções, geralmente elaboradas pelo autor dramático, que constituem o texto secundário em uma obra de dramaturgia. O termo didascália provém do grego e significa instrução, tendo sido usado na Grécia antiga, por extensão, para designar a representação teatral. As didascálias, mais conhecidas entre nós como rubricas, são os elementos textuais que compõem o texto secundário de uma obra dramática (REGINO, Sueli Maria de O. **Enunciado e enunciação no texto secundário da obra dramática**. UFMG. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1240/1326>. Acesso em 02 de março de 2018).

representar as diversas formas de organização de um grupo ou comunidade, bem como suas formas de pensamento e vivências sociais. “O teatro é um espelho onde podemos ver nossos vícios, nossas virtudes” – disse Shakespeare.

2.4 Origem do Teatro no Brasil

Para alguns historiadores, o teatro, no Brasil, teve início na época da colonização, organizado pelos padres jesuítas, que usavam as encenações para catequizar os indígenas. Nas representações, misturavam aspectos da vida local com o evangelho e a vida dos santos.

Entretanto, para Coutinho (2004), o teatro brasileiro, como atividade contínua e alicerçado nos três elementos constitutivos da vida teatral – atores, autores e público – só começa, de fato, com a Independência. Coutinho nos diz que é certo que, desde os primeiros séculos, espetáculos teatrais existiram, mas como manifestações isoladas, esporádicas, portanto, insuficientes para afirmar a existência de um verdadeiro teatro brasileiro.

Para Coutinho, na segunda metade do século XVI, são os autos jesuíticos, escritos para a catequese do gentio, dos quais os de Anchieta sobressaem como os mais famosos, as manifestações teatrais isoladas. Contudo, segundo Coutinho,

nestes autos, seja a intenção, seja o teor literário, nada revela a obra teatral propriamente dita, fruto de uma vocação ou de uma experiência específica. Nem chegam propriamente a ser autos, na acepção rigorosa do termo, se considerarmos a ideia de unidade que a palavra auto suscita. Serão antes uma série de episódios esparsos, alinhavados por um fio de enredo quase inexistente, ilustrações piedosas da vida dos santos... sem possuir, em virtude disso, maior força dramática ou sabor poético. A tradição teatral jesuítica entre nós jamais passou de uma importação europeia, mal assimilada por um meio ainda não preparado para recebê-la. (COUTINHO, 2004, pp. 10-11)

Ainda, de acordo com Coutinho, no século XVII já aparecem representações profanas, feitas usualmente para comemorar alguma data ou personagem particularmente ilustre. Neste período, o teatro confunde-se com as festividades públicas, ao lado dos bailes e das cavalhadas.

Coutinho é enfático ao afirmar que

Dos três séculos de colônia quase nada nos fica: nomes de meia dúzia de escritores secundários, cuja produção teatral se perdeu, e referências, sem maiores detalhes, à representação ocasional de alguns mestres europeus – um Metastásio, um Calderón, um Molière. Possuímos, é verdade, a obra de dois autores, nascidos no Brasil, que conseguiram atravessar os séculos chegando até nós: a de Botelho de Oliveira e a de Antônio José, o Judeu⁵. Entretanto, por infelicidade nossa, a primeira pertence ao teatro espanhol, inclusive pela língua em que foi escrita, e a segunda ao português, onde o escritor se formou e onde adquiriu as suas qualidades. (COUTINHO, 2004, p. 11)

Como se vê, a julgar por Coutinho, os três primeiros séculos de Brasil Colônia não solidificou a arte teatral em nossa sociedade. Ainda de acordo com o autor, apenas com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil é que foram tomadas providências para dotar o Rio de Janeiro de um teatro à altura de suas novas prerrogativas reais.

Na esteira de Coutinho, Olga Reverbel (1987, p. 102) nos diz que o teatro brasileiro percorreu, desde os tempos coloniais, um caminho de lento amadurecimento, buscando ora nos moldes europeus, ora na própria vida brasileira, conquistar sua identidade nacional.

Ainda segundo Reverbel, as poucas informações que se têm sobre autores e obras, assim como a respeito de teatros e elencos, levam-nos a afirmar que o vazio, sob o prisma da dramaturgia, permaneceu até o século XIX (1987, p. 105).

De acordo com Coutinho, com a Independência e o Romantismo surge, finalmente, o teatro brasileiro, consciente do seu nacionalismo e orgulhoso de sua missão (2004, p. 12). É neste período que aparecem três figuras importantes e que abarcam praticamente “todas as formas de atividade teatral: um grande ator e dois autores que vão fundar a tragédia e comédia nacionais. São eles João Caetano dos Santos (1808-1863), Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e Luís Carlos Martins Pena (1815-1848)” (Coutinho, 2004, p. 12).

⁵ Antônio José da Silva, o Judeu (Rio de Janeiro, 1705 – Lisboa, 1739), foi queimado pela Inquisição em 18 de outubro de 1739.

Na análise de Reverbel, o ator João Caetano representou “a imagem brasileira do gênio interpretativo” (1987, p. 103), e o escritor Martins Pena “foi o criador da nossa comédia de costumes, rica fonte de grande parte das obras que realmente contam na literatura dramática brasileira” (1987, p. 103).

2.5 O Teatro Moderno no Brasil

No Brasil, o início da modernidade nas artes brasileiras dá-se com a Semana de Arte Moderna, acontecida em 1922, no Rio de Janeiro. Todavia, segundo Ferreira (2008, p. 132), ao contrário da literatura e das artes plásticas, o teatro brasileiro progrediu apenas em meados dos anos 1940 da “comédia de costumes” – uma comédia com personagens e situações tipo – para dramaturgia sobre os problemas do Brasil contemporâneo.

Apesar de a Semana de Arte Moderna representar um marco na história das artes brasileiras, de acordo com Reverbel (1987, p. 106), durante os anos 20, o teatro atravessou uma fase de vazio e, por isso, esteve ausente das comemorações da Semana de 22, na qual consagraram as modernas manifestações da pintura, da música e da literatura.

Os anos 30, do século XX, segundo Prado (2009) foram marcados por comédias de costumes, os teatros de revistas e o itinerante, cujo principal objetivo era divertir.

Há de se ressaltar que, de acordo com Magaldi (2001, p. 121), em 1930, havia em São Paulo somente oito teatros em funcionamento contra vinte e dois cinemas. Por isso, a concorrência do cinema obriga o teatro a fazer as mais diversas tentativas, no empenho de atrair público: espetáculos-relâmpago, cantos, encenações atraentes e lançamento de novos astros.

É nessa ação reflexiva e comparativa de espaços que, em conformidade com Prado (2009),

Para salvar o teatro, urgia mudar-lhe as bases, atribuir-lhe outros objetivos, propor ao público – um público que se tinha de formar – um novo pacto: o do teatro enquanto arte, não enquanto divertimento popular. A única possibilidade de vencer o cinema consistia em não enfrentá-lo no campo em que ele a cada ano se ia mostrando mais imbatível. A arte de representar e a dramaturgia nacional precisavam de menos, não de mais profissionalismo (PRADO, 2009, p. 38).

Assim, além de os anos 30 do século XX não terem sido férteis para a produção de teatro nacional, ainda havia a forte concorrência com o cinema, que lhe roubava o público.

Alguns anos mais adiante, em 1937, quando o Estado Novo foi instaurado em nosso país, devido ao Golpe de Estado, as possibilidades de renovação e recuperação do teatro foram diretamente afetadas. De acordo com Prado,

Com relação ao teatro, a perspectiva também mudara. A pequena abertura ensaiada logo após 1930 desaparecera. Caíra sobre o nosso palco, tão acostumado à censura em seu penoso calvário histórico, um dos mais pesados regimes censórios que ele já conheceu. Durante alguns intermináveis anos, tudo seria proibido... (PRADO, 2009, p. 33).

Por todo exposto até aqui, pode-se afirmar que a década de 30 do século XX foi desastrosa para o teatro brasileiro. Além do controle exercido pelo Estado Novo, segundo Prado,

O balanço final da década de trinta não lhe é favorável. O teatro comercial, em seu nível mais ambicioso, não realizara nenhum dos seus intentos estéticos ou de suas obrigações históricas: não resistira ao impacto do cinema, perdendo continuamente terreno enquanto diversão popular; nada dissera de fundamental sobre a vida brasileira, não conseguindo passar adiante, como almejava certo momento, as mensagens revolucionárias de Marx e de Freud; e, sobretudo, não soubera incorporar as novas tendências literárias (nem a ópera de Mário, nem as peças de Oswald de Andrade foram encenadas em vida de seus autores), como já vinha acontecendo, de um modo ou de outro, com a poesia e com o romance (PRADO, 2009, pp. 36-37)

Passa-se à chegada à década de 40 do século XX, período fértil e com datas marcantes para o teatro brasileiro.

Segundo Magaldi (2004, p. 207), a maioria da crítica e dos intelectuais concorda em datar do aparecimento do grupo Os Comediantes, no Rio de Janeiro, o início do bom teatro contemporâneo, no Brasil.

De acordo com Ferreira (2008, p. 133), ao imigrante polonês Zbigniew Ziembinski, que fundou o grupo Os Comediantes, em 1943, é-lhe atribuído o mérito de ter modernizado o teatro brasileiro através de técnicas de representação inovadoras, que resultavam dos seus conhecimentos das diversas vertentes artísticas modernistas europeias. Consoante Magaldi (2004), Ziembinski veio preencher um papel que se reclamava para o teatro brasileiro, até então: o de coordenador do espetáculo. Com Ziembinski, de súbito, o palco sentiu-se irmanado à poesia, ao romance, à pintura e à arquitetura brasileiros, com os quais não mantinha contato (Magaldi, 2004, p. 208).

Concordando com as palavras de Magaldi, Ferreira (2008, p. 133), nos diz que, a partir das encenações do grupo Os Comediantes, o teatro brasileiro foi considerado pela primeira vez uma expressão artística.

Ainda corroborando com Magaldi e Ferreira, Coutinho (2004) afirma que Ziembinski foi nos revelando, em alguns poucos anos, vertiginosas surpresas,

a estilização nos gestos e nos movimentos; a importância do som e da luz; o teatro teatral, à maneira russa ou alemã, e o teatro integralmente naturalista, que nunca chegáramos a ter. Revelando-nos, antes e acima de tudo, a própria ideia de direção, essa ideia de consequências fecundíssimas de que o espetáculo deve possuir uma unidade total, capaz de fundir, numa só e mesma visão artística, texto, cenários e intérpretes. Começava o teatro moderno no Brasil. (COUTINHO, 2004, p. 33)

Por todo exposto até aqui, não se pode haver dúvida acerca das inovações artísticas e da importância da chegada e presença do polonês Ziembinski à arte teatral brasileira, mais precisamente ao grupo Os Comediantes, do qual foi fundador.

O trabalho mais famoso e importante do grupo Os Comediantes foi a encenação de “Vestido de Noiva”, de Nelson Rodrigues.

Sobre o impacto do novo método de encenação teatral, trazido por “Vestido de Noiva”, Décio de Almeida Prado (2009, p. 40), assim descreve:

O que víamos no palco, pela primeira vez, em todo o seu esplendor, era essa coisa misteriosa chamada *mise em scène* (só aos poucos a palavra foi sendo traduzida para encenação), de que tanto se falava na Europa. Aprendíamos, com Vestido de Noiva, que havia para os atores outros modos de andar, falar e gesticular além dos cotidianos, outros estilos além do naturalista, incorporando-se ao real, através da representação, o imaginário e o alucinatório. O espetáculo, perdendo a sua antiga

transparência, impunha-se como uma segunda criação, puramente cênica, quase tão original e poderosa quanto a instituída pelo texto.

Segundo Prado (2009, p.p. 40-41), a partir de *Vestido de Noiva*, por meio do choque estético pelo qual se costuma medir o grau de modernidade de uma obra, o teatro foi elevado à dignidade dos outros gêneros literários, chamando sobre ele a atenção de poetas como Bandeira e Drummond, romancistas como José Lins do Rego, ensaístas sociais como Gilberto Freire e críticos como Álvaro Lins.

Nelson Rodrigues, o dramaturgo brasileiro mais famoso, ocupa uma posição privilegiada na dramaturgia nacional. Nas palavras de Ferreira (2008), as obras de Rodrigues caracterizam-se pela experimentação, rompendo com o realismo e a verossimilhança no palco, provocando propositalmente a sociedade brasileira através de temas tabus como sexualidade e religião (p. 138).

De acordo com Magaldi,

Os Comediantes passaram por uma fase profissional, mas alguns malogros financeiros trouxeram o encerramento de suas atividades. Com exceção das velhas companhias, que se mantiveram à margem do fluxo renovador, todos os elencos novos aproveitaram a experiência de Os Comediantes. Não se aceitavam mais os métodos antigos. Qualquer que fosse o texto, impunha-se uma encenação de gosto. Outros nomes estrangeiros, de melhor ou pior formação, somaram-se a esse esforço da década de quarenta, que deslocava para o encenador o eixo central do espetáculo (2004, p. 208).

Como se vê, a partir de Os Comediantes, o teatro passou a ter um gosto refinado no que se refere às encenações. As inovações trazidas pelo polonês Ziembinski frutificaram, e as companhias teatrais acostumaram-se com a presença do encenador, do diretor teatral do espetáculo.

Fora do Sudeste, em outros estados brasileiros registraram-se, nesse mesmo período, algumas tentativas amadoristas que sempre procuravam pautar-se por sérios e válidos exemplos artísticos. Foi o caso de Pernambuco. Segundo Magaldi,

Atuando há várias décadas, graças aos laços de família que unem seus membros, o Teatro de Amadores de Pernambuco é o caso mais louvável e sadio entre as organizações do gênero: procurou um repertório fora dos moldes comerciais e, mais de uma vez, recebeu, no Recife, diretores estrangeiros, que se haviam firmado no Rio e em São Paulo (MAGALDI, 2004, pp. 208-209)

Como se comprova, o Teatro dos Amadores de Pernambuco, de Valdemar de Oliveira, em Recife, também fez parte da bandeira de renovação do teatro moderno brasileiro.

Em 1948, surge, em São Paulo, um outro grupo fundamental para a história da arte teatral brasileira: o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Pode-se dizer que o surgimento do TBC vem coroar essa fase heroica do nosso teatro.

De acordo com Coutinho (2004), fundado pelo industrial Franco Zampari, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) foi palco por onde passaram, em alguma fase de suas carreiras, quase todos os chefes-de-fila da nova geração: Cacilda Becker e Maria Della Costa, Tônia Carrero e Walmor Chagas, Fernanda Montenegro, Paulo Autran, Sérgio Cardoso, Sérgio Brito, Natália Timberg, Gianfrancesco Guarnieri e Jardel Filho, dentre outros nomes (2004, p. 34).

Consoante Coutinho,

O teatro brasileiro estava finalmente em dia com a Europa, mas à custa, forçoso é confessar, de uma certa perda do caráter nacional. Os originais nossos tornaram-se raros, os encenadores e cenógrafos locais não se sentiam prestigiados pelas empresas e pelo público. O próprio modo de representar procurava às vezes adequar-se a modelos franceses, norteamericanos ou ingleses (conhecidos diretamente ou por intermédio do cinema) (2004, p. 34)

Como se vê, apesar de moderno e em crescente expansão, nosso teatro estava preso a padrões europeus e, portanto, sem uma identidade nacional quanto aos textos representados e encenadores, como pode ser comprovada também nas palavras de Ferreira (2008), para o qual

resultando de uma ideia de Décio de Almeida Prado e com o apoio financeiro e administrativo de Franco Zampari, o TBC dedicou-se sobretudo à encenação de dramas contemporâneos americanos e franceses, além dos clássicos, realizadas por encenadores estrangeiros, que actuavam ainda como professores e participavam na transformação dos actores amadores em profissionais (2008, p. 134)

Nas palavras de Prado (2009), esteticamente, o TBC não se distanciava muito do que já se fazia no Rio de Janeiro, apoiando-se sobre dois pilares de comprovada solidez: textos consagrados e encenadores estrangeiros (p. 43). Muito provavelmente em decorrência desses pilares, não esteve o TBC imune às críticas

da época. Afirma-se isso, pois, conforme Magaldi (2004), alguns críticos, afeitos à velha escola, chegaram a denunciar a frieza do estilo do TBC. Contudo, Magaldi sai em defesa do TBC quando justifica que:

Na verdade, faltando ainda os estabelecimentos formadores de intérpretes, processava-se no próprio palco o aprendizado, em padrões de requinte e sutileza. O teatro brasileiro podia agora competir em elegância e justeza com o melhor do teatro europeu (2004, p. 211)

No tocante à criação literária, segundo Prado (2009), também passou por uma fase difícil de adaptação.

Os mais arrojados entre os nossos autores saíram a campo para enfrentar os de fora no próprio terreno deles, se assim podemos dizer. Na primeira temporada moderna de repertório estritamente nacional, a da Companhia Fernando de Barros, em 1949, encabeçada por Tônia Carrero, Ziembski e Paulo Autran, duas peças, justamente as de maior sucesso, passavam-se em tempos e terras distantes: *Amanhã Se Não Chover*, de Henrique Pongetti (1898-1979), colocava em cena anarquistas europeus de fins do século, que pareciam então, ao contrário de hoje, ridiculamente anacrônicos e simpaticamente inofensivos; e *Um Deus Dormiu Lá em Casa*, de Guilherme Figueiredo, traduzia em linguagem tropical, de irreverente comicidade carioca, o enredo clássico de Anfitrião, nascido na Grécia e rejuvenescido em termos franceses por Jean Giraudoux nas vésperas da Guerra (2009, p. 50)

Observa-se, portanto, neste período, que a nossa criação literária estava relacionada a adaptações de temáticas estrangeiras para a realidade brasileira. De todo modo, concorda-se com Magaldi (2004), para o qual o TBC proporcionou a muitos intérpretes um público, e deu cidadania artística a vários nomes, que ali se fizeram adultos.

De acordo com Magaldi,

No início da década de cinquenta, o TBC, verdadeiro novo-rico do teatro, reuniu o maior número de talentos que já pisou simultaneamente um palco brasileiro: para uma sala de quatrocentos lugares, existia um elenco estável de trinta figuras – quase todos os valores da nova geração (2004, p. 209).

2.6 O Teatro Brasileiro Moderno Nacionalista

De acordo com Prado (2009), aos poucos, em diversas partes do Brasil, mas concentrando principalmente em São Paulo, foram surgindo as peças de que necessitava o nosso teatro para completar a sua maturidade.

Em 1955, *A Moratória*, de Jorge Andrade. Em 1956, no Recife, com a descida triunfal ao Rio de Janeiro no ano seguinte, o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Em 1958, *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. Em 1959, *Chapetuba Futebol Clube*, de Oduvaldo Viana Filho. Em 1960, *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, e *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal. Descontando os de atuação mais efêmera, em média, a revelação de um autor importante por ano (PRADO, 2009, p. 61).

Ainda segundo Prado, todos estes dramaturgos tinham em comum a militância teatral e a posição nacionalista, seja por inclinação política, seja por retratar em cena aspectos menos conhecidos ou menos explorados dramaticamente do Brasil (2009, p. 61). Para Coutinho (2004), a reação nacionalista não tardou a manifestar-se e coincidiu com as tendências políticas do momento.

A dramaturgia iria descrever em 1950-60 trajetória muito semelhante à do romance nordestino 1930-40: o mesmo interesse pelos temas e personagens populares, a mesma inclinação para a esquerda, a mesma emocionante descoberta de um Brasil pobre, feio, infeliz, mas fecundo de pitoresco social e de virtualidades revolucionárias, o mesmo esquematismo quanto às proposições e posições políticas (COUTINHO, 2004, p. 34).

A esse movimento nacionalista na dramaturgia brasileira devem-se filiar o Teatro de Arena, de São Paulo, fundado em 1953, o Tablado, do Rio de Janeiro, e o Teatro do Estudante de Pernambuco, de Hermilo Borba Filho, no Recife. Segundo Coutinho, o primeiro por ser propagador incansável do novo evangelho (Marx é grande, Brecht é o seu profeta), e os dois últimos menos por preocupações doutrinárias do que por terem dado efetivamente oportunidade às vocações nacionais (2004, p. 34). Na época, São Paulo, Rio de Janeiro e Recife eram os três maiores centros teatrais do país.

Sobre o teatro pernambucano, que, de um modo singular, terá a obra *Lisbela e o Prisioneiro*, de um dramaturgo pernambucano, como objeto de estudo deste trabalho em capítulo à frente, Coutinho (2004) retrata-o como sempre muito próximo

de suas raízes populares, inspirando-se não poucas vezes nos romances de cordel, nos espetáculos de feira, formas primitivas de arte de que é muito rico o Nordeste (p. 35).

De acordo com Ferreira (2008), apesar das crises políticas e econômicas da modernização do país, acompanhadas por profundas mudanças sociais advindas da ditadura militar, instalada no Brasil, houve o desenvolvimento de uma dramaturgia e estética com encenações próprias.

Como exemplo de comparação entre o TBC e o Teatro de Arena, Prado (2009) nos diz que

Se os teatrinhos adaptados, como o TBC, haviam dado um passo à frente no sentido de barateamento da produção, quando comparados aos imponentes edifícios do começo do século, o chamado *arena stage* ia muitíssimo além, dispensando cenários elaborados e, mais do que isso, reduzindo radicalmente o espaço cênico teatral. Uma sala de proporções comuns, uma centena de cadeiras, alguns focos de luz, passavam a ser o mínimo necessário à representação (Prado, 2009, p. 62).

Percebe-se um certo menosprezo por parte de Prado, quando ele escreve como “teatrinhos”, no diminutivo mesmo, a dramaturgia realizada pelo TBC. Discorda-se dessa categorização quanto às encenações do TBC, por se entender que o movimento iniciado por ele, além de moderno, contribuiu com a propagação da arte teatral em nosso país.

Segundo Magaldi (2004), o Teatro de Arena foi o baluarte do movimento nacionalista, depois que a peça *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, permaneceu doze meses em cartaz. Em decorrência desse feito, “acreditou-se que os espectadores quisessem ouvir seus problemas em linguagem brasileira” (Magaldi, 2004, p. 214). Para Ferreira (2008), o Teatro de Arena teve papel fundamental na redefinição da função do teatro como fórum político. Ainda segundo a autora, outro grupo de teatro que participou da politização do teatro brasileiro foi o Teatro de Oficina, de José Celso Martinez Corrêa, fundado em 1958.

De acordo com Magaldi (2004), o Teatro de Arena, com todo esse ardor nacionalista, trouxe numerosas contribuições à nossa arte dramática. E a mais positiva foi a de quebrar o tabu que cercava o autor brasileiro, que hoje está em pé de igualdade com os mais populares dramaturgos estrangeiros, e em geral é

preferido nas cogitações de muitas companhias (p. 214). Para Magaldi, Nelson Rodrigues, Jorge Andrade, Ariano Suassuna e Gianfrancesco Guarnieri trouxeram, até o momento, as contribuições mais efetivas e continuadas à dramaturgia brasileira contemporânea (2004, p. 254), aqui entendida até os últimos anos da década de 60, do século passado.

Ferreiro (2008) corrobora com os nomes apresentados por Magaldi, mas inclui no rol os dramaturgos Dias Gomes e Plínio Marcos, este último por ir além das questões sociais atreladas ao teatro político, dedicando-se à temática dos marginalizados da sociedade brasileira como prostitutas, moradores de ruas, dentre outros.

Por fim, em 1972, auge da ditadura militar, tivemos o desaparecimento dos dois grupos teatrais mais importantes até o momento, o Arena e o Oficina. Segundo Ferreira (2008), o final do Teatro Oficina resultou também na perseguição e tortura de José Celso Martinez pela Ditadura Militar. Tudo isso causou uma desorientação no mundo do teatro brasileiro que só foi ultrapassada apenas nos anos 1980.

2.7 O Texto Teatral

Segundo Moisés (2004), para Garcia Lorca, o teatro é a poesia que sai do livro e se faz humana. Neste entendimento, se a poesia é uma arte feita pelo homem, pode-se dizer que, desde sempre, o teatro esteve presente na vida do ser racional.

Consciente ou inconscientemente, representar faz parte da natureza humana. De posse dessa afirmativa é que se concorda com Augusto Boal, quando ele diz que

Todo ser humano é um ator, pois vive em constante representação nas encenações que presencia em sua vida, referindo-se, dessa forma, aos múltiplos papéis sociais em que cada pessoa atua e representa em seu dia a dia, mesmo não estando totalmente consciente deste fato. (BOAL, 2007, p. 9)

Neste sentido, sendo a representação uma realidade, o texto teatral surge como um gênero especial usado com a intenção da encenação.

Alexandre (1998 apud Anne Ubersfeld) nos coloca que:

Todo mensaje teatral exige, para ser decodificado, una multitud de códigos, lo que permite, paradójicamente, que el teatro sea entendido y comprendido incluso por quienes no dominan todos los códigos. Se puede comprender una pieza sin comprender la lengua o sin comprender las alusiones nacionales o locales, o sin captar un código cultural complejo o en desuso.⁶ (UBERSFELD, 1989, p. 23)

É com base neste entendimento que a participação do espectador/leitor é fundamental no papel da recepção do texto teatral, “uma vez que o espectador/leitor nunca está só, seu olhar traz consigo o seu parecer” (Alexandre, 1998, p. 15). Tudo no texto tem um valor sógnico muito importante, desde uma simples didascália, deixada pelo autor (Alexandre, 1998, p. 16).

Para Alexandre (1998, p. 18),

Tanto o texto dramático quanto o espetáculo teatral estão sempre à espera de um leitor/espectador que esteja disposto a “jogar” com o objetivo de ler as entrelinhas de cada elemento teatral que o compõe; buscando, assim, um diálogo interativo com a obra.

Pelo exposto, fica clara a necessidade da presença do leitor, que se configura como peça essencial, para que uma obra e/ou um texto possam ser compreendidos enquanto modalidades comunicativas, que são.

No texto teatral, a presença do narrador é dispensável. Apesar de conter os elementos básicos de uma narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar, os nomes das personagens são identificados antes das falas e, quando necessárias, as rubricas funcionam como a fala do narrador.

Faz-se oportuno ressaltar que não se objetiva aqui defender a primazia do texto literário sobre o texto representado (obra teatral), mas tão somente explicitar que a obra para ser representada depende do texto dramático, embora se reconheça que pode haver texto dramático sem obra teatral.

⁶ Toda mensagem teatral exige, para ser decodificada, uma multidão de códigos, o que permite, paradoxalmente, que o teatro seja entendido e compreendido, inclusive por quem não domina todos os códigos. Pode-se compreender uma peça sem compreender a língua ou sem compreender as alusões nacionais ou locais, ou sem captar um código cultural complexo ou em desuso.

2.8 O Teatro na sala de aula

Dentre as atribuições da escola, no ensino fundamental, tem-se que “ela deve viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos e às atividades de teatro de sua comunidade. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar” (PCN, Arte, 1998, p.57).

Quanto à concepção de teatro no ensino fundamental, os PCN de Arte (1998) sustentam que:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (Brasil, PCN, Arte, 1998, p. 57-58).

Pelo acima exposto e diante da possibilidade de desenvolvimento de tantas capacidades/habilidades expressivas e artísticas, tem-se a certeza de que a prática de leitura, escrita e encenação do teatro deveria ser presente nas salas de aulas da educação básica.

De uma maneira ou de outra, pode-se dizer que a vida humana é, necessariamente, uma forma de representação social. Conforme Fábio Konder Comparato (2011), em prefácio da obra *Como Usar o Teatro na Sala de Aula*, de Vic Vieira Granero (2011), “toda pessoa, pela própria natureza, apresenta-se no mundo como um personagem. O que cada um de nós é, para os outros, nunca coincide com o que somos para nós mesmos” (p. 7). É a partir dessa reflexão que Comparato afirma que o teatro tem dupla importância pedagógica: para cada um de nós, pessoalmente, e para a vida social, como organização da convivência humana. Ou seja, o teatro tem a possibilidade de nos fazer reconhecer quem somos, na nossa individualidade/intimidade, e como podemos nos apresentar no convívio em sociedade, de modo que sejamos cada vez mais humano.

Na concepção de Granero (2011),

As expressões teatrais, enquanto manifestação humana, de arte e conhecimento, são comportamentos naturais, muito deles instintivos, outros determinados por informações recebidas ao longo da vida, quer sejam transmitidas pela família, pela escola ou pela mídia. Os momentos teatrais, portanto, podem ser de muitos tipos, desde as simples corriqueiras expressões de desejo humano até uma peça teatral organizada e apresentada em um palco por atores (2011, p. 11)

Assim, como se analisa a partir do entendimento de Granero, compreende-se que nosso dia a dia está repleto de momentos de representação, nos quais desenvolvemos ações, seja para nós ou para outros, com propósitos comunicativos, que envolvem expressões de emoção e sentimentos, bem como de transmissão de informações, quer sejam por meio de ações verbais quer sejam por meios não verbais.

No tocante à escola, pode-se dizer que nesse ambiente quase tudo é um espaço cênico, isto é, um verdadeiro espaço para a expressão humana em suas mais variadas formas e contextos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentadas as metodologias que nortearam a coleta de dados e, posteriormente, conduziram a discussão e análise. Inicialmente, apresentam-se os métodos de pesquisa utilizados, o campo e a delimitação dos sujeitos pesquisados. Posteriormente, apresentam-se as etapas da pesquisa realizada, que contemplam os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos adotados tanto para a coleta e realização das atividades quanto para a análise dos dados coletados.

3.1 Caracterização da pesquisa

O objeto de pesquisa – a prática de leitura de livros/textos literários, sobretudo de textos dramáticos, na segunda etapa do ensino fundamental – e a proposta de resolução da situação-problema por meio de sequências básicas do letramento literário difundido por Cosson (2014) requerem um estudo investigativo e propositivo a partir de participações efetivas do pesquisador e dos sujeitos pesquisados.

Para tanto, no primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ancorada nas contribuições de estudiosos com vistas a obter informações acerca de como se deve trabalhar a leitura literária, analisando quais procedimentos devem ser levados em consideração para que possa haver um efetivo letramento literário dos alunos e quais as possibilidades de utilização de uma obra dramática que possa contribuir para a realização desse processo.

Para nortear as ações posteriores, o pesquisador utiliza-se da pesquisa-ação, desenvolvida por meio do método qualitativo, que ocorre através de alguns percursos propositivos de oficinas de leitura do texto literário realizadas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do estado de Alagoas.

Como se vê, trata-se de uma pesquisa que é materializada por meio da própria prática e perspectiva de ensino do docente de Língua Portuguesa em sua

própria turma, o que confere uma relevância maior no processo de investigação, pois

Apesar de a maioria dos professores já terem tido contato com a pesquisa – por meio dos conhecimentos produzidos nas suas disciplinas ou conhecimentos produzidos por pesquisadores da educação nas diversas áreas do currículo, novas metodologias de ensino ou opções pedagógicas – , o trabalho pedagógico do professor raramente é baseado na pesquisa de sua própria prática pedagógica. Embora os professores sejam considerados como indivíduos que normalmente toma decisões são baseadas em conhecimentos gerados na pesquisa de sua própria prática (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 11).

Neste sentido, compreendendo o letramento literário como um processo de ensino-aprendizagem dentro de um contexto complexo, como é a sala de aula, acredita-se que a pesquisa-ação é o meio mais apropriado para realização da investigação, pois demanda interação entre pesquisador e sujeitos implicados na situação investigada.

De acordo com o estudioso Michel Thiolent (2013), a pesquisa-ação é definida como sendo

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2013, p.13).

Para Thiolent, a pesquisa-ação vai além da investigação para fins acadêmicos e burocráticos, como na maioria das pesquisas convencionais. Para ele, a pesquisa-ação, devido à significativa participação popular, “não se trata de simples levantamento de dados, mas os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLENT, p. 22, 2013).

É sob o enfoque qualitativo que este estudo visa à apreensão e à compreensão das interações promotoras de letramento literário escolar e, também, dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. É nessa perspectiva que, para Xavier,

Há de se entender que, no ambiente escolar, a pesquisa-ação é uma via para se resolver problemas específicos, abordar e propor novas

possibilidades de conduta educacional e, também, de proporcionar alternativas de solução de problemas na relação ensino-aprendizagem (XAVIER, 2016, p. 17)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, neste caso em específico: a sala de aula.

Dessa forma, a presente pesquisa teve, também, a finalidade de fazer um diagnóstico no campo de estudo sobre o letramento literário a fim de verificar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno.

3.2 Delimitação do campo e sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa deste trabalho é uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Água Branca – AL, que oferece Educação Básica com Ensino Fundamental II, para turmas de 6º ao 9º anos e, desde 2017, também passou a ofertar o ensino médio regular, iniciado com uma turma de 1º ano.

A escola dispõe de 6 salas de aulas, onde oferta o ensino nos turnos matutino e vespertino e conta, atualmente, com 34 profissionais, dentre gestores, professores, coordenação pedagógica, secretário escolar, auxiliares de secretaria, merendeiras, agentes de limpeza e vigilantes. A escola não dispõe de bibliotecário(a), apesar de haver uma sala improvisada como biblioteca.

A turma de 9º ano do turno matutino, público-alvo desta pesquisa, possui uma carga horária anual de 1000 horas de ensino, distribuída em 200 dias letivos. A turma era composta por 29 alunos, com idades entre 14 e 16 anos. Segundo dados do perfil socioeconômico disponibilizado pela instituição de ensino, a maioria dos alunos pertence à classe socioeconômica de baixa renda, são oriundos de povoados/zona rural, que se deslocam até a escola por meio de transporte escolar pago pelo poder público estadual. A maioria das famílias sobrevive de atividades informais, de produtos cultivados na agricultura e, sobretudo, do Bolsa Família, programa assistencial do governo federal. Somado a isso, muitos provêm de famílias que têm apenas a mãe e/ou avós como responsáveis.

Dessa forma, interpreta-se que os sujeitos dessa pesquisa são, em sua maioria, provenientes de famílias cujos pais ou responsáveis não têm culturalmente o hábito de orientar os filhos nas tarefas escolares, como leitura e resolução das atividades. Isso ocorre, provavelmente, devido à baixa escolaridade dos pais e, também, por não se sentirem em condições de ajudá-los em tais atividades, quiçá pela falta de tempo, o que gera fragilidades relacionadas à leitura, à compreensão e à escrita.

3.3 Etapas da Pesquisa

3.3.1 Delimitação do corpus

Por meio de uma entrevista informal, do questionário de sondagem e da atividade diagnóstica, foi possível ter uma noção do nível de letramento literário dos estudantes da turma com vistas à elaboração das oficinas de leitura e escrita para o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

Para a realização dessas oficinas, utilizou-se a sequência básica de letramento literário difundido por Cosson (2014). Para tanto, optou-se pela obra literária escrita por Osman Lins, *Lisbela e o Prisioneiro*. A escolha dessa obra justifica-se, dentre outros fatores, pela temática do romance entremeado por comédia, pela presença de histórias populares do Nordeste brasileiro e pela importância do texto para a nossa literatura. Não obstante, pelo conhecimento da obra cinematográfica realizada a partir do texto teatral de Lins, detentora de grande sucesso de público e crítica.

Assim, o *corpus* analisado partiu das observações das leituras realizadas da obra original (o texto teatral), com a finalidade de contribuir para a formação crítica do leitor. Faz-se importante ressaltar que, no processo da pesquisa, o filme serviu como elemento motivador e ampliador de discussões, bem como para demonstrar que muitas obras literárias se fazem presentes na atualidade por meio de outras linguagens.

3.3.2 Instrumentos de coleta de dados

Este trabalho constituiu-se de observações acerca de fatores que dificultam o letramento literário. No primeiro momento, objetivou-se obter informações aspectuais sobre a realidade da turma através de um bate-papo informal, que se efetivou por meio de uma entrevista informal (Apêndice A) entre o pesquisador e os alunos, com a finalidade de perceber suas atividades de leitura, até então. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), por meio da utilização desse tipo de entrevista numa pesquisa, o entrevistador tem a liberdade de conduzir a situação na direção que considere adequada, dando, também, total liberdade para o entrevistado, que, durante as indagações, “poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Na sequência, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário (Apêndice B) previamente elaborado, contendo tipos de perguntas variadas (abertas e de múltipla escolha) a fim de que os estudantes respondessem sobre suas práticas de leitura.

Para Gil (2010, p. 114), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo sujeito pesquisado” com o intento de obter informações que ajudam a caracterizar os sujeitos pesquisados.

3.3.4 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Por ser o pesquisador o próprio professor da turma, alguns procedimentos burocráticos foram dispensados na coleta de dados como, por exemplo, contato com a direção da escola e a solicitação de autorização para execução da pesquisa em sala de aula.

Como atividade antecipativa e diagnóstica ao processo de pesquisa, realizou-se uma proposta de trabalho (Anexo A) presente no livro didático, a qual serviu para

comprovar a existência de atividade com texto dramático na referida série. Entretanto, observou-se que a atividade proposta pelo livro didático não almeja objetivamente o letramento literário, mas tão somente uma leitura fragmentada do texto, com o objetivo de levar os alunos a reconhecer algumas características básicas desse gênero textual. Importa ressaltar que esta constatação infere-se pela experiência docente.

No tocante ao questionário respondido pelos sujeitos pesquisados, algumas das indagações solicitavam que respondessem sobre suas experiências com a leitura do texto dramático e em que sentido a leitura desse gênero textual foi útil em sua vida social.

Após a aplicação do questionário e a análise das respostas, planejou-se a elaboração de oficinas de leitura com o texto dramático que priorizassem a ampliação da habilidade de leitura, buscando desenvolver no aluno a compreensão, interpretação e a capacidade de intertextualização (com as temáticas abordadas na obra e as experiências de vida dos leitores/alunos) e a produção de sentidos, por meio da habilidade de escrita textual, como forma de reflexão crítica sobre o que leem.

Para tanto, os procedimentos para coleta e análise dos dados foram realizados num tempo aproximado de dois meses compreendendo novembro e dezembro de 2017.

4. LISBELA E O PRISIONEIRO: breves comentários sobre a obra dramática

Neste capítulo, apresenta-se *Lisbela e o Prisioneiro*, peça teatral de Osman Lins, publicada em 1964, obra escolhida para experimentar e vivenciar um percurso propositivo de letramento literário para alunos do 9º ano do ensino fundamental.

O texto *Lisbela e o Prisioneiro* é a primeira experiência de Lins com a dramaturgia. Um fato curioso chama a atenção para essa obra: embora só publicada em 1964, a peça teve sua primeira encenação em 1961, pela Companhia Tônia-Celi-Autran, em São Paulo.

O teatro cômico-popular, muito comum em manifestações artísticas nordestinas, orienta o primeiro sucesso na dramaturgia de Osman Lins. De acordo com Teresa Dias (2011), Lins inaugura seu teatro colado na tradição dos diálogos cênicos, mas inspira-se no cenário nordestino para recheá-los com suas narrativas.

Ainda segundo Dias, *Lisbela e o Prisioneiro* desenvolve-se no âmbito cômico-popular, no rastro do teatro de Ariano Suassuna. Leléu é o malandro típico, autêntico da cultura brasileira⁷ que com a romântica Lisbela e o atropelado Citonho garantem o sucesso e a ótima resposta do público por ocasião de suas montagens.

Dias (2011, p. 17) afirma que

No território da comicidade tradicional, a peça mantém o rigor quanto à distribuição dos acontecimentos, da preparação à solução da intriga, chamando a atenção da crítica para a habilidade do autor para a fabulação. O gênero cômico faz parte da tipologia dramática de Osman Lins.

Ao abordar a fabulação de Lins, Dias segue na esteira de Magaldi (2004), que já realizara crítica sobre a dramaturgia do autor, ao afirmar que o pernambucano Lins é a mais recente revelação da nossa dramaturgia, vencedor do prêmio de Comédia do II Concurso Nacional, instituído pela Cia Tônia-Celi-Autran. *Lisbela e o Prisioneiro* o inclui imediatamente entre os nossos principais autores, pela extraordinária verve cômica e um raro dom de fabulação (Magaldi, 2004, p. 277).

⁷ Desde Leonardo Pataca, de Memórias de Um Sargento de Milícias, considerando-se a historiografia literária, conforme a leitura de Antônio Cândido em “Dialética da malandragem”.

Em sua obra *Um teatro que conta: a dramaturgia de Osman Lins*, Dias nos diz que o formato cômico do texto da peça *Lisbela e o Prisioneiro* ativa a consciência da plateia ao satirizar fundamentos da cultura patriarcal e suas leis nesse Brasil profundo. Segundo ela,

O público reconhece tipos sociais, apresentados muitas vezes de modo estereotipado, e os avalia. A obra chega a roçar na dramaturgia cômico-moralizante do humanista Gil Vicente, no que se refere ao julgamento de valores e costumes de uma comunidade, são várias as passagens que ilustram o modo de ser e pensar do nordestino provinciano, que ri da própria desgraça para não sucumbir a ela (DIAS, 2011, p. 17)

Escrita sob os cânones da tradição cômico-popular, *Lisbela e o Prisioneiro* é peça indispensável no conjunto dramático de Osman Lins. O enredo desenvolve-se em três atos, nos quais se conhecem as confusões do artista de circo Leléu, preso por sedução de menor, e suas artimanhas para conquistar Lisbela, a filha do delegado Tenente Guedes. As cenas são recheadas de personagens planos, como Jaborandi e Citonho, funcionários da delegacia, Paraíba e Testa-Seca, presos, o advogado vegetariano Dr. Noêmio, noivo de Lisbela, e Frederico, assassino profissional. A galeria de tipos inscreve-se em época e lugar específicos: um dos brasis da década de 1960, representado pelo microcosmo de uma cadeia no interior de Pernambuco (Dias, 2011, p. 20).

Entretanto, ao passo que confirma e supervaloriza a veia cômica do texto da peça, Dias também tece crítica ao fato de, na obra, “algumas inserções de narrações presentes desestabilizarem o modelo dramático do texto” (p.17). Essas narrações estão presentes em falas do personagem Jaborandi, funcionário da cadeia pública, que narra aos prisioneiros e ao carcereiro as cenas da fita de série de bang-bang a que acompanha no cinema da cidade. Outra explicação para as inserções narrativas no texto dramático “advém do cenário concebido – o ambiente nordestino – um lugar marcado pelos inúmeros casos e façanhas de um povo contador” (Dias, 2011, p. 31).

4.1 LISBELA E O PRISIONEIRO: breves considerações entre as leituras da peça e da versão cinematográfica

A priori, faz-se oportuno afirmar que a peça teatral de Lins é diferente da versão cinematográfica feita por Guel Arraes, apesar dessa última ser baseada na primeira. Elas têm linguagens diferentes, apesar da intertextualidade presente.

De acordo com Flory (2014), o complexo trabalho de transformar o texto teatral em texto cinematográfico tem recebido de diversos teóricos diferentes denominações: re-escrita, refração, transcrição, transmutação ou até mesmo tradução cultural. Contudo, não se fará pertinente aqui a sistematização de cada denominação, optando-se, dessa forma, pelo entendimento de nova leitura da obra.

Na peça, todas as ações são vividas no interior da cadeia pública de Vitória de Santo Antão e em seu entorno. No cinema, as ações ocorrem em cenários variados. No entanto, cumpre destacar que, na origem, ambas as obras são textos dramáticos e têm o regionalismo (o espaço matricial é o sertão pernambucano) como traço em comum.

Mesmo utilizando-se de linguagens diferentes, não se pode pensar que a narrativa fílmica seja o retrato fiel do texto teatral. “É a leitura do diretor e sua época que se presentificam diante de nós como texto cinematográfico” (Flory, 2004). É neste sentido que, para Taamy,

As relações entre literatura e cinema são múltiplas e muitas vezes complexas, caracterizada por uma forte intertextualidade. A relação, dialógica e dinâmica, existente entre livros e filmes muitas vezes favorece o estabelecimento de uma hierarquia entre as formas de expressão, e a partir daí, examina-se uma possível “fidelidade” de tradução. A insistência na fidelidade da adaptação cinematográfica à obra literária originária, pode resultar em julgamentos superficiais que frequentemente valorizam a obra literária em detrimento da adaptação, sem uma reflexão mais profunda (TAAMY, 2004, p. 51).

De igual modo, “cada montagem de uma mesma peça teatral por um diretor diferente terá uma leitura específica do diretor” (Flory, 2004). É uma espécie de visão autoral de quem se propõe a adaptar um texto, transformá-lo numa outra linguagem ou mesmo fazer uma nova montagem. E assim o é para todos que optam

por levar para o cinema uma obra literária. Será sempre a leitura do diretor que estará transposta para o cinema. Neste sentido, Flory (2004) nos diz que

Se é verdade que a linha-mestra proposta por Osman Lins é preservada e, ainda, que muitos diálogos, personagens e histórias são mantidos, o filme de Guel Arraes introduz novos elementos: intertextos com filmes estrangeiros e nacionais; interatividade que se configura através da focalização da personagem central, Lisbela, que conversa com o receptor, através de um metatexto crítico sobre o fazer-cinema (FLORY, 2004, p. 110).

Assim, cabe ressaltar que, no filme, os perfis de alguns personagens são diferentes em relação ao texto teatral. Alguns desaparecem, outros crescem na trama. No cinema, Leléu é retratado como conquistador esperto, que muda de nome e profissão de acordo com a cidade em que chega (ora é ator de teatro mambembe, ora é vendedor de poções afrodisíacas e ora é artista de circo) com inclinação para envolvimento amorosos passageiros sem nunca se apaixonar. Em resumo, é retratado como um bom malandro. Na peça, acentua-se mais a ironia de Leléu, que é preso por ter deflorado a irmã de Frederico Evandro, Inaura, adolescente de quinze anos, e evidenciam-se, no texto teatral, certos atos cometidos por Leléu, que denotam o mau-caratismo do prisioneiro.

Uma grande diferença entre as obras consiste na personagem Inaura. Na peça, ela é a adolescente de 15 anos, irmã do matador profissional Frederico Evandro e foi desvirginada por Leléu. Na obra audiovisual, Inaura é esposa do temido matador e o trai com o prisioneiro, por quem se apaixonou perdidamente.

A mudança significativa mais notável ocorre com a personagem Lisbela. Na narrativa fílmica, ela age como personagem narradora, que confunde vida real e fantasia, por ser aficionada por cinema norte-americano. No entanto, a maior alteração reside na sua elevação ao posto de protagonista, com maior peso dramático e expressividade. Na peça, Lisbela é retratada como personagem secundária, com aparições limitadas, ainda que seja personagem título da obra. No texto teatral, é o corneteiro Jaborandi que tem verdadeira fixação por cinema. No filme, o corneteiro não existe e a obsessão por cinema é transferida para a heroína. Em comum nas duas linguagens, a determinação e a coragem de Lisbela, que, para

fugir com Leléu, decide terminar seu noivado com Douglas (no filme) / Dr. Noêmio (na peça teatral).

Com isso, percebe-se diferença na configuração de alguns personagens para a versão cinematográfica, que provoca alteração no enredo da peça teatral, mas sem perder a linha-mestra.

Concorda-se com Taamy (2004), quando, de forma assertiva, sintetiza o processo de adaptação literária de uma obra para o cinema.

É necessário considerar que o cinema mais que um suporte, é uma nova linguagem, infinitamente diferente da linguagem verbal, com significados múltiplos, porém com diálogo permanente. A adaptação de um livro pode recriar na tela significados tão expressivos quanto os que se encontram no texto original, com a utilização de diferentes recursos narrativos e estilísticos. De forma cênica, o teatro só pode mostrar os acontecimentos reais em sua sequência normal; o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo, entre um minuto e o próximo, um acontecimento de 20 anos passados (TAAMY, 2004, p. 54).

No tocante à diferença entre assistir a um filme e a uma peça teatral, devem ser destacados os elementos imagem e texto. No cinema, a representação imagética diz e significa muito. A imagem associada ao movimento da câmera, aos enquadramentos e ângulos de filmagem tem o poder de explicar sem a necessidade premente do texto verbal. No teatro, também se valoriza o movimento do ator no palco, suas expressões e gestos, mas, sobretudo, o texto falado. É o texto que mais interessa, é ele que prevalece. Assim, pode-se dizer que a imagem é a essência do cinema, e o texto é o cerne do teatro.

Outro diferenciador presente nas duas artes é o ritmo. No cinema, percebe-se o ritmo mais acelerado, com alternância de plano, sequência. No teatro, o ritmo é contido, há uma linearidade.

Outro elemento muito explorado na obra fílmica é a sonorização. Em *Lisbela e o Prisioneiro*, de Guel Arraes (2003), a música tem função essencial no processo de retratação do enredo, roteiro. Em algumas passagens, a música tem função simbólica e narrativa, pois acaba por se tornar elemento indispensável à sequência, dada a seu papel dialógico nas cenas/imagens. É por essa razão que, de acordo

com Martin (1990), a música pode ser utilizada como elemento discursivo nas produções audiovisuais, como o cinema.

Segundo Frugoli (2006), em análise sobre a trilha sonora do filme *Lisbela e o Prisioneiro*,

até mesmo pela característica de a obra ser uma comédia romântica, a utilização da música como recurso de significação da emoção acaba se tornando uma constante no decorrer do filme; inúmeras são as cenas que poderíamos relacionar a esse conceito. Ao mesmo tempo em que a música age induzindo os sentimentos, ela também serve ao diretor Guel Arraes como uma poderosa ferramenta narrativa, pois o entrelaçamento de música, emoção e estruturação narrativa é nitidamente percebido durante as cenas (FRUGOLI, 2006, p. 32)

Portanto, por meio da criação fílmica pode-se dizer que tal qual a leitura da obra literária o cinema pode agir no processo de potencialização da imaginação, mesmo sendo retratada na grande tela pelas mãos de um diretor. Assim, o processo de adaptação de uma obra literária para o cinema, apesar de manter relação dialógica, se realiza por meio de linguagens diferentes, as quais denotam particularidade do diretor, seja ele de cinema ou de teatro, pois em cada adaptação cinematográfica ou nova montagem de espetáculo teatral sempre terá a leitura particular do diretor à frente do que se pretende representar.

4.2 O TEATRO NA SALA DE AULA: algumas perspectivas

De acordo com Granero (2011), o teatro, ao longo da história, sempre foi responsável pelo registro da trajetória humana: seus questionamentos existenciais, suas reivindicações políticas e sociais. Neste sentido, de uma maneira ou de outra, pode-se dizer que a vida humana é, necessariamente, uma forma de representação social. Conforme Fábio Konder Comparato (2011), em prefácio da obra *Como Usar o Teatro na Sala de Aula*, de Vic Vieira Granero (2011), “toda pessoa, pela própria natureza, apresenta-se no mundo como um personagem. O que cada um de nós é, para os outros, nunca coincide com o que somos para nós mesmos” (p. 7).

A partir da reflexão feita por Comparato, pode-se afirmar que, em sala de aula, o teatro tem dupla importância pedagógica: para cada um de nós,

pessoalmente, e para a vida social, como organização da convivência humana. Ou seja, o teatro tem a possibilidade de nos fazer reconhecer quem somos, na nossa individualidade e intimidade, e como podemos nos apresentar no convívio em sociedade, de modo que sejamos cada vez mais humano.

Na concepção de Granero (2011),

As expressões teatrais, enquanto manifestação humana, de arte e conhecimento, são comportamentos naturais, muito deles instintivos, outros determinados por informações recebidas ao longo da vida, quer sejam transmitidas pela família, pela escola ou pela mídia. Os momentos teatrais, portanto, podem ser de muitos tipos, desde as simples corriqueiras expressões de desejo humano até uma peça teatral organizada e apresentada em um palco por atores (2011, p. 11)

Destarte, como pode ser analisado a partir do entendimento de Granero, compreende-se que nosso dia a dia está repleto de momentos de representação, nos quais desenvolvemos ações, seja para nós ou para outros, com propósitos comunicativos, que envolvem expressões de emoção e sentimentos, bem como de transmissão de informações, quer sejam por meio de ações verbais quer sejam por meios não verbais.

No tocante à escola, pode-se dizer que nesse ambiente quase tudo é um espaço cênico, isto é, um verdadeiro espaço para a expressão humana em suas mais variadas formas e contextos. Diante dessa constatação, poder usar o teatro no espaço escolar como mais um instrumento promotor de conhecimento e de desenvolvimento das potencialidades humanas é fazer educação sob uma perspectiva de formação crítico-reflexiva.

4.3 PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: uma proposta a partir da peça teatral *Lisbela e o Prisioneiro*

Tendo como pressuposto a elaboração de uma sequência de atividades com vistas ao letramento literário, as oficinas de leitura a partir da obra *Lisbela e o Prisioneiro*, de Osman Lins, foram assim organizadas:

- **ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

Antes de introduzir os alunos no universo do texto teatral *Lisbela e o Prisioneiro*, optar-se-á pela realização da proposta presente no livro didático de Língua Portuguesa da turma, que traz uma atividade de trabalho com o texto teatral escrito. No livro, esta proposta de estudo é a primeira e única relacionada ao gênero textual: peça teatral. Servirá para abordar e conhecer as características básicas formais e estilísticas do texto dramático.

- **OFICINA 1 (TEXTO TEATRAL LISBELA E O PRISIONEIRO)**

1º momento (Motivação)

- ✓ Questões motivadoras: Você já se apaixonou? O que seria capaz de fazer para viver uma paixão arrebatadora / um grande amor?
- ✓ Músicas que falam de amor (Duetos)
- ✓ Discussão introdutória
- ✓ Intertextualidade
- ✓ Leitura dramatizada dos duetos musicais

2º momento (Introdução)

- ✓ Apresentação da obra e do autor
- ✓ Entrega de cópias da obra literária integral

3º momento (Leitura)

- ✓ Informações sobre a estrutura composicional do texto
- ✓ Apresentação das personagens
- ✓ Leitura individual e silenciosa do 1º Ato
- ✓ Intervalo para discussões (linguagem/vocabulário)
- ✓ Leitura compartilhada
- ✓ Orientações para leitura extraclasse
- ✓ Conclusão da leitura

4º momento (Interpretação)

- ✓ Intervalo para novas discussões
- ✓ Produção textual

• OFICINA 2 (TEXTO TEATRAL LISBELA E O PRISIONEIRO)

1º momento (Motivação)

- ✓ Proposta de recordações das experiências como espectadores em circos e em peças teatrais realizadas em igrejas

2º momento (Introdução)

- ✓ Reapresentação do autor da obra (Osman Lins)
- ✓ Justificativa pela escolha da obra

3º momento (Leitura)

- ✓ Seleção de cenas para representação
- ✓ Ensaios

4º momento (Interpretação)

- ✓ Intervalo para discussões sobre temas abordados na obra
- ✓ Poema: Soneto de Fidelidade (Intertextualidade)
- ✓ Produção textual
- ✓ Representações teatrais
- ✓ Filme: Lisbela e o Prisioneiro, de Guel Arraes.
- ✓ Questionário de sondagem (avaliação das oficinas)

Aqui se faz oportuno ressaltar que, embora planejadas, nada impede que, durante o processo de execução, essas oficinas passem por adaptações (inclusão/retificação), afinal não se trata de uma proposta engessada, mas aberta à

receptividade dos sujeitos partícipes, pois, conforme Thiollent (2013), “na pesquisa o planejamento é flexível e não segue uma série de fases ordenadas, de forma rígida. Assim, existem diversas etapas para organização e efetivação e sua execução pode ocorrer de diversas formas”.

Portanto, afirma-se que essas formas de organização das oficinas propostas coadunam, em maior ou menor grau, com as etapas da sequência básica do letramento literário de Cosson (2014).

5. ANÁLISE DOS DADOS

Chega-se ao último capítulo da pesquisa. Aqui são interpretados os dados coletados a fim de responder às questões que nortearam esta pesquisa. A análise está dividida em duas etapas, sendo a primeira sobre as experiências iniciais; e a segunda, experiências finais.

5.1 Primeira Etapa da Análise dos Dados: das experiências iniciais

Nesta subseção delimitativa, realizou-se a análise dos resultados obtidos por intermédio da utilização dos procedimentos de coletas iniciais: a entrevista informal e o questionário de sondagem inicial. Importa registrar que todos os gráficos apresentados foram feitos pelo pesquisador a partir dos resultados extraídos da entrevista e do questionário.

5.1.1 Entrevista

A entrevista foi realizada com apenas 10 alunos, dentro do quantitativo de 29 alunos da turma. Como a turma é composta por 17 estudantes do sexo feminino e 12 do sexo masculino, optou-se por escolher aleatoriamente 6 alunas e 4 alunos, de modo que estes estudantes participantes da pesquisa pudessem, ao máximo, contemplar o todo da turma. A entrevista foi estruturada em torno de 6 (seis) perguntas-chave, que permitiram traçar um conhecimento mais estreito sobre a realidade de vida dos alunos e, por via de consequência, sobre os conhecimentos prévios necessários para a elaboração das atividades relacionadas à proposta de letramento literário. Os sujeitos partícipes foram orientados pelo pesquisador para se sentirem livres nas respostas e muito à vontade para não responder àquilo que não quisessem, não soubessem ou que servisse apenas para atender ao escopo da pesquisa.

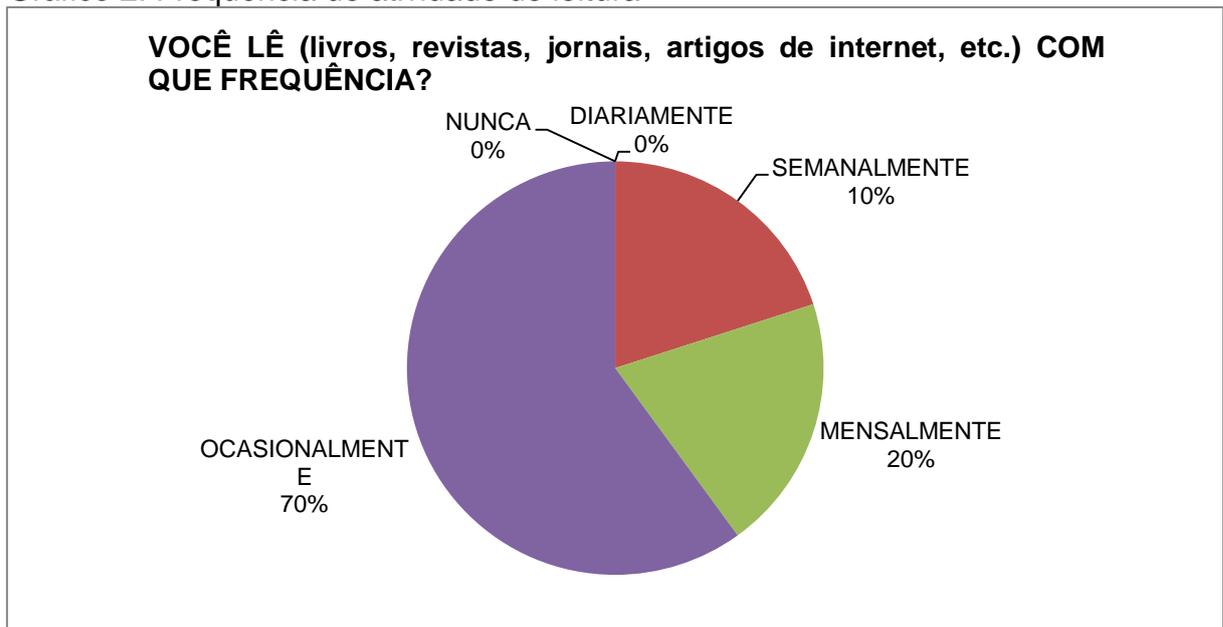
Questão 1: Gosto pela atividade de leitura

Gráfico 1



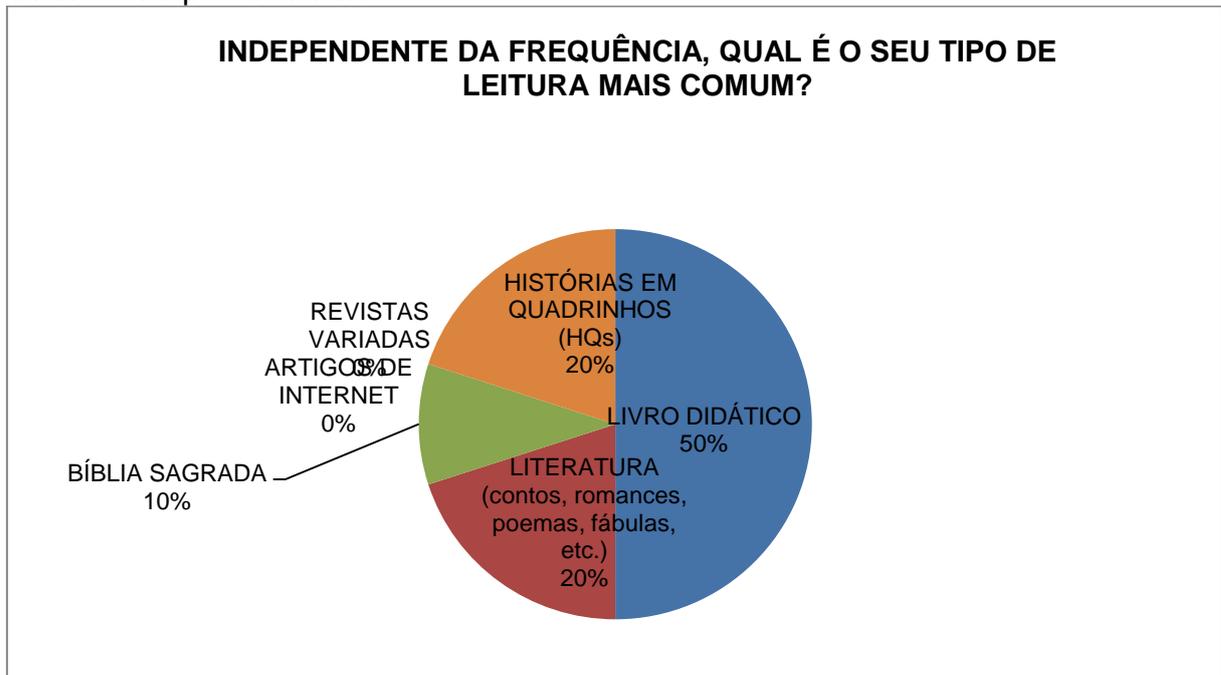
Pelas respostas dadas pelos alunos, infere-se que, apesar do contexto social em que eles vivem, a maioria dos entrevistados respondeu “sim” à pergunta. Isso reforça a compreensão de que a leitura é necessária em nossa sociedade e que se trata de uma atividade que deve ser realizada diariamente, seja por fruição ou mesmo por necessidade social. Os três alunos que responderam “não” precisam ser motivados a essa realização, daí a necessidade de se pensar atividades que sensibilizem e conquistem esses discentes. Portanto, uma razão maior para se pensar na sequência básica proposta por Cosson (2014).

Gráfico 2: Frequência de atividade de leitura



Pelas respostas apresentadas, analisa-se que a grande maioria dos alunos realiza leituras variadas apenas numa frequência ocasional, o que explicita a necessidade de se trabalhar a leitura de textos de gêneros diversos na sala de aula.

Gráfico 3: Tipos de leitura



Como a pergunta direcionava para os tipos de leitura realizados pelos discentes, houve orientação para que, se respondessem ao questionamento, cada um escolhesse aquele que mais se aproximasse da sua realidade. Assim, pelas respostas apresentadas, percebe-se que a maioria dos alunos (5 de um total de 10) escolheu o livro didático como o tipo de leitura mais presente na realidade dos estudantes daquela turma, seguidas da leitura de literatura (2 estudantes) e histórias em quadrinhos (2 estudantes), o que se leva a interpretar que o livro didático, muitas vezes, é o único livro lido pelos estudantes, provavelmente pela única acessibilidade. Logo, alerta-se para a possibilidade da falta de acesso a outros materiais de leitura, como jornais, revistas, dentre outros. Por outro lado, a mesma quantidade de estudantes optou pela leitura de HQs e livros de literatura (2 alunos optaram por cada tipo). A explicação para isso pode se dar pelo fato desse gênero textual (HQs) ser de mais fácil compreensão, muito provavelmente pela multimodalidade em fazer uso das linguagens verbal e não verbal, que contribuem para um melhor e mais fácil entendimento. Quanto à escolha pelos livros de

literatura, dentre eles, contos, romances (geralmente compactados e adaptados), poemas e fábulas, interpreta-se como os gêneros mais utilizados na esfera escolar até esta série do ensino fundamental (9º ano).

Questões 4 e 5: Contribuições da leitura para a vida e para a escrita

Gráfico 4

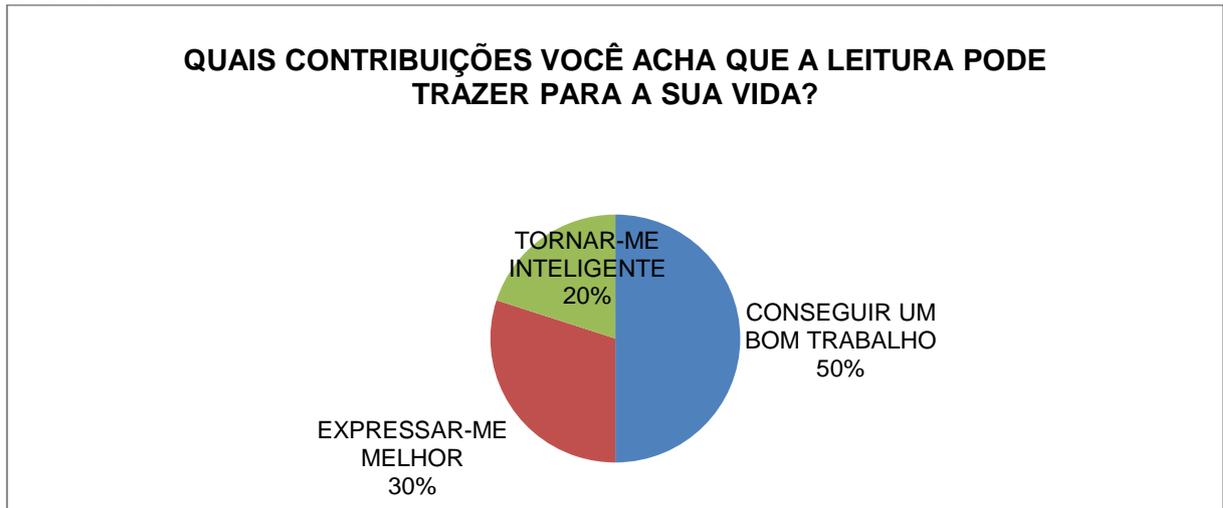
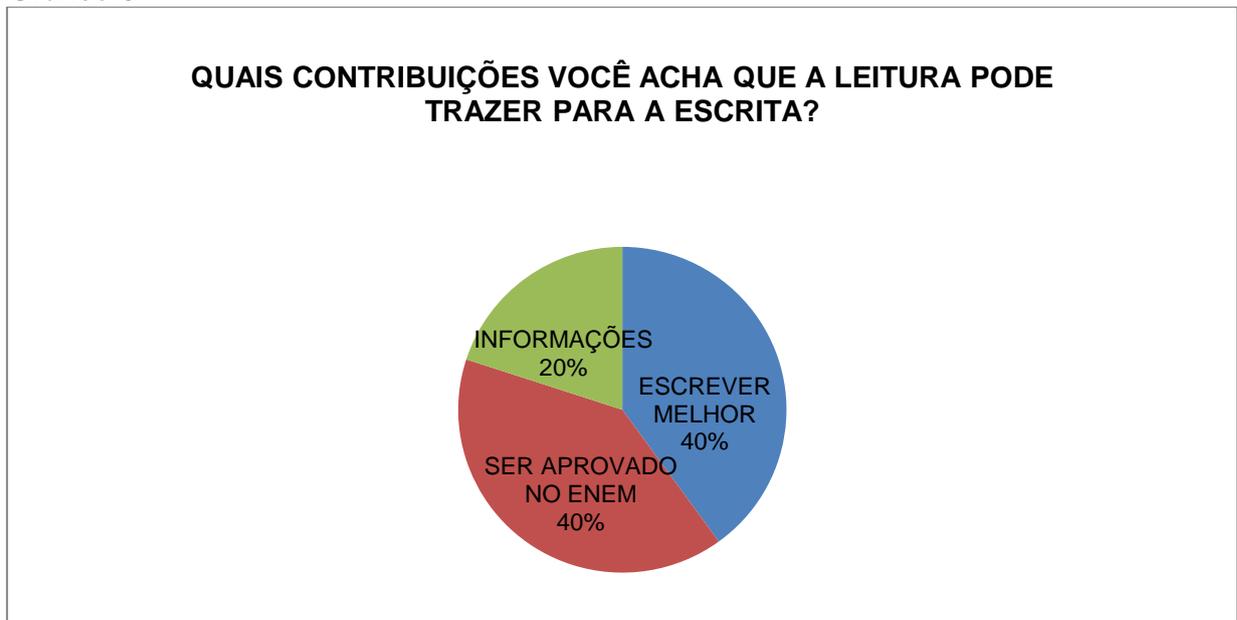


Gráfico 5



No tocante às contribuições da leitura para a vida, os discentes elencaram como prioridade a possibilidade de conseguir um bom trabalho, seguida das possibilidades de expressar-se melhor e tornar-se inteligente. Percebe-se aqui a consciência crítica dos alunos quando compreendem que a leitura possibilita o desenvolvimento do cidadão, seja por meio do trabalho, seja por meio da melhor comunicação ou do desenvolvimento do intelecto.

Quanto às contribuições da leitura para a escrita, os estudantes entendem que a leitura tanto possibilita escrever melhor quanto ser aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Certamente há uma relação de consequência entre habilidade de escrita e a competência para aprovação no exame. Provavelmente por compreenderem que a redação do ENEM é sempre vista e difundida como parte crucial do processo de avaliação da prova. Por fim, registraram a possibilidade de aquisição de informações por meio da leitura. Confirma-se, então, que os alunos têm noção da importância da leitura frente à realidade social.

Gráfico 6



Ao externarem suas dificuldades no momento de redigir um texto, registraram como maiores empecilhos a pontuação e a ortografia. Nota-se, portanto, problemas relacionados a aspectos notacionais da língua: pontuação, ortografia (aqui incluída a acentuação gráfica). Neste sentido, observa-se que a citação da pontuação como

maior dificuldade justifica-se porque, provavelmente, eles não conseguem transferir a entonação dada à voz para o registro escrito. Apontaram, também, dificuldade na organização dos parágrafos.

Numa análise mais atenta acerca dos entraves apontados para a realização da escrita, interpreta-se que todas essas dificuldades estão relacionadas diretamente à deficiência de leitura. Leem pouco, logo apresentam insuficiência no domínio do uso da língua escrita. Portanto, confirma-se a necessidade do trabalho constante com a leitura em sala de aula.

5.1.2 Questionário de sondagem inicial

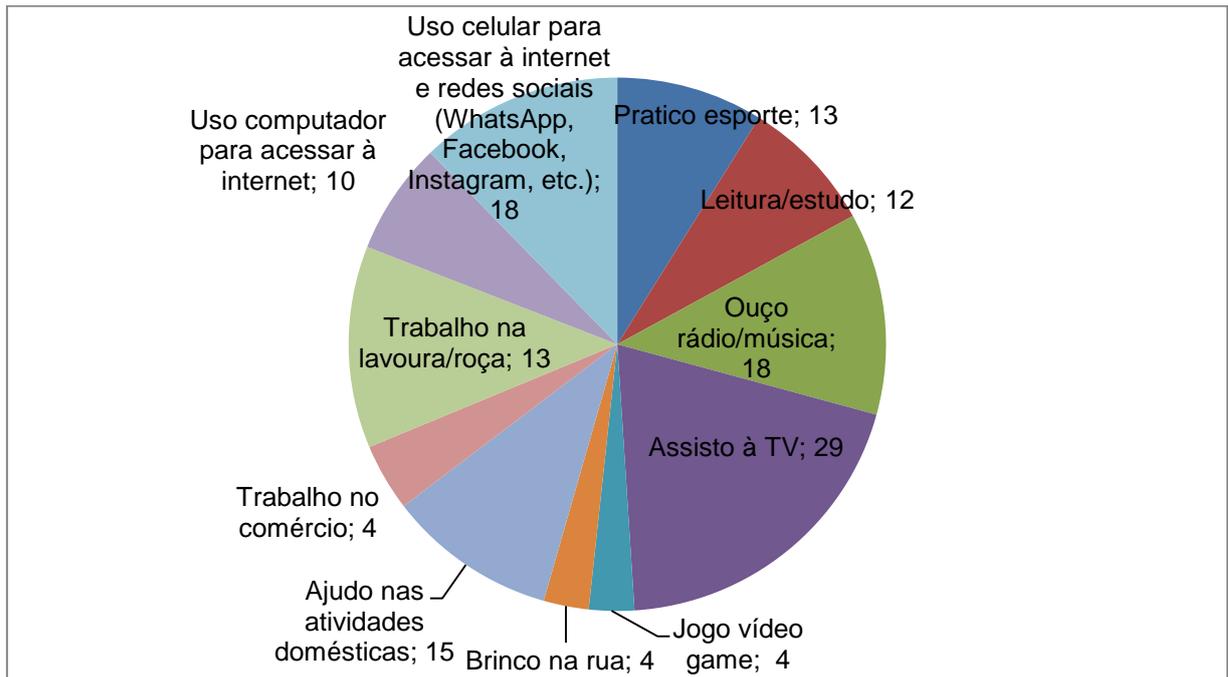
O questionário de sondagem inicial foi aplicado para todos os 29 alunos da turma. O questionário contou com 11 questões (dos tipos aberta, fechada e de múltipla escolha). As respostas obtidas por intermédio do questionário nortearam a produção da análise dos dados dessas experiências iniciais e, por via de consequência, subsidiaram a elaboração das atividades relacionadas à proposta de letramento literário.

Os sujeitos partícipes foram orientados pelo pesquisador para se sentirem muito à vontade para responder às questões ou não responder alguma pergunta sobre a qual não tenha compreendido ou não concorde. Foi-lhes explicado que não havia a necessidade da identificação nominal. Contudo, pediu-se honestidade nas respostas.

Como já foi externado anteriormente que a turma apresenta 17 alunas e 12 alunos que estão na faixa dos 14-16 anos, dispensam-se gráficos descritivos sobre essas informações. Assim, dirige-se para a questão 3 do questionário. Ressalta-se que os gráficos apresentados nesta seção não estão com delimitação por porcentagem, mas por quantitativo de unidades de alunos.

Questão 3 – Atividades que são realizadas no tempo livre (à tarde, à noite, no fim de semana)

Gráfico 7



De imediato, faz-se oportuno ressaltar que os alunos poderiam listar até três atividades por ordem de frequência/constância.

Pelas respostas apresentadas, observa-se que a totalidade dos alunos (29) assiste à TV nas horas vagas. Chama à atenção o fato de que 18 dos 29 estudantes ocupam seu tempo ocioso com o uso do celular para acesso à internet e redes sociais. O mesmo quantitativo respondeu ouvir músicas. Pelo exposto, interpreta-se que o número de alunos que utilizam as horas vagas para TV, música e redes sociais é muito elevado e preocupante, pois a quantidade supera o número de estudantes que dizem praticar esportes (13) e ocupar o tempo com leitura / estudo (12).

Dos 29 estudantes, 15 responderam que ajudam nas atividades domésticas, e 13 afirmaram trabalhar na lavoura/roça. Sem entrar no mérito de que o “ajudar nas atividades domésticas”, a depender da forma e do tempo, configura-se empecilho para a realização das atividades escolares em sentido lato, é muito mais preocupante o número de estudantes que afirmaram trabalhar na lavoura/roça (13). Observa-se que a turma tem 12 estudantes do sexo masculino. Assim, se se atribuir o trabalho na roça a todos os meninos (por ser mais tendente naquela região de Alagoas), analisa-se que, pelo menos, 1 (uma) menina trabalha na lavoura. Entretanto, feita uma análise mais pormenorizada das respostas, constatou-se que

dos 12 alunos, 8 afirmaram trabalhar na lavoura, e, portanto, do total de 17 alunas, 5 disseram que também exercem essa função na agricultura. Faz-se oportuno explicar que, após a análise dessas respostas no tocante ao trabalho na lavoura/roça, foi feita uma nova sondagem em sala acerca de como se dá esse trabalho na lavoura, e os alunos, de um modo geral, responderam que esse período de trabalho não é frequente, mas que ocorre nas épocas de plantio e colheita de feijão, milho e mandioca. Todavia, ainda que seja nestes períodos sazonais, compreende-se que essa realidade é um tanto cruel com os adolescentes.

Por fim, na análise dessa questão, constata-se que o quantitativo de estudantes que dedicam seu tempo à leitura/estudo é muito pequeno, menos da metade da turma, o que confirma a necessidade de se pensar atividades que possam atraí-los para esse universo, além de otimizar o tempo das aulas em sala para se trabalhar com a leitura.

A questão 4, de modelo aberta (discursiva), propôs saber se eles gostavam de ler e por que gostavam.

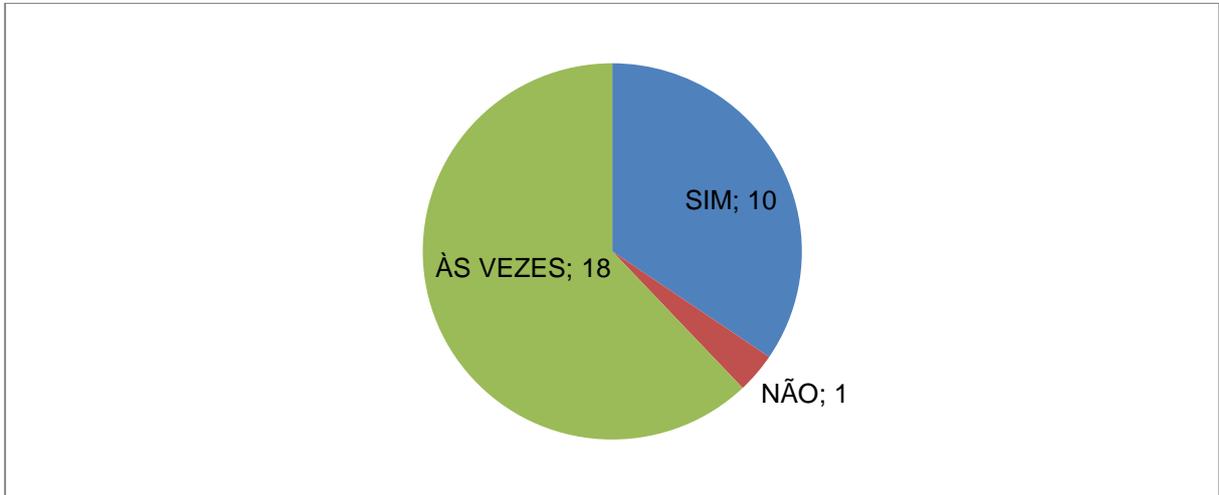
Dos 29 discentes, 17 responderam que sim e justificaram tal gosto por motivações variadas, tais como: “a leitura melhora o aprendizado escolar”, “ajuda na comunicação”, “melhora a escrita” e “pode ajudar a conseguir um bom emprego no futuro”. Observa-se que a ideia de conseguir um bom trabalho é sempre presente nas respostas dos alunos, tanto aqui quanto na entrevista informal, feita com apenas 10 estudantes.

Nove (9) dos 29 alunos disseram que não gostavam de ler e alegaram que “alguns textos são chatos”, que “não têm o hábito da leitura” e que “ler toma muito tempo”. Já três (3) discentes não responderam à questão nem apresentaram justificativa alguma.

Em porcentagem, pode-se fazer o registro da seguinte forma: 58,5% afirmaram gostar de ler e apresentaram justificativas, 31% disseram não gostar, mas nem todos conseguiram apresentaram justificativas claras e 10,5% não responderam nada, deixando a questão em branco.

Você compreende o que lê é a 5ª pergunta do questionário de sondagem I. Para essa questão, três respostas foram propostas, das quais os discentes deveriam escolher apenas uma opção. O gráfico abaixo ilustra o resultado obtido:

Gráfico 8



Dos 29 discentes, 10 responderam compreender o que leem, apenas 1 respondeu que não compreende e 18 afirmaram compreender às vezes.

Observa-se que, apesar de a leitura estar presente nas vidas deles, a grande maioria encontra dificuldades em compreender o que leem, o que provoca sérios transtornos, pois, considerando que a compreensão é um dos princípios da leitura, está claro que a habilidade leitora deles não é eficiente.

Importa ressaltar que, apesar de a questão anterior (Você gosta de ler? Por quê?) não ter sido respondida por três alunos, nesta interrogação todos responderam, escolhendo uma proposição.

Faz-se oportuna a interpretação de que os alunos que responderam sim à pergunta podem ter relacionado a compreensão tão somente às leituras cotidianas, sem, no entanto, compreender textos em contextos mais formalizados. Registra-se: é uma possibilidade de interpretação.

A 6ª pergunta “Qual livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?”, por ser do tipo aberta (discursiva pessoal), trouxe surpresas em algumas respostas. A maioria respondeu títulos que se referem à literatura infantil, sobretudo alguns clássicos universais, outros citaram alguns personagens de histórias em quadrinhos,

que provavelmente tenham sido lidos ainda no fundamental I (1º ao 5º ano). Contudo, três dados merecem registros especiais, pois os livros citados destoam daquela realidade infanto-juvenil: Duas alunas, M.C,16 e D.S, 15, apresentaram *A Culpa é das Estrelas*, de John Green, como o livro preferido delas, e o aluno R.S, 15, citou *O Estudante*, de Adelaide Carraro. Nas justificativas da escolha, escreveram, respectivamente: “*A culpa é das estrelas retrata uma história triste e muito emocionante. Chorei muito lendo o livro e por isso ele é inesquecível para mim*”, “*A culpa é das estrelas conta uma linda história de amor, fala sobre a doença do câncer e de como podemos aproveitar a vida, mesmo com algumas limitações*”, “*Para mim, O Estudante é o livro mais bonito que li até hoje, a história do livro parece muito real e infelizmente sabemos de adolescentes que tem tudo para dar certo na vida e acabam entrando no mundo das drogas e não conseguem mais sair. O mais marcante do livro é o momento de quando o pai mata o próprio filho*”. Ressalta-se que as transcrições feitas aqui foram fiéis à escrita dos estudantes. Em comum, percebe-se que estes alunos tendem a gostar de romances românticos e/ou carregados no drama.

Cabe aqui citar Cosson (2014), quando este orienta que, ao tratar da seleção de obras a serem trabalhadas na escola, devem ser levadas em consideração aquelas que visem à contemplação do cânone, do contemporâneo e da diversidade de gêneros, a fim de promover o crescimento do aluno-leitor por meio da ampliação da sua capacidade de leitura.

Por essa razão, a 7ª proposição interrogativa objetivava saber o gosto de leitura dos discentes: “Se você tiver que escolher um texto/um livro para ler, você escolherá uma obra que tenha uma história que fale sobre o quê?”.

Através das respostas obtidas, observou-se que a maioria dos alunos optou, pela ordem, por textos que abordem histórias engraçadas (comédia/humor), de aventuras de heróis e histórias de amor, sendo apontadas, respectivamente, por 10, 7 e 7 discentes, sendo que 2 alunos não responderam à questão, deixando-a em branco, 2 escolheram o gênero histórias em quadrinhos e 1 listou o cordel como gênero preferido.

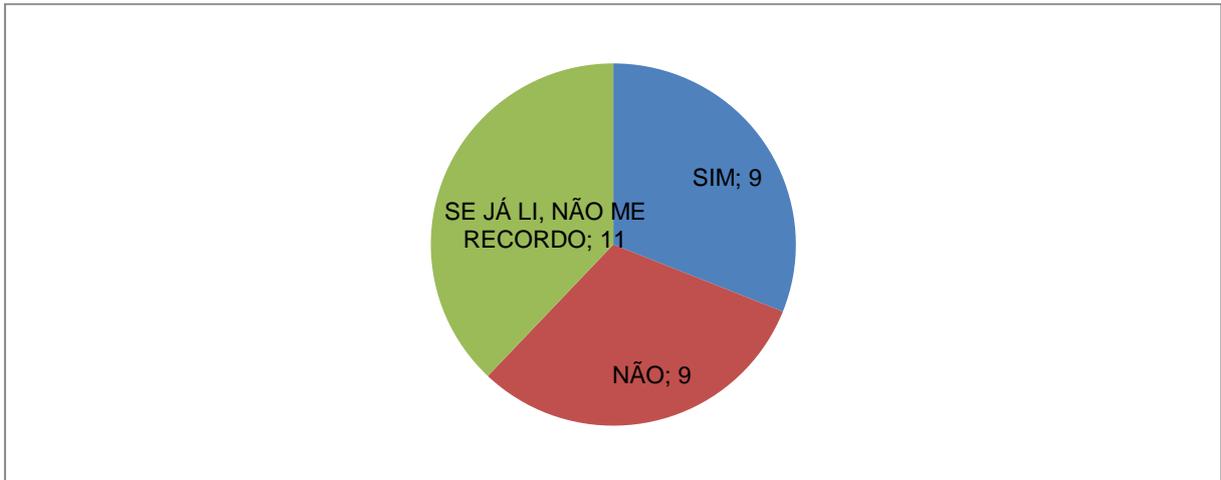
Gráfico 9



Aqui se almejava saber o gosto, estilo preferido dos estudantes para, posteriormente, se pensar no gênero literário que pudesse contemplar a temática. Faz-se oportuno ressaltar que, obviamente, o professor não pode depender do crivo ou gosto dos discentes para definir as obras / gêneros textuais que deseja trabalhar, para além das propostas do livro didático, mas, como orienta Cosson (2014), escolher produções que visem à união do clássico, do contemporâneo e da diversidade de gêneros. Afinal, é o professor que deve orientar os alunos e não o contrário. É o docente que conhece e diagnostica as necessidades dos alunos nesta etapa de ensino.

As 8ª e 9ª perguntas do questionário de sondagem I versam sobre o conhecimento acerca do texto dramático (peça teatral): “Você já leu algum texto dramático (peça teatral) em sala de aula?” e “Se você respondeu ‘sim’ à questão anterior, comente sobre sua experiência a respeito dessa leitura”.

Gráfico 10



Pelas respostas apresentadas, constata-se que há empate no número de alunos quanto às respostas positiva e negativa (9 x 9). Entre aqueles que responderam positivamente à questão, apresentaram comentários como: *“Gostei muito porque pude me sentir uma atriz.”*, B.S,16; *“Minha experiência foi maravilhosa, porque interpretei um fantasma com figurino e tudo.”*, R.R,16; *“Gostei por causa da apresentação que fizemos na quadra, foi muito emocionante.”*, P.A,15.

Dos 29 alunos, entretanto, 11 deles responderam não lembrar se já tiveram contato com o texto dramático (peça teatral) em sala de aula. Somados aos 9 que afirmaram não ter lido texto dramático, chega-se à possível conclusão que evidencia a ausência de um trabalho pedagógico com esse gênero textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Algumas deduções podem ser extraídas dessa possível ausência do trabalho com a leitura do texto dramático em sala de aula, como, por exemplo, as dificuldades que alguns docentes têm por não se sentirem seguros para realizar este tipo de trabalho, a ausência do estudo desses textos no período de formação do professor (nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, por exemplo), a carência de textos dramáticos nos livros didáticos ou, apenas, a existência de micro trechos de textos dessa tipologia, o que faz com que alguns professores ignorem esses textos. Por outro lado, os discentes, sem essa experiência de leitura, podem ser prejudicados em atividades sociais que requeiram certas postura e desenvoltura no uso da língua nessas ocasiões.

A 10ª proposição interrogativa foi a seguinte: “Você já assistiu a alguma peça teatral? Sim ou não? Se sim, onde?”.

A partir das respostas apresentadas, foram feitos os registros e a elaboração dos gráficos abaixo:

Gráfico 11

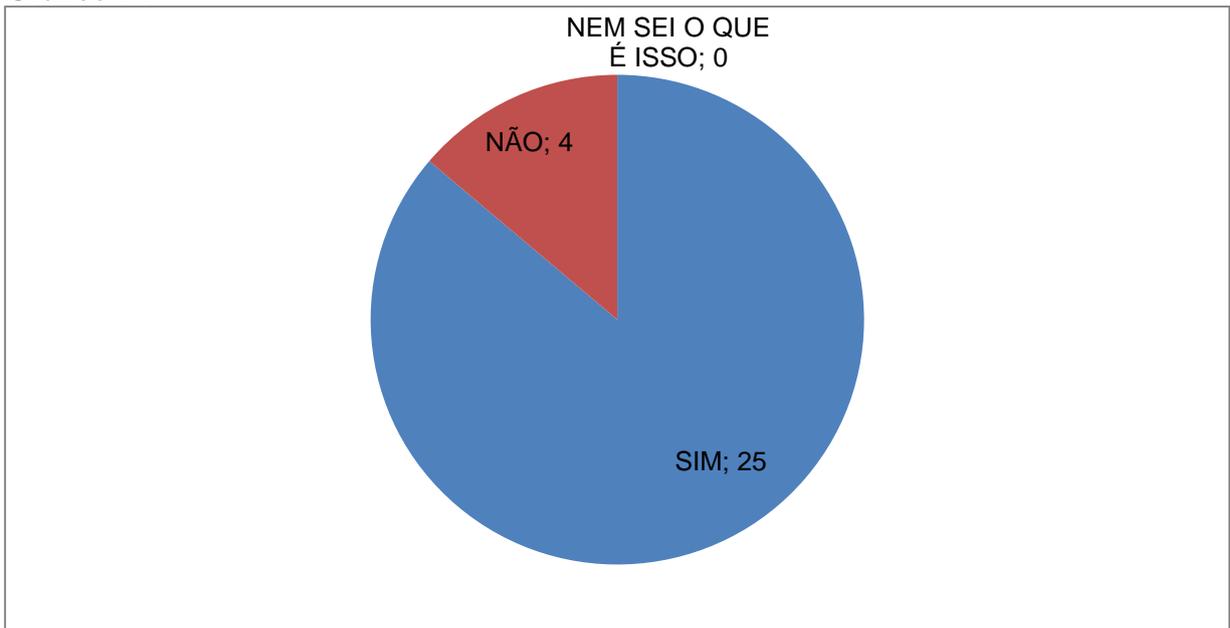
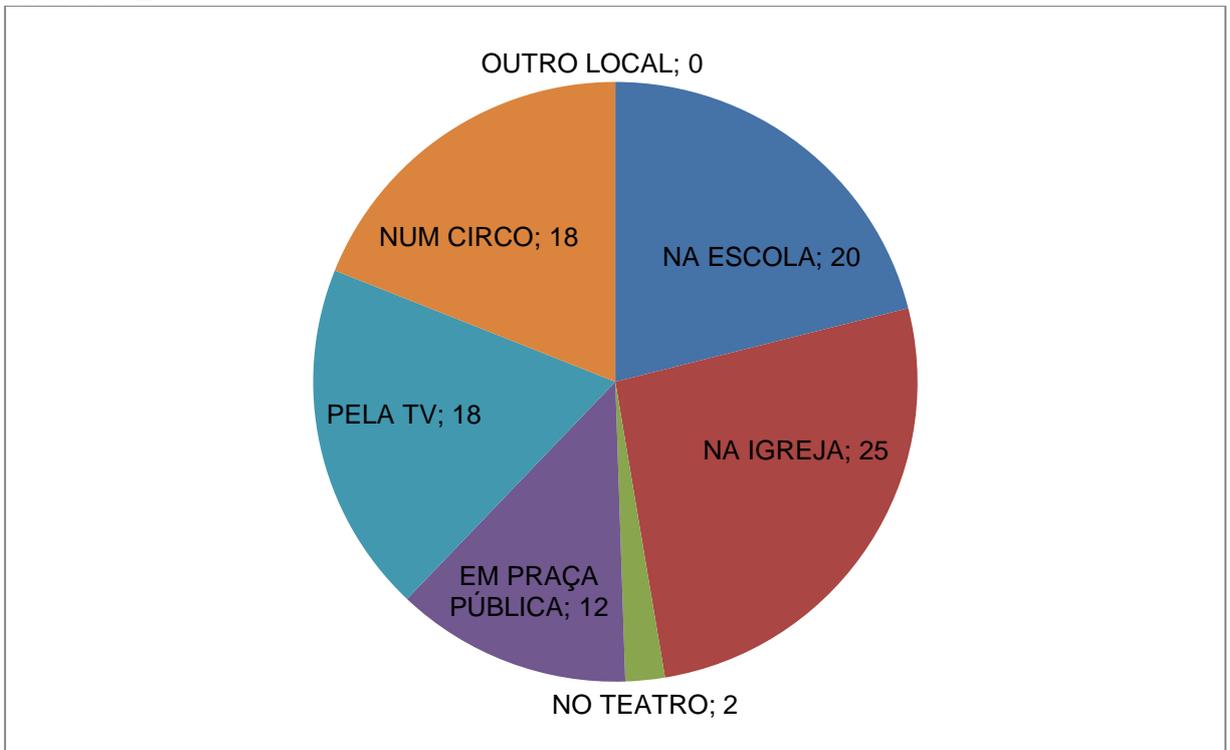


Gráfico 12



Como se vê, apesar de uma quantidade considerável de alunos não ter realizado a leitura de um texto desse gênero em sala de aula, conforme respostas às questões 8 e 9, curiosamente, nesta pergunta, a quase totalidade dos alunos (25 de 29) respondeu que já assistiu à apresentação de uma peça teatral. Faz-se oportuno esclarecer que, para a resposta afirmativa, os discentes poderiam relacionar mais de um local em que já apreciaram uma dramatização teatral. Assim, tivemos a igreja e a escola como os locais nos quais eles mais presenciaram essa apresentação artística, seguidos, respectivamente, do circo, da televisão e da praça pública.

Outro feito curioso foi o registro de 2 estudantes que afirmaram ter assistido num teatro, já que não há teatro nem nenhum outro espaço público ou privado (clube, espaço cultural, por exemplos) para recepcionar apresentação desse gênero artístico na cidade de Água Branca – AL. Posteriormente, em sala, foi indagado, de forma geral à turma, a fim de se saber em que teatro alguns alunos haviam assistido a uma peça, e os dois discentes responderam que foi no Teatro Nova Jerusalém, em Brejo de Madre de Deus – PE, na apresentação da “Paixão de Cristo de Nova Jerusalém”. Na oportunidade, foi explicado aos alunos que aquele é considerado o maior teatro a céu aberto do mundo.

Na sequência, foi solicitado aos discentes, de modo generalizado, que relatassem oralmente as experiências de assistir a uma peça teatral, e muitos descreveram como um momento marcante, emocionante, chegando à descrição de que se sentiram, enquanto espectadores, fazendo parte de um filme ou de uma telenovela.

Portanto, a partir das análises dos procedimentos iniciais provenientes da entrevista informal e, sobretudo, do questionário de sondagem, infere-se que alguns alunos tiveram experiências positivas com o ato de leitura, pois demonstraram interesse por esse tipo de atividade em sala de aula. Contudo, todos ainda carecem de orientação sobre procedimentos de leituras e livros que devem ser adicionados às suas práticas, como também necessitam, por intermédio do professor, de receber orientações estratégicas de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e posterior autonomia interpretativa. Para tanto, faz-se necessária uma reflexão entre teoria e prática que conduza o professor pesquisador à compreensão e elaboração

do processo de formação dos alunos-leitores a fim de melhor direcionar suas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

5.2 Segunda Etapa da Análise dos Dados: das experiências finais

Nesta subseção delimitativa, realizou-se a análise dos resultados obtidos por intermédio da utilização dos procedimentos das experiências finais: atividade diagnóstica realizada a partir de uma proposta de texto teatral presente no livro didático utilizado pelos alunos e as oficinas de leitura da obra *Lisbela e o Prisioneiro*, de Osman Lins, culminando no questionário de avaliação. Há, para tanto, algumas amostras constituídas de falas e frases/textos retirados da produção escrita dos estudantes para fins de ilustração das discussões promovidas e construção do *corpus* analisado.

5.2.1 Atividade diagnóstica

No livro didático dos alunos, *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, há uma atividade com o texto teatral escrito (Anexo A) para ser desenvolvida com os estudantes. Nesta atividade, os autores propõem a leitura de um fragmento da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller, adaptada por Margarita Schulman. A peça conta a história do casal Jorge e Emília. Eles têm um filho adolescente, Roberto, e moram em uma casa alugada, cujo proprietário é o Sr. Souza, pai da jovem Margarida (Margô), com quem Roberto tem saído.

No excerto para leitura e posterior interpretação, o casal discute sobre a possibilidade de ter que deixar a casa e se mudar para outra, já que o proprietário quer a casa. Nesse ínterim, Emília recebe uma carta da Sociedade Sobrenatural das Américas notificando-a de que o artigo que ela havia escrito, "*Por que não acredito em fantasmas*", classificou-se em 1º lugar e, como prêmio, ela ganharia um fantasma totalmente equipado e pronto para servi-la. Ao abrir um armário que havia

comprado, Emília se surpreende com a presença do Fantasma, que sai de dentro, e se apresenta à família como o mais novo morador da casa.

A proposta de atividade do livro consistiu em responder a 8 (oito) questões sobre o texto, com perguntas relacionadas às características próprias do gênero textual proposto para estudo: o texto teatral escrito.

Na análise dos dados dessa atividade, observou-se que poucos alunos demonstraram dificuldade na resolução das questões propostas. A justificativa para isso reside no fato de as perguntas explorarem elementos de fácil identificação no texto. Observou-se que, das 8 questões, apenas 2 estão relacionadas à compreensão/interpretação, que careciam de retomar diálogos do texto. As demais referem-se às características estruturais do gênero texto teatral.

Por fim, a proposta do livro didático encerra com breves informações acerca de alguns elementos presentes no texto teatral escrito, como as rubricas, a ausência de narrador e o conceito de atos. Assim, por análise expansiva da atividade proposta pelos autores Cereja e Magalhães, vê-se como positiva a presença de um texto, mesmo fragmentado, do gênero peça de teatral. Contudo, o trabalho com o texto não é expandido, ficando limitado a questões que caracterizam a estrutura, sem maiores pretensões.

De posse dessa análise, somada às avaliações realizadas por intermédio da entrevista e do questionário de sondagem inicial, é que se pensou na elaboração de oficinas de leitura e interpretação que pudessem contemplar os objetivos do letramento literário. As oficinas literárias elaboradas a partir da obra *Lisbela e o Prisioneiro*, de Osman Lins, têm o escopo de contribuir para o desenvolvimento do interesse pela leitura do texto dramático e, por via de consequência, para a leitura de outros textos literários, contribuindo para o processo de formação de estudantes leitores, que podem se expressar, por meio da oralidade e da escrita, de forma crítica.

5.2.2 1ª Oficina Literária

Nunca é inoportuno esclarecer que as oficinas aqui elaboradas e descritas estão alicerçadas na sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014).

5.2.2.1 Motivação

A primeira ação desta oficina, a motivação, é o passo inicial da sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2014).

De modo objetivo, a motivação consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto, ou seja, no universo do livro a ser lido. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2014, p. 54). Nesse sentido,

[...] cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2014, p. 55).

A partir da compreensão do que é a motivação e de como ela pode ser realizada, os alunos foram organizados em círculo e lhes foi proposta uma discussão acerca do que eles entendiam por paixão/amor. As questões norteadoras foram: “Você já se apaixonou?” e “O que seria capaz de fazer para viver uma paixão arrebatadora / um grande amor?”.

Para motivar ainda mais as discussões, os alunos receberam cópias das letras das músicas “Me Espera”, composta por Sandy e Tiago Iorc, e também cantada por eles, e “João e Maria”, de Sivuca e Chico Buarque, nas vozes deste e de Nara Leão. Aos alunos, foi solicitada a leitura atenta das letras musicais. Na sequência, todos apreciaram as músicas por meio dos vídeos delas. “Me Espera” já era conhecida por todos os alunos, pois é música de sucesso, além de ter sido tema de casal protagonista de recente telenovela das 19h. Entretanto, sem denotar estranheza pela constatação, a música de Chico Buarque era totalmente desconhecida pelos discentes.

A justificativa pela escolha das duas letras supracitadas decorre do fato de constituírem duetos, que serão interpretados ao final, e por abordarem a temática do amor, sentimento que permeia a relação do casal Lisbela e Leléu, da obra teatral de Lins.

Na oportunidade, os estudantes relataram oralmente suas definições acerca de amor/paixão e lhes foi solicitado que respondessem, de forma escrita, sobre o que seriam capazes de fazer para viver uma grande paixão. Nas falas, tivemos respostas como *“o amor é necessário para a vida, pois nos motiva a viver para uma realização”* e *“a paixão pode ser arrebatadora, mas também pode ser passageira, por isso é preciso ter certeza do sentimento”*. Apesar de novos, todos foram unânimes em afirmar que já se apaixonaram alguma vez ou que estavam apaixonados.

Das respostas produzidas para o questionamento sobre o que seriam capazes de fazer para viver uma grande paixão, destacam-se os seguintes trechos: *“Por uma grande paixão, eu seria capaz de lutar contra tudo e contra todos. Se por um acaso meus pais não aceitassem meu relacionamento, eu seria capaz de sair de casa e fugir para morar com meu amor”* (R.S, 16, F). Essa estudante demonstra ser passional e, para ela, o amor vale todo sacrifício feito. Outro estudante (M.S, 15, M) escreveu *“Desde que não fosse para morar longe de minha mãe e de minha avó, seria capaz de ir viver com a pessoa que eu amasse”*. Como se vê, esse estudante demonstra ter muito apego à mãe e à avó, não admitiria residir distante delas e impõe essa condição para viver uma grande paixão. Por fim, outra estudante (M.C, 15, F) escreveu *“Não faria nada que tivesse que me diminuir como pessoa. Antes de amar o outro, eu preciso me amar primeiro e muito mais”*. Pela resposta, esta aluna evidencia um autocontrole e é consciente de que o amor próprio deve ser sempre a primeira opção.

Ainda como atividade motivadora, propôs-se uma discussão sobre as músicas, com o intuito de intertextualizar, ou seja, relacionar as questões e respostas às letras das músicas quanto à descrição de paixão/amor.

Para conclusão desta primeira ação da sequência básica, foi proposto que três duplas (compostas por menino e menina / menino e menino / menina e menina) fizessem as leituras das letras das músicas, como se estivessem

dialogando/representando, onde cada um(a) lia a parte de um cantor / cantora. Como já se esperava, nos momentos em que as duplas formadas por alunos de mesmo sexo liam representando, sobretudo quando foram dois meninos, a turma, de um modo geral, riu, mas, mesmo assim, os alunos que leram não se sentiram incomodados em “representar” os diálogos dos duetos musicais.

Ao término desta ação, que teve duração de duas aulas, foi aproveitada a oportunidade para se discutir, embora sem muita profundidade argumentativa, que na sociedade atual é comum a existência de casais homoafetivos e que estes merecem respeito tal qual os casais heteroafetivos.

Faz-se oportuno ressaltar que até esta primeira ação da sequência básica, os alunos não haviam lido nada acerca da obra *Lisbela e o Prisioneiro*, mas apenas respondido ao questionário de sondagem, o qual foi um dos motivadores das estratégias metodológicas para o intento desta pesquisa.

5.2.2.2 Introdução

De acordo com Cosson (2014), a introdução é a apresentação do autor e da obra literária. Entretanto, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados.

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. [...] Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (Cosson, 2014, p. 60).

Assim, pelo exposto e entendimento, no momento da introdução é oportuno que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto em questão/estudo.

Destarte, as apresentações do autor Osman Lins e da obra *Lisbela e o Prisioneiro* foram feitas por meio de slides. Lins foi apresentado como escritor

pernambucano de grande importância cultural contemporânea, apesar de já falecido, e *Lisbela e o Prisioneiro* foi descrita como a primeira peça de Lins a ser encenada com grande repercussão e críticas positivas e que foi adaptada para o cinema em 2003, também fazendo muito sucesso.

Obviamente a maioria dos alunos afirmou já ter assistido ao filme, dado o grande número de exibição na TV aberta, Rede Globo. Não obstante, lhes foi explicada que a adaptação para o cinema, feita pelo cineasta e diretor Guel Arraes, também pernambucano, é uma leitura da obra teatral, com a interpretação do diretor. Contudo, a obra literária carece de ser conhecida dada a sua importância e leitura prazerosa.

Aos alunos foram entregues cópias da obra literária na íntegra, em decorrência de na biblioteca escolar só contar com dois exemplares do título. Também, na oportunidade, foi disponibilizada a obra digitalizada em arquivo pdf, que foi compartilhado para alguns celulares e pen drives.

5.2.2.3 Leitura

No primeiro momento desta etapa, fizemos a leitura da capa, da contracapa e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra. Por se tratar de um gênero ainda pouco conhecido pelos alunos, necessária se fez a apresentação de algumas informações sobre a composição/estrutura do texto dramático. Os discentes tomaram conhecimento de que se tratava de um gênero textual que é feito inicialmente para ser lido e, posterior e primordialmente, para ser representado. Obviamente que o escopo desta pesquisa não é a obrigatoriedade da dramatização - embora também esta ação não esteja excluída do produto final na análise dos dados -, mas o contato com a leitura da obra.

Assim, explicada a estrutura do texto, passou-se a apresentação das personagens, por ordem de entrada em cena, conforme descrição na própria obra.

PERSONAGENS

(por ordem de entrada em cena):

JABORANDI — Soldado e corneteiro.
 TESTA-SECA — Preso.
 CITONHO — Velho carcereiro.
 PARAÍBA — Preso.
 TEN. GUEDES — Delegado.
 LELÉU — Aramista e prisioneiro.
 JUVENAL — Soldado.
 HELIODORO — Cabo de Destacamento.
 LISBELA — Filha do Tenente Guedes.
 DR. NOÊMIO — Advogado, noivo de Lisbela.
 TÃOZINHO — Vendedor ambulante de pássaros.
 FREDERICO — Assassino profissional.
 LAPIAU — Artista de circo. Amigo de Leléu.
 Dois soldados, personagens mudos.

Por se tratar de um texto teatral, a obra está dividida em três atos. Explicou-se aos alunos que ato corresponde a um ciclo de ação num determinado espaço e que é separado dos outros por um breve intervalo. Muitas vezes muda-se de ato quando se muda de cenário. Também lhes foi explicado que este tipo de texto não se utiliza de narrador para relatar os fatos.

Cosson (2014) nos diz que, no processo de leitura do texto literário, faz-se necessário o acompanhamento dessa leitura.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se deve confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2014, p. 62)

Iniciado o contato com a obra, optou-se por uma leitura individual e silenciosa, entendendo que no processo de leitura individual o leitor precisa “ser” todos os personagens da história. Se a leitura for coletiva, é possível delimitar os personagens para alguns alunos da classe.

Assim, as oito primeiras páginas do Primeiro Ato, que antecedem a entrada em cena de Leléu, o protagonista, a leitura foi realizada individualmente.

Em decorrência de o texto ser relativamente extenso, houve reclamações por parte de alguns alunos que não queriam ler o livro todo. No entanto, foi realizada uma combinação de divisões da obra para leitura e de datas para apresentação dessas leituras em sala de aula. O próprio Cosson (2014) sugere essa proposta, ao dizer que

[...] quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2014, p. 62).

Conforme Cosson orienta, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura por meio de pequenas pausas / intervalos.

[...] os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. [...] pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar (Cosson, 2014, p. 63).

Neste primeiro intervalo, alguns alunos questionaram as informações que, às vezes, aparecem entre parênteses nas falas de alguns personagens. Foi-lhes explicado que essas informações são as chamadas rubricas ou didascálias, que são indicações cênicas que orientam como determinadas falas, cena ou espaço devem ser realizados em uma peça de teatro.

Ademais, o intervalo serviu para se realizar uma análise inicial acerca da linguagem do texto, e os alunos relataram que não estavam sentindo dificuldade em compreender o texto, em decorrência de o vocabulário ser muito próximo à realidade deles. Ainda assim, neste momento, foi disponibilizada uma quantidade de exemplares de dicionários para possíveis consultas.

De acordo com Cosson (2014), é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. A quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário.

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele, o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (Cosson, 2014, p. 64).

No processo de continuidade da leitura em sala de aula, optou-se pela realização de uma leitura compartilhada, na qual se escolhiam alguns alunos para lerem as falas de determinados personagens, acompanhada da leitura do professor, que também assumiu uma personagem da história. Assim, completou-se a leitura do Primeiro Ato da peça.

Como o ato de ler precisa acontecer dentro e fora da escola, solicitou-se que os alunos continuassem a leitura da obra em suas casas e que, sempre que necessário, realizassem intervalos para reflexão e registros escritos sobre dúvidas e/ou entendimento da obra em processo de conhecimento literário. Portanto, ficou acordado que, após a leitura de cada ato, haveria uma pausa para discussões. Posteriormente, os alunos fariam registros de leituras durante cada término de ato.

E assim, após a leitura de cada ato, procedia-se a uma pausa para discussão sobre o texto lido. Os estudantes iam expressando suas impressões, seus entendimentos acerca da história de Lisbela e o Prisioneiro. Como são adolescentes, externavam opiniões sobre os personagens que mais estavam gostando de conhecer e até se identificando. Neste sentido, os acompanhamentos da leitura não estavam sendo realizados com fim de policiamento para verificar se os alunos estavam, de fato, lendo, mas, conforme adverte Cosson (2014), para que a leitura estivesse direcionada a um objetivo a cumprir.

Portanto, observa-se no processo de letramento literário que as pausas programadas nas leituras são fundamentais para levar o aluno a compreender a necessidade da leitura literária tanto em ambiente escolar quanto fora dele e o quão é importante realizar escritas paralelas acerca do que se está lendo e do que é entendido ou incompreendido.

5.2.2.4 Interpretação

Na quarta e última etapa da sequência básica para o letramento literário na escola, a interpretação parte do entretendimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (Cosson, 2014, p. 64).

Neste entendimento, Cosson (2014, p. 65) nos diz que a interpretação compreende dois momentos que devem ser considerados: um interior, de caráter individual, que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global do texto, o que se denomina encontro do leitor com a obra; e o exterior, que é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2014, p. 27).

É a partir dessa compreensão de que a leitura literária deve ser pensada sem que exista distanciamento dela para com a sensação de prazer nem do descompromisso frente ao saber que dela advém que se justifica o trabalho com o texto literário.

Quanto ao processo de letramento literário do qual a escola é a maior responsável, nela é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2014, p. 66). Colomer corrobora com Cosson ao dizer que

na escola, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento pro excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

Assim, através das atividades compartilhadas de interpretação sobre a obra, teremos um entendimento maior e mais variado acerca das leituras possíveis advindas do texto *Lisbela e o Prisioneiro*.

Para tanto, ampara-se em Cosson, quando este esclarece que

As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade dos alunos e a série escolar, entre outros aspectos (COSSON, 2014, p. 66)

Como se verifica, o registro pode ser variado, multifacetado, todavia carece estar registrado.

Portanto, como objeto de registro desta primeira sequência básica, optou-se pela produção de textos com vistas à interpretação e comentários sobre a obra estudada. No entanto, ao se perceber certa resistência na escrita por parte de alguns estudantes, foi sugerido que pudessem fazer o registro oral ou, então, por texto não verbal. Assim, além de textos escritos, houve alguns não verbais que retrataram a compreensão da leitura da obra.



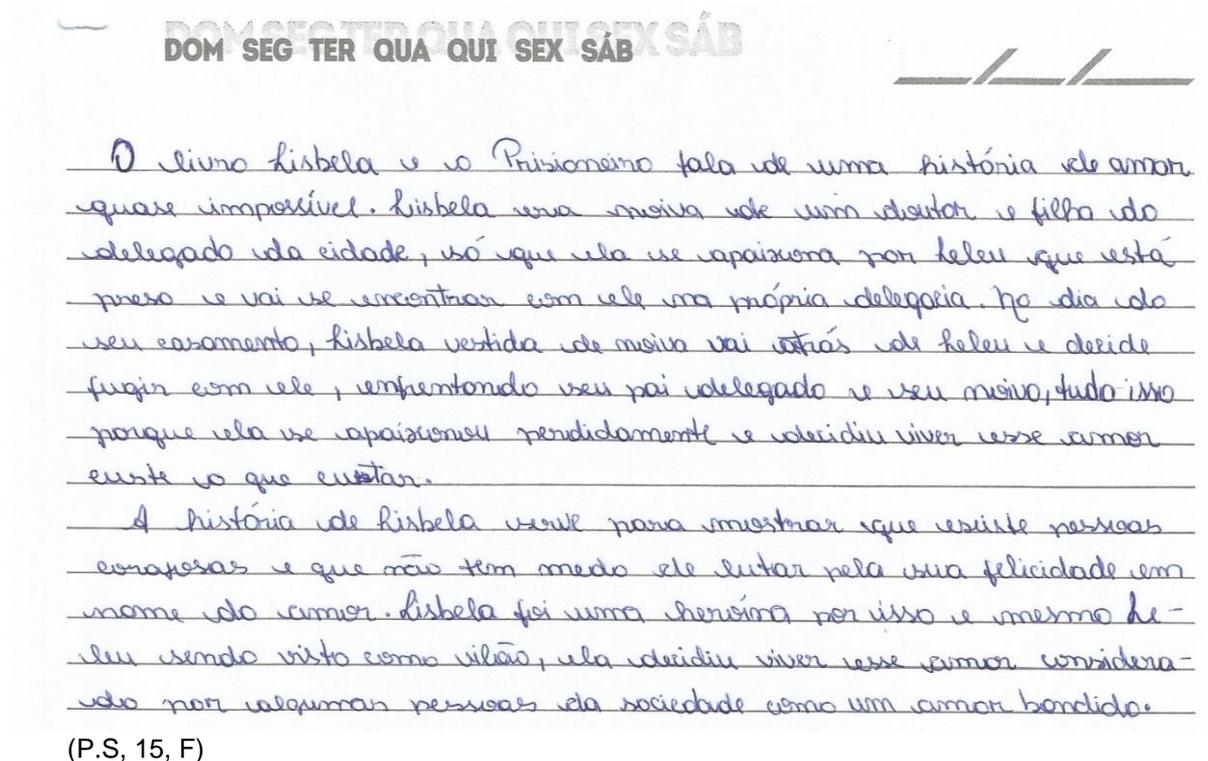
A história da peça teatral de Lisbela e o Prisioneiro parece um conto de fadas. Lisbela é uma moça romântica e sambodana, que é filha do delegado da cidade e se apaixonou perdidamente pelo malandro Sebeu que trabalhava no circo, que tinha sido preso por ter seduzido uma menor de idade.

Lisbela era noiva do Doutor Nélmio, mas o abandonou no dia que ia acontecer seu casamento para fugir com Sebeu.

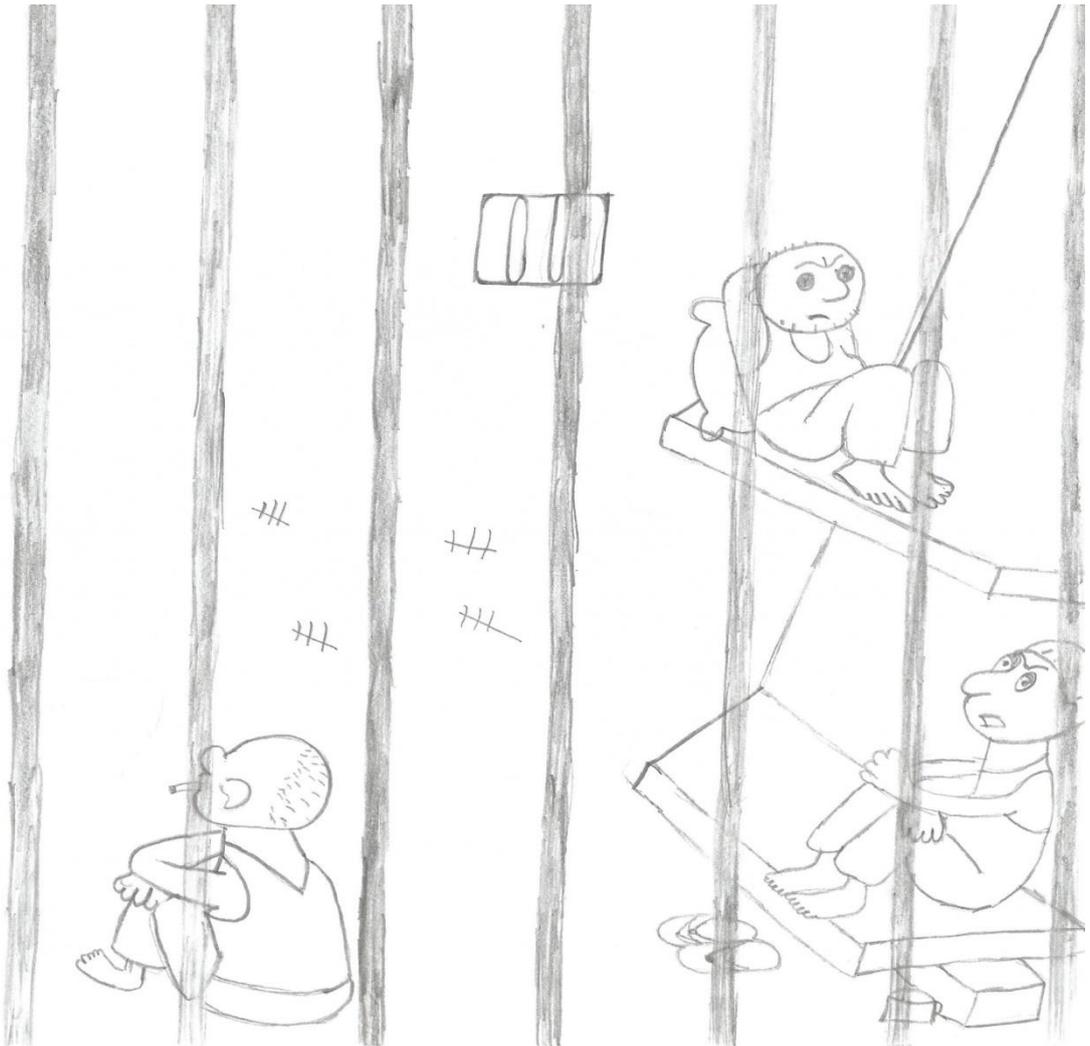
Uma coisa interessante neste livro é que só tem uma personagem mulher, que é a própria Lisbela. E mesmo assim ela demonstra ser mais corajosa do que os homens porque ela é uma mulher decidida.

(M.S, 15, F)

Observa-se aqui uma descrição resumida da obra. Em particular, merece atenção a análise da estudante para o fato de refletir sobre a presença de apenas uma mulher na história e esta ser retratada como uma personagem forte.



Aqui se vê mais um resumo da história, com mais um registro da coragem de Lisbela, entretanto com um diferencial: a estudante reflete que, apesar de Lelê de ser retratado com um vilão, ou seja, um sujeito com ações criminosas e reprováveis, Lisbela decide enfrentar a todos em nome de lutar pela sua felicidade, mesmo que algumas pessoas da sociedade considerem como “amor bandido”.



(R.M, 15, M)

Percebe-se que o estudante retratou a cela da cadeia com os presos. Como na obra há o registro de três detentos, deduz-se que sejam Leléu, Testa-Seca e Paraíba.

Para finalizar esta primeira oficina, retomou-se uma das questões motivadoras (O que seria capaz de fazer para viver uma paixão arrebatadora / um grande amor?) realizando uma comparação com a trajetória da personagem Lisbela. Na oportunidade, também se retomou as músicas iniciais trabalhadas (“Me espera” e “João e Maria”) a fim de que os alunos discutissem se poderiam ser músicas-tema da história de Leléu e Lisbela, o que muitos afirmaram positivamente.

Portanto, esta primeira oficina (sequência básica) durou aproximadamente três semanas, compreendendo 10 (dez) aulas em sala, além da orientação para realização de leitura extraclasse e do registro em diários de leitura ao término de

cada ato. Faz-se oportuno ressaltar que o diário de leitura já é uma prática em todo o ano letivo nas atividades relacionadas à leitura. Assim, os alunos já têm conhecimento sobre como proceder com os registros.

5.3 2ª Oficina Literária:

5.3.1 Motivação

Como ato de motivação inicial, foi solicitado que os alunos recordassem das suas experiências como espectadores de circo e de peças teatrais realizadas nas igrejas, que geralmente ocorrem nos períodos da Semana Santa e do Natal e que relatassem oralmente algumas dessas vivências que eles haviam presenciado.

O intuito dessa motivação inicial era o de sensibilizar e envolver todos os alunos para o universo do texto dramático de *Lisbela e o Prisioneiro*, desta vez com enfoque para representação de cenas.

Posteriormente, foi proposto que os alunos citassem algumas cenas da obra de Lins que eles tenham gostado mais.

5.3.2 Introdução

Como já foram fornecidas, na primeira oficina, as informações sobre o autor e a obra, fez-se uma revisão rápida dessas informações, seguida da justificativa da escolha dessa obra para estudo, ressaltando sua importância para a literatura brasileira.

5.3.3 Leitura

Com a sala dividida em quatro grupos, solicitou-se que fizessem nova consulta à obra, a fim de selecionarem cenas que pudessem ser dramatizadas por eles. Após a leitura e algumas discussões, decidiram pelas cenas do embate entre

Frederico e Leléu, a que se supõe Lisbela matar Frederico e a cena em que a mocinha decide fugir com o prisioneiro. Esta última foi selecionada por duas das quatro equipes. Foi-lhes questionado o porquê da seleção da cena em que Lisbela decide fugir com Leléu, e os alunos responderam, sobretudo as estudantes, que se tratava do momento crucial da história, além de ser aquela cena em que Lisbela, a única personagem feminina com fala na obra, apresentava-se decidida, conforme análise dos estudantes.

Após as cenas serem selecionadas, passou-se à escolha dos alunos que representariam tais personagens envolvidos nas sequências. Entre eles, em consenso, definiram quem representaria cada personagem e quem atuaria como espécie de diretor(a) teatral, que coordenaria os ensaios e as cenas.

Nas aulas da semana seguinte, procederam com ensaios, definições de figurino e imaginação do cenário e data para apresentação em sala. Ressalta-se que o pesquisador não interferiu no processo de definição de figurinos e cenários, mas fez algumas intervenções durante os ensaios em sala quanto à entonação de algumas falas.



Alunos durante ensaio das sequências escolhidas por eles.

5.3.4 Interpretação

Após as definições para representação das cenas, realizou-se um intervalo no processo de ensaios (pausa de 2 aulas) para discussões em classe sobre os temas abordados na obra literária, com vistas a uma compreensão global. Foi proposta uma roda de conversa sobre a obra. À medida que alguns alunos, sobretudo os meninos, criticavam a personagem Lisbela, chamando-a de boba e ingênua, percebia-se uma reação contrária por parte das meninas, que saíam em defesa da mocinha. Na segunda pausa, foi realizada em sala a leitura do poema *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes, a fim de intertextualizá-lo à história da peça. Na oportunidade, foi explicado aos alunos o conceito e a estrutura composicional de um poema para que seja considerado um soneto.

TEN. GUEDES Não pedi a sua opinião. Pedi?
 LELÉU Então? A senhora vai?
 CITONHO Vai. E por que não?
 TEN. GUEDES Você só pode estar endoidecendo. Como é que sabe que Lisbela vai? E quem lhe disse que o preso não fica?
 CITONHO Tem outro jeito não, Tenente. Eles precisam ir. Se a moça não desaparecer, mais dia menos dia chega aqui alguém para vingar o finado Frederico Evandro. Se ela não for com Leléu, morre.
 LISBELA Mesmo sem isso, eu queria ir. Debaixo ou em cima da terra, sem ele eu estou morta.
 DR. NOÊMIO Ele vai lhe abandonar, Lisbela. Como abandonou as outras.
 LISBELA Não me importa. Quero queimar minha vida de uma vez, num fogo muito forte. Quero ir.

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto

E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

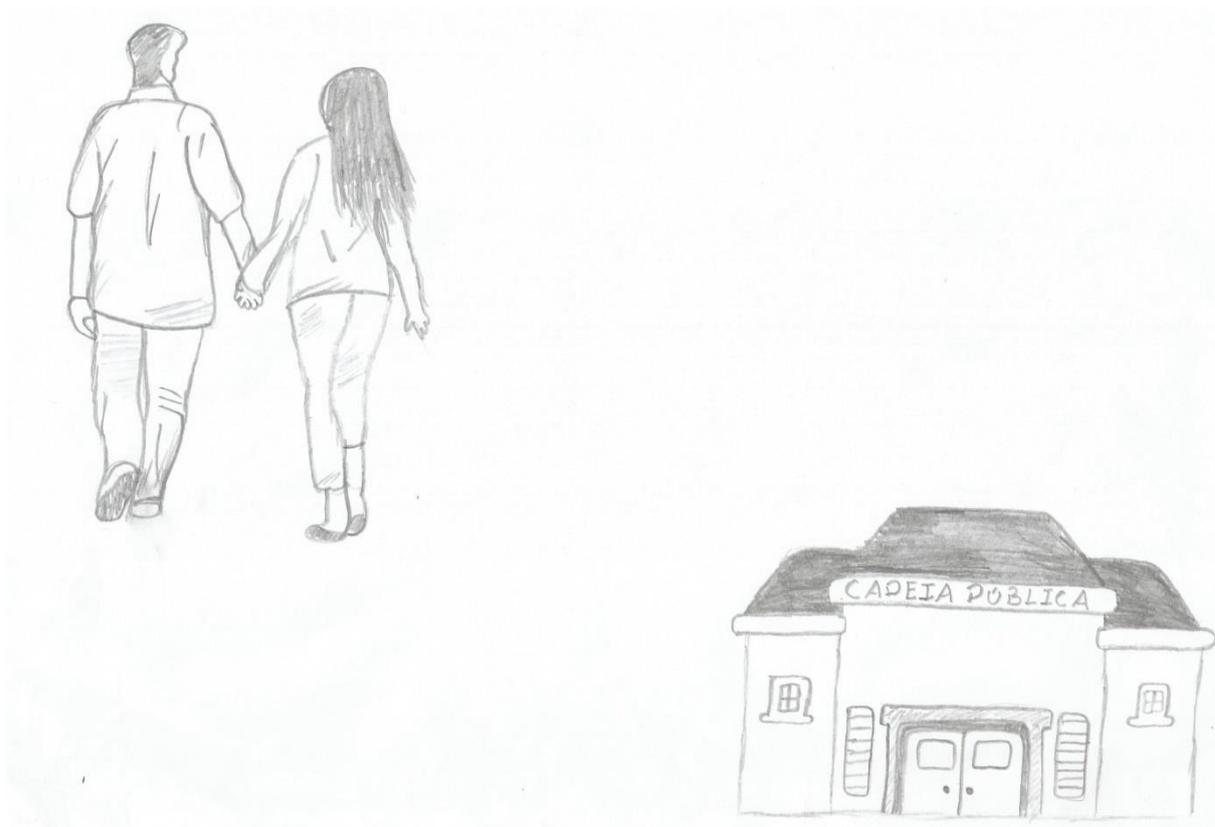
Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure

(Vinícius de Moraes)

Com a atividade, alguns alunos perceberam no soneto muitas passagens que poderiam ser atribuídas a Lisbela, sobretudo no comparativo com o momento em que ela decide acompanhar Leléu, seguindo o que manda o seu coração. Outros relataram que Lisbela não foi fiel ao Dr. Noêmio, seu noivo e, que, portanto, não dão garantia de que ela será fiel a Leléu.



O aluno H.S, 16, retratou em imagem seu entendimento acerca da história de Lisbela e o Prisioneiro.



A aluna F.T, 16, retratou, em imagens, o final da história de Lisbela e o Prisioneiro.

Na aula seguinte, houve novos ensaios e foi marcado o dia da representação. Assim, nas duas aulas subsequentes, os alunos procederam com as dramatizações das cenas escolhidas por eles.

Após as representações das cenas feitas em sala (muito bem feitas, registre-se), foi solicitado que fizessem nova apresentação na quadra da escola, tendo alunos de outras turmas como espectadores. Apenas dois grupos se prontificaram a apresentar a dramatização na quadra, sendo respeitadas as decisões das outras duas equipes.



A aluna M.S, 15, caracterizada como Lisbela.

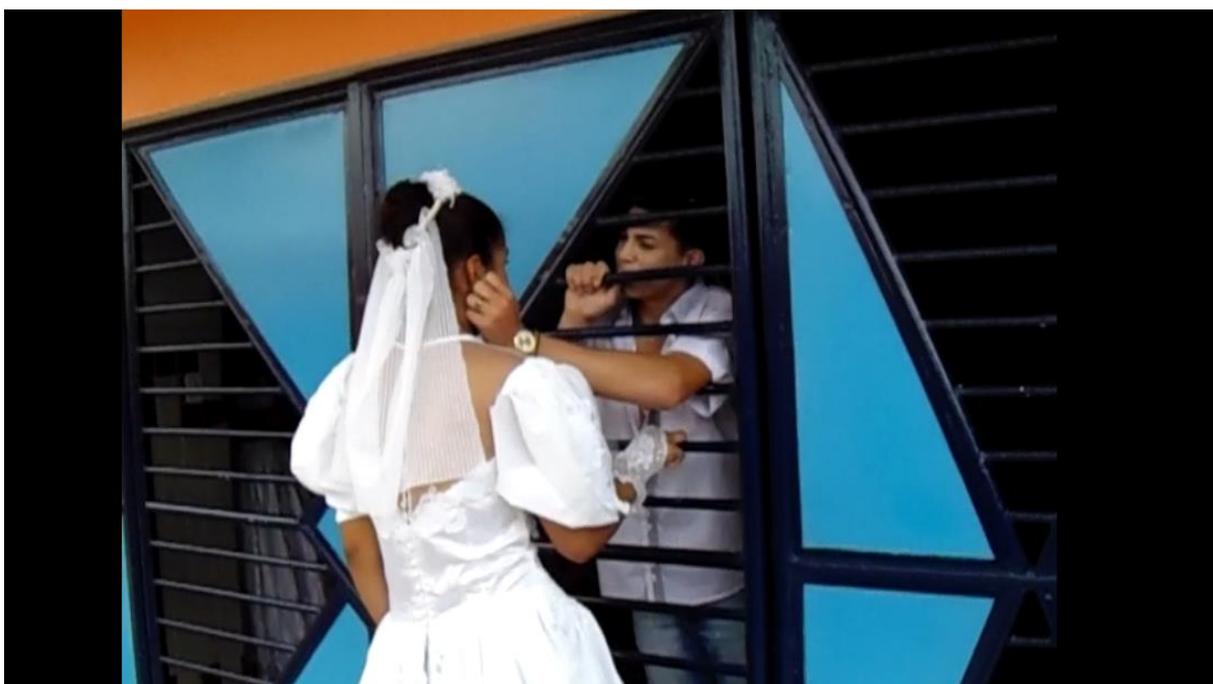


Alunos C.L, 15 e E.S, 16, caracterizados como Leléu e Lisbela.



Alunos C.L, 15 e E.S, 16, caracterizados como Leléu e Lisbela.





Alunos A.R, 16 e L.S, 15, caracterizados como Lisbela e Leléu.

Após as apresentações feitas pelos alunos na sala e na quadra da escola, foi agendada para as duas próximas aulas a exibição do filme *Lisbela e o Prisioneiro*, versão cinematográfica feita por Guel Arraes, em 2003.

Os alunos assistiram ao filme e, depois, foi proposta uma discussão a fim de analisar a versão adaptada para o cinema no comparativo com a obra teatral. O

professor pesquisador se antecipou em explicar aos alunos que se tratava de duas linguagens diferentes em suportes também distintos.

Quando questionados se conheciam outras obras literárias que já haviam sido adaptadas para o cinema, alguns alunos responderam que não conheciam. No entanto, outros responderam afirmativamente e citaram: *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e *A culpa é das estrelas*, de John Green. Este último sendo muito assistido por eles.

Faz-se oportuno reconhecer que o acesso à leitura nem sempre ocorre primeiro pelo modelo tradicional, isto é, pelo livro impresso, pois, por estarem inseridos numa época de crescente difusão de linguagens que se utilizam da tecnologia audiovisual, é comum ter acesso inicial a uma obra audiovisual para, em seguida, conhecer a obra literária que deu origem àquela versão/adaptação cinematográfica.

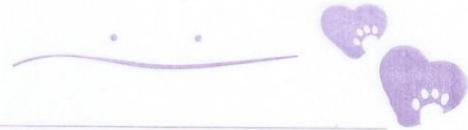
Na oportunidade, o professor pesquisador elencou outros títulos da literatura brasileira, dentre peças teatrais e romances, que foram adaptados para o cinema: *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, dentre outros. Na atualidade, a aclamada peça teatral do gênero comédia, *Minha mãe é uma peça*, de Paulo Gustavo, foi adaptada para o cinema por duas vezes (2013 e 2016). Juntas, levaram 25 milhões de espectadores aos cinemas de todo o Brasil e já há a previsão de uma terceira adaptação para 2019.

No tocante à análise entre o filme a peça teatral *Lisbela e o Prisioneiro*, muitos alunos identificaram várias diferenças, a saber: de imediato, os alunos perceberam que, no cinema, Inaura é a esposa de Frederico, o matador de alcunha “Vela de Libra”, diferentemente da obra teatral, na qual é apresentada como a irmã do matador e adolescente de quinze anos; na obra cinematográfica, Citonho é Cabo de Destacamento e namora Francisquinha do Antão, que na obra teatral só é citada por se envolver com Tãozinho, o vendedor ambulante de pássaros, o qual não tem existência no filme. Os estudantes ainda identificaram que o motivo da prisão de Leléu, no filme, ocorreu por uma armação de Lisbela para protegê-lo do famigerado

matador, que havia sido traído pela esposa com Leléu. Na obra teatral, Leléu está preso por ter desvirginado a menor Inaura, irmã do matador.

No processo de discussão sobre as relações do filme com a obra literária, duas questões provocadoras foram apresentadas aos alunos: 1ª – Por que vocês acham que, no filme, houve a inclusão, em cena, de Inaura e de Francisquinha do Antão, que só são citadas na obra teatral? 2ª – No filme, quem mais merecia o amor do Prisioneiro: Lisbela ou Inaura? Por quê? Muitas respostas surgiram, mas algumas merecem destaques *“Professor, acho que a inclusão das personagens Inaura e Francisquinha ocorreu porque a história precisava de mais figuras femininas, para ter maiores conflitos”, “Professor, a inclusão de Francisquinha do Antão foi para provocar risos no filme, para exaltar mais a comédia no romance dela com o Cabo Citonho”, “Para mim, a mudança na história de Inaura e a inclusão dela no filme se deram para promover o triângulo amoroso e para justificar o desejo de Frederico Evandro matar Leléu”, “Para mim, quem merecia ficar com Leléu era Inaura, pois se apaixonou perdidamente por ele e foi capaz de cometer loucuras para ficar com ele, provando assim o seu amor”, “Na minha opinião, quem merecia mesmo o amor de Leléu era Lisbela, que também foi valente, teve coragem de terminar um casamento no qual ela seria infeliz e provou a Leléu que o amava, quando armou para que ele fosse preso para impedir que Frederico Evandro o matasse”.*

Por fim, após as discussões, os alunos foram convidados a responder a um novo questionário (Apêndice C), que objetivou coletar as impressões / avaliações sobre as oficinas realizadas. Como foram questões discursivas, nas quais deveriam avaliar e justificar, não foi possível tabular em gráficos as respostas obtidas. Contudo, o resultado é muito satisfatório quando se vê que a quase totalidade dos alunos respondeu afirmativamente quanto a ter gostado de ler a obra *Lisbela e o Prisioneiro*, da forma como a leitura foi trabalhada e que se sente mais motivado a ler outras obras literárias.



Eu gostei de ter lido o livro de Zislbela e o Prisioneiro. Eu já tinha assistido o filme na televisão perceber que algumas histórias são parecidas, mais tem personagens diferentes e também com os nomes diferentes. É muito legal ler o livro que deu origem a um filme. Nas aulas, eu gostei dos momentos de leitura que a gente ia lendo e falando como se fosse os personagens, foi muito engraçado.

Eu nunca tinha lido uma história de teatro mas essa foi muito interessante mesmo sendo um livro grande para ler. É eu nunca tinha lido um livro todo, esse foi o primeiro.

Com o livro Zislbela e o Prisioneiro eu aprendi como se ler um texto teatral. As leituras na sala foram muito interessantes e cheias de rinhas. A história de Zelus e Zislbela se parece muito com história dos circos onde a Penca era noiva de um e se apaixonou por outro e fugiu com ele.

Eu nunca tinha lido uma história de teatro, gostei e quero ler outras. O Professor Hilário indicou Auto da Compadecida e morte de Robinson, eu vou ler.

Esta segunda oficina literária durou aproximadamente três semanas, abrangendo 12 a 14 aulas em sala, além da orientação para realização extraclasse de leituras e ensaios.

Os dados apresentados foram analisados a partir da seleção de textos, sejam estes verbal, não verbal e/ou misto ao término de cada sequência aplicada. Para seleção dos textos, foram escolhidas produções que tenham atendido ao critério de

participação/envolvimento durante todo o processo de aplicação das sequências. Assim, como objetos de produto final, além dos textos, têm-se os registros fotográficos da representação teatral da obra, como culminância do projeto de pesquisa.

Por todo exposto, buscou-se, através das oficinas de leitura, proporcionar aos estudantes a leitura integral da obra literária em estudo, associada a outras atividades e outros gêneros que pudessem resultar na melhor leitura e compreensão do texto teatral, objeto desta pesquisa. Para tanto, pretendia-se que, por meio das atividades desenvolvidas, os alunos expressassem suas opiniões sobre a obra, a fim de se analisar se houve a compreensão e interpretação da leitura. Assim, a materialização da compreensão leitora como ato de construção de sentido fundamenta-se em Cosson (2014, p. 28), quando diz que “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste trabalho, buscou-se, a priori, refletir acerca da importância da leitura e da literatura, compreendendo-as como pilares essenciais à aquisição do conhecimento e formação sociocultural e crítica de todo indivíduo. No percurso da pesquisa, observou-se que a leitura literária, para além da decodificação, envolve os processos de compreensão, interpretação e intertextualização, que ocorrem por meio da interação do leitor com o texto, com o autor, consigo e com o mundo.

A interação do leitor com o texto pode ser efetivada por intermédio do letramento literário, cujo objetivo é formar leitores de textos literários, de modo que estejam aptos a compreender e a interpretar o que leem, estabelecendo, sempre que possível, diálogos entre obras lidas e expressando opinião fundamentada e assertiva sobre o que leem.

Por meio desta pesquisa, constatou-se que o ensino de leitura de todo e qualquer texto literário requer sensibilidade e consciência, por parte do professor, de que se trata de uma atividade complexa, porque se ensinar a ler, indubitavelmente, não é uma tarefa fácil, ensinar a ler textos literários, por suas características peculiares, demanda comprometimento dos professores no processo de seleção dos diferentes textos literários que serão projetados na vida escolar de alunos da educação básica, em especial para o estudante de ensino fundamental. Por seu caráter plurissemântico, o texto literário pode ser lido e interpretado de maneiras diversas a depender do tempo e do propósito em que é lido.

A proposta deste trabalho confirma a leitura do texto literário, especificamente do texto dramático aqui estudado, como perspectiva de letramento literário, pois proporciona desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação textual e de reflexão sobre si próprio e com a sociedade à sua volta. Entretanto, cumpre salientar, de imediato, que o processo de letramento literário a partir do trabalho com o texto dramático é apenas uma das possibilidades que mitigam o déficit de leitura dos estudantes do ensino fundamental e não se configura como solução definitiva para tal deficiência. Contudo, o trabalho com o texto dramático, da forma como foi desenvolvido, pode constituir-se numa oportunidade singular de letramento literário

no ambiente escolar e, portanto, significa um avanço e possibilidade viável para mudança da realidade das aulas de leitura e escrita na disciplina Língua Portuguesa.

Observou-se, todavia, a partir da experiência docente do pesquisador, que o problema no trabalho com o texto dramático dá-se pela forma como ele é tratado, de um modo geral, nas aulas de língua portuguesa, tendo por referência como ele vem abordado em vários livros didáticos. Somam-se a isso a falta da prática de leitura de textos dramáticos por parte de alguns colegas professores, o que provoca desconhecimento de estratégias para sua leitura e trabalho na sala de aula, e o pouco interesse que estes textos suscitam nos discentes. No entanto, apesar da metodologia de leitura proposta pelo livro didático no tocante aos textos literários, é possível superar os limites pré-estabelecidos por meio de estratégias inovadoras, como vistas por meio das sequências básicas de leitura propostas por Cosson (2014).

De acordo com Vygotsky (1962, *apud* Sim-Sim, 2007, p. 47), a leitura de textos de teatro e a possível representação dos mesmos são de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Para o autor, a interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. No tocante ao ensino da leitura de textos dramáticos, deve-se incluir a compreensão do texto, a explicação de palavras desconhecidas pelos alunos, a leitura oralizada do texto e a intertextualidade. Caso seja ensinado para posterior representação, a memorização do texto.

Numa análise mais pormenorizada, há que se considerar aqui a carência de textos literários dramáticos na hodiernidade. Percebe-se, hoje, a constante tradução/adaptação de textos de escritores norte-americanos e ingleses para os palcos do teatro brasileiro. Naum Alves de Souza e Plínio Marcos (falecidos) foram grandes dramaturgos dos últimos anos. Bosco Brasil, Marcos Caruso, Jô Soares, Miguel Falabella, Marcius Melhem e Paulo Gustavo são alguns dos poucos dramaturgos existentes na atualidade e, ainda assim, sem constantes escritas para a dramaturgia.

Nesta pesquisa, constatou-se que muitos alunos gostam de ler e leem, a seus modos, outro tipo de leitura na escola ou em casa. Entretanto, outros não dedicam

seu tempo à leitura nem dentro nem fora da sala de aula. Cumpre ressaltar, porém, que a prática de leitura, mesmo sendo particularidade de poucos, deve ser incentivada a todos por meio de atividades diversificadas de leitura. É neste sentido que deve haver, portanto, interesse e preparação dos professores na elaboração de atividades de leitura com textos literários a fim de desenvolver habilidades do processo de formação leitora nos estudantes, para que estes tenham consciência da importância da leitura enquanto prática social em todos os momentos da vida em sociedade.

Portanto, conclui-se que as atividades de leitura do texto literário, especificamente do texto dramático, aqui apresentadas e norteadas pela sequência básica proposta por Cosson, representam uma possibilidade de intervenção que pode vir a ser utilizada em contextos escolares diversificados com vistas à prática do letramento literário.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **A diferença entre o texto dramático e o texto espetacular em seis obras apresentadas em Belo Horizonte entre 1994 e 1998.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG, 1998. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9DMHF2/dissertacao_marcosantonioalexandre.pdf?sequence=1 Acesso em 10 abr. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2013.

ARISTÓTELES. **Poética.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura.** In: *Vários Escritos.* 3ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

_____. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CABRAL, Otávio. **O riso subversivo.** Maceió: EDUFAL, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. pp. 17-22.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

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

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Teresa. **Um teatro que conta: a dramaturgia de Osman Lins**. São Paulo: Hucitec, 2011.

FERRARI, Solange dos S. U. et al. **Arte Por Toda Parte: vol. único**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

FERREIRA, Carolin Overhoff. **Uma Breve História do Teatro Brasileiro Moderno**. Revista Nuestra América. Nº 5. 2008. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2650/3/131-143.pdf> Acesso em 15 abr. 2018.

FILHO, Antônio C. **O Gênero Dramático**. Aula 9. Teoria da Literatura. UFS: Cesad, 2008. Disponível em: http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/08305914112014Teoria_da_Literatura_I_Aula_9.pdf Acesso em 19 fev. 2018.

FLORY, Suely Fadul Villibor. **O amor é filme: a ficção do real em *Lisbela e o prisioneiro*, da peça ao filme**. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: Póscom-Umesp, a. 26, n. 42, p. 107-124, 2o. sem. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRUGOLI, Ivan D. **LISBELA E O PRISIONEIRO: do texto verbal à transmutação audiovisual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Comunicação.

UNIP. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp011179.pdf> Acesso em 22 mai. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e Letramento**: os processos e o lugar da Literatura. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

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

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

KAUFMAN, Ana M; RODRIGUEZ, Maria H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escolar**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LISBELA E O PRISIONEIRO. Direção: Guel Arraes. Produção: Natasha Filmes em coprodução com Globo Filmes. Intérpretes: Débora Falabella, Selton Mello, Marco Nanini, Virgínia Cavendish, André Mattos, Bruno Garcia e outros. Roteiro: Guel Arraes, Jorge Furtado e Pedro Cardoso. Brasil, 2003. DVD: 107 min., Cor. Comédia Romântica.

LINS, Osman. **Lisbela e o Prisioneiro**. São Paulo: Planeta, 2003.

MAGALDI, Sábato; VARGAS, Maria Thereza. **Cem anos de teatro em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Senac, 2001.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, Marcel. **A linguagem Cinematográfica**. São Paulo, 1990.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MAYORCA, Juliana Pessi. **Letramento e ensino de literatura**. In: Revista Trias. 2013. Disponível em: <http://www.revistatrias.pro.br/artigos/ed-6/letramento-e-ensino-de-literatura.pdf> Acesso em 10 jan. 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cultrix, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PRADO, Décio de Almeida. **A personagem de ficção**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

REVERBEL, Olga. **Teatro: uma síntese em atos e cenas**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SIM-SIM, *et al.* **O ensino da leitura:** a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. UNESP – SP, UNESP, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em 13 jun. 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TAAMY, Cláudia Rodrigues Dias. **Literatura e Cinema:** recriação e diálogo Lisbela e o Prisioneiro. 2004. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_4/005.pdf Acesso em 12 de dezembro de 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIVAS, Rodrigo. *et al.* **Arte de Perto.** 1. ed. São Paulo: Leya, 2016.

XAVIER, Germano Viana. **O Jornal de Literatura e o Ensino do Texto:** abordagens e perspectivas de letramento literário. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UPE – Campus Garanhuns, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA INFORMAL

1. VOCÊ GOSTA DE LER? () Sim () Não
2. VOCÊ LÊ (livros, revistas, artigos de internet, conteúdos das disciplinas) COM QUE FREQUÊNCIA?
() diariamente () ocasionalmente
() semanalmente () nunca
() mensalmente
3. INDEPENDENTE DA FREQUÊNCIA, QUAL É O SEU TIPO DE LEITURA MAIS COMUM?
() histórias em quadrinhos () literatura (contos, romances, poemas, etc.)
() jornal impresso ou digital () revistas variadas
() livro didático () artigos da internet
() bíblia sagrada () outros gêneros
4. QUAIS CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHA QUE A LEITURA PODE TRAZER PARA A SUA VIDA?
5. QUAIS CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHA QUE A LEITURA PODE TRAZER PARA A ESCRITA?
6. QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE VOCÊ TEM NO MOMENTO DE ESCREVER UM TEXTO?

Essa atividade de entrevista foi realizada com apenas 10 alunos da turma (sendo 6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), escolhidos aleatoriamente, dentro do universo de 29 alunos constante da turma (17 meninas e 12 meninos), de modo que esses 10 alunos possam representar, o máximo possível, o todo da turma.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO I
(SONDAGEM INICIAL)**

1. SEXO: () MASCULINO () FEMININO

2. IDADE: _____

3. QUAIS ATIVIDADES VOCÊ COSTUMA REALIZAR EM SEU TEMPO LIVRE (à tarde, à noite, no fim de semana)? Numere até 3 atividades por ordem de frequência.

() Pratico esporte

() Assisto à TV

() Leitura / Estudo

() Jogo vídeo game

() Ouço rádio/música

() Brinco na rua

() Trabalho no comércio

() Trabalho na lavoura/roça

() Ajudo nas atividades domésticas

() Uso computador para acessar à internet

() Uso celular para acessar à internet e redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.)

() Outra: _____

4. VOCÊ GOSTA DE LER? JUSTIFIQUE.

5. VOCÊ COMPREENDE O QUE LÊ?

() Sim

() Não

() Às vezes

6. QUAL LIVRO VOCÊ MAIS GOSTOU DE TER LIDO ATÉ HOJE? POR QUÊ?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO II
(SONDAÇÃO AVALIATIVA SOBRE AS OFICINAS)**

1. VOCÊ GOSTOU DE LER A OBRA *LISBELA E O PRISIONEIRO*? EXPLIQUE POR QUÊ.

2. VOCÊ GOSTOU DO MODO COMO FOI TRABALHADA A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DA OBRA *LISBELA E O PRISIONEIRO* EM SALA DE AULA? TEM ALGUMA CRÍTICA À FORMA COMO FOI TRABALHADA?

3. O QUE MAIS VOCÊ GOSTOU NAS OFICINAS LITERÁRIAS? JUSTIFIQUE.

4. VOCÊ ACREDITA QUE O TEXTO TEATRAL É UM MATERIAL DIDÁTICO QUE PODE AJUDAR NA FORMAÇÃO LEITORA DO ALUNO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR? POR QUÊ?

5. DEPOIS DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS COM O TEXTO TEATRAL *LISBELA E O PRISIONEIRO*, VOCÊ SE SENTE MAIS MOTIVADO A LER OUTRO LIVRO DO GÊNERO PEÇA TEATRAL OU OUTROS LIVROS LITERÁRIOS? POR QUÊ?

6. COMENTE SOBRE AS CENAS DRAMATIZADAS (REPRESENTADAS) EM SALA DE AULA. GOSTOU DA EXPERIÊNCIA DE TER ASSISTIDO ÀS CENAS OU DE TER PARTICIPADO DIRETAMENTE DELAS?

7. ESCREVA AQUI OUTROS COMENTÁRIOS QUE JULGAR INTERESSANTES.

ANEXOS

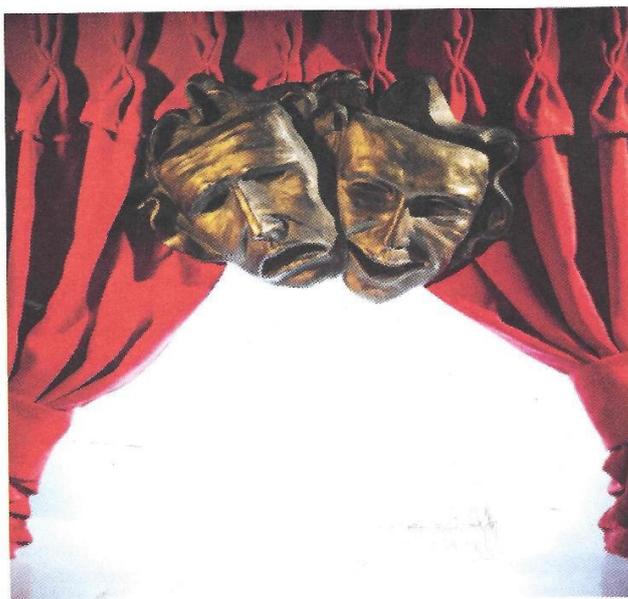
ANEXO A

▶ O TEXTO TEATRAL ESCRITO (I)

Você já foi ao teatro alguma vez? Neste capítulo, você vai estudar o texto teatral.

Leia, a seguir, um fragmento da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller, adaptação de Margarita Schulman.

A peça conta a história do casal Jorge e Emília. Eles têm um filho adolescente, Roberto, e moram em uma casa alugada, cujo proprietário é o sr. Souza, pai da jovem Margarida (Margô), com quem Roberto tem saído. Na cena reproduzida, o sr. Souza telefona para Jorge.



PAI (*ao telefone*) – Mas se eu já lhe disse mil vezes que temos procurado casa, sim. Parece que não existem casas para alugar ou vender nesta cidade. (*Pausa*) Já sei que a lei lhe faculta, como proprietário, o direito de ocupar a casa em seis meses. Mas que posso fazer? Seja razoável. Se ao menos você nos vendesse a casa. (*Pausa*) Está bem, está bem. Já sei que falamos nesse assunto mas às vezes mesmo um homem tão decidido como você pode mudar de ideia. Escute, Souza, por que você não passa por aqui logo mais, para conversarmos pessoalmente? (*Pausa*) Então está resolvendo?

do. Estaremos a sua espera. *(Pausa)* Sim, creio que veremos a sua filha antes disso. [...] Até logo. *(Desliga)*

ROBERTO *(entrando)* – Olá papai, que tal? Estou irreconhecível? Eu e Margô vamos a um baile de máscaras. Ela vai trazer a minha fantasia logo mais.

PAI – Ela virá, com certeza com o pai dela. Ele insiste para que nós mudemos logo que expirar o prazo de seis meses.

ROBERTO – Não sei como aquele velho ranzinza conseguiu ter uma filha tão boazinha como a Margarida. E por que não nos vende logo este “barraco”, e acaba duma vez com toda esta história? Eles têm uma casa para morar, não precisam da nossa.

PAI – Não adianta discutir comigo. A culpa é do Souza. Você já imaginou o trabalho que vamos ter para mudar daqui todos estes trastes? Mesmo se conseguirmos a casa, por milagre?

ROBERTO – Sim, se mamãe continuar ganhando todos os concursos do rádio e da TV, teremos que nos mudar para um museu...

PAI – Isto aqui já está parecendo um. Olhe só para esta sala. [...]

ROBERTO – E este armário?

PAI – Este sua mãe comprou ontem. [...]

ROBERTO – Não me diga que mamãe comprou este armário? Se ela esperasse um pouco certamente daria um jeito de ganhá-lo em algum concurso.

PAI – Melhor seria se ela concentrasse sua habilidade em ganhar uma casa.

ROBERTO – Eu já me contentaria com um “reboque”. Mas onde está a minha genial mãezinha? Gostaria que viesse logo pois estou morto de fome. O que é que há para o jantar?

[...]

(Entra a senhora MEIRELLES, bonita e muito enérgica)

MÃE – Será que ouvi falar em comida? Aposto que os homens da minha vida estão famintos.

AMBOS – É verdade.

MÃE – Bem, aguentem mais um pouco que já vou preparar um salmão delicioso e uma salada de feijão.

[...]

MÃE – [...] Não chegou alguma carta para mim?

ROBERTO – Aqui tem uma porção.

MÃE *(olhando as cartas)* – Só queria saber se já veio a resposta daquele concurso da fábrica de aveia. Não, nada. Talvez amanhã. Vejam só este envelope. Não parece esquisito?

ROBERTO – Não diga que entrou num concurso de propaganda de agentes funerários, mamãe!

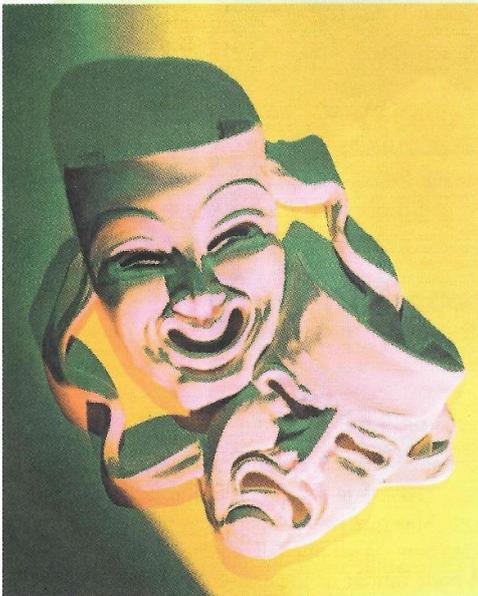
MÃE – Não diga tolices, meu filho *(lendo)*. Me acudam!

PAI – O que foi?

[...]

MÃE – Alguém está tentando se divertir à minha custa. Veja você, Jorge *(passa a carta para o PAI)*.

PAI *(lendo)* – Da Sociedade Sobrenatural das Américas. Hummm. Nunca pensei que existisse tal sociedade: temos o prazer de informar que o seu artigo “Por que não acredito em fantasmas” recebeu o primeiro prêmio. Por conseguinte vai a senhora receber um fantasma totalmente equipado e pronto para servi-la.



ROBERTO – O quê? Leia de novo. Você disse um fantasma?

[...]

PAI – Imagine só! Ganhar um fantasma!

ROBERTO – Até que seria divertido.

MÃE – Bem, agora chega de fantasma. Vamos todos para a cozinha e esqueçamos esta carta idiota.

PAI – De acordo. (*Quando estão saindo*) Espere um pouco, Emília: Você vai deixar este armário plantado no meio da sala?

MÃE – É mesmo, eu... eu nem tinha reparado nele. Que bom que entregaram tão depressa. Nós vamos levá-lo para cima depois do jantar.

ROBERTO – Isto significa que eu vou levá-lo para cima. Toda vez que você diz Nós, sei que se refere a este burro de carga.

MÃE – Esperem um momento. Acho melhor verificar se este é o armário que comprei. Eu disse que queria que fosse desmontável. Venham me ajudar!

PAI – É bem grande. Podemos guardar nele uma porção de coisas. Emília, você promete não ganhar mais nada pelo menos enquanto não nos mudarmos?

MÃE – Mudarmos? Não me diga que o Souza não concorda em nos vender esta casa? (*Experimenta o armário*) Veja só que beleza. É exatamente o que queria. E as portas se abrem facilmente. Vejam. (*Abre a porta e aparece o Fantasma*) (*Está todo vestido de branco, inclusive gravata, sapatos, meias e luvas, e tem o rosto pintado de branco também*)

TODOS (*gritando*) – É o fantasma! Acudam!...

MÃE – Jorge, me ajude, não posso segurar a porta! Ele quer sair!

FANTASMA (*calmo*) – É claro que quero sair. Estou muito surpreso com a senhora, dona Emília. A senhora tem medo de mim?

MÃE (*batendo os dentes*) – É claro que não! Você não existe!

PAI – Quem é o senhor? Algum truque para nos matar de susto?

FANTASMA – Não julgo necessário explicar a minha presença. (*Mostra a carta*) Vejo que foram avisados da minha chegada. (*para a Mãe*) Meus cumprimentos, minha senhora. Seu artigo foi o mais convincente de todos. Quase que comecei a não acreditar mais em mim mesmo.

MÃE – Quer dizer que eu o ganhei num concurso?

FANTASMA – Sim, senhora, e embora nós discordemos em alguns pontos fundamentais, peço que aceite os mais sinceros parabéns do fundo do meu espírito. Onde posso deixar a minha mala?

ROBERTO – Você veio para ficar?

FANTASMA – Naturalmente.

MÃE – Nós temos muito pouco lugar e receio que não vá se sentir muito confortável.

O teatro no cinema

É comum a adaptação para o cinema de textos teatrais famosos. A mudança de veículo pode modificar profundamente a obra. Se, por um lado, o cinema dispõe de mais recursos para explorar o deslocamento espacial e temporal, por exemplo, por outro a exibição da obra na tela nunca tem o mesmo impacto que sua representação no palco.

Se você gosta de teatro e cinema, não deixe de assistir aos filmes *Shakespeare apaixonado*, de John Madden; *A última borboleta*, de Karel Kachyna; *Cyrano de Bergerac*, de Jean-Paul Rappeneau; *Amadeus*, de Milos Forman; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Sonho de uma noite de verão*, de Michael Hoffman. São filmes que retratam de maneira muito interessante um pouco da história do teatro.



Cena de *Shakespeare apaixonado*.

Universal Pictures/Diomecia

FANTASMA – De modo algum, minha senhora. O meu lugar é no sótão. Suponho que a senhora tenha um sótão.

[...]

PAI – O senhor vai pensar que sou um pouco curioso, Senhor Fantasma, mas...

FANTASMA – Ora, nada de cerimônias. Agora que somos todos da mesma família, pode me chamar de Espeque, que é o diminutivo de espectro, e eu o chamarei de Jorge. [...]

ROBERTO – Perdoe-me, Espeque, mas que roupa é essa? Parece enfermeiro.

FANTASMA – Ora, é a minha roupa. Afinal de contas, você não esperava que eu andasse por aí vestindo só o meu ectoplasma. Não seria decente. E agora eu gostaria de ir ao sótão; preciso experimentar a minha sonoplastia.

MÃE – Sonoplastia?

FANTASMA – Sim, os efeitos de som. Eu os trago sempre comigo. Gemidos, gritos, uivos de cães, ranger de correntes, tudo completo e bem gravado.

ROBERTO – Papagaio! Que organização!

MÃE – Isto é demais para mim. Acho que vou desmaiar. *(Vai cair, o FANTASMA faz menção de a ajudar, ela grita)* – Afaste-se de mim! Jorge, obrigue-o a ir embora!

PAI – Realmente, Espeque! Você está passando da conta. Não vê que está assustando minha mulher?

FANTASMA – Não se preocupe comigo. Com o tempo ela vai se acostumar e me atrevo a dizer que seremos muito bons amigos. Podemos nos ajudar mutuamente.

PAI – Ajudar? Como pode um fantasma ajudar um ser humano?

FANTASMA – Espere e verá, Jorge. Roberto, não quer me mostrar o caminho?

(Teatro da Juventude. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios do Governo/Comissão Estadual de Teatro, 1967. p. 61-8.)

1. O texto apresenta um confronto de interesses entre Jorge e o sr. Souza, revelado pela conversa ao telefone.
 - a) Como Souza se posiciona diante do problema? Souza está intransigente, quer a casa para morar e insiste que Jorge e a família se mudem logo que expirar o prazo de seis meses.
 - b) Que argumento Jorge utiliza para tentar convencer Souza a mudar de ideia? Jorge argumenta que não existem casas para alugar ou vender na cidade. Propõe mais uma vez comprar-lhe a casa.
 - c) “Está bem, está bem. Já sei que falamos nesse assunto mas às vezes mesmo um homem tão decidido como você pode mudar de ideia”, diz Jorge em certo momento. Levante hipóteses: Pela reação de Jorge, o que você acha que Souza disse a ele? Souza provavelmente disse a Jorge que já tinham falado muitas vezes sobre o assunto, não tinham mais o que discutir sobre isso.
 - d) Qual é a última proposta que Jorge faz a Souza? Jorge propõe a Souza que venha a sua casa naquela noite para tratarem do assunto pessoalmente.
2. O texto teatral tem semelhanças com o texto narrativo: apresenta fatos, personagens, tempo e lugar.
 - a) Onde ocorre essa cena? Na casa de Jorge e Emília.
 - b) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração dessa cena? Quinze minutos.
3. Comparando a estrutura do texto teatral com a de outros textos narrativos ficcionais, como, por exemplo, o conto, o mito e a fábula, observamos que o texto teatral se constrói de forma diferente.
 - a) Há, no texto teatral, um narrador que conta a história? Não.
 - b) De que maneira, então, tomamos conhecimento dela? Por meio da ação das personagens e do diálogo entre elas.
4. O diálogo entre as personagens constitui o elemento essencial de um texto teatral. Numa fábula ou conto, a fala das personagens aparece geralmente depois de verbos como **dizer**, **perguntar**, **afirmar**, chamados **dicendi**. No texto teatral escrito, como é introduzida a fala das personagens? Antes da fala de cada personagem aparece o nome dela, geralmente escrito com letras maiúsculas.

5. O texto teatral escrito apresenta alguns trechos em letras de tipo diferente, em geral conhecido por **itálico**. Veja:

“MÃE (*batendo os dentes*) – É claro que não! Você não existe!”
 “MÃE – Isto é demais para mim. Acho que vou desmaiar. (*Vai cair, o FANTASMA faz menção de a ajudar, ela grita*) – Afaste-se de mim! Jorge, obrigue-o a ir embora!”

Esses trechos, chamados **rubricas**, têm uma função especial. Qual é ela?

Indicar como as personagens devem se movimentar e falar em cena.

6. Observe a linguagem empregada pelas personagens. Que tipo de variedade linguística predomina: uma variedade de acordo com a norma-padrão formal ou com a norma-padrão informal? Justifique. Uma variedade de acordo com a norma-padrão informal. As marcas de informalidade são palavras e expressões como *trastes, a minha genial mãezinha, carta idiota, armário plantado, burro de carga, papagaio!, passando da conta.*
7. Quando um texto teatral é lido, o leitor é o interlocutor da história vivida pelas personagens. Quando ele é encenado, quem é o interlocutor? O público (a plateia) que assiste ao espetáculo.
8. Troque ideias com os colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características do texto teatral escrito? É um texto que serve à representação teatral. Normalmente não apresenta narrador e contém os outros elementos principais de um texto narrativo. O diálogo é sua estrutura básica de construção e é por meio dele que se dá o desenvolvimento das ações. Apresenta rubricas de interpretação e de movimento. A linguagem é adequada às personagens e ao contexto.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características do texto teatral escrito.

Imagine essa cena se desenvolvendo num palco. Haveria um cenário, que seria uma sala de estar de família de classe média; a sala estaria cheia de rádios, televisores, liquidificadores, aspiradores, etc., e haveria um armário bem no meio dela. E a conversa entre as personagens não seria contada por um narrador, mas **mostrada** pelos atores, que, **representando** as personagens, se movimentariam e falariam.

Quando o texto teatral é encenado, ele exige outros elementos, como cenário, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, etc.

No texto teatral escrito, esses elementos estão presentes nas **rubricas**, que aparecem em letras de tipos diferentes (no texto em estudo, em itálico). As rubricas indicam como as personagens devem falar (rubricas de interpretação) e como devem se movimentar em cena (rubricas de movimento), dando ao leitor informações sobre aquilo que, na representação, se vê no palco.

Quando a peça teatral é longa, ela é normalmente dividida em partes, chamadas **atos**.

Teatro: quer saber mais?

Para você aprofundar seus conhecimentos sobre teatro e técnicas teatrais, sugerimos: *O teatro explicado aos meus filhos*, de Barbara Heliodora (Agir); *O que é teatro?*, de Fernando Peixoto (Brasiliense); *Teatro brasileiro do século XX*, de Samira Youssef Campedelli (Scipione); *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal (Civilização Brasileira); *Iniciação ao teatro*, de Sábato Magaldi (Ática); *O livro do ator*, de Flavio de Souza (Companhia das Letrinhas); *O teatro no mundo*, de Pierre Marchand (Melhoramentos).



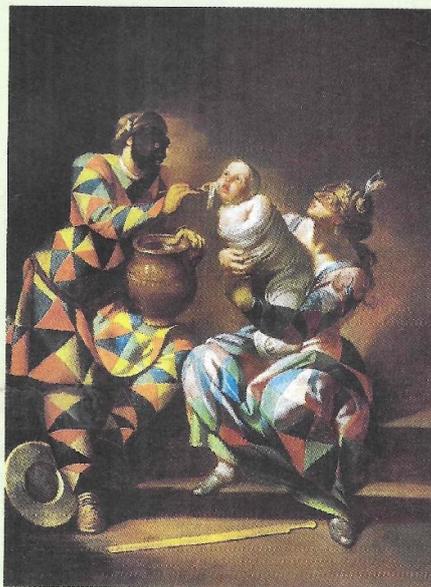
Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo, para, juntos, escolherem uma das seguintes propostas de produção de texto teatral. Se quiserem, encenem o texto para os colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, parentes e amigos, na mostra teatral proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Escrevam uma continuação para a cena da peça teatral *Um fantasma camarada* retratada no texto lido. Sigam estas instruções:

a) Baseiem-se nos seguintes fatos:

- Roberto, meio assustado, vai para o sótão com o Fantasma. Explica que está esperando sua garota para irem juntos a um baile de máscaras e que não quer que ela morra de medo. O fantasma promete não assustá-la. Diz querer conhecê-la, mas ficará invisível.
- Jorge e Emília conversam na sala, tentando achar uma forma de se livrar do fantasma. A campainha toca. Margô chega e o casal vai cuidar do jantar.
- Roberto e o Fantasma voltam para a sala. O Fantasma, invisível, senta-se em uma poltrona.
- Roberto diz a Margô que a fantasia dela está ótima e pergunta se ela trouxe a dele. Margô diz que a fantasia de esqueleto que queria lhe trazer já tinha sido alugada e, então, trouxe um lençol para ele ir fantasiado de fantasma. O Fantasma cai do sofá, exclamando “Que coincidência!”. Roberto começa a discutir com Margô sobre a fantasia, dizendo-lhe que lençol não é fantasia adequada para um fantasma. Margô lhe pergunta desde quando ele virou uma autoridade no assunto. Roberto lhe responde que desde que viu um. Ela lhe diz para não ser bobo e vai se sentar na poltrona onde está o Fantasma. Roberto, agonizando, lhe diz para não sentar lá. Ela quer saber por quê, e ele lhe pergunta se ela gostaria de ver um fantasma. Ela diz que sim e que não tem medo de nada quando está junto dele. O Fantasma fica visível. Margô se lança nos braços de Roberto com um grito. O Fantasma se apresenta a Margô.
- Jorge e Emília voltam à sala. Jorge pergunta a Margô sobre o pai, dizendo-lhe que travarão uma batalha definitiva pela casa. Margô diz que o pai logo virá e que sente muito pelo fato de o pai estar sendo tão teimoso em relação à casa. O Fantasma diz a Margô que agora a casa também é o lar dele, que ele gosta do lugar e não tem a menor intenção de se mudar. Jorge pede ao Fantasma que o ajude a persuadir o sr. Souza a não vender a casa. O Fantasma convida Roberto para irem ao sótão a fim de verificar se a sonoplastia está funcionando.
- A campainha toca. Jorge vai atender à porta. Entra em cena o sr. Souza.



Arlequin no papel de pai, de Giovanni Domenico Ferretti.

Sotheby's London/Album/c) Sotheby's/alg-imagens/LatinStock

b) Imaginem outros fatos que possam acontecer no contexto da história, a partir da entrada do sr. Souza em cena.

ANEXO B

JOÃO E MARIA (Chico Buarque e Nara Leão)

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

(Chico Buarque / Sivuca)

ANEXO C

ME ESPERA (Sandy e Tiago Iorc)

Eu ainda estou aqui
Perdido em mil versões
Irreais de mim
Estou aqui por trás de todo o caos
Em que a vida se fez

Tenta me reconhecer no temporal
Me espera
Tenta não se acostumar
Eu volto já
Me espera

Eu que tanto me perdi
Em sãs desilusões ideais de mim
Não me esqueci
De quem eu sou
E o quanto devo a você

Tenta me reconhecer no temporal
Me espera
Tenta não se acostumar
Eu volto já
Me espera

Mesmo quando me descuido
Me desloco
Me deslumbro
Perco o foco
Perco o chão
E perco o ar
Me reconheço em teu olhar
Que é o fio pra me guiar
De volta (de volta)

Tenta me reconhecer no temporal
Me espera
Tenta não se acostumar
Eu volto já
Me espera

Eu ainda estou aqui

(Lucas Lima/ Sandy Leah/ Tiago Iorc)

ANEXO D**SONETO DE FIDELIDADE**

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

(Vinícius de Moraes)