



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



LIZABETH ROGATE DA SILVA

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O GÊNERO DRAMÁTICO E
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM *O LEÃO E A JOIA*, DE
WOLE SOYINKA**

Cornélio Procópio
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

RS586e Rogate da Silva, Lizabeth
EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O GÊNERO DRAMÁTICO E AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM O LEÃO E A JOIA, DE WOLE
SOYINKA / Lizabeth Rogate da Silva; orientadora
Ana Paula Franco Nóbile Brandileone - Cornélio
Procópio, 2021.
295 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2021.

1. Educação literária. 2. (Re)educação das relações
étnico-raciais. 3. Lei 10.639/03. 4. Gênero
dramático. 5. O Leão e a Joia. I. Franco Nóbile
Brandileone, Ana Paula, orient. II. Título.

LIZABETH ROGATE DA SILVA

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O GÊNERO DRAMÁTICO E
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM *O LEÃO E A JOIA*, DE
WOLE SOYINKA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Franco Nóbile Brandileone
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientadora

Profa. Dra. Martina Fittipaldi
Universitat Autònoma de Barcelona
Examinadora Externa

Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Examinadora Interna

Cornélio Procópio, 19 de agosto de 2021.

*Aos meus amados e queridos filhos...
Claudio e Matheus*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a Deus por Ele ter me guiado e me capacitado em todos os momentos desta jornada, proporcionando-me confiança e consolo que somente Ele é capaz de nos dar. Por todo o cuidado e fidelidade em cumprir Seus propósitos em minha vida.

Aos meus filhos, por terem vivenciado e presenciado todas as minhas lutas e correrias no trabalho, estudo e família. Por compreender a minha ausência e me apoiar em todos os momentos, tão necessários, durante esse trajeto de intensa dedicação. A minha querida mãezinha e meus irmãos que compartilharam comigo deste sonho, incentivando-me e dando-me todo o suporte necessário para que ele se tornasse possível.

Aos meus amigos pessoais, colegas de labuta, professores, direção e equipe pedagógica por colaborar com a minha pesquisa, apoiando-me em todos os aspectos necessários para a efetiva realização deste trabalho.

Aos meus adoráveis amigos e companheiros do ProfLetras – Turma 6, pelo tempo precioso que passamos juntos e pelos valiosos momentos compartilhados de carinho, alegria e sabedoria. Serei eternamente grata por tê-los conhecido e por terem feito parte da realização deste que é um projeto pessoal.

Sou muito grata a toda a equipe da UENP/Profletras, coordenadores, secretários, colaboradores, todos são partícipes da concretização de uma conquista tão desejada.

A todos os meus professores por terem contribuído significativamente com seus conhecimentos e suas experiências para o meu crescimento pessoal e intelectual. Orgulho-me de ser UENP! As universidades públicas, tão menosprezadas ultimamente, precisam muito de vocês. Sou grata, ainda, aos professores da banca de qualificação: Martina Fittipaldi, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Thiago Alves Valente, pelas riquíssimas contribuições.

E, de modo especialíssimo, à minha querida orientadora, Ana Paula Brandileone que, com toda sua elegância, requinte, paciência, dedicação, disponibilidade e apoio irrestritos, além, é claro, da competência e sabedoria indiscutíveis, conduziu-me pelos meandros da Literatura (com L maiúsculo). Minha admiração é tamanha que faltam palavras para descrevê-la. Sempre compreensiva,

receptiva, empática, um ser humano incrível. Se cheguei até aqui foi porque você acreditou em mim e, por isso, sou muitíssimo grata a você, professora! Obrigada!

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar.

JOUVE, 2012, p.165

SILVA, Lizabeth Rogate da. **Educação literária**: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio / PR, 2021.

RESUMO

Desde a promulgação da *Lei nº 10.639/03*, que prevê a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira, os profissionais do ensino da Língua Portuguesa e de suas respectivas Literaturas na Educação Básica brasileira têm enfrentado um novo desafio. Nesse contexto, o presente trabalho, de caráter qualitativo e abordagem interpretativista e interventiva, apresenta metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica e documental, com análise de conteúdo, que objetiva elaborar uma proposta didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública ao norte do Estado do Paraná, a partir dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (COSSON, 2014), de modo que se possa efetivar a educação literária via leitura na escola. Para tanto, foi selecionado o gênero dramático e a obra *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), com o intuito de suscitar reflexões críticas que congreguem questões éticas e estéticas, bem como favorecer aos estudantes a oportunidade de experimentar, por meio da ficção, modos de compreensão das diferentes culturas e o alargamento de seu referencial estético, cultural e crítico. Assim, espera-se que a leitura da obra em questão possibilite ao jovem leitor em formação entrar em contato com um gênero pouco explorado em sala de aula e oportunize a promoção e a consolidação de uma educação inclusiva, que leve em conta princípios como a diversidade humana, a alteridade e a humanização. Tem-se, ainda, a expectativa, de promover a reflexão sobre a necessidade da efetivação de (novas) práticas de ensino da Literatura no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação literária; (Re)educação das relações étnico-raciais; *Lei 10.639/03*; Gênero dramático; *O Leão e a Joia*.

SILVA, Lizabeth Rogate da. **Literary education: the dramatic genre and ethnic-racial relations in *The Lion and the Jewel*, by Wole Soyinka.** Dissertation (Professional Master in Letters - PROFLETRAS) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio / PR, 2021.

ABSTRACT

Since the promulgation of *Law nº. 10.639/03*, which foresees the approach of aspects of Afro-Brazilian history and culture, professionals in the teaching of the Portuguese language and their respective Literatures in Brazilian Basic Education have faced a new challenge. In this context, the present work of qualitative character and an interpretative and interventional approach, presents a bibliographic and documentary research methodology, with content analysis, that aims to develop a didactic proposal for 9th grade students in a public school in the northern of the State of Paraná, from methodological assumptions of the reading circle (COSSON, 2014), so that literary education via reading at school takes place. For this purpose, the dramatic genre and the work *The Lion and the Jewel*, by Wole Soyinka (2012), were selected in order to raise critical reflections that bring together ethical and aesthetic issues, as well as to favoring students the opportunity to experience, through fiction, ways of understanding different cultures and broadening their aesthetic, cultural and critical framework. Thus, it is expected that the literary reading of the play in question will enable the young reader in training to get in touch with a little explored genre in the classroom and provide opportunities for the promotion and consolidation of an inclusive education, which takes into accounting for principles such as human diversity, alterity and humanization. There is also the expectation of promoting reflection on the need to implement (new) Literature teaching practices in the school context.

Key words: Literary education; (Re)education of ethnic-racial relations; *Law 10.639/03*; Dramatic genre; *The Lion and the Jewel*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Biblioteca Municipal de Nova América da Colina.....	140
FIGURA 2 – Fachada do CEPPVI.....	141
FIGURA 3 – Parte interna do colégio.....	141
FIGURA 4 – Biblioteca da escola.....	143
FIGURA 5 – À esquerda, no térreo, espaço da biblioteca.....	143
FIGURA 6 – Quadra esportiva – (a poucos metros da biblioteca)	144
FIGURA 7 – À esquerda, livros do PNLD Literário. À direita, sala dos professores...	148
FIGURA 8 – Capa do livro <i>The Lion and the Jewel</i> , edição de 1963.....	210
FIGURA 9 – Capa do livro <i>O Leão e a Joia</i> , edição de 2012.....	211

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências Específicas de Língua Portuguesa.....	48
QUADRO 2 – Campo Artístico-Literário – Língua Portuguesa – 6º/9º anos.....	63
QUADRO 3 – Campo de Atuação Artístico-Literário – Língua Portuguesa – 9º ano...69	
QUADRO 4 – Obras selecionadas do gênero dramático no PNBE/PNLD Literário para o Ensino Fundamental – Anos Finais de 2007 a 2021	103
QUADRO 5 – IDEB da Escola Municipal Francisco Escorsin – Ensino Infantil e Ensino Fundamental.....	138
QUADRO 6 – IDEB do CEPPVI (8º/9º anos do Ensino Fundamental).....	138
QUADRO 7 – IDEB do CEPPVI (3º ano do Ensino Médio).....	138
QUADRO 8 – Dados do desempenho escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2019.....	139
QUADRO 9 – Desempenho dos estudantes na Prova Paraná em Língua Portuguesa e Matemática (2019).....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários)
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
CEE/PR (Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná)
Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)
CNE (Conselho Nacional de Educação)
CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação)
CP (Conselho Pleno)
EJA (Educação de Jovens e Adultos)
EM (Equipe Multidisciplinar)
FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)
IBC (Instituto Benjamin Constant)
IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
IDMH (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)
INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas)
OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa)
PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)
PNE (Plano Nacional de Educação)
PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático)
RCPR (Referencial Curricular do Paraná)
SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)
SEB (Secretaria de Educação Básica)
SERP (Sistema Educacional da Rede de Proteção)
UNDIME (*União dos Dirigentes Municipais de Educação*)
VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa)
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O ENTRELUGAR DA LITERATURA: ENTRE CONCEPÇÕES E FUNÇÕES – A LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	32
1.1 Literatura: entre conceitos e funções – reflexões.....	32
1.2 O lugar da Literatura nos documentos oficiais.....	43
1.3 O espaço da narrativa dramática na sala de aula: entraves e possibilidades.....	59
2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A Lei nº 10.639/2003.....	115
2.1 Lei 10.639/2003 e o currículo: entre a teoria e a prática.....	115
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	136
3.1 Campo da pesquisa: Escola e Participantes.....	137
3.2 O círculo de leitura e seus pressupostos metodológicos para o estudo do texto literário: possibilidades para uma educação literária.....	150
3.2.1 <i>O Leão e a Joia</i> : uma experiência literária ética e estética no processo de (re)construção identitária.....	183
3.2.2. Círculo de Leitura: uma proposta de letramento literário de <i>O Leão e a Joia</i> ...	219
3.2.3 A sala de aula como espaço formador de uma comunidade de leitores	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
REFERÊNCIAS.....	275
ANEXOS.....	285

INTRODUÇÃO

A minha atuação como professora de Língua Portuguesa e de Literatura da Educação básica há vinte e cinco anos, permite-me perceber a complexidade dos desafios diários enfrentados pelos docentes nas salas de aula de muitas instituições escolares. Nesse contexto, insere-se a dificuldade de trabalho com o texto literário, particularmente no que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Finais, que é quando se tornam mais transparentes as lacunas quanto ao exercício da leitura literária. Cosson (2013, p.9) observa que “[...] o professor de literatura das séries finais do Ensino Fundamental não precisa obedecer a programas pré-determinados de literatura [...]”, basta que dê sequência “[...] à formação do leitor que vem das séries iniciais”.

Mas, como dar continuidade ao processo de formação do leitor literário quando o próprio professor desconhece as experiências de leitura de seus alunos de anos anteriores e, ainda, quando não há a curricularização da Literatura? A esse respeito, Fritzen (2017) enfatiza a importância de o professor perceber como são estabelecidas as práticas literárias no currículo e com que finalidade:

[...] não menos é importante [é] verificar como as experiências com o literário em sala de aula são previstas pelo currículo e para quê. Ao fim, é essa noção geral do percurso que deve em cada ano letivo organizar os objetivos formativos a partir dos quais os meios para alcançá-los podem ser pensados. Assim, cada escola e professor, ao atuar, sabem que a educação literária que devem propiciar é justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes. (2017, p.114).

Logo, a definição de um currículo que contemple a educação literária de cada ano escolar é fundamental para a formação do leitor, na medida em que é por meio dele que o percurso de leitura de cada aluno será conhecido pelo professor. A partir disso é que ele, então, poderá determinar as melhores estratégias a serem adotadas, o que inclui a etapa de formação em que se encontra seus alunos e, assim, dar prosseguimento à sua caminhada na leitura de obras literárias.

Entretanto, o que se percebe é que faltam aos professores de Língua Portuguesa subsídios teóricos e repertório de leitura literária. Considerando que muitos docentes não dispõem de uma bagagem de leituras e, portanto, não são leitores literários, falta-lhes, por vezes, competência para eleger obras significativas

que possam desenvolver experiências literárias relevantes para seus alunos, “[...] avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte” (COSSON, 2013, p.21). Aspecto que os capacitariam a propor um currículo em que as práticas literárias sejam definidas e organizadas para cada ano escolar, de modo a atingir objetivos formativos ligados à educação literária. Esse motivo, que se associa à formação inicial e continuada inadequadas, provoca, não raro, o apagamento do trabalho com os textos literários, “[...] em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura” (COSSON, 2013, p.20).

Embora saibamos de esforços por parte de muitos professores na tentativa de promover uma prática de leitura literária sistematizada em sala de aula, considerando a compreensão e o significado dos textos literários, as relações que estabelecem com outros autores e obras, com o contexto histórico do qual fazem parte, com a atualidade, a fim de assegurar a capacidade de reflexão do e sobre o mundo no qual nossos alunos estão inseridos, não se observa grandes avanços. Pois o texto literário é apreendido por alguns docentes, muitas vezes, como um produto meramente consumível e/ou como um gênero discursivo cujo objetivo central é ampliar o repertório comunicativo do aluno, o que o empurra para uma função essencialmente pragmática.

Isso porque, segundo Boberg e Stopa (2012), a maneira como a Literatura é abordada na escola contribui para distanciar, muito mais que para promover, a leitura do texto literário entre os jovens leitores. É como pretexto que a leitura literária tem sido, não raro, abordada na disciplina de Língua Portuguesa; instrumento meramente de uso utilitário pautado seja no estudo de aspectos gramaticais da língua ou no estudo “sobre” a Literatura e não especificamente acerca do seu objeto de ensino, que é o texto literário. Além disso, muitas escolas e cursinhos pré-vestibulares, como os do estado do Paraná, constroem seu modelo de ensino em torno das listas de obras e autores exigidos nos exames vestibulares, tornando o trabalho com a Literatura um fardo para o aluno, levando-o à falta de motivação e à apatia em relação ao estudo do texto literário, que passa a se restringir “[...] a um campo limitado de exercício do conhecimento, à memorização de nomes de autores associados a nomes de obras e períodos literários [...]” (GINZBURG, 2012, p.212).

Cosson (2011) também problematiza o ensino da Literatura em sala de aula. Segundo o autor, no Ensino Fundamental a prática da leitura literária fica restrita à leitura de fragmentos de diversos gêneros textuais (crônicas, contos, romance) que, quando realizada, faz parte de atividades extras de leitura e/ou outras atividades denominadas como “especiais” dentro da rotina escolar, como, por exemplo, a “Hora do conto”, que são facilmente substituídas pela leitura de textos jornalísticos e outros registros escritos, sob o argumento de serem mais relevantes para o modelo de produção textual escolar. Desta forma, é notório que a leitura é utilizada unicamente como instrumento de ensino e aprendizagem da escrita do aluno e para o estudo da norma culta da Língua Portuguesa. Já no Ensino Médio, os textos literários selecionados atendem às demandas exigidas pelos vestibulares das grandes universidades brasileiras, como mencionado, limitando-se, na maioria das vezes, ao estudo da historiografia da Literatura e, portanto, ao estudo da cronologia literária: “[...] os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2006, p.21). Diante desses reveses, alerta o estudioso,

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto [...]. (COSSON, 2006, p.23).

Aspectos que se somam ao apagamento do estudo do texto literário nos documentos oficiais recentemente publicados, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCPR* (PARANÁ, 2018), que situam o texto literário como apêndice da área de Linguagens, que compreende quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Desse modo, a Literatura é extinta como componente curricular obrigatório, o que implica não a reconhecer como disciplina autônoma e fundamental para a formação do educando. Assim, a Literatura, em ambos os documentos, não é tratada como conhecimento primordial para a formação cidadã e humana do estudante. Caberá ao docente formular, implementar e avaliar estratégias para o trabalho com o texto literário no meio escolar, uma vez que, conforme Cechinel (2017, p.204), “[...] o professor de

literatura luta, sempre no contrafluxo, para preservar o lugar daquilo que não tem lugar e que, desse modo, tende ao desaparecimento”.

Diante desses e de outros desafios impostos aos docentes, Cosson (2013) propõe alguns caminhos para que o professor tenha uma formação adequada e possa oportunizar experiências de leituras exitosas junto a seus alunos. Segundo ele, o professor deve ser um leitor que possua um vasto repertório de leituras adquirido ao longo de sua formação acadêmica; ser competente o bastante para fazer escolhas significativas para conduzir experiências com o texto literário em sala de aula; ter uma concepção de Literatura; reunir um conjunto de técnicas e métodos de ensino. Enfim, ser alguém “[...] que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p.22). Fritzen (2017) também ressalta que o professor, por conhecer a trajetória de leitura de seu aluno deve (ao menos deveria), dar continuidade ao percurso literário já construído ou, se for o caso, iniciar um novo caminho a ser percorrido. Nesse sentido, a definição de um currículo que prime pela formação de um leitor literário crítico e reflexivo, é condição *sine qua non* para a (re)educação literária. Por esse viés, Navas e Ignácio (2015, p.55) pontuam que

A fruição da leitura, a aquisição de competências reflexivas e críticas seriam as consequências naturais no desenvolvimento do indivíduo no contato com os múltiplos saberes que integram a proposta curricular, para, depois, integrar a vivência social.

Reconhece-se, desse modo, o papel substantivo do texto literário, dado o seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) –, bem como por favorecer, mais que qualquer outro gênero textual, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra (CANDIDO, 2011). Por isso, segundo Candido, o texto literário poderá atuar na formação do sujeito leitor, seja pelo seu poder transformador e emancipador, seja pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, o que nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 2011). Já para Rouxel, o texto literário tem a potencialidade de formar “[...] um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]” (ROUXEL, 2013, p.20).

Considerando, portanto, a relevância da Literatura para a formação humana e cidadã do leitor, perguntamos: como fomentar um trabalho significativo no ensino de Língua Portuguesa, no qual o texto literário seja o mote de um processo de leitura que oportuniza o exercício da empatia e do diálogo; que valoriza os saberes, as identidades, culturas e potencialidades individuais; que promova uma educação inclusiva, levando em conta princípios como o respeito à diversidade humana e à alteridade? A resposta para essa pergunta está na promoção da educação literária, entendida aqui como o “[...] desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.3), e que se liga diretamente ao pleno exercício da cidadania, componente decisivo na estrutura de uma sociedade que se quer democrática. Nesse sentido, formar sujeitos críticos, capazes de romper com os padrões socioculturais preestabelecidos implica reconhecer a necessidade de superar as representações sociais, discursos e práticas preconceituosos relacionados às questões étnico-raciais. Nesse contexto, o estudante, em interação com o universo literário, pode ser provocado a se engajar na compreensão dos conflitos, das lutas sociais e econômicas de uma parcela marginalizada da sociedade, adotando uma postura ativa contra toda e qualquer forma de exclusão e de medidas que extinguem os direitos humanos, fundamento para a construção de uma sociedade em que prevaleçam a justiça e a equidade.

Ainda que o conceito de educação literária concorra para a superação do processo escolar de ensino e aprendizagem da Literatura, isto é, “[...] aprender a ler textos literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo da ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.3), ela não se desenvolve espontaneamente. Educar literariamente implica atividades planejadas, o que significa dizer que a leitura literária deve ser trabalhada no contexto escolar, de forma motivada e delimitando uma finalidade para o ato de aprender. Mas, para tanto, asseguram os autores, os mediadores assumem papel fundamental.

É, então, nessa perspectiva que esta pesquisa propõe uma ação pedagógica de educação pela Literatura, a partir da sistematização dos procedimentos didáticos, a fim de levar ao letramento literário, e da promoção de debates sobre a valorização da diversidade, do estímulo à formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e a identidade de grupos sociais, entre eles as questões étnico-raciais. Temas que perpassam a sociedade e que devem se fazer presentes

no contexto escolar, conforme aponta a *Lei nº 10.639/03*, que prevê a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira, como forma de reconhecimento da pluralidade sociocultural brasileira, e que aponta para práticas pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais. Além disso, também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) orientam para uma educação que promova a igualdade racial e ressaltam o papel da escola no sentido de adotar “[...] estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p.12).

Do mesmo modo a *BNCC* (BRASIL, 2017), de forma a garantir que a *Lei nº 10.639/03* seja efetivada e implementada nas escolas, prescreve, em uma de suas competências gerais para a educação básica, a importância da promoção do respeito “[...] ao outro e aos direitos humanos [...] e à valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (2017, p.10). Igualmente o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (PARANÁ, 2018) ratifica a relevância de se reconhecer e valorizar o estudante dentro da sua diversidade, origem social e étnica, e realça a necessidade de “ressignificar” a ação docente, o que exige, conforme a *BNCC* (BRASIL, 2017), um aperfeiçoamento teórico-metodológico que faculte em

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares se necessário para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p.17).

Diante dessa conjuntura, este trabalho busca legitimar o lugar que o texto literário deve ocupar na sala de aula, propondo um caminho para a educação literária que possibilite ao estudante expandir suas percepções de mundo e sua compreensão a respeito da sociedade multifacetada da qual faz parte. Em vista disso, é relevante desenvolver uma pesquisa que concorra para um trabalho eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no qual o texto literário seja o ponto de partida de todo o processo, dado o seu caráter emancipador e transformador, que une o homem de todos os

tempos e espaços e o confirma na sua humanidade. Ademais, contribui para que o indivíduo não perca de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre as diferentes formas de existir e estar no mundo.

Percebe-se desse modo que a educação literária pode contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos acerca dos mais diferentes assuntos que permeiam a sociedade, já que ela, como afirma Cosson (2011, p.16), é repleta de “[...] saberes sobre o homem e o mundo”, capazes de romper com modelos padronizados social e/ou culturalmente, oportunizando a promoção e a consolidação de uma educação inclusiva, que leve em conta princípios como a diversidade humana, a alteridade e a humanização.

Nessa perspectiva, consideram-se as práticas literárias em consonância com as práticas sociais a fim de que o trabalho com a leitura seja significativo e faça sentido para o aluno. Dessa forma, é preciso garantir a aproximação entre o espaço escolar e o mundo em sociedade para que a leitura, incluindo o texto literário, esteja associada à realidade do educando. Para tanto, é preciso também garantir a sistematização do trabalho com a Literatura de forma a fomentar a implantação de uma escolarização adequada, como defende Soares (2011), de modo a colocar o texto literário no centro das práticas de leitura, a partir da sua leitura integral, considerando o seu valor estético, bem como o seu papel formativo e educativo, segundo os pressupostos de Candido (1972). Nessa mesma trilha, Aguiar e Bordini (1988) apontam que a adoção de um método de ensino como princípio orientador das práticas educativas é essencial, uma vez que ele encaminha para a compreensão e a interpretação do texto literário. Segundo as autoras,

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (1988, p.40).

Nesse contexto, a escola, como espaço social, assume o importante papel de promover a consciência política e histórica da diversidade, a formação e o fortalecimento da identidade e de direitos, bem como ações educativas de combate

ao racismo e à discriminação. A esse respeito, Silva (2017, p.353) ratifica a importância de se reconhecer a instituição escolar como um ambiente “[...] discursivo, onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica, cultural e contínua [...]”, tendo em vista a multiplicidade de experiências e diferentes modos de vida que convivem num espaço no qual o professor atua como “mediador e formador de consciência crítica e cidadã” (2017, p.354), podendo auxiliar seus alunos a discutir acerca dos procedimentos de exclusão e seleção presentes nos discursos tácitos e na prática escolar, a fim de minimizar formas de discriminação e injustiça.

Mas para propiciar uma experiência literária aos estudantes que favoreça o contato com diversas maneiras de agir, de pensar e de estar no mundo, assim como transmitir valores que podem ser descobertos e problematizados, é preciso “[...] seguir um planejamento elaborado a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados [...] uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada para a leitura literária” (COSSON, 2011, p.292). Só assim, assegura o estudioso, é possível consolidar a formação de uma “comunidade de leitores”, capaz de se apoderar da Literatura para a construção literária de sentidos e cuja leitura extrapole o texto e considere o contexto e o seu intertexto; aspectos que levam ao letramento literário.

É preciso, portanto, compreender o letramento literário como uma prática social, e como tal, de responsabilidade da escola. Sendo assim, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que conforma seu poder de humanização, aponta Cosson (2006, p.93).

Isso significa que a própria seleção da obra literária exige certos critérios de escolha, sendo o estético um deles, uma vez que a humanização de que fala Cosson, retomando Candido (1972; 2011), acontece pela fusão dos planos de expressão e de conteúdo, mas, sobretudo, pela forma, já que

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2011, p.180).

Entende-se, portanto, que é por conta dessa organização especial da linguagem que a mensagem atua sobre o ser humano, podendo emancipá-lo, transformá-lo. O texto literário pode mobilizar o leitor a tornar-se sujeito ao permitir-lhe a escolha de outros percursos e/ou referências com os quais possa perceber a si mesmo e o outro nas entranhas sociais.

Na busca por favorecer aos estudantes a oportunidade de experienciar, por meio da ficção, modos de compreensão de diferentes culturas e a ampliação de seu referencial estético, cultural e crítico, é que se pretende elaborar uma proposta didática que estabeleça a intersecção entre a teoria e a prática, de modo a aproximar o jovem estudante da leitura, em especial, da leitura literária já que, segundo Candido (2011, p.178), “[...] ela tem papel formador da personalidade”.

Considerando os aspectos expostos, é que esta dissertação tem por objetivo sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integre uma prática de educação pela Literatura. Para tanto, propõe-se a elaborar e analisar uma intervenção didática, visando dar enfoque à (re)educação das relações étnico-raciais. Esse material didático possui como público alvo potencial alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Papa Paulo VI – Ensino Fundamental e Médio, localizado na cidade de Nova América da Colina, interior do Paraná.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2017), essa escola atende cerca de 350 alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais - e do Ensino Médio, sendo que 166 crianças e adolescentes são atendidos pelo Programa Bolsa Família, num total de 47%; 14 deles trabalham como Menor Aprendiz. Quanto à situação socioeconômica do núcleo familiar no qual os alunos estão inseridos, percebe-se que a maioria das famílias tem poder aquisitivo baixo e é procedente de diferentes segmentos sociais, religiosos e culturais. Por esse motivo, os estudantes carregam consigo valores e concepções bastante particulares e diversificados, o que lhes permite um exercício diário interpessoal da tolerância, da empatia e da alteridade. Porém, algo que preocupa, especialmente aos professores, é o fato de que grande parte dos alunos não reconhece a importância dos estudos como sendo algo essencial na transformação de suas vidas. Isso se justifica, talvez, pela situação de vulnerabilidade em que muitos vivem, que se soma à falta de referências positivas, como afetividade, autoridade, responsabilidade e respeito ao próximo. A escolha dessa turma potencial deveu-se, portanto, pela necessidade de se buscar

mecanismos capazes de auxiliar o professor na mediação do trabalho com a leitura literária, de modo a estimular o engajamento dos estudantes, contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos críticos. Para Rodrigues (2017), é importante que valores no que dizem respeito à coletividade, à resolução de situações conflituosas e à percepção da diversidade sejam desenvolvidos em sala de aula. Assim, a construção de um ambiente democrático, cujas práticas educativas considerem os direitos humanos e garanta que todos os estudantes tenham espaço dentro da escola, deve ser a tônica de todo o processo educativo, já que "[...] educar em e para os direitos humanos converte-se em pensar a escola como um ambiente de acolhimento e respeito, onde o viver com dignidade e o vivenciar direitos torna-se um imperativo" (RODRIGUES, 2017, p.384) na formação cidadã do estudante.

A esse respeito, Candido pontua que a Literatura tem o poder de educar e formar, mas não segundo valores que interessam à pedagogia oficial que sejam propagados: "[...] para reforço da sua concepção de vida. [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras" (1972, p.84).

Diante do exposto, as atividades serão sistematizadas tendo como mote o gênero dramático e a obra *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), com o intuito de suscitar reflexões críticas que reúnam questões éticas e estéticas, oferecendo ao jovem leitor em formação a possibilidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade humana. O trabalho envolve questões étnico-raciais e se fundamenta, especialmente, na *Lei nº 10639/03*, que prevê a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira, e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), as quais representam um passo a mais no processo de minimizar o racismo e seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, na organização e no funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas, ou ainda nas relações sociais na escola.

Entende-se que esta proposta didática contribuirá sobremaneira para a promoção da (re)educação das relações étnico-raciais via leitura literária, tendo em vista que

A diversidade faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e se expressa nos saberes, valores, princípios,

técnicas artísticas, científicas, experiências de sociabilidade e aprendizagem, portanto, é necessário que os currículos e práticas escolares considerem essa concepção de diversidade como um fator de enriquecimento e complementaridade para sociedade. (PARANÁ, 2018, p.19).

A seleção do tema se justifica, ainda, pela necessidade de tratar questões que dizem respeito a toda sociedade e suscitam debates acirrados que adentram os muros da escola, e que não podem ser ignorados, sufocados ou tratados de modo equivocado e irreflexivo (PARANÁ, 2018). O que me motivou a propor esta pesquisa, que tem na (re)educação das relações étnico-raciais um dos seus pilares.

Já a escolha do gênero dramático se deu por ser de circulação limitada ou, por vezes, quase nula na sala de aula e, por essa razão, apresenta-se como um desafio para o jovem leitor em formação, uma vez que possibilita a aproximação com uma arquitetura textual que difere de outros gêneros com os quais tem mais contato, como os gêneros narrativo e poético, muito frequentes nos manuais didáticos. Além do modo diverso de estruturação desse texto literário, há “[...] certas características do gênero dramático – concisão, dinamismo, economia de traços e elementos – [que] acabam exigindo a concentração da ação em espaços únicos e um tempo reduzido e bem delimitado” (PASCOLATI, 2009, p.105).

Considerando a temática em discussão neste trabalho, que possui um viés pedagógico e interventivo, fez-se um mapeamento das produções acadêmicas concluídas nos últimos cinco anos, de 2015 a 2020, no repositório do Profletras, com a finalidade de conhecer as pesquisas referentes à temática e ao trabalho com o gênero dramático e, assim, poder contribuir com um estudo no qual a narrativa teatral seja o mote para a (re)educação étnico-racial. O mapeamento realizado apenas no repositório do Profletras justifica-se em virtude de o Programa ser voltado para ações didáticas e pedagógicas de caráter fortemente interventivo. Ainda que o objetivo não seja realizar um levantamento que esgote os trabalhos de pesquisa que se debruçaram sobre o assunto, adotou-se como comando de busca na página do repositório, considerando cada instituição de ensino superior atendida pelo Profletras (49 IES ao todo), algumas palavras-chave, como educação étnico-racial, temática afro-brasileira, gênero dramático, texto teatral, entre outras que correspondem à discussão proposta neste estudo.

Da região norte do país, destaca-se a pesquisa de Maria Dilma de Carvalho Lisboa, da Universidade Federal do Pará, defendida no ano de 2018, sob o título *A*

literatura na sala de aula: leitura do romance As aventuras de Ngunga, de Pepetela. A autora propõe uma intervenção ligada ao ensino de Literatura, tendo como público-alvo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Ananindeua, Pará, objetivando investigar as dificuldades existentes em torno do texto literário e as estratégias que podem ser mais efetivas para uma prática de leitura significativa. Para tanto, toma como objeto de estudo a leitura do romance angolano *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, oportunizando reflexão acerca de como a leitura literária pode ser um instrumento eficaz para a implementação da Lei 10.639/2003. Para fundamentar o seu estudo, utilizou-se das concepções de Rita Chaves (1984), Maria Aparecida Santilli (1985), Manuel Ferreira (1987), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Antoine Compagnon (2010), Rildo Cosson (2014), entre outros autores.

Da região nordeste brasileira foram selecionadas três produções: a primeira de Suellen Caroline Salustiano da Silva, da Universidade Federal de Alagoas, cujo trabalho recebeu como título *Vamos todos/as recontar?: experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas*, concluída em 2017. Propõe uma intervenção didática com a finalidade de alargar práticas de leitura sobre a história e cultura afro-brasileira e africana a partir do gênero literário conto, com a obra *Gosto de África - histórias de lá e daqui*, do autor Joel Rufino dos Santos, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Passo de Camaragibe – AL.

O segundo trabalho é de Márcio Oliveira Rabelo, defendido em 2017, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Santo Antônio de Jesus – BA, sob o título *O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais*. A pesquisa destaca a importância da formação de leitores por meio da inserção do gênero dramático nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de aproximar o leitor da leitura literária, além de suscitar diálogos com as questões raciais. A sistematização do trabalho didático gira em torno da leitura de *Cabaré da Rrrrraça*, escrito por Márcio Meirelles (1997), em parceria com o Bando de Teatro Olodum, e mais dois recortes de textos em que as personagens negras são fundamentais na trama por apresentar algumas formas de preconceito e racismo de modo implícito: *O Demônio Familiar*, de José de Alencar (1857); e *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (1955).

Do estado do Piauí, a dissertação de Rogério Alves de Carvalho da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, defendida no ano de 2018, intitulada *Leitura*

do texto dramático em sala de aula: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental. Nessa pesquisa, o autor oferece uma sequência de atividades didáticas objetivando o letramento literário e levando em conta as mais diversas obras literárias, do cânone ao contemporâneo (erudito e popular). Carvalho discute também sobre o tratamento dispensado à Literatura no livro didático de Língua Portuguesa, sobretudo o texto dramático e apresenta uma proposta didática com a obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, como caminho para fomentar o letramento literário, sob a perspectiva de Cosson (2006), estabelecendo relações intertextuais entre essa obra e outros textos literários.

Da região centro-oeste do Brasil, destaca-se a produção acadêmica de Jacilda de Siqueira Pinho, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* universitário de Sinop (MT), sob o título *As relações étnico-raciais no gênero discursivo telenovela nas redes sociais*, concluída em 2018. A proposta de intervenção didática foi realizada na Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini do município de Diamantino – MT, em uma turma de 9º ano, e procurou investigar, conforme os pressupostos teóricos da análise do discurso, como se materializa os efeitos de sentidos nas produções autorais dos alunos no que concerne ao gênero discursivo telenovela. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se abordar o tema das relações étnico-raciais por meio da análise discursiva e do interdiscurso, sistematizado em uma sequência didática. As concepções teóricas que assentaram a dissertação são de Orlandi (1997, 2006, 2007), Malidier (2003), Dias (2011), Charaudeau (2004), Foucault (2008), Rojo e Moura (2012), Queiroz (1998), Pfeiffer (1998), Gomes (2004) e Coscarelli (2016).

Da região sudeste foram listadas duas pesquisas. Dissertação de Cleonice de Moraes Evangelista Leão, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), concluída em 2015, sob o título *Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor.* A autora propõe uma intervenção pedagógica por meio do gênero teatro, fundamentada nas concepções do letramento literário. A proposta foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual da cidade de Rio Verde, Goiás. A pesquisa é de caráter etnográfico, sob a perspectiva da pesquisa-ação, e se utilizou de instrumentos de coleta de dados, como sondagem inicial, portfólio, rodas de conversa, diários dos participantes, diário de campo e gravações em áudio. A metodologia de ensino utilizada foi a sequência básica de Cosson (2006), a qual, em virtude de sua

sistematização, levou os alunos à leitura da peça *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado.

A segunda dissertação é de André de Godoy Bueno, intitulada *Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II*, defendida em 2015, na Universidade de São Paulo, teve como objetivo investigar, junto aos professores do Ensino Fundamental II da rede pública estadual e municipal de São Paulo, a presença ou não das literaturas africanas e afro-brasileira no contexto escolar e sua articulação entre o ensino de Literatura e a *Lei 10.639/2003*. Também foi objeto de análise desse estudo, o modo como a educação para as relações étnico-raciais tem se fortalecido no ensino paulista.

Da região sul do país, destaca-se a dissertação de Ana Beatriz Albino, defendida no ano de 2017, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procopio (PR), sob o título *A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos anos finais do ensino fundamental: uma intervenção midiática para o letramento literário*, na qual se propõe a discutir o impacto da *Lei 10.639/03* no contexto escolar. A autora buscou verificar como se dá a representação do sujeito africano e/ou afrodescendente e sua cultura no ambiente escolar, considerando o acervo de obras literárias do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), disponibilizado na rede pública de ensino, de 2010 a 2015, para os anos finais do Ensino Fundamental. A autora selecionou a obra *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo, e elaborou uma proposta didática respaldada na proposta metodológica de Rildo Cosson (2006), tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir desse pressuposto metodológico, foram organizadas atividades multimídias e multimodais com o *software JClick* e disponibilizadas em rede virtual, abrigadas numa página, em hipertexto, a fim de possibilitar não apenas o estudo da obra como manifestação historicamente situada, estimulando-se a leitura literária, mas também implementando o letramento literário baseado em práticas sociais reais.

Diante do exposto, consolida-se a relevância do trabalho pedagógico que leva em consideração as relações étnico-raciais por meio do letramento literário, preocupação que se faz presente em muitas das pesquisas apresentadas. De maneira geral, as produções acadêmicas que tratam do assunto, de norte a sul do país, discutem estratégias de ensino que dialoguem com os pressupostos da *Lei nº 10.639/03*, a qual determina a implementação de ações que favoreçam à inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo de todas as escolas,

das redes pública e privada. Com vistas à promoção do letramento literário e à formação do leitor de obras literárias, as pesquisas revelam, ainda, a importância do trabalho com o texto literário como objeto que pode produzir efeitos positivos para a implementação dessa *Lei* e promover a (re)educação das relações étnico-raciais.

Entre os trabalhos listados, nos quais o texto literário é utilizado como instrumento que suscita reflexões e discussões acerca das questões étnico-raciais, os autores buscam a sistematização didática em torno da leitura de contos infantojuvenis, romances e textos teatrais. Não obstante as pesquisas destacadas aproximarem-se desta dissertação, ora pelo viés temático ora pelo gênero literário de nossa investigação, não se observa em um mesmo trabalho foco na educação literária por meio do gênero dramático e das relações étnico-raciais, em consonância com a *Lei nº 10.639/03*, que prevê a implementação de ações que contribuem para a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo de todas as escolas da rede pública e privada, o que indica uma proposição diferenciada e original no que se refere a práticas pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais.

Do ponto de vista metodológico, esta dissertação é de base exploratória, amparada em procedimentos técnicos, tais como bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2019, p.43), a pesquisa exploratória tem por finalidade ampliar o arcabouço teórico sobre o assunto investigado, facilitar a delimitação do tema da pesquisa, orientar a elaboração dos objetivos e a formulação das hipóteses. Dada a natureza desta pesquisa, objetiva-se o aperfeiçoamento do tema a partir de levantamento bibliográfico, análise de leis, programas governamentais e documentos oficiais, a fim de levar à compreensão sobre os conteúdos abordados nesta dissertação. Entre eles, promover uma proposta didática para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, à luz do arcabouço teórico analisado, a fim de oportunizar ao leitor em formação, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, compreender a diferença e a diversidade de culturas, articulando-a com as variadas modalidades de linguagem: escrita, imagética, midiática, musical e oral; recursos que visam a ampliar as diversas formas de ler, processar informações e de produzir conhecimentos, assim como a levar o sujeito leitor à educação literária.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o conceito de Literatura e de suas funções, pautada nas concepções de Candido (1972; 2011), Eco (2003), Jouve (2012), Eagleton (2006), Compagnon (2006), Abreu (2006), entre outros estudiosos,

a fim de refletir sobre o espaço que o texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa. Na seção dois desse capítulo também são objetos de análise e reflexão a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, evidenciando-se como está proposto o ensino de Literatura para essa modalidade de ensino. Para finalizar o capítulo um, o tópico três traz para discussão: o lugar ocupado pelo gênero dramático na escola; a formação do professor como o mediador e impulsionador de experiências de leitura literária crítica e, por fim, pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a transposição e/ou a didatização da narrativa dramática na sala de aula.

O capítulo dois discute a respeito da *Lei nº 10.639/03*, regulamentada pelo *Parecer nº 03/2004* do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e pela *Resolução nº 01/2004* CNE/CP. O *Parecer* tem por objetivo regulamentar a alteração trazida à *Lei nº 9.394/96* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando cumprir

[...] o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p.1).

O capítulo traz para o debate a importância dessa *Lei* como documento oficial integrante do currículo, sua implementação como política pública, assim como a análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), suas concepções e o impacto no contexto escolar. Também busca verificar os reflexos da *Lei* (BRASIL, 2003) e das *Diretrizes* (BRASIL, 2004) em documentos recém homologados e que possuem o papel de orientar a Educação Básica nos cenários nacional e estadual, como a *BNCC* (BRASIL, 2017) e o *RCPR* (PARANÁ, 2018), respectivamente. A partir da sanção da *Lei* e da publicação desse documento orientador, torna-se necessário problematizar a formação do professor de Língua

Portuguesa para o ensino da leitura literária na Educação Básica, uma vez que é o professor quem implementa, de fato, o currículo. Contudo,

A implementação da *Lei n.º 10.639/03* depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p.24-25).

Por isso, a relevância de se discutir a respeito da formação inicial e continuada do professor, pois é ele quem, como mediador do processo de leitura literária, assegura a execução do currículo:

Desde a promulgação da lei, os professores vêm buscando alternativas para a sua efetivação. Contudo, grande parte desses professores não teve em sua formação uma disciplina de História da África, tão pouco um estudo analítico sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Logo, suas práticas acabam se tornando superficiais, com abordagens exóticas. (QUINTILHANO; ARREBOLA, 2015, p.17).

Também é objeto de reflexão nesse capítulo, o exercício docente, as instituições escolares e seus sujeitos no contexto contemporâneo, já que a escola como ambiente dedicado ao ensino formal precisa ser responsável pela humanização. Deste modo, cabe a ela

[...] estar receptiva, não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da vida cotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie. Esta mudança na consciência de todos os responsáveis pela escola adquire relevo para o investimento na formação de leitores [...]. (GENS, 2008, p.30).

A dissertação culmina com a elaboração de material didático, tendo como público-alvo potencial alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e o texto dramático *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), base para o desenvolvimento das atividades. Quanto à metodologia de ensino, selecionou-se os círculos de leitura (estruturado e semiestruturado) por favorecer a uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento sistematizado das leituras e do diálogo ao redor da obra literária

selecionada (COSSON, 2014). O círculo de leitura literária se apresenta, portanto, como um espaço de “encontro em torno de pessoas e textos”, ou seja, de uma comunidade de leitores na qual tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde professor e alunos interagem e aprendem mutuamente. Nesse contexto, a leitura passa a ser um processo dinâmico já que propicia o reconhecimento dos interesses e objetivos dos leitores, aproximando-os, fortalecendo as identidades, a convivialidade e o companheirismo entre eles. Ademais, as discussões em uma comunidade de leitores propiciam a construção do próprio saber por meio das reflexões, do aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita, assim como da promoção do letramento literário no qual se somam a “[...] formação do leitor literário, o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação” (COSSON, 2014, p.177).

Concomitante à elaboração do material didático, objetiva-se apresentar uma análise detalhada das atividades propostas, considerando a dinâmica em torno da produção didática. Ressalta-se que o material não será implementado e, por essa razão, não haverá análise de resultado. Tem-se a expectativa, no entanto, de implementá-lo tão logo seja possível e divulgar os resultados seja em capítulo de livro seja em periódico.

Deste modo, esta dissertação, nos seus capítulos e seções, tem por objetivo discutir problemas relacionados ao contexto educacional atual, a fim de apresentar reflexões para a superação dos desafios impostos à forma como se dá o ensino de Literatura hoje e o uso do texto literário em sala de aula, especialmente o gênero dramático, pouco explorado pelas escolas, bem como discutir procedimentos adotados para o estímulo à leitura literária; elementos determinantes para a formação de leitores literários. Além disso, o trabalho abordará a relevância do texto literário na formação do leitor, não somente como fonte de conhecimento, mas também capaz de contribuir para a construção da autonomia intelectual e do senso crítico, tendo em mente a (re)educação das relações étnico-raciais.

A expectativa em relação à pesquisa é de que ela proporcione reflexões acerca da prática docente e contribua significativamente para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem do texto literário, assim como no empreendimento de (novas) experiências de ensino da Literatura no contexto da sala de aula que auxilie os estudantes no desenvolvimento da sensibilidade para o estético, no aprimoramento de sua formação leitora e na continuidade do letramento literário crítico. Possui, ainda, a expectativa de ser relevante para todos aqueles que compreendem o valor da

Literatura como meio de apurar o senso crítico, humanizar e minimizar as diferenças e práticas discriminatórias, ainda marcantes na sociedade.

1 O ENTRELUGAR DA LITERATURA: ENTRE CONCEPÇÕES E FUNÇÕES – A LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, um breve panorama sobre conceitos e funções assumidos pela Literatura a partir do olhar de teóricos consagrados que discorreram sobre a temática. A discussão de pontos de vista teóricos convergentes e/ou divergentes a respeito do literário é essencial para a produção do material didático, considerando que teorias se fazem presentes em toda e qualquer prática pedagógica. Entretanto, diante das diversas representações adotadas pela Literatura ao longo do tempo, enfatiza-se que o conceito de Literatura que embasa a produção do material didático da presente dissertação é o de Candido (1972; 2011) e Jouve (2012).

Na segunda seção, aborda-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, a fim de identificar como está proposta a abordagem da Literatura nessa modalidade de ensino. Para finalizar o capítulo, discute-se, ainda, o lugar ocupado pelo gênero dramático no espaço escolar e sua importância na formação de jovens leitores aptos a interagirem com a linguagem dramática.

1.1 Literatura: entre conceitos e funções – reflexões

Definir é marcar fins, limites, margens em que um objeto perde sua individualidade e seu nome. Deixa de ser. Dá lugar a algo que precisamente não é mais aquilo de que até então se tratava. O conhecimento - sempre hipotético - dessa linha que demarca o momento em que um ser perde sua identidade e surge um segundo, dele diverso, é o que possibilitaria definições. No caso da literatura, além de estarmos, como em qualquer outro, às voltas com esta questão, estamos também diante de agravantes que tornam ainda mais difícil qualquer aproximação [...]. (WANDERLEY, 1992, p.253).

A epígrafe de abertura deste tópico seção expõe a dificuldade de se estabelecer um conceito objetivo para Literatura. De acordo com o autor, não é possível compreender a acepção dicionarizada da palavra Literatura e isso já é sabido pelos leitores, ao menos os leitores críticos. Para ele, “Somente o recurso ao discurso-enciclopédia poderá facilitar um pouco a questão e creio que as aproximações

sucessivas, os avanços e recuos, as idas e vindas são perfeitamente naturais, aqui” (WANDERLEY, 1992, p.254).

Assim, embora os estudos literários indiquem concepções variadas a respeito do texto literário ao longo dos séculos, observa-se que todos (ou a maioria) têm um ponto em comum: a preocupação inicial de tentar encontrar um conceito para Literatura, bem como fixar características a um texto para que se possa considerá-lo literário ou não; é o caso de Compagnon (2006). Segundo este autor, em vez de se perguntar o que é Literatura, seria mais importante indagar quando é que um texto pode ser considerado literário. Para ele, é preciso “[...] definir literatura para definir o estudo literário, mas qualquer definição de literatura não se torna o enunciado de uma norma extraliterária?” (COMPAGNON, 2006, p.30).

A palavra *novel*, do inglês de fins do século XVI e início do século XVII, era usada tanto para eventos reais quanto para fictícios, já que “[...] os romances e as notícias não eram claramente factuais, nem claramente fictícios [...]”, pois não havia distinção entre esses gêneros tal como se estabelece hoje, ressalta Eagleton (2006, p.2). Também Jouve (2012) reitera que o termo Literatura, como o conhecemos atualmente, recebeu várias acepções ao longo do tempo.

No século XVI a Literatura era concebida como sinônimo de cultura, de erudição e de saber, além disso, a palavra passou a designar “o grupo das pessoas de letras”. Já em meados do século XVIII, a Literatura passou a ser denominada como “arte da linguagem”. Nessa época começaram a emergir os “gêneros ‘vulgares’”, como o romance e outros gêneros de cunho jornalístico. E, para designar essa arte da escrita, passou-se a utilizar o termo Literatura, adotado por algumas línguas, como o russo, e por outras por um termo próximo. Ainda que a palavra Literatura soasse, naquele momento histórico, como ideias da “elite” e da “aristocracia”, o termo passou a representar não mais “o grupo das pessoas das letras” que faziam parte da aristocracia, mas sim as obras. A Literatura nesse período passa, então, a reconhecer os gêneros clássicos e a legitimar o valor dos gêneros novos. Assim, destaca Jouve (2012, p.30), “A literatura deixou de designar, portanto, um ‘ter’ para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultantes”. No entanto, o autor observa que tanto os textos ficcionais quanto os de caráter histórico, filosófico e, ainda, os científicos, passaram a fazer parte do mesmo campo, do literário, tornando difícil estabelecer fronteiras entre os textos literários e os escritos científicos. Por esse

motivo, a Literatura passou a ficar restrita ao “campo da criação estética” e “gratuidade” passa a ser o elemento distintivo da “identidade literária” (JOUVE, 2012).

Compagnon (2006) assinala que o "adjetivo literário" e o "substantivo literatura" são empregados como se não levantassem problema, como se houvesse um consenso sobre o que é e o que não é literário. Para ele, Literatura é um conceito permeado pela aporia dada a impossibilidade de se defini-la. Aristóteles, em *Poética*, porém, já atentava para a falta de um termo geral que pudesse, simultaneamente, nomear os "[...] diálogos socráticos, os textos em prosa e o verso" (2006, p.29). A denominação Literatura é relativamente nova já que seu surgimento data do século XIX adquirindo uma acepção moderna de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012). Entretanto,

[...] as antigas acepções da palavra, mesmo recobertas pelo sentido moderno, não desapareceram de todo. Se ‘literatura’ designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de ‘produção intelectual’ e de ‘patrimônio cultural’. (JOUVE, 2012, p.31).

A partir dessas ideias, Jouve formula um outro questionamento: “[...] em que condições um texto pode ser tido como estético?” (2012, p.31). As reflexões de Genette (2004 apud JOUVE, 2012) sobre a “identidade literária” apontam para duas categorias de textos considerados literários: os que fazem parte da Literatura por se submeterem aos protocolos exigidos e aqueles julgados como “belos”. O autor faz a distinção entre esses dois estatutos de literariedade: o “constitutivo”, quando um texto é literário por cumprir as exigências do modelo de gênero; o “condicional”, quando estão em jogo a subjetividade e o gosto estético.

Jouve (2012, p.32) esclarece que a “literariedade condicional” não representa pura e simplesmente uma escolha individual, uma vez que textos não pertencentes à esfera literária também têm o poder de sedução por conter uma escrita de qualidade ou manifestar uma “intenção estética parcial”, e podem, por esse motivo, alcançar uma “identidade literária” reconhecida pela sociedade. Quanto à ideia de “literariedade constitutiva”, não é uma noção clara tendo em vista o menosprezo pelo julgamento de valor e, por isso, deve ser tratada com muita atenção. Para o autor, “[...] só existem identidades genéricas constitutivas – que nem sempre são garantias da identidade artística” (JOUVE, 2012, p.33).

Mas a literariedade, questiona Compagnon (2006), é condição essencial e suficiente da Literatura? Segundo o autor, não existem elementos linguísticos puramente literários e a literariedade, por si só, não pode estabelecer a diferença entre um uso literário de um uso não literário da linguagem. Para o autor, “[...] literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos, [...] é a dosagem que produz o interesse do leitor” (2006, p.43). Contudo, ainda que o critério da literariedade seja flexível, ele é fortemente contestado, isso porque:

A literariedade, como toda definição de literatura, compromete-se, na realidade, com uma preferência extra-literária. Uma avaliação (um valor, uma norma) está inevitavelmente incluída em toda a definição de literatura e, conseqüentemente, em todo estudo literário. (COMPAGNON, 2006, p.44).

Nessa perspectiva, qualquer definição de Literatura não está assentada em critérios propriamente literários, mas firmada ao sabor dos gostos individuais e das modas coletivas, o que significa dizer que a noção de Literatura se fundamenta sob princípios ideológicos. Se os juízos de valor são notoriamente variáveis, haja vista as diversas representações do que denominamos Literatura, não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito ou se venha a dizer sobre isso. Pois como bem define Terry Eagleton: “Valor é um termo que significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas, em situações específicas e à luz de determinados objetivos” (2006, p.16). Por isso, completa Compagnon, “Todo julgamento de valor repousa sempre num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é” (2006, p.33). O que fica, portanto, é que aquilo que chamamos de Literatura está longe de ter um conceito “objetivo”, no sentido de ser eterno e imutável.

Diante do exposto, pode-se dizer que tanto Eagleton (2006) quanto Compagnon (2006) defendem que o conceito de Literatura está antes ancorado em critérios subjetivos e, portanto, fundamentalmente ideológicos, que mudam de uma sociedade para outra, dentro de contextos também variáveis; daí a inexistência de uma “essência” da Literatura, como assinala Eagleton (2006). Os estudiosos também acenam para um outro ponto de convergência quando o assunto é designar se um texto é ou não literário. Para eles, o que importa não é a origem do texto, mas o uso ou o modo que a sociedade faz dele, que decide se certos textos são ou não literários:

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 2006, p.12).

Partindo do mesmo pressuposto, Abreu (2006) entende que a “qualidade estética” é externa ao texto, pois se encontra antes na maneira pela qual alguém resolver ler, e não na natureza daquilo que é lido. Isso quer dizer que o conceito de Literatura é provisório e influenciado diretamente pelo contexto histórico e pelos leitores que compõem a sociedade de determinada época:

[...] a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido. Um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação. (2006, p.29).

A autora segue reforçando que o estudo da Literatura está longe de ser algo estável e bem definido, porque também as instâncias de legitimação do campo artístico-literário, tanto no âmbito da produção quanto da recepção, são dominadas por princípios não propriamente estéticos, o que empurra a definição da Literatura, uma vez mais, para a ideia de uma preferência erigida em universal:

[...] não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribui para que algo seja considerado ‘literário’. Mas esses elementos não bastam. A ‘literariedade’ vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios em vigor. (ABREU, 2006, p.41).

O que fica das ponderações de Abreu (2006), a reboque de Eagleton (2006) e Compagnon (2006), é que a Literatura é uma manifestação cultural e histórica e, por isso, sujeita a receber “[...] diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p.41). O entendimento desses autores segue na mesma direção quanto ao conceito de Literatura se fundamentar em parâmetros subjetivos, ideológicos, instáveis e/ou provisórios que transmutam de acordo com o

contexto social, dentro de concepções que também se alteram. Deste modo, não haveria, para esses estudiosos, uma natureza própria da Literatura e, por isso, a dificuldade de se chegar ao senso comum se determinado texto pode ser considerado literário ou não. As ideias desses autores convergem, também, quando colocam em segundo plano a origem do texto em favor da prática social, bem como quando colocam em xeque a ideia de qualidade estética e literariedade, que para eles se encontram fora do texto, ou seja, no modo como o leitor o lê.

Mas se “A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns não existe” (EAGLETON, 2006, p.15), isso quer dizer não existe um texto propriamente literário? Ou, todos os textos podem ser considerados literários? Ou ainda, teria a Literatura alguma significação artística do ponto de vista de sua criação? São indagações que nos desafiam a buscar por respostas junto a estudiosos como Jouve (2012) que, não obstante tenha consciência das diversas representações que a Literatura ganhou ao longo do tempo, conforme anteriormente exposto, defende que “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...]” (2012, p. 91). Isso porque, diferente de outros gêneros discursivos, o texto literário não possui como primeira intenção transmitir uma mensagem clara, já que a arte nem obedece a normas ou objetivos preestabelecidos nem possui uma finalidade predeterminada, o que leva “[...] a criação artística não ter consciência de seus próprios fins” (2012, p.83) e o autor a não ter “[...] plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como investiu nessa produção” (2012, p.83). Pelo fato, então, de “[...] o autor de um texto literário não escreve[r] para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito”, segundo Jouve, (2012, p.82), pode-se ler um poema sem buscar entender o que o autor quer dizer, pois a busca é pelo prazer estético:

Se ‘me dou ao trabalho’ de ler *Madame Bovary* (é mesmo um trabalho?), não é para, desde o início, identificar o que o autor teve a intenção de me fazer entender ao escrever esse texto; mas – como o diz Schaeffer, por sinal – porque essa atividade me proporciona prazer em seu próprio desenrolar-se. Ora, não apenas esse prazer não está obrigatoriamente vinculado ao que eu entendo (ou acredito entender), como o que eu entendo (ou acredito entender) não corresponde obrigatoriamente àquilo que o autor tinha a intenção de significar. (JOUVE, 2012, p.82).

Assim, para o autor, os textos literários são “atos verbais específicos” e não possuem a mesma intenção de outros textos, ou seja, o “contrato de leitura” estabelecido no texto literário pelo autor é incerto, ambíguo e dá margem para muitas interpretações, já que o artista-escritor não comanda a sua produção artística. Assim, “Na medida em que a arte não obedece a regras predeterminadas, o autor não tem plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como que se investiu nessa produção” (JOUVE, 2012, p.83), o texto literário vale mais como “sintoma” do que como “sinal”:

Considerar o texto como *senal* é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições [...]. Que um texto signifique o contrário daquilo que o autor pensava ter infundido nele é, portanto, um excelente indício da identidade artística, assim como a da facilidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações. (2012, p.84-86).

Essas particularidades apontadas por Jouve a respeito da criação literária – a inexistência de uma intenção clara e a falta de controle absoluto na produção literária –, é que confirma a “liberdade na expressão” da arte em geral, entre elas a Literatura. Pois, é precisamente “[...] porque o sentido não é sua preocupação primeira que a arte é tão interessante no plano do conteúdo. Destacada de todo objetivo definido, a obra pode se permitir quase tudo” (JOUVE, 2012, p.84).

A multiplicidade de conteúdos que um texto literário é capaz de veicular, seja de forma intencional, quanto aqueles que serão descobertos e interpretados posteriormente pelo leitor, não pode, entretanto, ter sua interpretação definida irrestritamente pelo leitor. Nesse sentido, o leitor não está livre para fazer a interpretação que lhe for conveniente, pois há que se assegurar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, 2013, p.12):

As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

Não obstante a plurissignificação do texto literário, é preciso evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. Desse modo, aconselha Eco, há a liberdade do leitor, mas também os limites da interpretação: “Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade” (2003, p.12). Aspecto também assinalado por Jouve (2012, p.152), para quem “O desafio dos estudos literários é perseguir sentidos efetivamente presentes, não projetar na obra sentidos que não estão ali. A fronteira pode parecer indefinida; mas ela é essencial”.

O texto literário pode, portanto, autorizar determinadas interpretações e outras não. Há muitas maneiras de ler, mas nem todas são legítimas. Nesse caso, é preciso dar atenção ao texto; competência que deve ser estimulada desde o começo da escolaridade. Por isso, o professor deve se dedicar a estabelecer o hábito de submeter as hipóteses de leitura à autoridade do texto, sendo a sala de aula o *lócus* regulador da leitura, na qual o grupo de alunos pode “[...] ilumina[r] a polissemia dos textos literários e a diversidade de investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p.23).

Assim como Jouve (2012) que defende que “Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo com que se o mostra” (2012, p.91), ou seja, de que é relevante não apenas o conteúdo mostrado pelo texto literário, mas sobretudo *como* diz (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos estilísticos e expressivos, a intencionalidade da obra etc.), Candido ([1995] 2011), anos antes, já enfatizava a maneira pela qual a mensagem é construída. Para o estudioso, é a partir da forma que o conteúdo adquire maior significado, pois fundidos, forma e conteúdo, expandem a capacidade de ver e sentir do ser humano. Como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, contribui para a capacidade de humanizar:

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta

superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2011, p.180).

Dessa forma, é por meio da palavra estruturada, ordenada que a Literatura nos habilita a organizar nossas próprias ideias e emoções tornando-nos, por conseguinte, indivíduos mais aptos para ampliar a nossa percepção de mundo. Nessa perspectiva, Candido evidencia que o processo inicial de humanização ocorre no momento da produção literária, quando o autor dispõe as palavras em uma obra de modo artístico para que ela se torne um todo articulado: "[...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo" (2011, p.179). Não obstante o autor manifeste a inseparabilidade entre o discurso e o código, alerta que o código, embora requisito fundamental que garante a mensagem e o seu efeito, não é tudo: "[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código; elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem".

Do mesmo modo, Jouve (2012) assevera que o leitor será levado a produzir sentidos no texto literário por meio do enunciado, das expressões e da disposição das palavras do texto. Por isso, "[...] no texto literário – assim como em todo objeto de arte – a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido" (2012, p.90); assim, a forma é parte essencial na compreensão do conteúdo do texto.

Nesse ponto de vista, Jouve aponta para a dupla perspectiva do texto: "[...] enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial" (2012, p.89-90). Não por acaso, enquanto na linguagem comum a ênfase é dada ao conteúdo em detrimento do significante, na obra literária, como nas demais artes, "[...] a forma é menos dependente do controle consciente do conteúdo [...]" (2012, p.85).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a composição do texto literário, por auxiliar na construção dos seus significados, redundando em certa modalidade de conhecimento, que pode estar ligada à aquisição de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, "[...] incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar" (CANDIDO, 2011, p.182). Não por acaso, o autor defende que a fruição da arte e da Literatura é direito humano. E por que falar em direitos humanos quando o assunto é Literatura? Para Candido "[...] pensar em direitos humanos tem um

pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (2011, p.174). Isso quer dizer que, para esse teórico, o acesso à Literatura se equipara a outros direitos fundamentais do cidadão, como o direito à alimentação, ao vestuário, à habitação, à educação, à saúde, à liberdade individual, ao amparo da justiça pública, à resistência à opressão etc, denominados “bens incompressíveis”. E, como necessidade essencial na vida do sujeito,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p.188).

Compreende-se, dessa maneira, que a Literatura como um direito e um bem indispensável a todos é fundamental para que as pessoas possam não só desfrutar do prazer da sua leitura, mas, especialmente, se reconhecerem nessas obras, independentemente da etnia, da cor, do gênero, da condição social a que pertençam. Dessa forma, Candido (2011) aponta para a função “humanizadora” do texto literário pelo potencial de conferir ao homem a sua humanidade.

Candido (2011) também indica que a Literatura se inscreve como um recurso potente de “instrução e educação”, cujos valores a sociedade considera, não raro, nocivos, já que ela “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas” (2011, p.177). Por isso, o autor acrescenta que a Literatura

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2011, p.178).

Nessa lógica, o texto literário pode causar embate entre as ideias formatadas segundo a ideologia do poder vigente e as que se coloquem contra elas, suscitando debates referentes a questões que ferem os direitos humanos, como a injustiça, o desrespeito e a desvalorização do outro em relação à etnia, cor da pele, crença, estratificação social e/ou gênero. Por isso, a Literatura, conforme Candido (2011) é uma “forma de conhecimento”, já que ela é capaz de promover reflexão crítica e exprimir emoções e pontos de vista individuais e coletivos e, com isso, promover transformações irreversíveis, contribuindo para a formação do leitor autônomo.

Também Jouve aponta para o caráter do texto literário “[...] ilumina[r] dimensões do humano” (2012, p.84). Quanto a essa característica, o autor ressalta que

No plano do conteúdo, uma derradeira e importante característica da obra literária é exprimir dimensões do humano. Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico –, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas. (JOUVE, 2012, p.88).

Deste modo, a obra literária como produção artística, expõe concepções subjetivas, representações ideológicas, esferas inconscientes, enfim, aspectos próprios de ser humano. O texto literário como discurso “[...] fala sobre o mundo” (JOUVE, 2012, p.89) e, por seu “poder expressivo”, ultrapassa a “função referencial” por discutir questões que vão do nível mais individual, particular e subjetivo do sujeito, a questões mais abrangentes, universais.

A despeito, portanto, da transitoriedade e da inconstância acerca do conceito de Literatura, das várias representações a respeito do literário, assim como das distintas funções assumidas ao longo da história, a Literatura se recria, reinventa-se e permanece. Não apenas pelo papel que assume na formação e humanização do homem, sobretudo porque é o único gênero textual que não se limita às intenções do autor ou à sua forma estrutural, mas, por meio da relação entre forma e conteúdo, como valorizam Candido (1972; 2011) e Jouve (2012), diz muito *do* e *ao* ser humano, sendo capaz de manifestar desde questões mais individuais e particulares até as mais

universais e coletivas, além de deixar lacunas para que o leitor possa atuar com suas experiências culturais e sociais, com suas leituras, com sua vivência de mundo.

Considerando, portanto, os objetivos centrais desta dissertação de Mestrado que pretende sistematizar e analisar uma prática de educação literária a partir dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura literária (COSSON, 2014), a fim de promover uma articulação entre os saberes estruturados e as discussões da vida real, oportunizando, assim, a formação de sujeitos críticos, capazes de romper paradigmas impostos na e pela sociedade, os estudos realizados por Candido (1972; 2011) e Jouve (2012) promovem uma ampla reflexão sobre o literário no que diz respeito às relações estabelecidas pelo autor no texto que não se restringem simplesmente às intencionalidades desse artista-autor ou à forma da estrutura textual e sim na associação forma-conteúdo. Ademais, esses teóricos reconhecem a Literatura como uma potência que humaniza o homem e é capaz de agir na sua formação. Aspectos que nortearão o desenvolvimento do trabalho com o texto literário em sala de aula e que nos interessam, tendo em vista a temática da (re)educação das relações étnico-raciais, essência deste trabalho. E, por essa razão, as concepções desses autores serão o esteio para a elaboração do material didático por contribuir de modo significativo na abordagem do gênero literário escolhido, o dramático.

1.2 O lugar da Literatura nos documentos oficiais

É inegável a relevância da educação literária no contexto escolar para a formação do jovem leitor, não somente como fonte de saber, mas principalmente por contribuir para a construção de sua independência intelectual e analítica. Assim, este tópico toma como objeto de análise a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – RCPR* (PARANÁ, 2018), documentos normatizadores e basilares para a educação literária, na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais, com o intuito de verificar a relevância que dão ao ensino da Literatura e evidenciar como a leitura literária é abordada nesta etapa de ensino.

A leitura é a base essencial do ensino formal, já que ela “[...] está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura [...]” (ZILBERMAN, 2012, p.35). Cosson (2013) observa que o processo da leitura formal tem início no ensino fundamental e perdura pelos caminhos da vida estudantil da criança, do adolescente e do jovem. No que

tange à leitura literária, mais do que promover prazer, fruição e aperfeiçoamento linguístico e comunicativo, a Literatura, segundo o autor, reúne valores humanos capazes de provocar emoções e potenciais mudanças na vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, Navas e Ignácio (2015, p.54-55), destacam que como

Forma de construção de sentidos e de busca de respostas, a literatura constitui-se, necessariamente, instrumento de conhecimento e reflexão sobre a essência humana e a realidade. Representa, assim, condição para o estabelecimento da identidade do indivíduo no contexto das relações sociais e o consequente entendimento do mundo e das possibilidades de participação na vida política, cultural e econômica.

Deste modo, a leitura literária é uma aprendizagem essencial na formação de sujeitos analíticos por possibilitar às pessoas pensarem sobre si, o seu contexto de vivências e a sua participação na sociedade. Por meio da Literatura é possível fazer uma reflexão sobre o passado para compreender o presente e se pensar em uma alternativa para o futuro.

Entretanto, o ensino da Literatura, via disciplina de Língua Portuguesa, sempre esteve em desarmonia com as concepções teórico-metodológicas sustentadas por muitos teóricos e estudiosos, defensores da Literatura como um bem sociocultural e estético a ser valorizado, resguardado e legitimado nas instituições de ensino - lugares de formação -, e os documentos que subjazem e alicerçam a prática pedagógica nas escolas. No que concerne à *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e ao *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) não é diferente. Nessa perspectiva importa saber: quais são os pressupostos e os saberes essenciais contemplados na *BNCC* (BRASIL, 2017) e também no *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) no que se refere ao campo artístico-literário? Que estratégias e/ou metodologias de ensino são apontadas para colocar em prática tais saberes, considerando o contexto social dos estudantes? Com o objetivo de observar quais perspectivas são adotadas em cada um dos documentos quanto aos objetivos e propósitos do ensino de Literatura, é que primeiro se abordará a *Base Nacional Comum Curricular* e, na sequência, o *Referencial Curricular do Paraná*, documento que teve a *BNCC* como seu fundamento.

Aprovada em 2017, a *BNCC* (BRASIL, 2017) foi formulada com o objetivo de superar a divisão das políticas educacionais para promover a unificação dos currículos

e, assim, ser base da “qualidade da educação” no Brasil. De caráter normativo, o documento centraliza as orientações educacionais, constituindo-se, portanto, como diretriz nacional para guiar a elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino, pública e privada, de todos os estados e municípios brasileiros: “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p.5).

Destarte, a *BNCC* como política nacional da Educação Básica, pretende

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.8).

Quanto à estrutura, a *BNCC* está organizada em três ciclos: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais (2017) e Ensino Médio (2018), e por área de conhecimento, conforme já constava na *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, 1996), em que cada área compreende um ou mais componentes, não mais nomeada de disciplina ou de matéria. Aqui interessa as proposições referentes ao Ensino Fundamental - Anos Finais, dado o potencial público-alvo desta pesquisa.

De caráter normativo, a *BNCC* propõe um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indica as competências e conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da escolaridade por todos os educandos da Educação Básica do país

[...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p.7).

Como forma de garantir as “aprendizagens essenciais” aos alunos da Educação Básica, a *BNCC* (BRASIL, 2017) valoriza o saber historicamente

construído, a sociabilidade e o convívio com o meio. Para tanto, aponta dez competências gerais para a Educação Básica que vinculam o contexto pedagógico aos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Essas competências mantêm uma interdependência e correlação, que devem permear toda prática pedagógica proposta para as etapas da Educação Básica nas diversas áreas do conhecimento. Para Porto e Porto,

A *BNCC* ainda assegura a valorização de competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer, o que induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócios. (2018, p.17).

Segundo essas autoras, a ideia de competência ligada à lógica do comércio se justifica “[...] pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes, implementada na área de gestão e administração de negócios” (PORTO; PORTO, 2018, p.17). Deste modo, ao se valer do conceito de competência, infere-se que a *BNCC* aponta para uma formação voltada para o mundo do trabalho apenas e não para a vida, muito menos para o aperfeiçoamento pessoal, intelectual e humano, como é possível apreender no documento, no qual competência é entendida

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

Para o documento, a sociedade moderna exige pessoas que se reconheçam “em seu contexto histórico e cultural”, participe ativamente em contextos de comunicação, seja inventivo, “analítico-crítico”, “aberto ao novo”, “colaborativo”, “resiliente”, “produtivo” e “responsável”. E, para isso, é preciso que haja “o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2017, p.14).

Entre as competências gerais, a *BNCC* indica a valorização e a fruição das muitas “[...] manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p.9). Evidentemente que a apreensão de diversas linguagens artísticas e culturais, de espectros sociais e locais também variados é aspecto positivo a ser destacado.

Entretanto, verifica-se o espaço subliminar da Literatura, pois em nenhuma das dez competências, a palavra Literatura aparece, o que sugere que ela exerce papel de figurante no documento; discussão a ser apresentada a seguir.

Além das competências gerais, a *BNCC* (BRASIL, 2017) está estruturada por área do conhecimento - cada área com um ou mais componentes. O Ensino Fundamental, Anos Finais, foco desta pesquisa, está dividido em cinco áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia, História) e Ensino Religioso. Essas áreas do conhecimento não se referem mais ao saber compartimentado, mas se inter-relacionam de forma que o aluno possa desenvolver todas as competências gerais previstas no documento. O que nos interessa aqui é a área de Linguagens que, como se pode perceber, exclui a Literatura como componente curricular obrigatório, inscrevendo-a como apêndice da Língua Portuguesa, ratificando perspectivas educacionais anteriores:

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação. Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. (PORTO; PORTO, 2018, p.18).

Segundo o documento, a área de Linguagens tem por finalidade

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p.63).

Tendo em vista esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em

práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p.86). Abaixo, as dez competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 1 – Competências Específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.87)

Entre as competências específicas descritas acima e previstas para o ensino de Língua Portuguesa, observa-se que a nona competência é a única voltada para a Literatura, centro desta pesquisa. Essa competência deixa clara a relevância do trabalho com o literário para a formação do sujeito-leitor por sugerir o engajamento do aluno nas práticas de leitura literária, oportunizando a ele o aprimoramento estético e a fruição, assim como reconhece “o potencial transformador e humanizador” que o conhecimento literário propicia; o que é louvável. No entanto, depreende-se que a Literatura é entendida como mais um entre os diversos objetos de manifestação

artística e cultural, proporcionais em grau de importância, como as letras de *hip hop* e/ou textos da cultura digital, por exemplo; estes indicados com grande destaque pelo documento, o que insinua a progressiva perda de espaço da Literatura. Pressuposto que deve ser problematizado, pois mesmo que as várias manifestações artísticas façam parte do grupo das artes, não são semelhantes entre si e possuem *status* diferenciados de relevância estética (PORTO; PORTO, 2018), o que deve ser levado em conta.

Além disso, privilegia, nas expressões artístico-culturais, aspectos ligados à ludicidade, à fantasia, ao enlevo, à magia, ignorando o trabalho com o literário, o qual exige muito mais do que isso. Implica, também, o reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido, bem como a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo; ações que indicariam atenção à educação literária e ao interesse em formar leitores literários. Mas não é isso que indica o texto da *BNCC* (BRASIL, 2017).

No que se refere às práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a *BNCC* aponta para a importância da manutenção da continuidade da formação do adolescente para a sua independência intelectual, que se manifesta nesta etapa de ensino, quando o jovem apresenta maior protagonismo nas práticas de linguagem dentro e fora do contexto escolar, participando de forma mais crítica e engajada nas diversas situações de comunicação, o que favoreceria tanto ao aperfeiçoamento dos saberes quanto ao estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento. Momento propício, portanto, para que se promova o letramento literário.

A palavra letramento, segundo Soares (2004), tem origem no inglês *literacy*, traduzida *ipsis litteris* como letra-, do latim *littera*, mais o sufixo -mento, que indica o resultado de uma ação:

Letramento, é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o [...] surgimento do termo letramento. (SOARES, 2004, p.18-20).

Como se vê, o conceito de letramento denota mais que a habilidade de ler e escrever, na medida em que requer o apoderamento da escrita para as experiências sociais. Para Cosson (2006), existem diversos níveis e tipos de letramento. Nesta pesquisa, importa o letramento literário, que se efetiva por meio de textos literários e que “[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio” (2006, p.12). Daí a relevância de se desenvolver esse processo de letramento na escola, tendo em vista que o letramento literário é uma “prática social” que a escola deve tomar como “responsabilidade” para si, pois

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p.30).

Portanto, as experiências literárias em sala de aula precisam considerar “o processo de letramento literário” e não só promover a sua simples leitura, já que a Literatura “[...] é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2006, p.47). Compete, pois, ao professor estimular a criticidade de seus alunos, permitindo-lhes que transitem pelos textos literários de modo reflexivo, a fim de que possam perceber as várias vozes e visões de mundo presentes em cada obra lida.

Na *BNCC* (BRASIL, 2017), no componente curricular Língua Portuguesa, os estudantes têm contato com uma grande diversidade de gêneros textuais, que se associam a quatro diferentes campos de atuação - campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública -, os quais têm o objetivo de auxiliar o professor a levar o aluno a compreender a diversidade da língua, que varia de contexto para contexto. O pressuposto que rege o estudo desses diferentes gêneros é “[...] partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p.136). Nesse contexto e sob o argumento de que o cenário contemporâneo está interligado às práticas digitais e que, por isso, também devem ser inseridas na escola, a *BNCC* (BRASIL, 2017) dá enfoque aos textos que circulam na esfera digital. Dessa forma, o documento inova, na medida

em que propõe a leitura de textos “multissemióticos e multimidiáticos” – difundidos nos meios digitais – e pela preocupação com temas que envolvem as demandas sociais – como o multiculturalismo, a fim de promover os “multiletramentos”:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p.68).

Se por um lado o documento dá relevância ao letramento digital por “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos [...]” (BRASIL, 2017, p.67), por outro, não se observa a mesma ênfase à formação de leitores literários “[...] capazes de reconhecer processos de produção e recepção de textos literários [...]” (PORTO; PORTO, 2018, p.20). Ao contrário da atenção dedicada ao letramento digital, as práticas de leitura e de apreciação literária não são consideradas como algo essencial à formação na área de Linguagens. Desse modo, os textos da cultura digital se sobrepõem aos da cultura literária. Essa relevância dada aos gêneros digitais salta ainda mais aos olhos quando se percebe que “A BNCC não faz menções claras para a abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, [...]” (PORTO; PORTO, 2018, p.19).

Verifica-se, assim, uma vez mais, o apagamento sofrido pela Literatura na *BNCC*, ainda que no campo artístico-literário a arte literária apareça como algo essencial à formação do estudante no Ensino Fundamental – Anos Finais:

[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p.138).

A partir da citação, pode-se verificar que a Literatura ganha destaque entre os diversos objetos de manifestação artística e cultural, cujo objetivo é que o aluno “possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações”, conforme o documento. Favorecer, entretanto, a promoção da fruição estética é lacunar, porque “gozar”, “desfrutar”, “usufruir” - alguns sinônimos para o verbo “fruir” -, não é reconhecer as especificidades próprias da linguagem literária, muito menos compreender os textos literários como objetos estéticos que requerem do leitor um posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto. Aspecto que reforça a tese de que a Literatura tem valor menor na proposição da *BNCC*.

Um outro aspecto que merece destaque no documento é a defesa da inclusão e da integração de diversas formas de expressão que, evidentemente, propicia ao educando a contraposição dos discursos, dos fatores sociais e culturais do presente com o do passado, a perceber a realidade de cada contexto, bem como assuntos que são peculiares aos sujeitos de ambientes classificados como periféricos ou marginalizados, reconhecendo, assim, as ideologias presentes em cada contexto. Abaixo, um fragmento que defende essa diversidade:

[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.75).

Não obstante esse princípio de pluralidade sugerir uma ideia mais democrática para o estudo do texto literário, isso nem de longe oferece porto seguro para o professor que deseja promover o letramento literário. Como não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diversidade, corre-se o risco de que a seleção de textos não consiga se efetivar de modo adequado e os professores, na angústia do que indicar, terminem recorrendo ao mercado como referência de valor,

ao prestígio do autor e/ou à casa editorial. Costa (2020) elenca outras possíveis distorções, como o professor fixar-se em apenas um período literário, deixar a escolha das obras a cargo dos seus alunos, que poderão selecionar o que somente lhes aprouver ou, então, excluir a leitura do cânone, sob a argumentação de que os textos clássicos possuem uma linguagem distante dos jovens leitores. Para a estudiosa o que fica dessa liberdade de escolha é que “Não é apenas pela preferência ou livre escolha de obras feitas pelos estudantes que se dará a formação do leitor. O conhecimento e o letramento literário é algo que exige esforço, é custoso [...]” (2020, p.113).

Além dos aspectos apontados, verifica-se, ainda, que na *BNCC* (BRASIL, 2017) não há referência clara aos enfoques metodológicos e/ou às estratégias de ensino como modo de sistematização e/ou didatização dos procedimentos didáticos com o texto literário em sala de aula, cabendo ao professor a tarefa de escolher, criar, implementar e avaliar as metodologias que orientem o seu trabalho, mesmo este não ter sido capacitado adequadamente para tal empreitada. Exemplo dessa falta de encaminhamento metodológico está na citação abaixo, que apresenta o que se espera do educando, mas não foca no processo de ensino:

[...] – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação [...]. (BRASIL, 2017, p.138).

Desse modo, o documento não apresenta direcionamentos próprios para o ensino da Literatura, o que, segundo Costa (2020), pode levar o professor não qualificado a cometer equívocos, como por exemplo, “[...] impor a leitura da literatura como uma obrigação ou usar o texto literário apenas para o estudo das formas gramaticais, o que leva ao desprazer e à aversão dos estudantes aos livros” (2020, p.131). Para não dizer, no entanto, que o documento não propõe uma estratégia de trabalho com o literário, a seguir um trecho: “Depois de ler um livro de literatura [...] pode-se postar comentários em redes sociais [...]” (BRASIL, 2017, p.69). Ler? Mas, de que modo? A partir de qual abordagem? O professor deverá selecionar qual método de ensino para sistematizar uma prática de leitura literária? De modo tácito ou

explícito, como essa citação, o documento confere desimportância à educação literária, à especificidade da linguagem literária e/ou por deixar de propor mecanismos pedagógicos para a prática do professor. Evidencia-se a obliteração do ensino da Literatura, cujo espaço nos currículos escolares passa a ser cada vez mais secundário se comparado a outros gêneros textuais, como os digitais, por exemplo, como já indicado.

Depois de aprovada a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), tornou-se “[...] obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino ao estabelecer uma base de direitos e objetivos de aprendizagens comum para todo o país” (PARANÁ, 2018, p.2). Assim, o estado do Paraná acatando o caráter normativo da *BNCC*, iniciou, em 2018, uma ação cujo propósito foi elaborar uma “versão preliminar” do documento para sistematizar o processo de implementação do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações nas escolas de todo o estado*. Para isso foram organizados encontros presenciais nas instituições de ensino e o registro colaborativo por meio de compartilhamento digital do material (PARANÁ, 2018, p.6).

A implementação da *BNCC* em cada estado do território nacional foi estruturada pelo *Ministério da Educação* a partir de parcerias entre o *Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação* (CONSED), por meio das Secretarias Estaduais de Educação e da *União dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME), e contou com a participação de representantes dessas instituições, constituindo, assim, uma equipe de trabalho em cada unidade federativa; estrutura de governança responsável por coordenar o processo de construção de um documento curricular válido para cada território estadual (PARANÁ, 2018, p.6).

Assim, o *Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná* (CEE/PR), por meio da *Deliberação nº 03/18*, aprovada em 22/11/2018, determinou as normas complementares que instituíram o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018), com fundamento na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), orientando a sua efetivação no âmbito do *Sistema Estadual de Ensino do Paraná* (CEE/PR) (PARANÁ, 2018, p.1).

A criação do *Referencial Curricular do Paraná* se deu sob os princípios dos documentos propostos pelo *Ministério da Educação* (MEC) e aprovados pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE). A *Portaria SEED-PR nº 66*, de 19 de fevereiro de 2018, instituiu o *Comitê Executivo Estadual* e a *Assessoria Técnica* para a

implantação da *Base Nacional Comum Curricular* no Estado do Paraná. Em 23 de abril de 2018, a *Portaria nº 278*, apenas fez a alteração dos membros do Comitê Executivo. Por fim, a *Portaria SEED-PR nº 385*, de 5 de julho de 2018, estabeleceu a Comissão Estadual de Implementação da *BNCC* no estado (CEE/PARANÁ, 2018, p.34).

Em junho de 2018, a “versão preliminar” do *Referencial Curricular do Paraná - RCPR* (PARANÁ, 2018) foi concluída e o documento publicado para consulta. Após um mês de consulta pública, dos debates e discussões ocorridos nas esferas escolares em torno da versão inicial, as contribuições/sugestões foram sistematizadas e incorporadas ao documento, que foi enviado ao *Conselho Estadual de Educação* do Paraná para análise e aprovação.

O *RCPR* (PARANÁ, 2018) apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, aqui interessa o componente curricular Língua Portuguesa, que deverão ser levados em conta no momento da elaboração das propostas das instituições escolares. Tomando como parâmetro a *BNCC* (BRASIL, 2017), cujas proposições essenciais foram mantidas, dada a sua natureza normativa, o *RCPR* (PARANÁ, 2018) definiu a apresentação dos objetivos de aprendizagem por ano escolar para o ensino de Língua Portuguesa, e a finalidade para a aprendizagem dos estudantes para atender às especificidades do Estado e tornar esse documento mais prático do ponto de vista pedagógico. Desse modo, o *Referencial* reitera a ação dos profissionais da educação conforme “[...] os pressupostos teóricos e metodológicos já apresentados na *BNCC*” (PARANÁ, 2018, p.528). Esses direitos e objetivos de aprendizagem mostram, ao longo dos anos escolares, a relevância dos saberes

[...] historicamente construídos; da pesquisa como um princípio metodológico e parte do processo do aprendizado; da valorização das diferentes manifestações culturais; da abordagem das diferentes linguagens e os conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das tecnologias de comunicação; do uso da argumentação nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneas. (PARANÁ, 2018, p.528).

Da citação acima, apreende-se que a Literatura não é destacada como sendo um saber essencial para o aluno, uma vez que se apresenta diluída entre as “diferentes manifestações culturais” ou entre as “diferentes linguagens”. Essa

presença subliminar da arte literária entre os direitos e objetivos de aprendizagens dos alunos acena para a essência do documento que, como a *BNCC* (BRASIL, 2017), descarta-a como componente curricular obrigatório, aparecendo apenas como um complemento de um dos quatro componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens, a Língua Portuguesa, o que robustece o desprestígio histórico e crescente no país pela leitura literária como algo essencial à formação humana e cidadã do indivíduo.

Esses saberes, a serem incorporados pelos educandos, devem ser realizados a partir dos eixos de integração - leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – que, por sua vez, conduzem às práticas sociais de uso da linguagem, as quais devem ser consideradas:

[...] em situações enunciativas concretas, as quais são abarcadas pelos campos de atuação/esferas de circulação: da vida cotidiana (segundo proposição da *BNCC*, deve ser foco de trabalho nos anos iniciais, mas não se exclui a possibilidade de abordá-lo também nos anos finais do ensino fundamental, conforme definições dos documentos curriculares nas escolas), Campo artístico-literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico / Midiático e Campo de Atuação na Vida Pública. (PARANÁ, 2018, p.529).

Em relação aos campos de atuação, enquanto na *BNCC* a expressão é apenas “Campo”, o *Referencial* preferiu adotar o termo “Campos de atuação”, por considerar essa expressão mais adequada em relação às discussões teóricas específicas de cada componente curricular e também pelo fato de que “[...] em um determinado campo de atuação, pode-se circunscrever mais de uma esfera de circulação” (PARANÁ, 2018, p.529). Nesses “campos” de atuação são detalhados os gêneros discursivos, a partir dos quais as práticas sociais se concretizam.

Em se tratando mais especificamente do “campo artístico-literário”, no qual se inscreve a Literatura, o documento do Paraná aponta que os estudantes serão expostos a situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, favorecendo experiências estéticas, bem como objetivos e competências para o ensino da Literatura no Ensino Fundamental – Anos Finais:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (PARANÁ, 2018, p.539).

Não obstante a arte literária ganhe destaque no trecho acima, fica a pergunta: como podem os textos literários contribuir para a apreensão do estético e, por conseguinte, favorecer à formação do leitor se não é componente curricular obrigatório? Vale dizer que o documento apenas dispõe sobre a importância da presença e/ou do contato dos alunos com as práticas de leitura, fruição e de produção textual. Aspecto que remete, uma vez mais, à insignificância dada ao ensino da Literatura.

Os gêneros literários apresentados no *Referencial* são objetos de estudo dos quatro eixos que integram os objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa (leitura/escuta, produção de texto/escrito, oralidade e análise linguística/semiótica), a saber: contos contemporâneos, minicontos (de amor, de humor, de suspense, de terror); crônicas líricas, humorísticas, críticas; romances canônicos; narrativas de enigma, narrativas de aventura; romances juvenis; biografias romanceadas; novelas; causos; contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento); fábulas contemporâneas; crônicas visuais; narrativas (de ficção científica, de suspense); *audiobooks* de textos literários diversos; *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais; poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais, poema concreto etc.), ciberpoema; microrroteiros; lambe-lambes; texto dramático (PARANÁ, 2018, p.803-806). Além dessa diversidade de gêneros literários sugeridos pelo *Referencial*, o documento propõe que se considere os vários “[...] estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” [...]” e também que contemple “[...] o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades [...]” (PARANÁ, 2018, p.539).

A inclusão de vários gêneros literários e a associação de autores e autoras clássicos, contemporâneos, periféricos etc., sob a perspectiva sincrônica, é bastante positiva. Favorece que o aluno apreenda diferentes linguagens, abrigadas nas obras

de cada escritor/escritora e em diferentes suportes, entre eles os de circulação digital, e possa confrontar discursos, aspectos sociais e culturais – presentes e passados –, inferir sobre a realidade de cada contexto histórico-social, bem como sobre temas que provocam inquietação e que permeiam a sociedade, identificando as ideologias subjacentes em cada obra. Por trás, entretanto, dessa ideia mais democrática, corre-se o risco da qualidade ser substituída pela quantidade de textos a serem lidos. Sobre essa discussão, Cosson alerta para o perigo da diversidade ser usada como único critério para a seleção de obras literárias e, com isso, a escolha acabar sendo uma questão pessoal, que “[...] escapa à escola e ao próprio conhecimento” (2006, p.35). Por outra via, o autor sinaliza que

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p.35).

Por outro lado, reedita a mesma fragilidade da *BNCC* (BRASIL, 2017), pois sugere o estudo de uma infinidade de gêneros literários, sem esboçar qualquer encaminhamento metodológico ao processo de letramento literário, reforçando a opacidade da Literatura no currículo das escolas.

A falta de encaminhamento metodológico pode ser exemplificada no fragmento a seguir, que apresenta o que se espera do aluno, porém não há focalização no processo de ensino-aprendizagem:

[...] formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida [...]. (PARANÁ, 2018, p.539).

Nota-se que o documento não apresenta direcionamentos próprios para o ensino da Literatura, o que pode levar o professor não qualificado a cometer falhas,

como usar a Literatura como pretexto para o trabalho com a gramática; prática comum nas salas de aula.

Diante do exposto, verifica-se que a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) renovam e reforçam a precariedade já existente do ensino de Literatura na escola. Mas, considerando a relevância da leitura de textos literários para a formação humana, para o desenvolvimento do hábito de leitura e a necessidade de se oportunizar, na Educação Básica, o acesso ao texto literário e a práticas leitoras que possam despertar a emoção estética e a proposição de sentido para os textos lidos, assim como a formação do leitor, é que se defende a escolarização da Literatura. Aqui, especificamente do texto dramático, dada a sua (quase) invisibilidade na Educação Básica; discussão para o próximo tópico.

1.3 O espaço da narrativa dramática na sala de aula: entraves e possibilidades

Ainda que a *BNCC* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná*: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) apontem que para uma prática literária – e de outras manifestações artísticas – possa atingir seu “potencial transformador e humanizador” seja necessário fomentar a formação de um leitor que alcance a fruição, que amplie suas capacidades e preferências literárias, participe de discussões e partilhe seus pontos de vista de maneira crítica, esses documentos não sublinham uma intenção explícita em promover uma educação que vise à educação literária. Evidencia-se que a potência da Literatura, em ambos os documentos, é ofuscada, entre outros motivos, pelo fato de ter sido excluída como componente curricular e, portanto, ancilar à área de conhecimento da Língua Portuguesa ou, ainda, pela experiência com o literário se apresentar no mesmo nível que outras expressões de arte, conforme se pode observar em fragmento do *Referencial Curricular do Paraná*:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (PARANÁ, 2018, p.535).

Embora se perceba a proposição de práticas de leitura literária que “envolvam” o estudante para o aprimoramento da capacidade estética e da fruição, ao nivelar a Literatura às demais expressões artístico-culturais o *RCPR* (PARANÁ, 2018), minimiza o potencial humano e transformador da obra literária, especialmente na segunda etapa do Ensino Fundamental, que é quando se dá continuidade à formação do jovem leitor.

Na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais, a relação dos estudantes com os gêneros textuais que compõem os campos de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e artístico-literário – campos que abrangem “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2017, p.84) – tende a ser ampliada, na medida em que a *BNCC* sinaliza aos jovens habilidades para uma recepção mais crítica dos textos científicos e jurídicos (direitos e deveres), que os capacitem a diferenciar fatos de *fake News*, por exemplo, ou que favoreçam a sua implicação com os textos literários. Parte-se de experiências sociais de uso da língua, já familiarizadas pelos adolescentes, para o aprimoramento dessas experiências com o acréscimo de novas práticas.

Como resultado do trabalho nas etapas precedentes de ensino-aprendizagem, espera-se que crianças e adolescentes dominem a prática dos (novos) gêneros difundidos nesses campos, cabendo, pois, ao Ensino Fundamental – Anos Finais abordá-los de modo mais aprofundado. No entanto, o que se observa, na prática, é que o professor, em meio a uma infinidade de gêneros à sua disposição, opta, na maioria das vezes, por priorizar outros gêneros dos diversos campos de atuação, sobretudo aqueles que fazem parte do campo jornalístico-midiático. Muito presentes na sala de aula, este campo abarca notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas do leitor, charges, propagandas etc., gêneros característicos “[...] dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2017, p.141). Não por acaso, os gêneros que se inscrevem no campo artístico-literário, em especial, os textos literários, que exigem maior esforço, dada a sua organização, singularidade e complexidade, são deixados para segundo plano. Peculiaridades que exigem a formação do professor, pois

[...] não basta só trabalhar com tais gêneros, instigar a criticidade dos mesmos e selecionar obras literárias, é preciso ensinar como ler essas obras e como ser crítico em relação a elas

também, saber a configuração e funcionamento de cada gênero, o que também necessita de tempo e preparo. (COSTA, 2020, p.114).

Logo, o professor não deve se eximir da tarefa de ensinar ao aluno a ler o texto literário para que ele seja capaz de construir sentidos a partir de sua leitura. Pois os livros, conforme Cosson (2006, p.26), não falam por si só, necessitam de “[...] mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”.

No que se refere ao campo artístico-literário, a *BNCC* (BRASIL, 2017) sugere que o aluno desenvolva habilidades que abranjam conhecimentos sobre os gêneros literários, que podem ser desenvolvidos em função da sua “apreciação” e das condições criadas para propiciar uma “formação estética”, isto é, associada “[...] à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (BRASIL, 2017, p.84). Do texto em prosa, o aluno deve ser capaz de reconhecer os elementos configuradores da narrativa, como espaço, tempo, personagens, foco narrativo e seus diferentes modos de se contar uma história; a presença da polifonia (própria das narrativas que ofertam graus de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade). Na poesia, realçam-se os efeitos de sentido produzidos por recursos expressivos e estilísticos próprios da linguagem poética, como metáforas, metonímias, entre outros, bem como a capacidade de relacionar os efeitos de sentidos resultantes da intertextualidade e da polifonia, decorrentes das múltiplas vozes nos textos (BRASIL, 2017, p.138). Quanto à narrativa dramática, diluída entre os outros gêneros literários, o documento insinua o desenvolvimento de práticas que oportunizem ao estudante momentos de leitura expressiva em voz alta, atentando “[...] para o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., [...]” (BRASIL, 2017, p.161), assim como ocasiões para socialização da leitura e da recepção de obras literárias, entre elas, as dramáticas, nas quais o jovem possa se posicionar de modo crítico, entusiasta e comprometido “[...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas [...]” (BRASIL, 2017, p.157). Diante do exposto, o exercício do texto literário em sala de aula demandará do professor preparo e disposição para desenvolver práticas de letramento e ações que levem em conta as exigências apresentadas no

documento, já que “[...] habilidades são relevantes, mas, naturalmente, vai depender do professor e de uma boa formação para colocá-las em prática” (COSTA, 2020, p.115).

Sendo assim, o que se percebe é que o que está em jogo é possibilitar aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais a aproximação com as diversas expressões artísticas e produções culturais, em especial com a arte literária, “propondo-lhes” meios para a sua compreensão e fruição de modo significativo e crítico. Portanto, enfatiza a *BNCC*, faz-se necessário expandir e matizar as práticas de leitura, de compreensão de texto, de fruição e do partilhamento dessas manifestações artístico-literárias, “representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica”, mediante o entendimento das finalidades, práticas e interesses que mobilizam a esfera artístico-literária; a exploração dos objetos artísticos e da Literatura de modo que se possa reconhecer modos de ser, refletir, reagir, sensibilizar e, diante do diferente, aprimorar ações que levem à valorização e ao respeito pela diversidade; o aperfeiçoamento de habilidades que confirmem “[...] a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística” (BRASIL, 2017, p.156).

Contudo, ainda que a *BNCC* deixe, de certa forma, clara a preocupação com a formação de um leitor-fruidor, “[...] capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p.138), na prática, o que se vê é um cenário pouco favorável para que o trabalho do professor com o texto literário em sala de aula se efetive e favoreça à fruição; dificultado por vários agravantes. Entre eles estão a falta de subsídios teóricos para que o professor possa fazer escolhas literárias significativas; a inexistência de propostas metodológicas de Literatura dirigidas para o Ensino Fundamental – Anos Finais e a formação continuada que, conforme aponta Cosson (2013, p.23) não deve se resumir a “cursos esparsos e episódicos”, indo, deste modo, na contramão do que propõe o documento: o rompimento de práticas que desconsideram o texto literário como um objeto de ensino e aprendizagem que promove reflexões e solicita um sujeito que compreende o que lê e constrói sentidos na leitura.

Em se tratando especialmente do texto dramático, objeto de investigação e análise deste trabalho, inserido no Campo Artístico-Literário ao lado de outros gêneros

literários (ou não), a *BNCC* aponta para as seguintes práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades:

Quadro 2 – Campo Artístico-Literário – Língua Portuguesa – 6º ao 9º anos

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i> , <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> , fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de

		apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Produção de textos	Relação entre textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do

		texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Oralidade	Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos

		<p>literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>
<p>Análise linguística/semiótica</p>	<p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários</p>	<p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2017, p.156-161;186-187)

Verifica-se pelo quadro apresentado que a *BNCC* reconhece o texto dramático como um gênero a ser explorado em sala de aula por estar contemplado nas práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, assim como nos objetos de conhecimento: na reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; na relação entre textos; na reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; na produção de textos orais; na oralização e análise; nos recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários, “inclusive” os dramáticos. E, por fim, por apontar inúmeras habilidades a serem desenvolvidas pelos jovens estudantes, leitores em formação: ser crítico o bastante, perante a diversidade de gêneros, para fazer escolhas de textos literários e outras expressões artísticas; envolver-se em ações que visem ao compartilhamento de leitura/recepção de textos literários, como as leituras e apresentações dramáticas; implicar-se na leitura literária e se manter aberto a obras mais complexas, como é o caso do texto dramático: produzir textos dramáticos adaptados de outros gêneros narrativos como romances, contos, mitos, novelas, por exemplo; estabelecer relações intertextuais entre obras literárias; estabelecer relações intertextuais entre obras literárias e outras formas artísticas; envolver-se de forma dinâmica na organização e no desenvolvimento dos textos pretendidos considerando as condições e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição, tendo em vista o estudante-leitor, o suporte, o contexto de circulação social do texto, as finalidades etc.; estudar as configurações e especificidades próprias da narrativa dramática atentando para a sua dimensão espetacular apresentadas em teatro, televisão, cinema, de acordo com os recursos linguísticos e semióticos que subjazem o texto teatral; encenar textos dramáticos atentando para as configurações específicas desse gênero; exprimir-se oralmente em voz alta; examinar os efeitos de sentido advindos da reciprocidade entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como ritmo, tom de voz, pausas, estrofação, rimas, as figuras de linguagem, a postura corporal e a gestualidade, especialmente nas apresentações teatrais. Algo bastante positivo já que o documento acena para possibilidades de implementar práticas significativas com o texto dramático.

Visto de modo mais crítico, contudo, o que se observa é que quando a Literatura é associada a outros gêneros, como quarta-capa, programas, sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., a *BNCC*, tacitamente, sinaliza que o professor

deverá lançar mão primeiramente desses gêneros textuais para, depois, introduzir os literários. A esse respeito, Costa (2020, p.114) destaca que o documento

[...] defende que o professor primeiro usará deles para despertar o gosto pela leitura literária em seus alunos, trabalhando as várias formas de gêneros vinculadas. O direcionamento da *BNCC* é de que se apresente primeiro outros gêneros para então escolher as obras literárias a serem trabalhadas, um modo de instigar os alunos para a leitura, ao mesmo tempo em que tenham contato com uma gama variada de gêneros.

Quando a *Base*, portanto, indica que outros gêneros devam ser explorados antes do texto literário, ela acaba por obscurecer, ainda mais, a Literatura na sala de aula, desvalorizando, deste modo, o fato de que a leitura de um texto literário difere, e muito, da leitura de outros gêneros textuais. Ignora-se, desse modo, a potência do discurso literário capaz de tocar as “dimensões do humano”, conforme aponta Jouve (2012), e de dar ao leitor a oportunidade de conhecer melhor o mundo, o outro e a si mesmo. Para esse autor “Todo texto possui uma dupla dimensão: enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial” (JOUVE, 2012, p.89-90). Assim, para a compreensão de uma obra literária é preciso mostrar aos jovens leitores em formação que conteúdo e forma são indissociáveis, uma vez que o “[...] conteúdo só é dado mediante uma forma particular, da qual ele não pode ser separado [...]” (2012, p.90). Entende-se que é essa leitura analítica que deve (deveria) ser mediada pelo professor, sem pressa de ter que dar conta da gama de gêneros textuais descritos na *BNCC* e que orientam a sua prática. Mais importante que cumprir, a qualquer custo, o que está proposto nesse documento, é primar por um trabalho significativo com o texto, aqui interessa o texto literário, aquele que, como nenhum outro, é capaz de encaminhar “[...] 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” (COSSON, 2014, p.50).

Também no *Referencial Curricular do Paraná* (2018), agora denominado campo de atuação artístico-literário, verifica-se que as habilidades/objetivos de conhecimento propostas para o ensino-aprendizagem dos gêneros literários mantêm-se (quase) inalteradas, com pequenas variações na redação do documento, o que não surpreende já que o documento paranaense tem como seu fundamento a *BNCC*. O

RCPR altera a nomenclatura “habilidades” como consta na *Base*, para “objetivos de aprendizagem”, os quais mantêm relação com os objetos de aprendizagem e apresenta “[...] as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. Com essa forma de apresentação, explicitam-se as aprendizagens a que todos os alunos da Educação Básica devem ter acesso” (PARANÁ, 2018, p.530). No que diz respeito ao texto dramático, particularmente contemplado no campo de atuação artístico-literário, o *RCPR* apresenta, nos objetivos de aprendizagem, as proposições da *BNCC* para cada etapa do ensino fundamental e, na sequência, faz uma síntese de cada uma delas. Nesta pesquisa, o foco se dará para o 9º ano do Ensino Fundamental, potencial público-alvo, e a ênfase dada será ao gênero dramático. O quadro a seguir mostra como constam as proposições no *RCPR*:

Quadro 3 – Campo de Atuação Artístico-Literário – Língua Portuguesa – 9º ano

CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Objetivos de Aprendizagem	
Proposições da <i>BNCC</i>	Síntese do <i>RCPR</i>
(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	Posicionar-se criticamente em relação a textos que apresentam e avaliam obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), para diferenciar as sequências descritivas e avaliativas e reconhecê-los como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, apresentando, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, para a socialização de leituras e como prática inerente ao multiletramento.

<p>apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>	
<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>	<p>Realizar leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento.</p>
<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>	<p>Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de textos ficcionais lidos, de modo a evidenciar a apropriação da estrutura composicional desse gênero e apresentar coerência estilística.</p>
<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p>	<p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, dentre outros, como parte do processo de compreensão dos textos lidos.</p>
<p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e</p>	<p>Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se</p>

considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, de forma a identificar e perceber os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e executar as rubricas indicadas pelo autor, as quais podem envolver o cenário, a trilha sonora e a exploração dos modos de interpretação, como forma de trabalhar a expressividade artística e ampliar a compreensão do texto dramático.
(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, –contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos	Ler em voz alta textos literários diversos, contar/recontar histórias tanto da tradição oral quanto da tradição literária escrita, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa, como forma de expressividade e apreensão do conteúdo e dos aspectos estéticos dos textos.

necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, de modo a compreender a função desses elementos e recursos na construção dos sentidos e dos efeitos estéticos nos textos literários.

Fonte: Adaptado pela autora (PARANÁ, 2018, p.799-805)

Tal qual como o Quadro 2, no qual são apontadas as habilidades necessárias a serem incorporadas pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando o campo artístico-literário, especialmente no que se refere ao gênero dramático, o Quadro 3 mantém as mesmas proposições, que são o de aprimorar as competências dos jovens estudantes por meio de práticas sugeridas nos objetivos de aprendizagem e que o professor pode lançar mão para sistematizar um trabalho com o texto dramático em sala de aula.

No entanto, também o *Referencial* ratifica o lugar suplementar do texto literário quando estabelece que outros gêneros literários sejam estudados antes da Literatura. Por esse ângulo, desconsidera-se que ler uma sinopse, resenha crítica e/ou comentário em *blog/vlog* cultural é completamente diferente de ler um texto literário e outras manifestações artísticas. Assim, o que, estranhamente, o documento

negligencia é que o contrato de leitura do texto literário, bem como a sua finalidade, é completamente diverso de outros gêneros discursivos. Ou seja, há textos, como os listados acima, que valem mais como “sinal”, porque “[...] exprimem intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto (JOUVE, 2012, p.85); já o texto literário cuja intenção primeira não é transmitir uma mensagem clara, pois está “[...] além de todo desígnio intencional” (JOUVE, 2012, p.85), significa essencialmente como “sintoma”. Diferente, portanto, de textos, como os referidos acima, que exprimem intencionalmente determinado tipo de coisas e, por isso, valem mais como “sinal”, conforme Jouve (2012). Por isso, afirma o autor, “Como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra [literária] significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente” (JOUVE, 2012, p.85). Nessa perspectiva, afirma Costa (2020, p.114), “[...] é preciso ensinar como ler essas obras e como ser crítico em relação a elas também, saber a configuração e funcionamento de cada gênero, o que também necessita de tempo e preparo”.

O que fica das habilidades/objetivos de aprendizagem a serem apreendidos pelos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais nos documentos orientadores, é que as propostas curriculares não querem deixar nada de fora. Por isso, Costa (2020) chama a atenção para a possibilidade de a Literatura ser suprimida, porque colocada ao lado de outros gêneros:

Incomoda-nos o fato de a literatura estar ao lado de outros gêneros que não sejam somente literários. É de suma importância colocá-los lado a lado para comparar e contrapor características, entretanto isso seria válido se a literatura, desde os tempos remotos, tivesse sido a essência da educação escolar, caso que nunca aconteceu, ou seja, há o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário. (COSTA, 2020, p.107).

Em se tratando especificamente do gênero dramático, observa-se que a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) assinalam, entre as habilidades práticas e/ou objetivos de aprendizagem, pressupostos como envolvimento, produção, encenação, análise dos efeitos de sentido dos aspectos linguísticos, paralinguísticos e de movimento do texto dramático, reconhecendo, com isso, que a leitura de uma obra dramática pressupõe

conhecimento sobre as suas especificidades. Daí a relevância, segundo Calzavara (2009), de o trabalho com o texto dramático, clássico ou contemporâneo, “[...] ser pautado não apenas pela leitura substantiva, linear, horizontal, mas pela leitura adjetiva que verticaliza e aprofunda o conhecimento potencial do texto dramático” (2009, p.153).

Nesse sentido, é papel do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem da Literatura, apresentar a seus alunos o texto teatral como “sintoma”, conforme aponta Jouve (2012). Isto é, um texto que possui, além do aspecto estético, inerente ao gênero, uma função ética e social que pode, por isso, possibilitar aos estudantes reflexões profundas capazes de exprimir as “dimensões do humano”.

Não são poucos os estudiosos que apontam a relevância do texto dramático tanto para o aprimoramento cognitivo dos estudantes quanto para a possibilidade de se desenvolverem socialmente, como Toro:

Conocer el texto dramático desde su justa perspectiva significa acercarse a los estudiantes, sin importar el nivel educativo, a la sociedad que los rodea. La comunicación teatral enriquece no sólo el intelecto de los alumnos, sino su capacidad para desenvolverse socialmente. (2011, p.263).

Contudo, ressalta o pesquisador, a leitura do texto teatral não é uma tarefa simples em razão do complexo mundo “[...] de los signos y de los códigos, por su lenguaje verbal y no verbal” (2011, p.264) e, por isso, suscitar inúmeras indagações e/ou dificuldades. De um lado, por parte dos professores, que podem se questionar sobre a didatização do texto dramático, sobre como transpor o texto escrito para o teatro, ou, ainda, se a leitura do texto impacta de igual forma no leitor quando encenado. E, de outro, por parte dos alunos, que podem alegar, entre os obstáculos para a sua leitura, a ausência do narrador e/ou a presença das didascálias e das indicações cênicas; aspecto que encontra ressonância nas considerações de Poveda (2017, p.149), para quem “[...] el texto dramático tiene dificultades propias en el momento de ser leído, por la ausencia de elementos narrativos (descripción, etc.) y por la forma dialogada”. No entanto, Toro reforça que:

[...] es necesario enfrentar a los alumnos desde muy jóvenes a este tipo de lectura. No sólo para que conozcan historias en forma de diálogos, sino para que sepan mucho más que el aspecto básico de la obra literaria, para que comiencen a enfrentarse al texto y para que lo vean como algo que posee la

magia que reina en el mundo de las artes escénicas. (TORO, 2011, p.264).

Dada a sua especificidade, a Literatura dramática é um desafio para os professores que desejam o aprimoramento das capacidades de leitura literária de seus alunos. No entanto, não pode (nem deve) ser um empecilho para o seu ensino. É preciso oportunizar ao aluno uma leitura proficiente e crítica de modo que ele compreenda o “valor artístico” e a finalidade do texto dramático, pois “[...] leer un texto sin entender el propósito para el que fue escrito, es como quedarse a mitad del camino. Realizar sólo un análisis literario es dejar de saborear la mejor parte del manjar” (TORO, 2011, p.265). A esse respeito, Massaud Moisés faz uma ressalva:

[...] o leitor não pode, em momento algum, esquecer que se trata de um texto literário diverso de um conto, de uma novela, de um poema. E diverso não somente na aparência formal, como também em sua estrutura, estrutura essa que lhe advém precisamente de seu caráter teatral, ou seja, de texto consagrado à representação. (2007, p.204).

Desse modo, o leitor deve atentar-se para as configurações e especificidades particulares do gênero, sendo a dialética entre texto e espetáculo a mais importante, segundo Pascolati (2010). Assim, para a apreensão apropriada do texto dramático é fundamental o reconhecimento de suas duas dimensões: “[...] el literario (el texto dramático) y el espectacular (la representación)” (TORO, 2011, p.267).

A origem da palavra teatro remonta à Grécia Antiga, “theatron” que, do grego, quer dizer “miradouro”, isto é, “ponto elevado”, de “largo horizonte”, segundo o dicionário *on line* Priberam de Língua Portuguesa. Daí o vocábulo estar relacionado à “arte da representação cênica”, apontando o espaço onde ocorria a encenação. Nesse sentido, “[...] visão e observação implicam a ideia de público, plateia, assistência” (PASCOLATI, 2009, p.93). A palavra “drama”, que também quer dizer ação, alude à ideia de tensão, conflito, em uma relação de causa e efeito. Estudar o gênero dramático, portanto, demanda observar as duas dimensões do teatro: o texto como gênero literário e o espetáculo como representação cênica.

Estudos como os de Pascolati (2009) mostram que na Grécia Antiga o drama, na perspectiva aristotélica, baseava-se na imitação que dispensava o texto narrativo, tendo em vista a ação direta dos próprios atores. Por esse motivo, Aristóteles considerava o espetáculo cênico mais emocionante, mas também o menos artístico e

menos próprio da poesia. Ou seja, mesmo sem a representação de atores, podia a tragédia manifestar seus efeitos. Desse modo, ainda que o espetáculo seja parte fundamental do drama, a narrativa dramática pode alcançar efeito sem a representação cênica, posto que "[...] a palavra adquire uma dimensão espetacular ao conduzir à visualização de gestos, movimentos, expressões etc" (2009, p.94). O que, portanto, Aristóteles tanto nos faz considerar o espetáculo como parte essencial do drama, quanto nos lembra que o texto pode atingir suas finalidades independentemente da representação cênica.

Essa correlação texto *versus* espetáculo é motivo de polêmica para muitos pesquisadores. Alguns defendem que a narrativa dramática só cumpre a sua função se for encenada, como Guy Michaud (1957 apud MASSAUD, 1971, p.285), para quem "[...] o teatro é uma arte da representação, isto é, nem a obra nem o autor saberiam apresentar-se sozinhos". Em oposição, há os que discordam da concepção de que o texto dramático seja refém da apresentação para ganhar significação, como Pascolati (2009). Para a estudiosa, é possível o estudo do texto dramático ser desassociado da representação cênica. Entretanto, chama a atenção para o fato de que o texto dramático exige uma leitura específica, já que no momento de sua elaboração o autor/dramaturgo vislumbra uma provável encenação. Ademais, a própria organização da narrativa é subordinada "[...] a uma dinâmica específica, exigindo do leitor atenção à fluidez dos diálogos e às indicações cênicas, necessárias para a caracterização das personagens e compreensão da ação que se desenrola" (2009, p.94); aspectos fundamentais para a assimilação de sua essência:

Virtualmente, o espetáculo está inscrito no texto dramático. Caracterização de personagens e movimento de atores, iluminação e marcações, gestos e atitudes, tudo vem indicado nas rubricas, também chamadas de didascálias ou indicações cênicas. A lista de personagens, a indicação do cenário, as entradas e saídas de personagens e até mesmo sugestões de encenação também fazem parte das rubricas, ou seja, elas correspondem às orientações propostas pelo autor (ou por editores), destinadas a esclarecer leitores e encenadores. Geralmente aparecem entre parênteses e em itálico a fim de serem distintas das falas das personagens. (PASCOLATI, 2009, p.94-95).

Nesse sentido, o escritor/dramaturgo divisa sempre a perspectiva espetacular da narrativa teatral, tendo em vista que leva em conta, no momento da produção do texto, a representação cênica, ou seja, o "[...] segundo nível de enunciação (do

espetáculo) intrínseco à natureza do fenômeno teatral” (PASCOLATI, 2009, p.95). Outro enfoque que merece atenção no que diz respeito à narrativa dramática/espetáculo cênico, é o tempo, dada “[...] a perenidade de um *versus* a efemeridade do outro”. A representação cênica é sempre única, presente e irrepitível, de maneira oposta, a narrativa dramática é a quota permanente da ação teatral. Assim,

[...] findo o espetáculo, resta o texto a ser estudado, analisado, relido, reinterpretado, reencenado. O mesmo texto dramático permite infinitas montagens cênicas, cada uma correspondendo a certa leitura e interpretação do texto, umas mais próximas, outras mais distantes do 'original'. Para a criação e circulação do texto dramático basta existir o dramaturgo, o texto por ele produzido e um leitor. (PASCOLATI, 2009, p.95).

Tendo em vista a dualidade do gênero dramático, texto *versus* representação, dimensões indissociáveis do ponto de vista estético da obra, esta pesquisa se debruça sobre a porção perene do fenômeno teatral, o texto, levando em conta que ao término de uma apresentação o que fica é “[...] o texto a ser estudado, analisado, relido, reinterpretado e reencenado” (PASCOLATI, 2009, p.95). Desse modo, objetiva-se a proposição de um material didático que se assente na leitura do texto teatral de Wole Soyinka, *o Leão e a Joia*, a fim de oportunizar a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para uma melhor mediação da análise e da compreensão do gênero dramático, enquanto arte literária, durante o processo de ensino e aprendizagem. O fato de o texto dramático ser encarado apenas sob o prisma da sua contribuição como instrumento didático e de, não raro, os educadores desconhecerem teoricamente o gênero, reduzindo e distorcendo o sentido e as suas características particulares, justificam a presente pesquisa que contempla o trabalho com a leitura do texto teatral. Aspecto que se liga diretamente à recorrente exclusão do texto literário teatral dos cursos de formação docente, mesmo quando é indicado como componente essencial nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica.

No decorrer de todas as vicissitudes da história da humanidade, o teatro recebeu funções variadas em cada época. Na Grécia Antiga, o teatro assumiu a função patriótica, essencial naquele contexto que necessitava de normas para a constituição da "pólis"; na Idade Média, como meio de propagação da fé cristã. Já na Inglaterra elisabetana, a arte teatral foi compreendida como momento de lazer e

diversão, apresentando, muitas vezes, um tom satírico, irônico ou polêmico, sendo censurada por isso. Até chegar aos nossos dias, com todas as nuances e matizes adquiridos ao longo do tempo. Isso só intensifica a relevância do texto teatral no “contexto de produção cultural humana” (PASCOLATI, 2009, p.110). Mas, para Toro (2011, p.32), o que importa é que desde o nascimento da arte teatral os textos se servem da palavra, “[...] de los gestos humanos y de todas sus interpretaciones culturales: de sus inventos y de sus adelantos, de sus luces y de sus sombras, de sus sonidos y de sus silencios, de sus cuerpos y de sus voces”.

Dada a arquitetura desafiadora do texto dramático, que obedece a uma dinâmica específica, exigindo do leitor atenção à fluidez dos diálogos e às indicações cênicas necessárias para a caracterização das personagens e compreensão da ação que se desenrola, a imaginação encontra lugar cativo. Não obstante a narrativa e o poema solicitem esforços imaginativos por parte do leitor, no texto dramático isso é imprescindível para a compreensão de sua substância; aspecto corroborado por Langer (2005), para quem a imaginação é um elemento indispensável na vida das pessoas por possibilitar-lhes “[...] observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras” (LANGER, 2005, p.21). Nessa perspectiva,

El lector común, ajeno totalmente a este mundo, debe, sin embargo, sin formar parte del elenco teatral, tratar de construir imágenes relacionándolas con lo que lee y con aquéllas personales que posee. También es necesario que organice sus imágenes y recurra a la imaginación para completar el mundo del texto dramático. (TORO, 2011, p.265).

Não por acaso, a Literatura contribui para a humanização e a emancipação do sujeito (CANDIDO 1972; 2011), além de tornar mais sofisticados os sentimentos, a sensibilidade e a empatia, segundo Toro (2011, p.314): a “[...] representación virtual que hará el estudiante cuando logre comprender por qué debe leer textos dramáticos, pero sobre todo, cómo se debe dar ese proceso, será una vivencia que lo ayudará en el desarrollo de su sensibilidad”.

Deste modo, faz-se necessário (re)conhecer os elementos configuradores do gênero dramático, assim como as suas especificidades, para que se possa desenvolver um trabalho que busque a formação de um leitor crítico, sensível e

autônomo, capaz de, por meio da Literatura dramática, afinar suas habilidades e tornar mais requintados os seus sentimentos.

Segundo os estudos de Rosenfeld (1985, p.16), a disposição das obras literárias em gêneros é essencial, “[...] simplesmente pela necessidade de toda ciência de introduzir certa ordem na multiplicidade dos fenômenos”. Os gêneros literários, aponta o autor, podem ser considerados sob duas acepções – substantiva (classificação dos gêneros em épico, lírico e dramático) – e adjetiva, percebida nas marcas estilísticas do texto. Neste trabalho, o texto dramático será observado tanto no seu significado substantivo, o gênero dramático; como na sua acepção adjetiva, isto é, considerando seus traços estilísticos (ROSENFELD, 1985, p.17-18).

Divergindo dos princípios de Hegel, para quem o gênero dramático é a síntese dialética da tese épica e da antítese lírica, Rosenfeld (1985) pressupõe que “A ação apresentada por personagens que atuam diante de nós é um fato totalmente novo que não pode ser reduzido a outros gêneros” (ROSENFELD, 1985, p.29). Isso porque os ingredientes líricos e épicos tendem a diluir a composição dramática “pura”, o que contraria as concepções hegelianas. Outro ponto divergente entre o autor e Hegel é quando este considera o gênero dramático superior à lírica e à épica. Rosenfeld não reconhece que um gênero esteja acima de outro, mas que sejam distintos entre si: na lírica o mundo se apresenta como “conteúdo do Eu lírico”, na Épica, o narrador, a distância, mostra o mundo objetivamente e, na Dramática, sem a presença do narrador para narrar os eventos, que “[...] se apresentam por si mesmos, como na realidade; fato este que explica a objetividade e, ao mesmo tempo, a extrema força e intensidade do gênero” (ROSENFELD, 1985, p.29).

Por isso, a ação é um dos elementos fundamentais do texto dramático; tudo gira em torno dela. Para Pascolati (2009, p.99), “Ler uma peça de teatro é estar diante de uma série de ações não apenas concatenadas umas às outras, mas uma decorrendo diretamente da anterior. A conexão entre duas ações permite a progressão da peça, [...]” e gera expectativas quanto aos próximos acontecimentos. Para Rosenfeld (1985, p.30) “[...] cada cena [é] a causa da próxima e esta sendo o efeito da anterior: o mecanismo dramático move-se sozinho, sem a presença de um mediador que o possa manter funcionando”. Por conta da ausência do mediador é que o diálogo constitui parte essencial da ação dramática. É, então, por meio do diálogo que se conhece a personagem, os seus interesses, os obstáculos que enfrenta e o que faz ou se propõe a realizar para atingir seu objetivo (PASCOLATI, 2009). Assim,

para que se possa construir uma ação por meio do diálogo, faz-se necessário o confronto de interesses, a manifestação de posições opostas. Segundo Rosenfeld (1985, p.34),

O que se chama, em sentido estilístico, de 'dramático', refere-se particularmente ao entrechoque de vontades e à tensão criada por um diálogo através do qual se externam concepções e objetivos contrários produzindo o conflito. A esse traço estilístico da Dramática associa-se uma série de momentos secundários como a 'curva dramática' com seu nó, peripécia, clímax, desenlace, etc. O diálogo dramático move a ação através da dialética de afirmação e réplica, através do entrechoque das intenções.

O conflito dramático acrescido da ação e do diálogo, é o “tripé sobre o qual o drama se alicerça”, aponta Pascolati (2009, p.101). Para a autora, o conflito surge da “divergência de vontades” entre as personagens”. Segundo Ball (1999 apud PASCOLATI, 2009), existem 4 tipos de conflitos dramáticos e, dependendo da narrativa, pode conter mais de um tipo de conflito: personagem contra si mesma – caracterizada pelas forças discordantes que, simultaneamente, habitam uma mesma personagem; personagem contra outra personagem – quando a vontade de uma personagem se sobrepõe à de outra; conflito que pode se dar também entre compreensões de mundo ou “valores morais divergentes”. Há, ainda, a personagem contrária à sociedade – quando uma norma que diz respeito à coletividade é desrespeitada e, por essa razão, a personagem deve ser penalizada e, finalmente, personagem contra forças ocultas como o universo, os deuses, a natureza etc.

Outro elemento intrínseco à narrativa dramática diz respeito à fábula, isto é, aos acontecimentos ordenados de forma lógica e progressiva, “[...] configurando uma síntese da história narrada” (TOMACHEVSKI, 1976 apud PASCOLATI, 2009, p.102). Segundo a “teoria do drama”, apresentada pela autora, há dois significados para fábula: o primeiro diz respeito à “lenda ou mito”, do qual o autor se vale para produzir o texto; o outro a concebe “como estrutura narrativa da história” (PAVIS, 1999, p.157 apud PASCOLATI, 2009, p.102). Essa dupla interpretação para o verbete pode ser explicada pelas diversas traduções da *Poética* de Aristóteles, já que comumente a tradução do termo *mythos* é fábula:

[...] a tradução conceituada de Eudoro de Souza propõe 'mito' (que evoca a substância anterior à composição da peça), Daisi

Malhadas (2003, p19-20) traduz por 'enredo' (similar a resumo dos fatos representados, equivalente a 'sistema de atos') e traduções francesas utilizam fable ou histoire (remetendo à história narrada). Para Jean-Pierre Ryngaert (1996), estabelecer a fábula (ou enredo, pois o autor considera os termos sinônimos) é destacar apenas a matéria narrativa sem considerar qualquer arranjo dramático do autor. (PASCOLATI, 2009, p.102).

Por isso, não raro, o vocábulo fábula é usado como termo sinônimo de enredo, intriga ou trama. O termo intriga, conforme Ryngaert, (1996, p.63 apud PASCOLATI, 2009, p.102), equivale “à mecânica da peça”. Para evidenciar a intriga de uma narrativa dramática, é preciso colocá-la no centro da história para, aos poucos, ir desvelando sua “mecânica” latente. A intriga estabelece uma conexão entre a construção dos eventos e as “[...] suas relações de causalidade, quando o enredo considera apenas uma sucessão temporal dos fatos” (PASCOLATI, 2009, p.102). Já a trama diz respeito à produção do texto e à forma como o leitor passa a conhecer a história.

Pascalati (2009, p.102) observa que, na análise de um texto teatral, é importante que se perceba a maneira como “as ações, com suas peripécias (súbita mudança na situação e reviravolta na ação da peça)” são estruturadas pelo autor: “Um mesmo conjunto de fatos responsáveis pela ação de uma peça, o mesmo ‘material anterior à composição da peça’, pode ser organizado dramaticamente de diferentes modos”, conforme os propósitos do autor e os encaminhamentos que ele deseja fixar no texto. Assim, embora os autores lancem mão da mesma fábula/ mito, podem alcançar “objetos poéticos” diversos considerando a estrutura utilizada por cada um. Desse modo, a divisão de um texto dramático em atos/cenas deve estar a serviço da “fabulação” e a estruturação da intriga. Essa separação está vinculada aos intervalos da ação e é feita para determinar transformações espaço-temporais. Ao término de cada cena/ato cresce a tensão e é criada uma expectativa quanto ao desenvolvimento da ação (PASCOLATI, 2009).

Não por acaso, o início da narrativa dramática dá-se com a exposição da fábula em que são apresentados os componentes essenciais do contexto e que resultam nas ações. São informações que tornam compreensíveis os acontecimentos que antecedem o conflito, assim como as “motivações das personagens”, que são desveladas pouco a pouco, a partir da exposição. Contudo, “Nem todo texto dramático parte da exposição e chega claramente a um desenlace” (PASCOLATI, 2009, p.103).

Uma narrativa dramática com um só ato, por exemplo, “por sua dinâmica e concentração de ação, espaço e tempo”, já começa com uma tensão.

Em se tratando das personagens no gênero dramático, elas independem do narrador, como na épica, embora possuam a mesma subjetividade lírica. Pelo fato de a ação dramática não ter um autor/narrador, alguém que conte a história e interfira no enredo, ela é evidenciada pela fala, gestos e ações das personagens. Para Pascolati (2009, p.103),

[...] a personagem dramática cria uma ilusão de independência, uma aparente autonomia que a distancia da voz autoral. [...] Peça central no drama, por meio da personagem todos os demais elementos podem ser materializados, tais como indicações temporais, elementos do cenário e informações sobre o enredo. O discurso das personagens é fundamental para que a peça ganhe corpo, tenha movimento, enfim, exista.

Como se percebe, as personagens são elementos fundamentais na narrativa dramática. Afastadas da voz do autor, movem-se de modo dinâmico por meio do discurso e das ações, ganham vida no texto e corporificam os demais elementos do texto, como tempo, espaço, enredo. A caracterização das personagens no texto dramático, em virtude do tempo, deve ser condensada: “Por isso, deve-se ter uma ideia de sua classe social, ideais e valores no menor tempo possível e por meio de traços fortes e significativos” (PASCOLATI, 2009, p.103). Há três formas de as personagens serem caracterizadas, segundo Prado (1970 apud PASCOLATI, 2009, p.103): a revelação da personagem por ela mesma - por meio do diálogo: “estados de espírito, reflexões íntimas e pensamentos”, apresentados no romance por um narrador onisciente ou por meio do “fluxo de consciência da personagem”. Para essa apresentação subjetiva, a personagem pode lançar mão de três estratégias: da figura do confidente, do aparte ou do monólogo. O confidente desempenha o papel de protetor da “intimidade do protagonista”, a quem este segreda seus sentimentos e propósitos mais íntimos; dependendo do enredo, o Coro cumpre essa tarefa. O aparte rompe “a quarta parede”, obstáculo fantasioso que afasta plateia e palco de modo a não permitir a comunicação entre esses dois espaços; mecanismo comum utilizado no “teatro ilusionista” em que é ignorada a presença do auditório e o palco configura-se como um espaço independente: “Respeitar a quarta parede reforça o efeito ilusionista da representação teatral; desconsiderá-la surte um efeito de ruptura da

ilusão dramática” (PASCOLATI, 2009, p.104). Em um aparte, a plateia torna-se, ao mesmo tempo, confidente e adjuvante das ações da personagem, mas sem revelar às demais personagens. O monólogo, aponta Pascolati (2009), é um mecanismo que “traí a natureza do drama” por aproximar-se do inverossímil, embora seja utilizado. Às vezes, pequenas falas das personagens destinadas à plateia são “sempre reveladoras”; são similares a um “solilóquio”, pois apresentam a mesma função do monólogo, contudo, sem romper a fantasia do aparte.

O segundo modo de caracterização da personagem é por meio do que ela faz – das ações, gestos, pelo conflito que manifesta os seus intentos: “O encaminhamento da ação, o desenrolar da intriga mostram as opções da personagem e estratégias rumo à concretização de seu querer, de seus objetivos” (PASCOLATI, 2009, p.104). A terceira maneira de caracterizar a personagem é por intermédio do que outros dizem acerca dela; tem a ver com a conexão existente entre o autor e a personagem. Apesar da suposta liberdade da personagem em cena, a “voz autoral” se faz presente já que o autor é o “[...] responsável tanto pelo que ela diz quanto pelo que dizem dela” (PASCOLATI, 2009, p.104-105). Segundo a pesquisadora, um recurso utilizado pelo autor para promover o elo entre ele e seus personagens, é aproximar a fala da personagem ao seu contexto social, seja por meio de uma linguagem mais informal, incluindo gírias, variedades regionais, seja por jargões apropriados a cada situação de uso, “[...] ou permitir diferentes pontos de vista dentre as personagens sem que nenhum deles possa ser estritamente identificado ao ponto de vista do autor” (PASCOLATI, 2009, p.115).

Elementos não menos importantes dentro da narrativa dramática são o espaço e o tempo: “O espaço teatral é multidimensional: arquitetônico, cenográfico e dramaturgico; visual e verbal” (PASCOLATI, 2009, p.105). As indicações cênicas ou rubricas no texto dramático antecipam a concretização de “certos signos” que compõem o ambiente cenográfico ou de imitação. Há, ainda, outro espaço, o “extracênico”, intermediado pela linguagem e denominado “espaço diegético” ou ficcional, que ocorre dentro da própria narrativa com as especificidades determinadas pelo autor. A alusão a acontecimentos ocorridos no passado é também diegética; a cena só existe por conta do verbal, indicado nas rubricas.

O tempo na ação dramática acontece agora e não aconteceu no passado; por isso, é linear e contínuo, como acontece na vida real: “[...] é o presente que passa, que exprime a atualidade do acontecer e que evolui tensamente para o futuro”

(ROSENFELD, 1985, p.34). Diferente da obra épica, em que o narrador, “dono do assunto”, tem o direito de intervir, expandindo a narrativa em espaço e tempo, voltando a épocas anteriores ou antecipando acontecimentos, visto conhecer o presente, o passado e o futuro das personagens, bem como o final da estória, no drama os acontecimentos desenvolvem-se de forma autônoma, sem intervenção de qualquer mediador, já que o autor confiou o desenrolar da ação a personagens colocados em determinada situação. Daí o futuro ser desconhecido, pois brota do evoluir da ação que, em cada apresentação se origina, por assim dizer, pela primeira vez. Desse modo, afirma o autor, o drama puro não pode retornar ao passado, a não ser através da evocação dialógica das personagens e, mesmo assim, é impossível o pleno retrocesso cênico, como acontece na épica: “[...] é impossível no avanço ininterrupto da ação dramática, cujo tempo é linear e sucessivo como o tempo empírico da realidade; qualquer interrupção ou retorno cênico a tempos passados revelariam a intervenção de um narrador manipulando a estória” (ROSENFELD, 1985, p.31). Assim, “[...] tudo motiva tudo, o todo as partes, as partes o todo. Só assim se obtém a verossimilhança, sem a qual não seria possível a descarga das emoções pelas próprias emoções suscitadas (catarse), último fim da tragédia”, aponta Rosenfeld (1985, p.33). Para Pascolati (2009), há dois tipos de temporalidade: o “tempo cênico” – momento da encenação – e o “dramático”, tempo em que transcorrem as ações teatrais, “temporalidade dos fatos”. É a partir dessas temporalidades que emerge o “tempo teatral” (PAVIS, 1999, p.400 apud PASCOLATI, 2009, p.105).

Historicamente, a regra das três unidades – ação, tempo, espaço – imperou em distintos períodos do teatro ocidental, na tragédia grega e no Classicismo francês, especialmente. Sob a égide aristotélica, preconizou-se apenas uma ação, sem desdobramentos em intrigas secundárias, obediência ao encadeamento causal de modo que a ação percorra da exposição do conflito ao desenlace e o espaço, preferencialmente único, onde a ação se desenvolve; a unidade de ação define as duas outras. Para tanto, a concisão, o dinamismo, a economia de traços e elementos são características essenciais do gênero dramático, os quais levam à condensação da ação, concentrada apenas no essencial, ao espaço único e o tempo, apenas necessário para que o conflito chegue ao desenlace. O texto dramático é, pois, planejado para ser encenado e algumas escolhas do autor são orientadas pelas “possibilidades técnicas” de futuras representações da peça. No teatro épico não se pode dizer o mesmo. Decidindo por uma ação mostrada em curvas e saltos e

permitindo avanços e recuos temporais, a proposição do teatro épico de Brecht não parece preocupada com a regra das três unidades; fratura que dá “originalidade” ao texto. É o caso do teatro de Shakespeare, em cujas peças pode-se perceber “[...] paralelismo na fábula ou mudanças espaciais significativas” (PASCOLATI, 2009, p.105-106).

Quanto às formas dramáticas, o texto dramático tem sofrido muitas transformações ao longo do tempo, a datar do seu aparecimento na Grécia antiga, e conquistado distintos formatos, de acordo com o “[...] contexto histórico-social e às concepções estéticas da época”, aponta Pascolati (2009, p.106). Segundo a autora, na atualidade a expressão “formas dramáticas” é mais utilizada “[...] por ilustrar melhor a mistura de gêneros, a ideia de estrutura textual e abarcar a multiplicidade de formas criadas pelo teatro ao longo da história” (PASCOLATI, 2009, 106).

Pascolati (2009) ressalta que alguns elementos do texto dramático, como título, gênero, relação de personagens, motivam as expectativas no leitor, seja pela contrariedade ou insatisfação, seja para situá-lo no tempo e no espaço ou, ainda, para oferecer dados essenciais acerca das personagens. Recuperar o contexto de produção do texto dramático também auxilia na compreensão de muitos aspectos, como a maneira de atuar das personagens, condicionada pelo contexto sócio-histórico; os princípios e valores do período; o olhar do público da atualidade quanto à produção escrita do texto, entre outros.

Para a compreensão global do texto dramático, a autora sugere que sejam feitas duas leituras: a primeira para se apoderar do enredo e, a segunda, para a compreensão da urdidura da intriga (PASCOLATI, 2009, p.110). Nessa segunda leitura, o leitor deve-se atentar para o encadeamento das ações e as motivações das personagens. Para isso, é fundamental indagar o que essa personagem deseja: “Identificar esse querer é perceber a direção das forças atuantes da peça. O querer de uma personagem é determinado por alguma força interna ou externa a ela, e dirige-se a um objeto” (2009, p.110). Além da demarcação da ação no texto dramático, entender o conflito e identificar a ideologia implícita presente no diálogo das personagens, é importante a contribuição dos “signos” para a produção de sentido do texto. Tadeusz Kowzan (1977 apud PASCOLATI, 2009, p.110), aponta “13 sistemas de signos” fundamentais na produção de uma peça e que podem ser utilizados na leitura do texto dramático: “[...] palavra, tom, expressão facial, gesto, marcação, maquiagem, penteado, indumentária, acessórios, cenário, iluminação, música e

som”; verificáveis na encenação, porém, suscetíveis de análise no texto. A leitura de uma narrativa dramática trata-se, portanto, de um “[...] processo que deve, em última instância, deixar evidente a teatralidade do texto, elemento que, afinal, é intrínseco à natureza da literatura dramática” (PASCOLATI, 2009, p.111).

Tão importante quanto (re)conhecer as configurações e especificidades do gênero dramático, é refletir sobre o espaço destinado a ele no contexto escolar. Não obstante, o texto dramático colabore não só para a ampliação do universo artístico e cultural dos alunos, possibilitando o trabalho reflexivo e a capacidade de apreciação estética, como também para promover a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades criativas, estudiosos que se dedicam à investigação do texto dramático no ambiente escolar apontam para a sua quase ausência. Nazareth, por exemplo, afirma que o “[...] texto teatral não faz parte do universo do leitor brasileiro” (2012, p.61). Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL,1998), desde 1998, prevejam que, nas práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, o *corpus* deve ser composto por uma diversidade de gêneros – incluindo os textos dramáticos – e estabeleçam que nas produções de textos orais, esse gênero assume uma posição privilegiada, muitos professores questionam a importância da leitura de textos teatrais puramente artísticos, considerando-a, muitas vezes, como um contraponto ao “aprender” na escola (LAPENDA,1998). Mais recentemente, a *BNCC* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018) também reconhecem o texto dramático como um gênero a ser explorado em sala de aula por estar contemplado nas práticas de linguagem - leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica -, assim como nos objetos de conhecimento, mas o cenário não parece ter se alterado.

Lapenda explica que o desprestígio do gênero se dá também em razão de a cultura teatral ter sido, por muito tempo, considerada uma cultura elitista, bem como o fato de a escola não abordar adequadamente o texto dramático e o teatro nesse espaço, sendo a encenação (quase) a única via de contato com o gênero. Segundo a autora, não é rara também a confusão que se faz entre encenação e dramatização: “Sob o pretexto de ‘fazer’ teatro faz-se dramatizações improvisadas em sala de aula, o que pode acabar por frustrar os alunos e causar-lhes um certo mal-estar de tentar novamente uma experiência teatral [...]” (LAPENDA, 1998, p.159).

O lugar periférico ocupado pelo texto dramático na sala de aula pode, ainda, estar ligado ao fato de o gênero dramático não fazer parte dos hábitos de leitura de

muitos professores que, não dispendo de uma formação adequada e muito menos de materiais de apoio que possam auxiliá-los na promoção de um encontro significativo entre a Literatura dramática e os estudantes, a fim de tornar mais valiosa e instigante a prática de leitura entre eles, ele é dispensado em favor de outros gêneros literários e não literários. Aspecto que acaba refletindo na preferência de leitura desses adolescentes e jovens, leitores em formação que deixam de apreciar a Literatura que pode (poderia) enriquecer o seu repertório de leitura e contribuir para o seu letramento literário.

Além disso, pode-se aventar que outro motivo para o apagamento do gênero dramático em sala de aula é o fato de estar ligado, de forma umbilical, ao conceito de um espetáculo a ser representado, propagando a ideia de que todo texto teatral “[...] é escrito apenas para ser encenado, como se a leitura fosse um processo insuficiente ou incompleto” (PASCOLATI, 2009, p.109). Não se pode esquecer, porém, que esse gênero “[...] tem como princípio a ação e como tal propicia um estudo dinâmico, questionador e motivador dos estudos literários” (CALZAVARA, 2009, p.149).

Apesar desse distanciamento, é incontestável a importância da leitura do texto dramático, sobretudo, para os jovens leitores em formação. Além da aproximação do leitor com o teatro, compreendido como atividade cênica, esse gênero contribui fortemente para o desenvolvimento da criatividade juvenil. Nazareth (2012) explica que por ele ser mais lacunoso que o texto narrativo - pois, enquanto neste a descrição é mais apurada, naquele, quando apenas lido, as variadas categorias literárias devem ser preenchidas pelo leitor -, exige uma maior participação daquele que lê. Nesse sentido, o “[...] texto teatral, considerado uma obra de arte intermediária, que se complementa no palco, também se complementa no imaginário do leitor” (NAZARETH, 2012, p.62).

Não obstante, portanto, o potencial estético, reflexivo e formativo do texto dramático, pode-se afirmar que este gênero tem sido deixado à deriva pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura. Ao contrário de outros gêneros literários que têm presença garantida nas aulas de Língua Portuguesa, como as diferentes formas literárias do gênero narrativo ou até mesmo da poesia, o texto teatral “[...] não faz parte dos hábitos de leitura de grande parte dos alunos e professores” (PASCOLATI, 2009, p.109).

Termômetro que pode medir a lacuna do gênero dramático em sala de aula é o livro didático que, não raro, apresenta-se como o único material de apoio da ação

pedagógica do docente. Sant'Anna (1996), em artigo intitulado "O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96", queixa-se da falta de textos dramáticos na prática diária do professor que deixa de priorizar o trabalho com esse gênero em favor de outros gêneros literários, como os narrativos e os poéticos). Para a autora, "[...] a qualidade de comunicação ensejada pela leitura de um texto de teatro, por si só, justificaria sua presença em classe [...], se se descartasse aspectos como as [...] peculiaridades de construção altamente estimulantes à capacitação de um leitor eficiente" (SANT'ANNA, 1996, p.11).

Apesar de o artigo ter sido escrito há mais de duas décadas e sua pesquisa se limitado ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pouco avanço se tem visto nos conteúdos apresentados nos livros didáticos distribuídos pelo MEC por meio do PNLD e, conseqüentemente, na ação do professor quanto ao estudo do texto dramático, especialmente no que concerne aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Exemplo disso são os livros didáticos utilizados no 9º ano do Colégio Estadual Papa Paulo VI – EFM, escola-alvo desta pesquisa: *Português linguagem*, de Cereja e Magalhães (2015) e *Tecendo linguagens*, de Oliveira e Araújo (2018). Após a análise desses livros, pôde-se constatar que embora outros gêneros literários e/ou textuais, como conto, poema, crônica, fragmentos de romance e letras de música (estes dois últimos aparecem apenas no segundo livro didático), façam parte das unidades dos manuais consultados, em nenhuma delas o gênero dramático é mencionado, o que confirma, uma vez mais, o desprestígio da Literatura dramática, cujo potencial de "[...] leitura dos signos teatrais contribui para a construção e ampliação dos sentidos do texto" (PASCOLATI, 2010, p.6).

Evidentemente que a ausência de textos dramáticos dos livros didáticos auxilia para gerar esse estado de coisas, sobretudo quando se tem conhecimento de que eles são a principal ferramenta pedagógica do professor em sala de aula. Por outro lado, Calzavara (2009) aponta que um dos grandes entraves para que a prática da leitura de obras dramáticas se efetive na escola é a circulação limitada desses textos no mercado editorial. Aspecto que se soma ao desconhecimento das especificidades do gênero dramático, porque, não raro, o gênero é excluído dos cursos de formação docente, o que gera, por sua vez, falta de diretrizes metodológicas para a sua didatização. Nessa perspectiva, a autora (2009) enfatiza que o trabalho com o texto dramático, clássico ou contemporâneo, "[...] deve ser pautado não apenas pela leitura

substantiva, linear, horizontal, mas pela leitura adjetiva que verticaliza e aprofunda o conhecimento potencial do texto dramático” (2009, p.153).

Estudo de doutorado de Marega (2015), intitulado *A palavra em cena: o texto dramático no ensino de língua portuguesa*, corrobora para suscitar reflexões acerca do trabalho e recepção do texto dramático no contexto escolar. A tese apresenta a percepção de professores de Língua Portuguesa e também de alunos a respeito do ensino do texto dramático na escola. A pesquisa contou com a participação de 99 professores de 47 escolas da rede pública de ensino, localizadas nos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, Paraná, e de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental. A autora disponibilizou dois questionários; um para professores de Língua Portuguesa e outro para alunos, com o intuito de “[...] descrever e problematizar a versão escolar do texto dramático” (MAREGA, 2015, p.126).

A análise das informações relativas às questões respondidas pelos professores teve como foco conhecer a concepção desses docentes em relação ao texto dramático, mais especificamente sobre a natureza multimodal desse gênero (MAREGA, 2015, p.132). Na pesquisa, a autora apresenta um recorte do questionário aplicado aos professores, trazendo para discussão algumas questões reunidas em três categorias: a) O texto dramático aproxima-se do modo escritural do texto narrativo? b) O texto dramático escrito possibilita o trabalho com a modalidade oral da língua? c) O texto dramático relaciona-se a múltiplos modos de linguagem?

No que se refere ao primeiro questionamento da primeira categoria - “Levando em conta os gêneros da ordem do narrar, assinale aquele(s) que você já ensinou: conto, história em quadrinhos, fábula, texto dramático, outro(s)” (MAREGA, 2015, p.133) -, a autora concluiu que a maioria dos professores considera que a estrutura do texto dramático se aproxima da ordem do narrar de outros gêneros literários, como o conto; citado pela maior parte dos entrevistados. Para muitos professores causa estranhamento o gênero dramático aparecer em meio aos demais gêneros literários, revelando, assim, “[...] uma tensão do ponto de vista de sua presença como alternativa a ser assinalada, ou porque não é trabalhado mesmo” (MAREGA, 2015, p.134).

Em relação às perguntas ligadas à segunda categoria - “Dos gêneros citados a seguir, em qual(is) você já trabalhou o eixo da oralidade? Entrevista; debate, texto poético, texto dramático, propaganda, outro(s)” (MAREGA, 2015, p.136) e “Caso utilize/venha a utilizar o teatro em suas aulas, você o faria para: facilitar a apreensão

de um conteúdo dado; dramatizar um texto literário; proporcionar aos alunos um momento diferenciado, lúdico, recreativo; outra(s) finalidade(s)” (MAREGA, 2015, p.140) -, a pesquisa revelou que parte dos professores entrevistados reconhece explorar a oralidade por meio dos textos dramáticos, ainda que a metodologia para isso não tenha sido especificada; e outros, confessam trabalhar a oralidade fazendo uso de outros gêneros. A partir desses dados, a autora chegou à conclusão de que os professores participantes da pesquisa fazem uso da prática da oralidade em suas aulas e que a maioria deles ao ser questionada sobre a possibilidade de uso do texto teatral em suas aulas e de que modo o faria, respondeu que o utiliza

[...] para fins de socialização do grupo escolar, ou para um objetivo restrito, o qual parte da utilização da modalidade escrita (texto literário, dramático) como apoio para utilização da modalidade oral (dramatização) ou como ‘recurso metodológico’ para aquisição ou fixação de conteúdos; enfim, esses dados apontam para os modos como o teatro pode circular no ambiente escolar – produto sociocultural, objeto de ensino e método. (MAREGA, 2015, p.143).

Outro questionamento vinculada à segunda categoria - “Se o professor de língua portuguesa se decidir a trabalhar com a peça teatral, você acredita que ele poderia solicitar aos alunos: leitura silenciosa de peças teatrais; leitura dramatizada de peças teatrais; produção escrita de peças teatrais ou fragmentos (cenas); encenação de uma peça teatral” (MAREGA, 2015, p.144) -, a pesquisa mostrou que a encenação de peças teatrais e a leitura dramática (ambas admitem o uso da modalidade oral da língua), foram as respostas mais dadas pelos professores. A investigação apontou, ainda, que a leitura silenciosa do texto dramático parece ser desconsiderada pelos participantes.

Quanto à última categoria, foi perguntado o que se segue aos professores: “Para você, esse gênero textual (texto dramático) potencializa qual(is) competência(s) do aluno? Linguística; Textual; Situacional; Expressiva” (MAREGA, 2015, p.148). A autora concluiu pelas respostas dos participantes que “A concepção de texto dramático parece estar relacionada à “multimodalidade”, isto é, voltada [...] mais à dimensão performática [corpo e voz], que linguística, pois a tradição escolar não permite associá-lo ao ensino de língua” (MAREGA, 2015, p.150). A questão seguinte foi: “Em sua opinião, o trabalho com esse gênero (texto dramático ou peça teatral) possibilitaria o aprendizado de conteúdos gramaticais? Sim. Não. Em caso afirmativo,

indique qual(is)?" (MAREGA, 2015, p.150). Para a autora, as respostas dos professores parecem incidir sobre o eixo performático da narrativa dramática; dados que mostram que

[...] a sensibilidade para a percepção das múltiplas semioses que compõem a produção oral desse gênero discursivo (trabalhar 'a oralidade', 'a expressão corporal', conforme assinalaram os professores), para eles, tais possibilidades estão relacionadas, de modo amplo, à comunicação e à interação, propiciada pelo contato entre atores e público. (MAREGA, 2015, p.152).

No que tange a outro questionamento - "Em suas aulas, você já trabalhou com alguma peça de teatro? Sim. Não. Se a resposta for 'sim', indique, por gentileza, quais foram selecionadas" (MAREGA, 2015, p.153) -, os dados indicaram que o teatro perpassa as práticas escolares e, de algum modo, encontra tempo, espaço e voz nas aulas de Língua Portuguesa. Em síntese, a autora concluiu que a maioria dos professores trabalha adaptações de narrativas literárias, de obras clássicas de teatro e produções dos próprios alunos - "versão escolarizada do texto dramático" -, bem como "[...] suportes diversos para aquisição dessa materialidade linguística: livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, sobretudo de contos e fábulas, livro didático de língua portuguesa, livros de teatro, textos produzidos em sala de aula (em grupos)" (MAREGA, 2015, p.154).

Quanto aos resultados obtidos por meio do questionário destinado a alunos de 8º e 9º anos em relação as suas experiências do "fazer teatral", ou seja, como produtores (dramaturgo, ator) e receptores (leitores, espectadores) de narrativas dramáticas, a autora, para analisar os dados, realizou um agrupamento das respostas dadas pelos estudantes participantes com base nas funções "[...] que eles podem assumir no contexto de produção e recepção do texto dramático (escrito e oralizado), quais sejam: Aluno-leitor; Aluno-dramaturgo; Aluno-espectador; Aluno-ator" (MAREGA, 2015, p.155-156). A autora procurou observar também a percepção dos alunos acerca do objeto de investigação - o texto dramático - para compreender as especificidades da didatização desse gênero.

Na função de "Aluno-leitor" - experiência que os alunos têm com a leitura de peças teatrais - foi perguntado: "Você já leu uma peça de teatro? Em caso afirmativo, qual(is)?" (MAREGA, 2015, p.157). Os dados mostraram que alunos dos 8º anos afirmaram ler mais peças teatrais que os dos 9º anos. Para a autora ao declarar-se

como “aluno-leitor”, esses estudantes, possivelmente, reconhecem a configuração do texto dramático e encontram os elementos textuais específicos do texto, como as indicações cênicas que orientam as falas e ações dos atores – componentes fundamentais para a construção de sentidos do texto, “em sua relação fala-escrita”. Ademais, a leitura possibilita atentar para a separação em atos/cenas da narrativa dramática que viabiliza a observação da projeção da encenação, oferecendo reflexões acerca dessas duas dimensões próprias do texto teatral (MAREGA, 2015).

No papel de “Aluno-dramaturgo”, alunos que, de algum modo, tiveram a oportunidade de escrever peças de teatro (ou cenas), foi perguntado: “Você já escreveu alguma peça de teatro ou parte dela (cenas)? Em caso afirmativo, para qual finalidade?” (MAREGA, 2015, p.159). A autora constatou que, mais uma vez, as turmas do 8º ano (número reduzido de alunos) participaram mais de atividades de produção escrita de peças teatrais que as turmas do 9º ano. Por outro lado, de modo geral, a maioria dos alunos afirmou nunca ter escrito uma peça teatral ou parte dela. Embora seja pequeno o número de alunos que responderam ter participado da produção escrita de textos teatrais, para a maioria deles a atividade foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, a autora concluiu que as atividades em torno do gênero dramático estão mais relacionadas à leitura que à escrita (MAREGA, 2015, p.160).

Ao estudante na função de “Aluno-espectador”, categoria voltada para a possibilidade de o aluno ter assistido a peças teatrais fora ou dentro do contexto escolar, foi perguntado: “Você já assistiu a uma peça de teatro fora da escola? Em caso afirmativo, qual(is)?” (MAREGA, 2015, p.161). Nesta categoria, os resultados dos alunos de 8º e 9º se mantiveram equilibrados, se comparados à prática de produção de leitura e escrita de peças teatrais à prática de assistir a peças de teatro fora do contexto escolar. Segundo os dados, a maioria disse não ter assistido a peças de teatro fora da escola e os poucos que responderam afirmativamente disseram não se lembrar do nome da peça. Para a autora, os dados mostram que a experiência em assistir a peças teatrais dentro do espaço escolar é mais expressiva entre os alunos dos 9º anos, embora a maioria ter afirmado não se recordar do título do espetáculo. Outros indicaram algumas datas comemorativas que, de algum modo, recuperam a apresentação teatral a que assistiram (Páscoa, Natal, Festa Junina, Dia da Consciência Negra...) ou assuntos que dizem respeito à sociedade, cultura, saúde e educação, por exemplo. Segundo Marega (2015), isso faz refletir sobre a versão

escolar do texto dramático e, mais amplamente, na presença do teatro no contexto educacional, tendo em vista que ele se faz recorrente para atender a determinadas finalidades escolares. Objetivam a “[...] socialização entre pais, alunos, professores e direção, e que podem ser viabilizadas, também, no formato de atividades que oportunizam atender ao calendário letivo”, entre outros motivos (MAREGA, 2015, p.164).

Quanto ao papel de “Aluno-ator”, participante de atividades teatrais nas disciplinas escolares, os estudantes foram questionados com a seguinte pergunta: “Você já fez parte de algum teatro na escola? Em caso afirmativo, em qual disciplina? Arte, Língua Portuguesa, História, Filosofia e Educação Física” (MAREGA, 2015, p.166). Diante dos dados, a autora concluiu que um percentual mínimo de alunos disse ter participado de peças teatrais no contexto escolar. E, em relação às disciplinas mencionadas, como complementação da resposta, Arte foi assinalada como a primeira opção, na sequência Educação Física e, por fim, Língua Portuguesa. Pela leitura desses dados – em comparação aos resultados apresentados nas categorias aluno-leitor e aluno-dramaturgo –, foi possível afirmar que as atividades que exigem a *performance* dos alunos como atores nas representações são proporcionadas pelas disciplinas de Arte e Educação Física, sendo que à disciplina de Língua Portuguesa cabem atividades de leitura e escrita de peças teatrais, conforme a autora. Esses dados sinalizam para dois caminhos: “[...] por um lado, a rara participação dos alunos na produção/recepção do texto dramático no contexto escolar e, por outro, a escassa oferta de atividades como essas nas disciplinas escolares” (MAREGA, 2015, p.167).

Como resultado das análises e discussões acerca das respostas aos questionários dos professores de Língua Portuguesa, a pesquisadora concluiu que o texto teatral é um gênero que transita no ambiente escolar e que por meio da narrativa dramática é possível desenvolver um trabalho com a oralidade, especialmente em atividades de representação e leitura dramática. Além disso, que o teatro possibilita “[...] a socialização do grupo escolar, a produção oral de um texto literário e a fixação de conteúdos” (MAREGA, 2015, p.169) e, ainda, que a produção oral do texto dramático auxilia no aprimoramento de habilidades expressivas. E, por fim, que os objetos utilizados como base para a produção de leitura, escrita e oralidade são de diferentes procedências: autores literários brasileiros, dramaturgos pertencentes ao cânone, livros didáticos e produção dos alunos.

Quanto ao resultado dos dados relativos aos questionários respondidos pelos alunos, Marega (2015) chegou à conclusão de que a leitura de um texto dramático é uma atividade mais habitual que a escrita, e que ler e escrever são práticas realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, a autora observou que a participação dos alunos como espectadores das representações teatrais é maior que a de organizadores de uma encenação. No caso das representações, elas acontecem comumente nas disciplinas de Arte e Educação Física e, ainda, que as práticas teatrais na escola acontecem em datas pontuais (efemérides), como meio para difundir temas de relevância social ou ainda, em atividades desenvolvidas em contraturno.

Embora Marega (2015) tenha observado muitos pontos que favorecem o ensino do texto dramático na sala de aula, como a presença do objeto – o texto dramático –, e a preocupação por parte dos professores pesquisados com a oralidade e a leitura do texto dramático, ainda que minimamente, foi possível perceber que, entre os materiais pedagógicos utilizados pelos professores, está o livro didático que, quando aborda o trabalho com textos teatrais, apresenta apenas fragmentos de obras. Observa-se, no entanto, pelas discussões trazidas à tona pela autora, que não há inquietação por parte dos docentes entrevistados em sistematizar uma prática significativa com a narrativa dramática e, muito menos, com uma obra integral, o que se reflete nas respostas de alguns alunos quando dizem não se lembrar do nome da peça a que assistiram.

Políticas públicas de fomento à leitura literária, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, em 2017, deu lugar ao Programa PNLD Literário, unificando as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, podem ajudar a corroborar, ou não, o desprestígio do gênero dramático na escola, dada a relevância de ambos os Programas na democratização da leitura, especialmente a literária, nas escolas de educação básica de norte a sul do país, engrossando de um lado o acervo das bibliotecas das escolas públicas (municipais e estaduais) e, de outro, oportunizando a execução de programas de leitura dentro e fora dos muros escolares.

Vale destacar que, na esteira dessas políticas de incentivo à leitura literária e de olho na alta demanda de aquisição de obras pelo poder público para distribuição às escolas, o mercado editorial brasileiro expandiu exponencialmente a produção literária infantil e juvenil, já que “[...] a escolha de um livro de uma editora garante uma

movimentação editorial (produção, circulação) que abrange todo o território nacional” (PAIVA, 2012, p.15).

De acordo com informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE¹), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído em 1997, mas teve início em 1998. E, desde então, auxiliou na promoção da leitura e na ampliação do conhecimento de alunos e professores por meio da distribuição de obras de Literatura, de pesquisa, de referência e materiais de apoio à formação continuada do professor. Um dos principais objetivos do programa foi prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de acervos literários, obras técnicas e informativas e materiais didático-pedagógicos.

Em 1998, o Programa distribuiu às escolas de 5^a a 8^a série obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos. No ano de 1999, o acervo passou a compor obras da literatura infantojuvenil, sendo quatro delas voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, distribuídas às escolas de 1^a a 4^a série.

A partir dos anos 2000, o PNBE direcionou o acervo para atendimento a professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Indígena e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com materiais didático-pedagógicos, a fim de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Em 2001 e 2002, o PNBE desenvolveu uma ação dentro do Programa denominada Literatura em minha Casa; acervo composto por seis coleções diferentes, sendo cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para que pudessem levar os livros para casa, a fim de incentivar a leitura e a troca de livros entre os alunos e estimular as famílias a ler; também as escolas

¹ De acordo com dados do *site* oficial disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacionalbiblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>.

Acesso em: 15 jan. 2016.

receberam um acervo para suas bibliotecas. Vale destacar que foi a partir dos anos 2000 que o gênero dramático passou a fazer parte dos acervos do PNBE.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE implementou cinco diferentes ações: “Literatura em Minha casa”, ação iniciada em 2001 (uso pessoal e de propriedade do aluno); “Palavras da Gente”, destinada à Educação de Jovens e Adultos (também para uso pessoal e de propriedade do aluno); “Casa da Leitura”, para uso de toda a comunidade do município para a realização de atividades voltadas ao incentivo e à prática da leitura; iniciativa que permitiu que parte da população brasileira, excluída do acesso à leitura, contasse com uma biblioteca itinerante. Destaca-se, ainda, a “Biblioteca do Professor” (uso pessoal e de propriedade do professor), em que livros de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, foram distribuídos para o professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Para a “Biblioteca Escolar”, cujo acervo foi enviado para uso da comunidade escolar, foram destinados, para alunos de 5ª a 8ª série, títulos com as mesmas características da “Biblioteca do Professor”. Ainda no ano de 2003 foram inseridos no PNBE livros paradidáticos da coleção “Literatura em Minha casa” (PNBE 2001 e 2002), composta por 70 títulos. Após a transcrição dessas obras para impressão em Braille, realizada pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), as mesmas foram encaminhadas a todos os CAPs².

A partir de 2005, em conformidade com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o PNBE retomou o foco de atendimento aos alunos nas escolas públicas, ampliando os acervos das bibliotecas. Nesse ano, tanto as séries iniciais quanto as séries finais do ensino fundamental foram contempladas com, ao menos, um acervo composto de 20 títulos. O acervo compreendeu obras de diferentes gêneros e tipologias textuais: poesias, quadras, parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas; novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor) e livros de imagens. Houve também a preocupação do FNDE em oferecer um acervo de clássicos da literatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras), disponibilizada em *CD ROM*, a fim de garantir a acessibilidade aos estudantes com necessidades especiais auditivas.

² Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.

Em 2006, o PNBE destinou às escolas públicas de 5ª a 8ª série um acervo com 75 títulos de obras literárias dos mais diversos gêneros (poesia, conto, crônica, romance). Ao todo, foram atendidos cerca de 13,5 milhões de alunos em 46.700 escolas. Em 2008, o PNBE teve sua abrangência ampliada. Além das escolas de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), as de Educação Infantil e do Ensino Médio passaram a receber obras de Literatura. Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal.

Em 2009, o PNBE distribuiu às escolas públicas das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e às do Ensino Médio de todo o país, acervos compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas. Na edição de 2010, os acervos compreenderam títulos de gêneros literários diversos, como em 2009, e beneficiaram cerca de 24 milhões de alunos. A distribuição envolveu 10,7 milhões de livros a todas as escolas públicas da educação infantil (86.379 escolas), do ensino fundamental (122.742 escolas do 1º ao 5º anos) e da educação de jovens e adultos (39.696 escolas). Nesse mesmo ano, houve a implementação do “PNBE Professor” com a aquisição de livros de apoio pedagógico para distribuição aos professores de todas as disciplinas da educação básica da rede pública. As obras foram divididas em cinco categorias: anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio regular; Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Ainda em 2010, foi distribuído, pelo FNDE, o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), em virtude da implantação do mais recente acordo ortográfico, além de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de atendimento educacional especializado; obras de Literatura infantojuvenil, em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais, e periódicos, também foram direcionados às bibliotecas das escolas públicas.

O PNBE de 2011 foi voltado ao atendimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com títulos de diversos gêneros literários: contos, crônicas, romances, teatro, poemas e histórias em quadrinhos; também foi mantida a distribuição de periódicos às bibliotecas das escolas públicas. Já em 2012,

o PNBE foi dirigido à aquisição e à distribuição de obras literárias às escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (etapas do ensino Fundamental e Médio) e Educação Infantil (creches e pré-escolas). Essa versão do programa teve como novidade a aquisição das obras também em formato *MecDaisy*³. Nesse ano também foi mantida a distribuição de periódicos e revistas pedagógicas destinados a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino.

No PNBE de 2013 foram beneficiadas as escolas públicas que atendiam a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental regular, Ensino Médio regular e Ensino Fundamental e Médio da *EJA*, com obras de diversos gêneros literários, como em 2011 e 2012. Ainda em 2013, houve mais uma versão do “PNBE do Professor”, cujo objetivo foi distribuir obras de referência e periódicos aos professores da educação básica regular e da Educação de Jovens e Adultos para auxiliá-los na sua prática pedagógica.

Na edição de 2014, o PNBE priorizou a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio). No ano de 2015, o PNBE atendeu as escolas públicas com alunos do Ensino Médio, bem como as escolas de Educação do Campo (Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

Com a publicação do *Decreto nº 9.099*, de 18/07/2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) cedeu lugar ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual reuniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Com isso, as obras literárias passaram a ser submetidas ao mesmo processo dos livros didáticos, permitindo que as escolas e seus professores fizessem a escolha, seja das obras literárias, seja dos manuais didáticos.

O PNLD faz parte de uma política pública executada pelo FNDE/MEC e tem como pressuposto avaliar, adquirir e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita para todas as escolas brasileiras e é amplamente reconhecido como um dos maiores programas de distribuição de livros

³ *Software* de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado. Maiores informações estão disponíveis no *site*: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13786-programa-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio>> Acesso em: 15 jan. 2021.

do mundo. Os materiais adquiridos vão diretamente para as mãos dos alunos e professores das escolas públicas participantes do Programa e, desde a sua primeira edição, o PNLD oferece materiais de apoio ao trabalho do professor. A partir de 2018, o PNLD passou a oferecer também obras literárias, incorporando ao escopo do Programa a distribuição de livros de Literatura, mantendo política pública de leitura voltada, especialmente, para a formação de leitores literários.

O FNDE responde por toda operacionalização do PNLD que, na execução, é responsável por organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição; analisar a documentação e proceder à habilitação; realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim; dar sustentação ao processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados; realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; acompanhar a distribuição das obras; realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas; realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do programa junto às redes de ensino; e prestar assistência técnica aos participantes do PNLD.

As obras literárias que compuseram o PNLD Literário, de 2018, foram avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e de Educação, e incidu em quatro dimensões, as quais foram aplicadas às obras inscritas em qualquer um dos níveis de ensino coberto pela edição do Programa: qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário; projeto gráfico-editorial; qualidade do material de apoio. Uma novidade dessa edição é que algumas obras vieram acompanhadas de material de apoio, facultativo até então, destinado ao professor.

Os livros literários que chegam às escolas são selecionados de maneira conjunta entre o corpo docente e o corpo diretivo da escola, com base em uma lista de títulos e na análise das informações contidas no Guia do PNLD Literário⁴, que traz a resenha de cada um deles, o que contribui para suscitar debates e reflexões, uma vez que são consideradas a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica da instituição e ao público-alvo. Algo bastante positivo na

⁴ Maiores informações: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

escolha das obras é que o professor não deixa à deriva os seus saberes docentes, o conhecimento sobre sua(s) turma(s) e, principalmente, o seu papel como mediador(a) de leitura para potencializar, entre seus alunos, a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas dos jovens leitores. Após a escolha dos títulos pelos professores, o diretor da escola realiza o registro no Sistema PDDE Interativo⁵.

No PNLD Literário, de 2018, as escolas registraram a escolha das obras indicadas no Guia para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e Ensino Médio por categorias, a saber: categorias 1 e 2 – Creche; categoria 3 – Pré-escola; categoria 4 – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; categoria 5 – 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; categoria 6 – 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Vale lembrar que apenas as escolas constantes do Censo Escolar de 2017, cuja rede de ensino tenha aderido formalmente ao Programa, foram beneficiadas. Também participaram da escolha as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atendiam à educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos, desde que fosse observado o disposto nos instrumentos legais que regem o Programa.

As obras do PNLD Literário do ano de 2019 foram destinadas aos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Já no ano de 2020, as obras literárias foram destinadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais e incluiu a obrigatoriedade de apresentação, junto à obra literária, de material complementar de apoio ao professor (material digital e recurso audiovisual). A seleção ocorreu no período de 16 a 29 de setembro de 2020 e os títulos escolhidos serão utilizados pelos alunos nos próximos anos, a partir do ano de 2021. Fazem parte do acervo da categoria 2 (8º e 9º anos) os seguintes gêneros: conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; memória, diário, biografia, relatos de experiências; obras clássicas da literatura universal; poema e romance. Essa diversidade de gêneros literários disponibilizados nos acervos vai ao encontro dos pressupostos da *BNCC*, que prescreve que a:

[...] diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura

⁵ Informações disponíveis: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p.157).

Pelo breve histórico da trajetória tanto do PNBE quanto do PNLD Literário, pode-se afirmar que ambos os Programas convergem na busca por uma educação de qualidade, principalmente no que se refere à educação literária, já que têm 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. Mas, diante de Programas que objetivam democratizar o acesso a obras de Literatura brasileira e estrangeira, infantil e juvenil a professores e alunos das escolas públicas brasileiras, surge um questionamento: a mediação literária dessas obras literárias. A esse respeito, Paiva, em seu livro *Literatura fora da caixa*⁶ (2012), abre um importante debate:

[...] não se discute com suficiente clareza, e que a essa altura significaria um grande avanço, é nos perguntarmos se dispomos, realmente, de uma política de formação de leitores, com o conseqüente grau de investimento na formação de mediadores de leitura. A julgar pela distribuição universal de acervos de literatura, verificamos que há uma política já consolidada. [...] as bibliotecas escolares estão recebendo acervos; todos os segmentos de ensino no programa são atendidos; o vínculo do aluno com a leitura vem sendo fortalecido, pelo uso de forma crescente do livro de literatura em âmbito escolar. Apesar de tudo isso, [...] a discussão sobre uma política efetiva de formação de leitores continua a merecer, entre nós, uma reflexão profunda e que, certamente, esteve na base, em maior ou menor grau, de todas as políticas de promoção de leitura desenvolvidas até o momento. (PAIVA, 2012, p.16).

Ainda que a autora esteja se referindo ao PNBE, a problemática levantada também diz respeito ao PNLD Literário porque questiona o alcance prático da distribuição dos acervos que, àquela altura, só teria garantido o acesso aos textos literários, mas não a prática da leitura literária. Para Paiva, a mera distribuição de livros não garante a formação de leitores literários, daí a necessidade da formação de mediadores de leitura: “[...] é urgente o investimento em uma política sistemática e

⁶ Para maiores informações acerca da aplicabilidade do Programa, sugere-se a leitura da obra na íntegra. Paiva, Aparecida. *Literatura fora da caixa*. Editora Unesp, 2012.

efetiva de formação de mediadores de leitura para que se vislumbre a tão almejada democratização cultural por meio da leitura” (2012, p.23). Defasagem que pode se reeditar na atual política pública de promoção da leitura e do texto literário, caso iniciativas de formação de mediadores de leitura no contexto escolar – professores e bibliotecários – não forem concretizadas, já que são eles os responsáveis por fazer o livro circular. Não se pode, evidentemente, negar a importância da presença da obra literária nas bibliotecas das escolas à disposição do estudante, entretanto, aponta Antunes (2015, p.9), “[...] os altos investimentos pedem mais do que isso; pedem uma estrutura capaz de tornar essas iniciativas mais eficientes para a formação do verdadeiro leitor [...]”, do jovem que lê com proficiência, autonomia e criticidade. Nesse contexto é que Brandileone e Oliveira (2017, p.325), em artigo intitulado “O lugar do PNBE e do PIBID⁷ na e para a formação de leitores”, concluem que “[...] o uso do acervo do PNBE concorre para efetivar uma política pública já consolidada, mas que carece de iniciativas que promovam a leitura dessas obras”.

A fim, então, de verificar a relevância dada (ou não) ao texto dramático, fez-se um mapeamento, a partir de 2007, dos acervos distribuídos ao Ensino Fundamental – Anos Finais, segmento de ensino no qual esta investigação se debruça. Essa delimitação se justifica, primeiramente, pelo fato de os dados dos acervos terem sido disponibilizados no site do FNDE apenas a partir de 2007; segundo, porque há estudos bastante robustos em torno dos acervos disponibilizados pelo PNBE/PNLD Literário acerca do gênero dramático, especialmente entre os anos de 2007 e 2013, e que deram sustentação a este mapeamento.

Entre os trabalhos, destaca-se o artigo “Para compreender o papel da literatura dramática dos acervos do PNBE na formação de leitores no Ensino Básico”, no qual Sant’anna (2015) fez um levantamento das obras dramáticas disponibilizadas pelo PNBE em quatro acervos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, de 2007 a 2013 e, para os quais, aponta caminhos para uma prática docente tendo em vista o potencial do texto dramático que, por possuir um “[...] espírito indômito e contestador, é a ferramenta apropriada para formar leitores literários críticos, pois ela é, por natureza, crítica e questionadora” (SANT’ANNA, 2015, p.31). A conclusão a que chega o estudioso reforça as considerações anteriores. Para ele, embora obras da

⁷ Informações mais detalhadas sobre esse Programa, disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Literatura dramática façam parte dos acervos do PNBE e sejam disponibilizadas aos estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, pouca discussão se tem feito em torno do acesso desses jovens a essa criação literária, nem tampouco há um debate consistente acerca das contribuições da Literatura para a formação de leitores literários críticos e, menos ainda, se discute a respeito da formação “[...] dos professores de Língua Portuguesa para a plena compreensão das marcas que caracterizam os textos dramáticos e as estratégias metodológicas que podem ser empregadas para trabalhar as peças de teatro” (2015, p.32).

Além do levantamento realizado por Sant’anna em relação aos acervos do PNBE de 2007 a 2013, também foram utilizados *slides* de apresentação sob o título “PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores”⁸, os quais sintetizam o processo de avaliação e seleção de obras de Literatura no contexto de três edições do PNBE: 2007 e 2008 - Ensino Fundamental (1^a a 8^a série), Educação Infantil e Ensino Médio, e PNBE 2009 - séries finais do Ensino Fundamental (6^o ao 9^o anos) e Ensino Médio. Esses *slides* auxiliaram tanto na elaboração do Quadro 4 quanto para que chegasse ao quantitativo de títulos selecionados nas esferas literárias narrativa, poética e dramática.

Quadro 4 – Obras selecionadas do gênero dramático no PNBE/PNLD Literário para o Ensino Fundamental – Anos Finais de 2007 a 2021

Título	Autor	Editora	Edição/Ano de Aquisição
<i>Pedro Mico</i>	Antonio Callado	Nova Fronteira	PNBE 2007/2008*
<i>O tesouro de Chica da Silva</i>	Antonio Callado	Nova Fronteira	PNBE 2007/2008
<i>O casamento suspeito</i>	Ariano Vilar Suassuna	José Olympio	PNBE 2007/2008
<i>Uma mulher vestida de sol</i>	Ariano Vilar Suassuna; Isabella Vicente Perrota	José Olympio Ltda	PNBE 2007/2008
<i>Auto da Compadecida</i>	Ariano Vilar Suassuna	Agir	PNBE 2007/2008
<i>Pigmaleão</i>	George Bernard Shaw Trad. Millôr Fernandes	L&PM	PNBE 2007/2008
<i>Arlequim de carnaval</i>	Ronaldo Correia de Brito; Francisco Assis de Sousa Lima	Objetiva Ltda	PNBE 2007/2008

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2021.

<i>Ó abre alas</i>	A. Araújo Produções Artísticas; Maria Adelaide Amaral	RCB Ltda	PNBE 2007/2008
<i>O santo e a porca</i>	Ariano Vilar Suassuna	José Olympio	PNBE 2008/2009
<i>Anabela procura e acha mais do que procura</i>	João Monteiro Vieira de Melo e Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento	Dimensão	PNBE 2008/2009
<i>O cavalinho azul e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>A bruxinha que era boa e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>A menina e o vento e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>Pluft, o fantasmilha e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Nova Fronteira	PNBE 2012/2013
<i>Sangue de dragão, palco de paixões</i>	Flávia Savary e Rogério Borges	FTD	PNBE 2012/2013
<i>O doente imaginário</i>	Molière. Trad. Marília Toledo	34	PNBE 2012/2013
<i>Auto da compadecida</i>	Ariano Vilar Suassuna	Ediouro Gráfica e Editora Participações S.A.	PNLD 2020/2021
<i>A pena e a lei</i>	Ariano Vilar Suassuna	Ediouro Publicações de Lazer e Cultura Ltda	PNLD 2020/2021
<i>Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos</i>	Rodrigo Lacerda	Jorge Zahar Editor Ltda	PNLD 2020/2021
<i>O santo e a porca</i>	Ariano Vilar Suassuna	Nova Fronteira Participações S/A	PNLD 2020/2021
<i>Rapunzefa</i>	Luciano José Dami de Oliveira	Estúdio da carochinha Produção Editorial Ltda	PNLD 2020/2021

Fonte: Adaptado pela autora, conforme listagens disponibilizadas pelo FNDE/MEC.

*As obras do gênero dramático nos anos de 2007/2008 compreendem as modalidades do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, sem divisão.

A partir do mapeamento realizado é possível tecer algumas considerações. Na edição do PNBE 2007/2008, 81 obras dos mais variados gêneros literários⁹ foram selecionadas para compor o acervo do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio; dessas, apenas 8 pertencem ao gênero dramático. Em 2008/2009, foram selecionadas 209 obras, igualmente dos mais diferentes gêneros para compor o acervo do Ensino Fundamental – Anos Finais, mas apenas 2 do gênero teatral. No ano de 2011, das 149 obras selecionadas, 3 delas são teatrais. No PNBE de 2013 foram selecionados 180 títulos e, como na edição anterior, apenas 3 do gênero

⁹ Poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, teatro, memórias, biografias, livros de imagens e de histórias em quadrinhos e clássicos da literatura universal.

dramático. Na mais recente edição do PNLD Literário (2020/2021), diferente das demais, o Programa se subdividiu em duas categorias para a seleção e envio das obras destinadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais: a primeira 6º e 7º anos e, a segunda, 8º e 9º anos. Para esta última categoria foram disponibilizados 64 títulos dos gêneros contos, crônicas, novelas, romances, poemas, histórias em quadrinhos, textos da tradição popular e, entre eles, 5 textos teatrais.

Diante do exposto, não se pode deixar de notar que, no quantitativo de títulos disponibilizados pelo PNBE e PNLD Literário ao Ensino Fundamental - Anos Finais, o número de obras pertencentes ao gênero dramático é bem pequeno quando comparado aos demais gêneros e formas literárias. Quando se insere os acervos voltados para a Educação Infantil (PNBE 2007, 2009, 2011 e 2013) e Ensino Médio (PNBE 2009, 2011 e 2013), o número é ainda mais reduzido. Segundo Sant’Anna (2015), dos cerca de 1570 títulos enviados às escolas públicas, aproximadamente 30 foram de obras dramáticas, ou seja, apenas cerca de 1,91% do total de títulos dos acervos; o que, conforme o autor, não surpreende, mas chateia (2015, p.38).

Para evidenciar o lugar secundário do texto dramático, observa-se, ainda hoje, a inexistência de uma categoria para a literatura dramática no Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, desde 1959. Sant’Anna (2015) ratifica essa desimportância do gênero dramático e enfatiza que desconhece cerimônia de entrega de prêmios “[...] de algum texto teatral com destaque. O fenômeno se repete no mercado editorial brasileiro voltado para o público fora do ambiente escolar, onde também não predominam as publicações de textos dramáticos, sejam canônicos ou não” (2015, p.38).

Se considerarmos a edição mais recente do PNLD Literário (2020/2021), cujas obras chegarão, provavelmente, às bibliotecas das escolas públicas em 2021, houve um incremento no quadro de obras dramáticas que tem o potencial de ser lido em sala de aula; dos 64 títulos 5 são de textos dramáticos, o que significa um percentual de 7,81. Isso não significa, entretanto, que esses títulos serão selecionados pelos professores das escolas públicas e incorporados às bibliotecas escolares, dado o apagamento do gênero nos livros didáticos. Por isso, fica em suspenso se esse aumento de mais de 5 pontos percentuais se consolidará em número de obras dramáticas nas bibliotecas escolares.

O que, portanto, pode-se afirmar até aqui é que, ao contrário de outras formas ou gêneros literários que têm presença garantida nas aulas de Língua Portuguesa,

como as fábulas, crônicas, poemas e/ou contos, o texto dramático “[...] não faz parte dos hábitos de leitura de grande parte dos alunos e professores” (PASCOLATI, 2009, p.109). A constatação de Pascolati encontra respaldo na restrita e/ou quase nula presença do gênero nos livros didáticos, conforme assinalado, bem como número diminuto do texto dramático nos programas de fomento à leitura literária no país, como o PNBE e o PNLD Literário, quando comparado a outras narrativas, por exemplo, que parece ser, desde há muito tempo, o foco de interesse de editoras, pesquisadores e mediadores do campo da educação literária. Nessa perspectiva, que reflexos essa ausência gera para o exercício docente?

Na prática, sem ter disponível, ao menos um fragmento do gênero no manual didático, o professor tira do seu radar experiências literárias que incluem a Literatura dramática e que podem (poderiam) contribuir de modo significativo para o aprimoramento das práticas de letramento literário de seus estudantes. Nota-se, portanto, “[...] a necessidade de uma reestruturação do trabalho com a literatura no livro didático, tendo em vista que, muitas vezes, ele constitui o único suporte de leitura literária disponível nas escolas” (CARVALHO, 2018, p.29). Entretanto, ressalta o autor, ainda que o livro didático seja uma ferramenta pedagógica que exerce grande influência no trabalho do professor com a leitura, “[...] não deve ser considerado como o único material a ser empregado nas aulas de língua portuguesa, sobretudo em relação à leitura de textos literários” (CARVALHO, 2018, p.29), especialmente os dramáticos.

Desse modo, resta ao professor ser um entusiasta e, independentemente das situações desfavoráveis ao ensino do texto dramático, como escassez de materiais, lacunas nos manuais didáticos, falta de propostas sistematizadas e, ainda, de uma formação inicial e continuada que o capacite para desenvolver práticas significativas em favor do letramento literário, remar no contrafluxo e “[...] preparar aulas com leituras de obras literárias que ultrapassem as recomendações e as atividades sugeridas [ou não] nesses manuais de ensino, promovendo assim o letramento literário tal como deve [deveria] acontecer” (CARVALHO, 2018, p.29).

Outros questionamentos também parecem pertinentes se considerarmos as obras do gênero dramático disponibilizadas pelo PNBE/PNLD Literário, aos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, de 2007 a 2020/2021. Conforme apresentado no Quadro 4, 21 títulos compõe ou tem o potencial de compor o acervo das bibliotecas escolares, o que demonstra que, apesar do número menor em relação

aos demais gêneros, o dramático se faz presente. Estará o apagamento do texto dramático no contexto escolar, conforme consta Pascolati (2009), relacionado à problemática da sua mediação, dadas as suas especificidades? Terá a grade curricular do graduando em Letras contemplado a leitura e conhecimentos teóricos acerca do gênero dramático? E para os professores de Língua Portuguesa em exercício, o gênero dramático tem sido pauta de sua formação continuada? Por que, enfim, a escola não dá conta de inserir a Literatura dramática em sala de aula?

Estas são perguntas que podem ser respondidas parcialmente, já que o escopo desta pesquisa não é analisar a grade curricular dos cursos de Letras, nem tampouco investigar os cursos de formação continuada oferecidos aos professores da Educação Básica. Mas pesquisa realizada no repositório do Profletras¹⁰, que possui 49 unidades em todo território nacional, é termômetro dessa (quase) invisibilidade do trabalho com o gênero dramático na escola. Constatou-se que nos últimos 5 anos, de 2015 a 2020, apenas três propostas didáticas assentaram-se em intervenção pedagógica por meio da inserção do gênero dramático nas aulas de Língua Portuguesa: em 2015, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob o título *Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor*, de Cleonice de Moraes Evangelista Leão; em 2017, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o título *O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais*, de Márcio Oliveira Rabelo; e, em 2018, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e de autoria de Rogério Alves de Carvalho, *Leitura do texto dramático em sala de aula: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental*.

Leão (2015) discute em sua pesquisa que o ensino de Literatura não tem merecido atenção por parte das escolas como deveria, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, segmento que se observa o uso do texto literário mais como “pretexto” e menos para análises mais profundas de suas especificidades, o que possibilitaria a construção de sentidos do texto em sua plenitude. A autora aponta que uma das causas para o tratamento inapropriado ou quase nulo do texto literário (inclui-se aí o dramático) seria a “escolarização inadequada” e que, acaba, entre outros fatores, distanciando os estudantes adolescentes, leitores em formação. Para Leão (2015) uma mediação apropriada merece ser debatida, já que o professor como

¹⁰ Informações sobre o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, acesse: <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YQax2I5KjIU>

mediador de leitura, especialmente da literária, tem o papel de “[...] aproximar o leitor da literatura” (2015, p.31) e não o contrário.

Outra problemática levantada por Leão (2015) diz respeito à não curricularização da Literatura, uma vez que ela se constitui como mero acessório das aulas de Língua Portuguesa. E salienta que, embora os documentos oficiais (os *PCNs* à época) disponham de um elevado número de gêneros como objetos de ensino à disposição, os gêneros ditos utilitários têm preferência. Nesse sentido, à Literatura é reservada pouco (ou quase nenhum) espaço nas salas de aula e, com isso, os professores acabam fazendo uso apenas de textos curtos e descontextualizados, não alcançando com isso o letramento literário (2015, p.29-30). Essa lacuna no ensino da Literatura no Ensino Fundamental - anos finais, ressalta a autora, tem preocupado muitos professores cujos termômetros são os próprios alunos quando sentem “aversão pelo livro literário”.

Nesse contexto adverso, Leão (2015) defende que a leitura dramática “[...] possibilitaria a apropriação da literatura como construtora de sentidos, associada ao prazer estético” (2015, p.36-37). Mas, para que isso se concretize, “[...] o papel da escola e do professor no processo de formação e consolidação de alunos leitores” é (2015, p.39) essencial, destaca a autora.

Rabelo (2017) também faz emergir em sua investigação importantes considerações acerca da formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa que, para ele, nem sempre são preparados “[...] devidamente para o convívio e prática efetivos do cotidiano escolar, especialmente no que concerne à sua lida com a formação de leitores literários” (2017, p.36). Partindo dessas ponderações, o autor questiona: como o professor pode ensinar Literatura adequadamente se nem ele próprio vivenciou essa prática durante sua graduação? Ou, ainda, se não teve uma formação continuada que possibilitasse a ele refletir sobre a própria ação docente e também adquirisse subsídios teórico-práticos que lhe permitissem desenvolver experiências sistematizadas com o texto literário?

Para Rabelo (2017) desenvolver práticas leitoras, que envolvam em especial os textos literários, cuja finalidade é seduzir “[...] meninos e meninas em idade de amadurecimento de suas práticas leitoras” (2017, p.38), demanda tomar para si responsabilidade no desenvolvimento de atividades encorajadoras e não forçadas; implica que o texto seja objeto de aproximação e não de afastamento da “realidade dos sujeitos envolvidos”; e, acima de tudo, contribuir para que se sintam mais

“confortáveis que enfadados” (2017, p.38). Para esse pesquisador, optar por uma proposta de intervenção didática, por meio de assuntos que dizem respeito ao contexto político-sociocultural dos estudantes, tem por objetivo além da “[...] proximidade da semelhança ficção-realidade, [...] estimular a criticidade, promover a cidadania e contribuir para autovalorização pessoal” (2017, p.39).

No Ensino Fundamental – anos finais, ressalta Rabelo (2017), os estudantes precisam ser capazes de fazer leituras de textos mais exigentes, estabelecer relações e identificar configurações mais formais do processo de construção textual. Mas não será o livro didático que irá propiciar essa leitura mais aprofundada e complexa já que esses manuais didáticos levam “[...] em consideração o aspecto ideal em detrimento do real; e isto talvez seja um dos motivos que distanciam os discentes da prática da leitura: como ter prazer em ler o que não se entende?” indaga o autor (2017, p.46). Para ele as propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa não são atrativas; não fazem os olhos dos estudantes “brilharem”, ao contrário, observa-se um visível desprazer dada a leitura superficial, rasa e pouco exigente.

Nesse contexto, o autor salienta que é preciso que o professor fomente condições para que os estudantes, leitores em formação, tenham a possibilidade de compreender o texto literário, extrapolando os limites do texto, numa relação dialógica entre leitor, autor, texto e contexto. Rabelo (2017) admite a dificuldade de se promover um trabalho significativo com o texto literário na escola, em especial com o dramático. Para o autor, há muitos entraves que dificultam a sua escolarização adequada, entre eles a dificuldade na realização da oralização da leitura em virtude da inibição dos alunos; a falta de materiais - ausência total (até de fragmentos) do texto dramático no livro didático adotado pela escola -; a falta de uma formação adequada ao professor em relação à narrativa dramática para que possa realizar escolhas adequadas e oferecer uma experiência exitosa com obras dramáticas aos estudantes, pois

Quanto mais ele [o estudante] for capaz de extrair sentido dos signos linguísticos, das metáforas, das alegorias, do que está escrito implicitamente, quanto mais ele for capaz de ler a partir dele mesmo, no sentido da observação da palavra escrita e do modo como esse discurso foi articulado, mais ele se convencerá de que é parte atuante no processo de construção do conhecimento, que visa, em última instância, à transformação do pensamento e da sociedade. (RABELO, 2017, p.77).

Assim como Leão (2015) e Rabelo (2017), que centraram suas pesquisas no texto dramático e nos entraves quanto à didatização e à recepção do gênero no contexto escolar, mais especificamente com alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, Carvalho (2018) engrossa a crítica desses autores quanto à utilização do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa e o tratamento dado pelos autores desses manuais didáticos ao texto dramático. Para ele, quando os textos literários – inclui-se os textos dramáticos – são ofertados de forma fragmentada ou adaptada para os manuais didáticos, perdem a sua especificidade como objeto artístico que é. Nessa perspectiva, o autor questiona se essa leitura fragmentada suscita no estudante a busca pela obra e/ou pelo autor, a partir dos excertos que lhe foram apresentados no livro didático e, ainda, que experiências literárias são oportunizadas pelo professor em sala de aula tendo o livro didático de Língua Portuguesa como único suporte.

Carvalho (2018) justifica a sua defesa em favor do ensino da Literatura dramática na sala de aula por ser um gênero que pode auxiliar no aprimoramento da “sensibilidade estética” dos estudantes, na sua expressão oral e pela leitura propiciar a compreensão e a “[...] produção de sentidos, por meio do reconhecimento dos elementos do texto dramático, estabelecendo relações entre obras afins, com o tema abordado nelas e as questões da realidade” (p.98). Para o autor, “[...] no ato de leitura o leitor participa de um mundo recriado pelo autor e interage com uma realidade diferente da sua, ao mesmo tempo em que estabelece uma inter-relação com esse mundo e a sua realidade, [...]” (CARVALHO, 2018, p.104), oportunizando reflexões profundas. E ressalta a importância da formação do professor para fomentar a leitura desse gênero.

Esse processo de desvalorização do texto dramático tem, evidentemente, entre suas motivações, conforme exposto, a escassez de obras disponibilizadas pelos Programas de fomento à leitura – PNBE e PNLD Literário - e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que chegam às escolas, e que se reflete nas preferências de leitura de professores, que deixam de inserir em seus hábitos de leitura o texto dramático. Em um efeito cascata, o professor deixando a Literatura dramática de lado, acaba, também, não motivando seus alunos à leitura e, em consequência não suscita práticas voltadas para o gênero dramático. A escola, por sua vez, também deixa de encorajar os professores a se engajarem em propostas sistematizadas permanentes com os acervos disponíveis em suas bibliotecas contribuindo para que esses livros cheguem às mãos de professores e estudantes e a prática se efetive. Vale salientar

que, muitas vezes, os professores desconhecem a presença desses acervos literários na própria escola. Assim, a circulação do texto dramático nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura fica restrita, ou mesmo, deixa de acontecer e, conseqüentemente, o seu ensino não se concretiza.

Ressalta-se que o processo de ensino e aprendizagem, com atividades diversificadas e planejadas, pode contribuir para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos estudantes por oportunizar a amplificação dos saberes sobre a estrutura do gênero dramático. Toro (2011) enfatiza que

La enseñanza del texto dramático será una actividad educativa que no podrá desvincularse del proceso artístico de la representación. El docente deberá planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de objetivos desafiantes e innovadores, con una nueva visión que permita al educando estar al día en la adquisición de conocimientos que enmarquen el proceso dentro del ámbito de la globalización. El proceso se verá como uno dinámico, de exploración y de investigación constante. Al enfrentarse al texto dramático, los alumnos lo harán también ante el mundo que se rebela en sus páginas y, sobre todo, en la puesta en escena. (TORO, 2011, p.275).

Deste modo, a formação continuada do professor de Literatura é fundamental para que ele possa proporcionar a seus estudantes uma experiência literária significativa. Mas, alerta Cosson:

[...] é preciso que a formação continuada do professor de literatura não se reduza a cursos esparsos e episódicos, cujo conteúdo tende a se restringir a inovações pedagógicas. Ao contrário, ela deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor. Os cursos oferecidos, portanto, devem possuir uma lógica de progressão que incorpore ganhos intelectuais, incluindo formação específica em cursos de longa duração como especialização, mestrado e doutorado, ao lado de benefícios financeiros e outros ganhos individuais na carreira docente. Especificamente, essa formação continuada deve contemplar a necessidade de o professor de literatura ser um leitor e, como tal, participar ativamente da vida literária de sua comunidade e mesmo fora dela. (COSSON, 2013, p.23).

E Cerrillo Torremocha:

El mediador en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben

unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y, hoy también, capacidad para entender y atender la diversidad cultural. (2007, p.90).

Os autores fortalecem a ideia de que a formação literária do professor é aspecto determinante para uma prática eficaz que favoreça o desenvolvimento e o aprimoramento das competências de leitura literária de seus estudantes. Por esse viés, os professores devem ser vistos como “[...] promotores de los hábitos de lectura, como formadores de los gustos literarios de los escolares y como encargados de la adquisición de su competencia literaria” (CERRILLO TORREMOCHA, 2007, p.83).

Diante do desafio na formação de leitores literários críticos, o professor de Língua Portuguesa se vê provocado a ocupar o lugar de mediador, cuja responsabilidade é “[...] compartilhar leituras com entusiasmo e muita competência, dois ingredientes imprescindíveis para o ofício docente que se propõe a acolher e renovar as práticas de ensino de literatura e da leitura literária” (SEGABINAZI, 2016, p.90). Contudo, formar leitores literários críticos, exige uma “dinâmica coletiva” que abarque atividades sistemáticas e planejadas. Para tanto, o professor, como mediador, precisa possuir uma “formação científica aprofundada”, isto é, ser antes de tudo um investigador, ter conhecimento das obras que poderá utilizar na sua prática com a leitura literária e dos encaminhamentos mais adequados para se alcançar a educação literária (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.4).

Nesse contexto, nota-se a relevância do professor como protagonista no ensino de Literatura, ou seja, aquele que possibilita a formação de alunos-leitores letrados literariamente. Faz-se necessária, portanto, a implementação de práticas de ensino de leitura literária que visem à formação de leitores críticos, “[...] investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê” (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p.2517). Habilidades que subsidiam a capacidade leitora dos estudantes, permitindo a eles o reconhecimento dos implícitos, o estabelecimento de analogias entre as leituras e a atribuição de sentidos aos textos literários. As autoras salientam também que “[...] o debate em torno do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de (como) se ensinar Literatura, cuja inserção na grade curricular deve estar ligada [...]” não apenas à ação formativa

de leitores literários críticos pelo professor, mas do mesmo modo à “concepção pedagógica” adotada pela escola (2015, p.2516).

Mas toda e qualquer sistematização ou organização de uma metodologia não é garantia de uma prática pedagógica de sucesso, apesar de necessária. A didatização de uma proposta de mediação pelo professor depende muito mais da forma como conduzirá as atividades, ou seja, dos mecanismos que utilizará para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a *práxis* na formação literária do professor é fundamental para que ele tenha condições de, em cada situação de aprendizagem, utilizar bem os conhecimentos adquiridos, assim como justificar, por meio de embasamentos teóricos, as suas escolhas metodológicas.

Supõe-se, com isso, que se o professor não possuir uma formação adequada que o subsidie no trabalho com o texto dramático, auxiliando os alunos na “leitura como construção de sentidos”, que se faz considerando o texto, o contexto e o intertexto (COSSON, 2011), a proposta de letramento literário será esvaziada. Assim, pontua Cosson, cabe ao professor oportunizar a seus alunos o contato com uma “[...] abordagem pertinente do texto literário, uma maneira de ler que cumpra com os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta” (2011, p.290).

Evidentemente que não há fórmulas prontas, mas diversas práticas podem ser mobilizadas para que o cenário do letrar pela Literatura floresça, pois “Ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia” (COSSON, 2011, p.120). A construção de um aluno sujeito leitor, como quer Rouxel (2013), pressupõe a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a sua recepção. Para tanto, é preciso que exerça a capacidade de posicionar-se diante de uma obra literária, com competência plena de questioná-la e trazê-la para si, a fim de ampliar a sua visão sobre o mundo e a realidade a seu redor: “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” (COSSON, 2011, p.120). E é por meio do letramento literário que se torna possível a formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, de modo que ao identificar-se (ou não) com ela tenha a capacidade de encontrar sua identidade e construir um lugar para si mesmo. Essa é a grande façanha capaz de ser realizada por meio do ensino de

Literatura, que é uma prática social e, como tal, de responsabilidade da escola e dos professores.

Considerando, então, o papel protagonista da escola *na* e *para* a transformação social, bem como *para* uma educação igualitária e democrática, é imprescindível que se busquem estratégias para lidar com a diversidade cultural e étnico-racial, a fim de promover a cultura da população africana e afrodescendente, de forma a valorizar a subjetividade dos alunos afro-brasileiros e desenvolver uma postura de combate às atitudes discriminatórias que permeiam a vida escolar. A seguir, apresenta-se proposta de intervenção que busca articular a Literatura a temáticas associadas à diversidade, cujo objetivo é favorecer a educação literária no espaço escolar.

2 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A LEI nº 10.639/03

Este capítulo apresenta, brevemente, a *Lei nº 10.639/03* (BRASIL, 2003), normatizada pelo *Parecer nº 03/2004* do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e pela *Resolução nº 01/2004* CNE/CP. O *Parecer* visa a regulamentar a alteração trazida à *Lei 9.394/96* (BRASIL, 1996), Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Discute-se aqui a importância da *Lei nº 10.639/03* como documento oficial incorporado ao currículo, sua implementação como política pública, assim como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), suas concepções e o impacto no contexto escolar. Busca-se observar, ainda, os efeitos da *Lei* (BRASIL, 2003) e das *Diretrizes* (BRASIL, 2004) em documentos orientadores da Educação Básica em âmbitos nacional e estadual, como a *BNCC* (BRASIL, 2017) e o *RCPR* (PARANÁ, 2018), respectivamente.

2.1 *Lei 10.639/2003* e o currículo: entre a teoria e a prática

A epistemologia das leis brasileiras, desde o período colonial, manteve-se numa posição ativa e permissiva quando o assunto diz respeito à discriminação e ao racismo que atingem as populações afrodescendentes, as quais, ainda hoje, sofrem com a falta de respeito e com a desigualdade social. De acordo com estudos de Quintilhano e Pereira (2017),

A dependência política e cultural do Brasil, resquícios do processo de colonização europeia, refletiu na configuração de um discurso preconceituoso em relação ao negro escravizado, entendida como raça 'bestializada', estrangeira e vinculada ao atraso do regime escravocrata.

Em consequência, o negro estrutura-se na sociedade brasileira em contextos marginais, conotado como raça inferior. Esse discurso preconceituoso é reforçado, sob vários aspectos, pelos livros didáticos, acabando por reproduzir, a partir do ambiente escolar, essa relação díspar e excludente do negro e de sua cultura no Brasil. (2017, p.41).

Diante desse cenário e como forma de minimizar as mazelas históricas contra a população negra e no esforço de valorizar esses cidadãos brasileiros, o governo federal, sobretudo a partir dos anos 2000, articulou, junto a outros órgãos, muitas ações afirmativas, como monitorar os conteúdos dos manuais didáticos, distribuídos

pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para não permitir a veiculação de preconceitos; inclusão de livros literários com a temática Afro-Brasileira e Africana no Programa Nacional da Biblioteca na escola (PNBE) e no PNLD Literário; regulamentar a *Lei nº 10.639/2003*, que destaca o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outras (QUINTILHANO; PEREIRA, 2017).

Fazendo um recorte na história que antecede essas ações, mais especificamente acerca das legislações que regem a educação, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), o *Decreto nº 1.331*, de 17 de fevereiro de 1854, determinava que escravos não fossem aceitos nas escolas públicas do país, sendo que a escolarização para adultos negros estaria atrelada à disponibilidade de docentes. Já o *Decreto nº 7.031-A*, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que os negros só podiam realizar seus estudos no período noturno. Junto a essas determinações legais, vários critérios foram estabelecidos com o intuito de criar empecilhos ao acesso da população negra às salas de aula.

Segundo Quintilhano e Pereira (2017, p.42), “A reivindicação do espaço do negro na sociedade brasileira vem desde a formação dos movimentos sociais da década de 1930”. Na década de 1940, houve um fortalecimento das políticas de igualdade racial com a criação do Teatro Experimental Negro por Abdias do Nascimento, que organizou o I Congresso do Negro Brasileiro.

Dando um salto na história, as determinações da Constituição Federal (BRASIL, 1988) para assegurar ao povo brasileiro os direitos sociais e individuais – a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça –, bem como condenar toda sorte de preconceitos – de raça, sexo, cor, idade –, tratando o racismo como crime inafiançável, fez avançar o percurso para a incorporação do negro e sua cultura no currículo escolar. Desse modo, a promulgação da Constituição tornou premente a ampliação e o aprofundamento de perspectivas conceituais capazes de dar conta da complexidade das dinâmicas culturais e, desse modo, impeliu a sociedade brasileira a estar de um lado atenta à multiplicidade de formas de vida e, de outro, desenvolver atitudes tolerantes. Para Albino (2017), a Constituição de 1988 não pôs fim às “desigualdades sociais” que se mantiveram/mantêm, mas criou o anseio por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Por volta dos anos de 1990, foi elaborado o documento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial em um dos mais importantes

eventos organizados por movimentos negros atuantes, a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Este documento foi entregue ao Presidente da República e propunha a eliminação da discriminação racial na educação; o monitoramento de materiais pedagógicos controlados pela União; formação inicial e continuada de professores e educadores para o trato de conteúdos referentes à diversidade racial; identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o seu impacto na evasão e repetência das crianças negras, entre outras reivindicações (SANTOS, 2005, p.25 apud ALBINO, 2017, p.55).

Nesse período já estava em processo a elaboração de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, a qual foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a *Lei nº 9.394*, extinguindo as leis anteriores que regulamentavam a educação: a *Lei nº 4.024/61*, a *Lei nº 5.540/68* e a *Lei nº 5.692/71*. Nesse processo de elaboração da *LDB*, o Movimento Negro teve a sua participação limitada, no entanto o Senado, naquela ocasião, tinha como representante do Movimento Negro a senadora Benedita da Silva, que “[...] defendeu modificações na Lei, como a obrigatoriedade de incluir, em todos os níveis educacionais do ensino, a ‘História das populações negras do Brasil’” (ALBINO, 2017, p.56). Contudo, “[...] com justificativa de que uma base nacional comum para educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia exclusiva para a temática” (GONÇALVES, 2000, p.357 apud ALBINO, 2017, p.56), a inclusão da história e da cultura do negro e da África foi negada.

O Movimento Negro, porém, cujas bases assentam-se na luta por uma educação antirracista, persistindo para que houvesse a alteração do *Art. nº 242 da Constituição Federal*, conseguiu um avanço significativo: “[...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Entretanto, em virtude das fragilidades encontradas na redação do documento, solicitou-se que o artigo fosse modificado. Assim, segundo Albino (2017, p.56), foi apresentado “[...] o *Projeto de Lei nº 259 de 1999*, que dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Mas as mudanças mais visíveis e com promessas de causar impactos positivos no contexto escolar vieram mesmo em 2003, com a promulgação da *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Assim, o Art. 1º da Lei nº 9.394/1996 passou a vigorar acrescido da redação dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

Para Gomes (2012, p.19), a Lei nº 10.639/03 é uma resposta regulamentada que procurou atender às reivindicações do “Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista”, na busca por uma educação igualitária, cujo princípio é o “direito à diversidade étnico-racial” como um meio de sustentação pedagógica do país, sobretudo quando se reconhece uma parcela significativa de pessoas negras na constituição populacional brasileira e as vozes sociais que reclamam a sua participação. Relevância firmada em texto de 2010, no qual a autora destaca a importância do Movimento Negro, que atuou na valorização e no reconhecimento da história e da cultura de origens negra e africana para o desenvolvimento da sociedade brasileira, amparando na luta contra o racismo e o preconceito conferidos à população negra:

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença. (GOMES, 2010, p.106).

É, então, nesse contexto e fruto de demandas históricas de movimentos sociais organizados, que estas Leis, de caráter afirmativo, reconhecem a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, *lócus* para promover a valorização das matrizes culturais brasileiras e superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra, bem como a invisibilidade histórica desse grupo que se estende até os dias de hoje.

Embora o Brasil disponha de dispositivos legais de peso, ao longo da história do país tem-se, ainda, observado a reprodução de práticas excludentes, que impossibilitam a entrada e permanência na escola de milhões de brasileiros. Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), houve um grande avanço, por parte do MEC, no enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais de ensino do país. Compreende-se que assegurar o pleno exercício do direito à entrada e permanência à instituição escolar e criar meios para um desenvolvimento inclusivo é desafiador, exigindo das escolas a criação de mecanismos para a valorização da riqueza e da diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Assim, a criação da SECAD (BRASIL, 2004) representou uma inovação institucional, na medida que passou a congregiar inúmeros projetos educacionais e permitir a vinculação a outros programas:

Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. (BRASIL, 2004, p.5).

Além da centralização de vários programas, cabia à SECAD ainda promover a articulação entre habilidades e práticas desenvolvidas pelas escolas, e também por outras instituições sociais, como ferramenta de desenvolvimento da cidadania, de reconhecimento da diversidade e de suporte às populações que se encontravam em estado de vulnerabilidade social. Atuações como esta, vinculadas à celebração de ações educativas, representaram um dos principais instrumentos de transformação de uma sociedade, já que é função da escola possibilitar “[...] a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e

comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (BRASIL, 2004, p.7), de modo democrático e responsável.

Considerando que o Estado deve ser o propulsor de políticas públicas que visem a transformações sociais, em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), estabelecendo uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; restituindo, deste modo, a temática racial na pauta nacional e a relevância na adoção de “[...] políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal” (BRASIL, 2004, p.8). O intuito maior dessas ações foi favorecer mudanças positivas na vida da população afrodescendente, projetando uma sociedade “democrática, justa e igualitária”, sem “preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004).

Desde a sua criação, em 2003, a SEPPIR procurou promover a inter-relação entre estados, municípios, organizações não-governamentais e iniciativa privada para concretizar os “[...] pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro” (BRASIL, 2004, p.8). Em 2015, a SEPPIR passou a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, criado a partir da reforma administrativa realizada pela presidente Dilma Rousseff. Além da SEPPIR, passaram a fazer parte desse Ministério, a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2016). Vale sublinhar que a relação da SEPPIR com o MEC, por meio das suas secretarias e órgãos, visou à realização de um objetivo comum: dar suporte a ações que favorecessem o combate ao racismo e fomentassem a “[...] igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos” que fazem parte do território nacional (BRASIL, 2004). Para Gomes (2012), tanto a criação da SEPPIR quanto da SECAD cooperaram para o reconhecimento da existência do racismo, mesmo velado, e para a elaboração de uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais na escola.

Os desdobramentos gerados pela *Lei nº 10.639/03* de colocar em prática políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e, assim, adotar fundamentos assertivos para o reconhecimento da diversidade social e cultural entre os diferentes grupos e segmentos da população, significaram não apenas o reconhecimento dos africanos e afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação de (novas) práticas pedagógicas no currículo

escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística.

Para a educação, a sanção da *Lei nº 10.639/03*, do *Parecer do CNE/CP 03/2004* e da *Resolução CNE/CP 01/2004*, orientou a construção de um planejamento para a sua implementação em âmbito nacional: o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2004 (GOMES, 2012). Essas *Diretrizes*, aponta a autora, “[...] não teria[m] sentido se não articulasse[m] atores institucionais (MEC, gestores de sistemas de ensino e de escolas), movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro” (2012, p.23), conforme ratifica o *Art. 3º* da referida *Resolução*:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004, p.32).

Nesse viés, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) regulamentaram o trabalho pedagógico dos professores para que pudessem implementar ações no enfrentamento de questões desafiadoras causadas pelo racismo e pela discriminação, e aptos para mediar “[...] a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]” (BRASIL, 2004, p.11). E, desse modo, fomentar “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p.11). Enfim, as *Diretrizes* apresentaram referências e critérios que objetivaram estimular a execução de ações a favor da diversidade.

Estabelecidas, então, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), regulamentadas pelo *Parecer do CNE/CP 03/2004* e pela *Resolução CNE/CP 01/2004*, caberia a sua implementação nas escolas de diferentes níveis e modalidades de todo país, competindo, pois, aos sistemas de ensino

direcioná-las para “[...] promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes” (BRASIL, 2004, p.28). Não obstante as *Diretrizes* terem trazido fundamentos importantes para as instituições de ensino, incluindo a sugestão de conteúdos a serem trabalhados pelos professores no trato das questões étnico-raciais, e estabelecido como princípios a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas no combate ao racismo e a discriminações, pode-se afirmar que há um hiato entre o que está prescrito pelo documento e a realidade social; mesmo após mais de uma década e meia de sua homologação. Desse modo, a implantação e implementação da *Lei* e das *Diretrizes* parecem estar, ainda hoje, longe de serem efetivadas, não raro se limitando ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro); data instituída com a *Lei* e que celebra o dia da morte do líder quilombola negro, Zumbi dos Palmares.

Mais recentemente, a *BNCC* (BRASIL, 2017), a fim de garantir o acesso e a permanência na escola, prevê que os sistemas de ensino assegurem um nível comum de aprendizagens a todos os estudantes. Essas aprendizagens, segundo o documento, devem propiciar o aperfeiçoamento de dez competências gerais que se ligam no contexto pedagógico aos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.8). Por competência entende-se a ativação de saberes (concepções e metodologias), capacidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), comportamentos e valores para solucionar questões complexas do dia a dia, do “pleno exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2017, p.8). Entre as competências apresentadas pela *BNCC* (BRASIL, 2017), vale a pena transcrever a nona:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10).

Essa competência enfatiza a importância do respeito e da valorização do outro dentro da sua singularidade e diversidade sociocultural. Utilizando como estratégias a empatia, a conversa, a mediação de situações conflituosas e a colaboração, em um diálogo contínuo com a *Lei nº 10.639/03* (BRASIL, 2003) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História*

e *Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), as quais explicitam “[...] a necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais [...]” (BRASIL, 2004, p.27). Também para a *BNCC* (BRASIL, 2017), a educação deve consolidar valores e encorajar práticas que concorram para a mudança da sociedade, de modo a torná-la mais humana e socialmente justa. Daí a relevância de promover a formação e o pleno desenvolvimento humano, bem como assumir uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os como “sujeitos de aprendizagem”, a fim de

[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas individualidades e diversidades. Além disso, a escola, como lugar de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14).

Desta forma, o planejamento escolar deve ter como foco a equidade e o compromisso de mudar a “situação de exclusão histórica que marginaliza grupos”, como os povos que vivem nas comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. O comprometimento da educação com a “[...] formação e o desenvolvimento humano integral, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p.15-16) é essencial e requer da escola, conforme a *BNCC*, “aprofundamento teórico-metodológico” que permita,

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares se necessário para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (BRASIL, 2017, p.17).

Essas ações são fundamentais e devem ser consideradas na organização de currículos e propostas aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, cabe às instituições escolares incluir em seus currículos e propostas pedagógicas questões contemporâneas que dizem respeito à vida humana em nível local, regional e global, “preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p.19). Entre os temas, sublinha-se a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e

cultura afro-brasileira, africana que compreendem a *Lei nº 10.639/2003*, o *Parecer CNE/CP nº 03/2004* e a *Resolução CNE/CP nº 01/2004*, contemplados nas habilidades dos componentes curriculares, cabendo, pois, aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, abordá-los de forma contextualizada. (BRASIL, 2017).

É preciso que a escola leve em conta, ainda, a necessidade de “desnaturalizar formas de violência”, incluindo a “violência simbólica”, advindas daqueles que ditam regras, estabelecem valores e saberes tidos como universais e que não se harmonizam com o diálogo entre as múltiplas culturas presentes na sociedade e na escola. Ou seja, é preciso que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para poder enfrentar, com êxito, os desafios de seus projetos educativos (BRASIL, 2017, p.61-62).

Diante do exposto, percebe-se que a *BNCC* (BRASIL, 2017) incorporou os princípios das *Diretrizes* (BRASIL, 2004), já que sugere a ampliação das discussões acerca da diversidade cultural, racial, social e econômica, incluindo pautas sobre as contribuições histórico-culturais dos povos de raiz africana; o que dá respaldo legal para o trabalho que envolve as relações étnico-raciais.

Também o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) traz como princípios orientadores os seguintes pressupostos: a educação como direito inalienável de todos os cidadãos, estabelecendo a premissa para o exercício pleno dos direitos humanos; igualdade e equidade, assegurando os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, superando as desigualdades existentes no âmbito escolar; compromisso com a formação integral, fundamentando o direito para o desenvolvimento humano; valorização da diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade; educação Inclusiva, identificando as necessidades dos estudantes, organizando estratégias de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo; transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes; a resignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo; e, por fim, a avaliação dentro de uma perspectiva formativa (PARANÁ, 2018, p.10-11). Todos esses princípios estão ancorados na *BNCC* (BRASIL, 2017) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e*

Africana (BRASIL, 2004) e reafirmam o compromisso com a formação integral, propondo o pleno desenvolvimento dos estudantes, “[...] dando condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens para agir com determinação, respeitando os princípios éticos, democráticos, inclusivos, estéticos e políticos” (PARANÁ, 2017, p.13). Nesse contexto, o documento paranaense prevê o papel das escolas e da comunidade escolar para implementar propostas curriculares que levem em conta a diversidade como “princípio educativo que organiza o trabalho pedagógico”, e que deve estar expressa nos conteúdos das várias disciplinas do currículo e nos diferentes campos de atuação, a fim de firmar “[...] a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais” (PARANÁ, 2018, p.18).

Os saberes escolhidos para compor os currículos, os planos de ensino e os materiais didáticos exprimiram, por um longo período da história, as incoerências e desigualdades, preservando preconceitos. Entretanto, uma escola que almeje reconhecer e valorizar o estudante dentro da sua diversidade – social, étnica, racial, de gênero etc – deve estar atenta ao processo de construção dos currículos e “[...] contemplar conhecimentos e direitos de aprendizagem que nem sempre estiveram explícitos nos currículos escolares” (PARANÁ, 2018, p.18). Para esse fim é preciso assegurar a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos e a valorização da diferença, de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

É sob a ótica de afirmar a igualdade de direitos e reconhecer e respeitar as diferenças, associada aos saberes, referenciais e instrumentais teóricos específicos de cada área do conhecimento, que se firma uma relação próxima entre a ação pedagógica de valorização da diversidade e a concepção de educação que orienta as práticas curriculares de cada escola. Nesse sentido:

A diversidade faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e se expressa nos saberes, valores, princípios, técnicas artísticas, científicas, experiências de sociabilidade e aprendizagem, portanto, é necessário que os currículos e práticas escolares considerem essa concepção de diversidade como um fator de enriquecimento e complementaridade para sociedade. (PARANÁ, 2018, p.19).

Portanto, respeitar e valorizar a diversidade humana são atitudes que devem fazer parte dos currículos e propostas de todas as escolas e estar presente no dia a dia das atividades escolares, permeando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor.

Ainda que ambos os documentos oficiais – *BNCC* (BRASIL, 2017) e *RCPR* (PARANÁ, 2018) – apresentem as mesmas perspectivas quanto ao trato das relações étnico-raciais no ambiente escolar, já que possuem como fundamento as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), o que tem conferido, na prática, vigor aos dois documentos é o trabalho desenvolvido pelas Equipes Multidisciplinares, há mais de uma década. Foi pensando na diversidade humana e na implementação de ações que viabilizassem um trabalho efetivo para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, é que no ano de 2010 foram criadas, por meio da *Instrução n° 010/2010 – SUED/SEED*, as Equipes Multidisciplinares em todas as escolas do Paraná, com o objetivo de tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

A *Instrução n° 010/2010 – SUED/SEED* prescreve o que compete a cada órgão da educação em relação à criação e à operacionalização das Equipes Multidisciplinares no chão das escolas. À Secretaria de Estado da Educação – SEED cabe garantir que todos os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná organizem suas Equipes Multidisciplinares para tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; que os processos de formação continuada dos NRE e dos estabelecimentos de ensino sejam certificados de acordo com as orientações da SEED; subsidiar os NRE e estabelecimentos de ensino com material didático-pedagógico e acervo bibliográfico sobre a (re)educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as áreas do conhecimento, incentivando a autoria dos/as professores/as da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; oferecer, de forma permanente, curso de formação continuada aos profissionais da rede estadual de educação do Paraná sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em consonância com as orientações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – FPEDER; manter diálogo permanente com as Instituições de Ensino

Superior Públicas, visando à ampliação do processo de formação continuada e de pesquisa voltadas à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; orientar e subsidiar os diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica para a inclusão de referenciais e conteúdos voltados à EREER; realizar avaliações sistemáticas das políticas da EREER executadas pelo Sistema Estadual de Educação, possibilitando a elaboração de relatórios a serem publicizados; orientar as Equipes Multidisciplinares dos NRE e estabelecimentos de ensino para que realizem a mediação pedagógica necessária frente às situações de preconceito racial, discriminação e racismo no ambiente escolar.

À Equipe Multidisciplinar do NRE compete orientar e acompanhar o funcionamento e organização das Equipes Multidisciplinares dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, para a efetivação de ações/experiências em EREER, subsidiando os profissionais da educação em consonância com as políticas públicas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação; promover ações voltadas à formação continuada e de pesquisa dos técnicos do NRE, sobre EREER e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; orientar a inclusão da EREER e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação; promover a socialização de ações/experiências realizadas pelos estabelecimentos de ensino em encontros, reuniões e eventos de formação continuada; elaborar um Plano de Ação anual com a participação de todos/as os/as técnicos/as que compõem o NRE; realizar ações de enfrentamento ao preconceito racial, discriminação e racismo e orientar as Equipes Multidisciplinares dos estabelecimentos de ensino, nos casos de denúncia, para a realização de mediações pedagógicas e procedimentos segundo a legislação vigente; propiciar visibilidade e reflexão sobre a presença e as condições sociais da população negra e indígena local, por meio do diálogo com organizações do movimento social negro e indígena, de comunidades negras tradicionais e quilombolas e com religiões de matriz africana; efetuar registro das ações realizadas pela Equipe Multidisciplinar do NRE e encaminhar à SEED semestralmente, relatório das ações de acompanhamento realizadas nos estabelecimentos de ensino; convocar reunião para designação do representante dos movimentos sociais afeitos às temáticas que envolvem a população negra e indígena para compor a Equipe Multidisciplinar do NRE, conforme orientações expedidas pelo DEDI/SUED; divulgar aos estabelecimentos de ensino a legislação e

documentos produzidos nos âmbitos nacional e estadual referentes à EREER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; apoiar e subsidiar as Secretarias Municipais de Educação no desenvolvimento de ações de EREER e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em consonância com o FPEDER.

Já à Equipe Multidisciplinar das escolas da Educação Básica compete elaborar e aplicar um Plano de Ação, em conformidade com o Conselho Escolar e as orientações do DEDI/SUED, com conteúdos e metodologias sobre a EREER e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, que deverá ser incorporado ao Projeto Político Pedagógico e legitimado pelo Regimento Escolar; subsidiar as ações da equipe pedagógica na mediação com os professores na elaboração do Plano de Trabalho docente no que se refere à EREER; realizar formação permanente com os demais profissionais de educação e comunidade escolar, referente à EREER e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme orientações expedidas pelo DEDI/SUED; subsidiar os/as professores/as, equipe pedagógica, gestores/as, funcionários/as e alunos/as na execução de ações que efetivem a EREER e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; subsidiar o Conselho Escolar na realização de ações de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar, apoiando professores/as, equipe pedagógica, direção, direção auxiliar, funcionários/as, pais, mães e alunos/as; registrar e encaminhar ao Conselho Escolar e outras instâncias, quando for o caso, as situações de discriminação, preconceito racial e racismo, denunciadas nos estabelecimentos de ensino; subsidiar as ações atribuídas aos estabelecimentos de ensino pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; enviar relatório semestral às Equipes Multidisciplinares dos NRE de conteúdos e propostas de ações desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino; manter registro permanente em ata das ações e reuniões da equipe multidisciplinar.

Quanto à organização do trabalho das Equipes Multidisciplinares nas escolas de Educação Básica, é estruturado nas modalidades de encontros e seminários, sendo que os encontros da Equipe Multidisciplinar têm caráter organizativo e formativo e carga horária cumprida na escola com cronograma de execução sugerido pela própria equipe e aprovado pelas Equipes Multidisciplinares dos NRE no início do ano letivo. Os seminários têm caráter formativo e envolvem docentes com conhecimento

e/ou experiência nas temáticas de EREER e no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e devem ser realizados na Semana da Consciência Negra, como culminância das atividades planejadas e desenvolvidas nos encontros das Equipes Multidisciplinares e ao longo do calendário letivo, contemplando data(s) significativa(s) da comunidade local; nas escolas indígenas o período de realização do seminário deverá ser realizado respeitando as suas especificidades.

Formadas as Equipes Multidisciplinares nas escolas, questiona-se: Como tem se efetivado o trabalho de uma Equipe Multidisciplinar na sala de aula de modo a colocar em prática os pressupostos da *Lei nº 10.639/03* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004)?

Nesse contexto, faz-se necessário destacar a minha experiência como professora participante da Equipe Multidisciplinar, desde o primeiro ano de sua implantação, em 2010, no Colégio Estadual Papa Paulo VI, escola onde trabalho. Como especificado anteriormente sobre as competências de cada âmbito de ensino, ressalta-se que cada uma das instâncias - SEED, NRE, escola - tem procurado seguir o que lhe cabe e é, por essa razão, que se pode dizer que o trabalho da Equipe Multidisciplinar na minha escola, tem tido resultados satisfatórios em todos esses anos, desde a sua primeira edição, em 2010. A cada ano é formada uma Equipe Multidisciplinar (EM), composta por dois membros de cada segmento escolar (diretor, professores de todas as disciplinas, equipe pedagógica, equipe de apoio e alunos). Essa EM participa de uma formação continuada (a distância) e recebe cadernos de estudo, disponibilizados em uma plataforma com os conteúdos que tratam da temática afrodescendente, africana e indígena; os encontros acontecem semanalmente ou quinzenalmente, conforme a situação e têm caráter organizativo/formativo; a carga horária é cumprida na escola com cronograma de execução e um Plano de ação elaborado para direcionar as ações da equipe de modo sistematizado. Tanto o Plano quanto o cronograma são aprovados pelo Conselho Escolar da escola e pela EM do NRE. Os seminários têm caráter formativo e envolvem docentes com conhecimento e/ou experiência nas temáticas de EREER e no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e são realizados na Semana da Consciência Negra como culminância das atividades planejadas e desenvolvidas nos encontros das EM e ao longo do calendário letivo, contemplando data(s) significativa(s) da comunidade local. Com exceção do ano de 2020, por conta da pandemia, o trabalho não mereceu

destaque em virtude das aulas remotas, embora não se tenha deixado de incluir no rol de conteúdos programados, as questões étnico-raciais.

Neste ano, ainda que tardiamente, a equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Papa Paulo VI, *lócus* desta pesquisa, foi organizada no início do 2º semestre, com previsão para formação de professores e outros profissionais da educação que compõem a equipe em agosto de 2021 e, com o retorno das aulas de forma híbrida, já está sendo elaborado o Plano de Ação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a fim de que possa ser implementado.

Nesse processo de desenvolver um currículo de valorização das relações étnicas e raciais, verifica-se, portanto, o papel e o dever do Poder Público em dar suporte para colocar em prática os dispositivos legais promulgados pela *Lei*, pois ao delegar aos sistemas de ensino as demandas dos afro-brasileiros convertendo-as em políticas públicas de Estado ou institucionais, torna-se responsável pela política de formação de professores, pela gestão dos sistemas de ensino e das escolas e pelas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições escolares, o que inclui material didático e paradidático adequado para os desafios a serem enfrentados:

[...] a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas de realizar práticas com tamanha radicalidade e efetividade como suscita o texto legal. Essa situação confirma ainda mais a urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da *Lei n.º 10.639/03*, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. (GOMES, 2012, p.32).

Assim, o sucesso da implementação do currículo sob a perspectiva da diversidade étnico-cultural depende, necessariamente, de esforço e de trabalho conjuntos, isto é, da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças que envolvem as relações étnico-raciais não se limitam à escola, mas dizem respeito a toda a sociedade brasileira:

[...] a existência de leis e políticas de ação afirmativa não basta para desenvolver atitudes e hábitos que garantam a construção do respeito às diferenças. Aqueles só serão alcançados se

houver predisposição, por parte da sociedade, para provocar mudanças. (REIS, 2009, p.60).

Para Gomes (2012), no entanto, a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas em geral de realizar práticas com radicalidade e efetividade, como suscitam a *Lei nº 10.639/03*, o *Parecer CNE/CP 03/04*, a *Resolução CNE/CP 01/04* e suas respectivas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, está na falta de investimento de recursos públicos não apenas nos processos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, bem como na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático.

No que se refere à promoção da Literatura no espaço escolar, vale ressaltar que, desde a promulgação da *Lei nº 10.639/03*, houve representativa incorporação de temas e personagens africanos ou afrodescendentes no acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, desde 1997, favoreceu a difusão do livro, sobretudo literário, objetivando 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.

Segundo Albino (2017), é possível constatar que antes da promulgação da *Lei*, entre os anos de 1998 e 2002, apenas uma obra fez parte do acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 1999; *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky. Nos anos anteriores, assegura Albino, não constam livros trazendo representações literárias africanas ou afro-brasileiras, especificamente nos acervos literários do PNBE para os anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, posteriormente ao ano de publicação da *Lei* (BRASIL, 2003) e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), foi evidente o incremento de obras literárias com a temática africana ou afro-brasileira no Programa, afirma a autora.

No PNBE de 2006, por exemplo, de 225 obras literárias inscritas, 9 títulos são da temática referida; totalizando 4% do acervo. Em 2009, de 300 obras selecionadas para o acervo, 16 incorporaram o universo africano; 5% do acervo. No entanto, assinala Albino (2017), nos acervos dos anos de 2011 houve uma sensível diminuição na quantidade de obras com essa temática: dos 150 livros do acervo, 7 integraram a temática africana ou afrodescendente, totalizando 4,7% do acervo. Para a estudiosa, uma possível justificativa para a redução dos livros literários foi a alteração da *Lei nº 10.639/03*, no ano de 2008, que também criou a obrigatoriedade

do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino de todo o país: “Infere-se, portanto, que a *Lei nº 11.645/08* passou a dividir espaço no campo editorial entre as demandas de temática africana ou afrodescendente e indígena” (ALBINO, 2017, p.85). Em 2013, entretanto, das 180 obras selecionadas, 2,5% absorveram essa temática, num total de 40 obras.

Outro desdobramento da publicação da *Lei* é que várias produções literárias que abordam a temática ou incorporam personagens africanos ou afro-brasileiros têm sido objeto de pesquisas que, de uma perspectiva culturalista, examinam as representações das matrizes culturais africanas em produções que chegam as nossas crianças e jovens. Debus (2017), por exemplo, lista uma série de estudos que visam a analisar a figuração da temática étnico-racial, sobretudo nos acervos do PNBE. Entre as pesquisas apresentadas pela autora, estão aquelas que enveredam para a análise das obras inseridas no acervo para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora ainda enfatiza estudos que vêm desenvolvendo desde 2006, cujo objetivo é mapear, especificamente, a produção literária para crianças.

Pode-se afirmar, portanto, que as obras literárias que inundam o mercado editorial, certamente impulsionado pela demanda da *Lei nº 10.639/2003*, são uma ferramenta valiosa para promover a cultura da população afrodescendente, de forma a valorizar a subjetividade dos alunos afro-brasileiros e desenvolver uma postura de combate às atitudes discriminatórias que permeiam a vida escolar.

Outro aspecto central para viabilizar as transformações necessárias geradas com a criação da *Lei*, encontra-se na formação inicial; ocasião que tem início a formação da identidade do professor. Entende-se que a formação do professor inscreve-se como elemento central, uma vez que é ele quem, invariavelmente, executa o currículo:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, que compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p.15).

A citação acima põe às claras o obstáculo a ser superado pelos professores que enfrentam a falta de formação, seja para contemplar seja para efetivar, com proficiência e competência, conteúdos ligados à diversidade no currículo. Segundo Gomes (2012), a comprovação desse estado de coisas se manifesta sob a égide da contradição: se de um lado há avanço em manifestações de caráter ético - não discriminar, não colocar apelidos pejorativos, tratar com igualdade -, emperra, de outro, na formação conceitual, isto é, nos conhecimentos históricos, geográficos, políticos, literários, artísticos sobre a realidade afro-brasileira e africana:

Reconhece-se que, do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, a construção de uma postura ética pelos estudantes já é um avanço. Inclusive, essa é uma forte tendência do texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais* e faz parte das demandas do Movimento Negro para a educação escolar, formação de professores(as) e formação dos(as) estudantes. Todavia, faz-se necessário o investimento na ampliação do debate conceitual sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Esse debate, embora não hegemônico, já existe no campo da produção do conhecimento científico, porém ainda chega de forma desigual e irregular na educação básica, na produção de material didático e paradidático. (GOMES, 2012, p.353).

Não é outra a percepção de Quintilhano e Arrebola:

Desde a promulgação da lei, os professores vêm buscando alternativas para a sua efetivação. Contudo, grande parte desses professores não teve em sua formação uma disciplina de História da África, tão pouco um estudo analítico sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Logo, suas práticas acabam se tornando superficiais, com abordagens exóticas. (2015, p.17).

Nessa perspectiva é que as Instituições de Ensino Superior assumem o dever de promover a inserção e/ou ampliação da oferta de disciplinas, debates e/ou reflexões sobre os conteúdos de matriz africana e afro-brasileira, bem como contemplar temáticas voltadas para a diversidade étnico-racial. Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial é que se pode pretender a construção e/ou reorganização de um espaço pedagógico voltado para a (re)educação das relações étnico-raciais, a fim de suplantarem as dificuldades que os negros têm passado na área educacional, liderando “[...] as estatísticas em matéria de evasão escolar, repetência e analfabetismo” (DOMINGUES, 2007, p.25). Deste modo, saber mais sobre a história

e as culturas africana e afro-brasileira é uma das formas de agenciar ações afirmativas na promoção da equidade social e no fortalecimento da identidade negra e, assim, construir uma “pedagogia da diversidade”. Para Quintilhano e Pereira (2017), desde as publicações das *Leis*, os professores estão buscando meios para a concretização de práticas que visem à (re)educação das relações étnico-raciais, já que “[...] muitos docentes não tiveram em sua formação História da África, tampouco um estudo analítico sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras” (2017, p.44). As autoras sublinham que “O foco agora é aprender sobre nós, olharmos para nossa própria cultura e suas peculiaridades e entendermos a multiplicidade da identidade cultural brasileira” (QUINTILHANO; PEREIRA, 2017, p.44).

Segundo reflexões promovidas pelas autoras, a formação para professores já vem sendo pensada há séculos. Entretanto, com a democratização do ensino na defesa pela quantidade, devido ao aumento da demanda escolar, em detrimento da qualidade, houve a necessidade da formação de muitos professores que, em um curto espaço de tempo, pudessem atender a essa ampla demanda, pressionando os governos para que políticas públicas nacionais e regionais de formação continuada de professores fossem implementadas. Na década de 1990, a necessidade premente de formação continuada se fundamentou na concepção de que a “Educação é o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social” (SAVIANI, 2009 apud QUINTILHANO; PEREIRA, 2017, p.47).

Não é, entretanto, esta a realidade de muitas escolas nas diversas regiões do país, uma vez que a “[...] Formação Continuada, o seu discurso nem sempre contempla a necessidade do professor, a diversidade que seu ambiente revela” (QUINTILHANO; PEREIRA, 2017, p.48). Para as autoras, os cursos de formação continuada de professores devem primar pela reflexão, incluindo em suas pautas a valorização da diversidade. Mas isso exige coragem e esforço da comunidade escolar e de toda a rede de ensino para fomentar o desenvolvimento de práticas no âmbito escolar para que “sejam inscritas como política”, já que é na sala de aula onde os desafios diários de ensino desembocam. Ou seja, é na sala de aula onde os professores “[...] enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, dessa forma, vão incorporando mudanças pessoais e profissionais” (QUINTILHANO; PEREIRA, 2017, p.49).

Apesar dos desafios ainda a serem enfrentados, a escola exerce papel fundamental na edificação de uma educação para a diversidade, responsável pela construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. Para tanto, é preciso desarticular o segregacionismo que se esconde sob o véu do silêncio, sob pena de se perpetuar a desigualdade dentro e fora do ambiente escolar, pois assim como a escola pode se constituir em um espaço que promove a igualdade racial, ela também pode difundir práticas que levam à discriminação e ao racismo. Desse modo, enquanto a escola reproduz a ideia de que se vive em um país em que as relações raciais se dão de forma harmoniosa, ela está se omitindo e perdendo a oportunidade de enfrentar o conflito étnico-racial, negando-se a discutir e a rever tais situações que assolam o cotidiano dos alunos, sobretudo dos negros.

Considerando, então, o papel protagonista da escola *na* e *para* a transformação social, bem como *para* uma educação igualitária e democrática, é imprescindível que se busque estratégias para lidar com a diversidade cultural e étnico-racial, a fim de promover a cultura da população afrodescendente, de forma a valorizar a subjetividade dos alunos afro-brasileiros e desenvolver uma postura de combate às atitudes discriminatórias que permeiam a vida escolar.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores sobre o gênero dramático e seus entraves no contexto escolar, bem como sobre a implementação da *Lei nº 10.639/2003* na prática pedagógica e sobre a formação do professor de Literatura para os conteúdos referentes à cultura africana e afrodescendente, o presente capítulo refere-se à proposição de material didático, cuja elaboração está ancorada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, tendo em conta o Círculo de Leitura, uma prática, segundo Cosson (2014), que possui caráter formativo pela sua “aplicabilidade na formação do leitor”. É uma atividade de leitura realizada com a participação de um grupo de estudantes que se reúne em torno da discussão da leitura de uma obra literária. Nesses encontros, os jovens leitores têm a oportunidade de expor o “[...] caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...]” (COSSON, 2014, p.139).

Inicialmente, apresenta-se, o contexto da pesquisa e seus participantes. A seguir, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o Círculo de Leitura literária, proposto por Cosson (2014). Na seção seguinte, apresenta-se uma análise da obra *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka, a fim de evidenciar o seu potencial ético e estético. Por pertencer ao gênero dramático, o livro do escritor nigeriano também discute ações em torno da leitura do texto dramático por entender ser este um gênero pouco ou quase nunca explorado nas aulas de Língua Portuguesa, em razão de se priorizar o trabalho com outros gêneros literários, como a poesia e, sobretudo, a prosa.

Na sequência, delinea-se a proposição do material didático alicerçado nos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura (COSSON, 2014) e as etapas da sistematização didática, as quais permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e as temáticas relacionadas a discussões do nosso tempo; aqui, o destaque será dado às questões étnico-raciais, de modo a propor e estimular o pensamento inclusivo.

Tem-se a expectativa de que o material didático elaborado sirva como sugestão para o trabalho docente com o gênero dramático em sala de aula, assim como para cumprimento da *Lei nº 10.639/03*.

3.1 Campo da pesquisa: Escola e Participantes

Antes de abordar o espaço escolar do Colégio Estadual Papa Paulo VI – Ensino Fundamental e Médio (CEPPVI) propriamente dito e tratar do perfil dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, turma potencial desta investigação, para a qual surgiu a ideia de uma proposta didática de leitura literária com o texto dramático, é importante conhecer o contexto socioeconômico e cultural em que a escola está inserida e como ele pode impactar ou não a vida de crianças, jovens e adolescentes estudantes.

O CEPPVI situa-se na cidade de Nova América da Colina¹¹, no estado do Paraná, elevada a município em 25 de julho de 1960 por meio da *Lei Estadual n° 4.245*. Possui, conforme dados do IBGE de 2010¹², uma população de 3.478 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/2010) de 0,698. Em relação ao trabalho e rendimento, em 2018 o salário médio mensal era de 2,9 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas (trabalhos formais), em relação à população total, era de 13,0%. Hoje, de acordo com o PPP (2020) do CEPPVI, as atividades predominantes geradoras de emprego e renda no município são: agricultura, comércio local (bares, lanchonetes, supermercados, padarias, entre outros segmentos) e o Hotel Fazenda Aguativa Golf Resort, empresa de lazer e turismo localizada próxima à cidade.

No tocante à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, conforme dados do IBGE (2010), é de 97,8% e, segundo o Índice de Educação Básica (IDEB) do ano de 2019¹³, a média para 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede pública é de 6,3. Vale destacar que, nessa modalidade de ensino, a média vem superando as projeções feitas desde o IDEB de 2007, conforme (Quadro 5). Para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), a média é de 4,9. Embora nesse nível de ensino a média tenha sido maior que em 2017, 4,4, ela não foi superada, já que a projeção para 2019 era de 5,5 (Quadro 6). Para o 3º ano do Ensino Médio a média é de 4,7, superando a meta de 3,4 para o ano de 2019 (Quadro 7).

¹¹ Para maiores informações sobre o município acesse: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/nova-america-da-colina/panorama>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹² Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/nova-america-da-colina.html>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹³ Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9491645>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Quadro 5 – IDEB da Escola Municipal Francisco Escorsin – Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

4ª série / 5º ano																	
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
FRANCISCO ESCORSIN E M E I E F	4.3	4.4	5.5	5.5	6.0	5.8	*	6.3	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: MEC/INEP 2020

Quadro 6 – IDEB do CEPPVI (8º e 9º anos do Ensino Fundamental)

8ª série / 9º ano																	
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
PAULO VI C E PAPA EF M	3.7	3.6	4.4	3.6	3.0	3.5	*	4.9	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.7	

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: MEC/INEP 2020

Quadro 7 – IDEB do CEPPVI (3º ano do Ensino Médio)

3ª série EM																	
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
PAULO VI C E PAPA EF M							*	4.7								4.9	

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: MEC/INEP 2020

Considerando que a média do IDEB de 2019 dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) é de 4,9 e o fato de não ter superado a média projetada para esse mesmo ano, que era de 5,5, conforme Quadro 6 acima, verifica-se que o desempenho dessas turmas é regular, necessitando de um trabalho mais efetivo por parte dos professores, de modo que se possa sanar as dificuldades que apresentam, especialmente de leitura e de escrita.

Quanto ao desempenho escolar, no ano de 2019, observou-se, por meio de dados das avaliações internas (Quadro 8), que o 9º ano do Ensino Fundamental, grupo de alunos potencial desta pesquisa, não apresentou desistência alguma e que o número de reprovados foi mínimo, apenas 2,04%. Entretanto, um dado que chama

a atenção é a porcentagem 18,36% de alunos com distorção idade/ano¹⁴. Um número considerado bastante elevado de estudantes que se encontra fora da faixa etária para o 9º ano do Ensino Fundamental. Um dos possíveis motivos para essa alta porcentagem – distorção idade/ano, pode ser atribuído ao deslocamento de muitas famílias para outros estados em épocas pontuais de colheitas, o que leva muitos estudantes do 6º, 7º e 8º anos a abandonarem a escola e a cursarem um mesmo ano repetidas vezes.

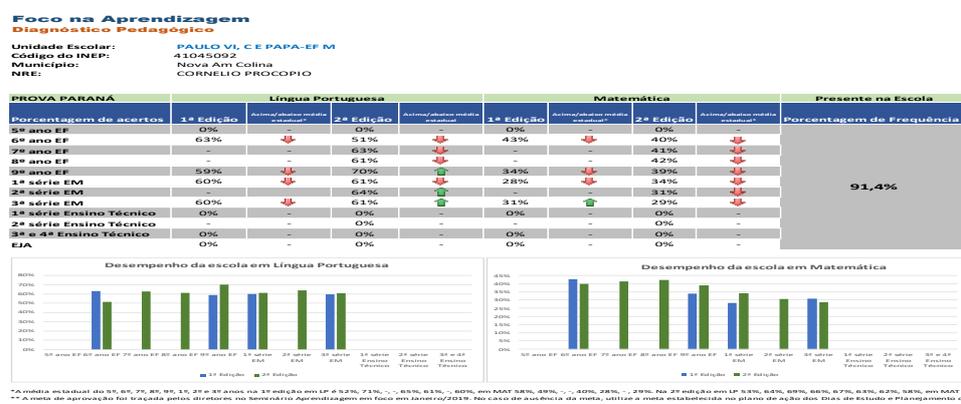
Quadro 8 – Dados do desempenho escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2019

Desempenho Escolar – 2019					
Ensino/Ano	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono	Distorção Idade/Ano
	Total de aprovados	Aprovados por Conselho de Classe			
Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos					
6º Ano	87,10 %	3,22 %	6,45 %	4,84 %	14,51 %
7º Ano	83,91 %	2,50 %	8,05 %	1,15 %	23,75 %
8º Ano	80,00 %	0,00 %	1,82 %	3,64 %	27,65 %
9º Ano	97,96 %	0,00 %	2,04 %	0,00 %	18,36 %
Total do Ensino	87,24 %	1,43 %	4,59 %	2,40 %	21,06 %
Ensino Médio Regular					
1º Ano	78,57 %	0,00 %	0,00 %	12,52 %	4,87 %
2º Ano	80,79 %	2,50 %	0,00 %	4,26 %	17,5 %
3º Ano	94,44 %	0,00 %	0,00 %	5,55 %	8,57 %
Total do Ensino	84,6 %	0,83 %	0,00 %	7,44 %	10,31 %

Fonte: PPP-CEPPVI 2020

Já os dados apresentados pela Prova Paraná em Língua Portuguesa, revelam que houve um aumento significativo no desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª para a 2ª edição, conforme se pode observar pelo Quadro 9.

Quadro 9 – Desempenho dos estudantes na Prova Paraná em Língua Portuguesa e Matemática (2019)



Fonte: PPP-CEPPVI 2020

¹⁴ Regularmente, a faixa etária dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (ensino regular) é de 14 anos.

Segundo o PPP (2020), esses dados e índices quantitativos das avaliações externas (Prova Brasil e Saeb), Prova Paraná e das avaliações internas, mostram que as ações desenvolvidas pela escola, como o acompanhamento diário do mapa de frequência dos alunos, a participação do professor em formação continuada, entre outras, têm refletido positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

As opções de lazer, culturais e de entretenimento são bastante restritas; o que é muito comum nas pequenas cidades. No entanto, algo positivo que se observa é que o município conta com a biblioteca pública “Professora Maria do Carmo Sanches”, em um prédio próprio, com um acervo de aproximadamente 4.500 volumes catalogados, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação (Figura 1 abaixo).

Figura 1 – Biblioteca Municipal de Nova América da Colina (À esquerda, fachada do prédio; à direita, parte do acervo)



Fonte: A própria autora

O CEPPVI localiza-se na rua Ivaí, nº 360, no centro do município de Nova América da Colina. As informações aqui apresentadas tiveram como principal fonte documental o Projeto Político Pedagógico (PPP), versão atualizada do ano de 2020, do Colégio Estadual Papa Paulo VI – Ensino Fundamental e Médio. O PPP é um mecanismo de registro utilizado por todas as escolas paranaenses com o intuito de concretizar a finalidade precípua da educação básica, que é ofertar um ensino de qualidade para todos, alicerçado nos princípios da igualdade, da equidade e da liberdade de aprender e ensinar, previstos na *LDB 9394/96*, e que contribui para a formação de sujeitos críticos, aptos a exercer o seu papel na sociedade como cidadãos atuantes, que buscam transformar a realidade contextual onde vivem. Assim, para que esse objetivo maior se cumpra, o engajamento da comunidade escolar (gestores, equipe pedagógica, professores, alunos e pais) no processo

educativo é fundamental, pois somente por meio de um trabalho conjunto é possível vislumbrar caminhos que levem à solução dos desafios diários que fazem parte do cotidiano escolar.

Figura 2 - Fachada do CEPPVI



Fonte: A própria autora

Figura 3 – Parte interna do colégio: corredor de acesso às salas de aulas (à esquerda); à direita (acima) entrada, corredor de acesso à sala dos professores, a outra sala de aula e parte do pátio; (abaixo) pátio e palco onde os alunos se concentram durante os eventos coletivos.



Fonte: A própria autora

De acordo com o PPP (2020), o CEPPVI conta com 351 alunos matriculados. Destes, 166 são beneficiados pelo Programa Federal Bolsa Família, num total de 47%, sendo que 14 estudantes fazem parte do Programa Menor Aprendiz, atendendo aos parâmetros dispostos na *Lei Federal nº 11788/08*, no *Decreto Estadual nº 8654/2010* e na *Instrução Normativa nº 28/2010 SUED/SEED*. Esses jovens trabalham como estagiários em uma empresa próxima ao município, em regime de estágio não obrigatório.

De acordo com o documento, os estudantes são oriundos de diferentes segmentos sociais, religiosos e culturais e, por esse motivo, carregam consigo valores, concepções e visões de mundo bem particulares, exigindo que a escola seja um espaço de acolhimento e respeito às idiossincrasias no qual a adoção de práticas inclusivas seja a tônica do trabalho pedagógico. Observa-se no PPP (2020) que, grande parte dos estudantes, não apresenta perspectivas otimistas em relação ao futuro acadêmico, assim como da própria vida. Um dos motivos, segundo o documento, pode ter relação com a situação social em que vivem, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, desprovidos de quaisquer referências positivas como afetividade, responsabilidade, respeito, empatia, merecendo, portanto, um olhar mais atento tanto por parte da escola quanto por parte de instituições externas, como o Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), o Conselho Tutelar e o Ministério Público, caso seja necessário. Os pais, que compõem a comunidade escolar, pertencem à classe trabalhadora e, grande parte, não possui um trabalho formal. Assim, anualmente, em épocas pontuais de colheita (especialmente de café), muitos migram para outros estados em busca de trabalho e levam, com eles, os filhos estudantes. Nesse período que deixam seus domicílios – cerca de 3 a 4 meses –, muitos desses estudantes ficam fora das escolas. Em consequência disso, o CEPPVI sofre com a evasão escolar; os alunos, por sua vez, perdem o estímulo quando retornam para a escola após terem ficado muito tempo longe dela e, quando voltam, apresentam muitas dificuldades em acompanhar a turma. Outros, aponta o PPP (2020), nem retornam mais, engrossando o déficit de reprova e abandono escolar e contribuindo para os baixos índices do IDEB.

Nesse contexto, o CEPPVI reflete a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, já que essa falta de perspectiva por parte de muitos estudantes e, cuja origem pode estar vinculada à carência afetiva e financeira da comunidade onde vivem, desemboca no ambiente escolar. Deste modo, entende-se que a escola, como lugar que tem o compromisso com a educação formal, também deve ser responsável pela humanização e no empenho de esforços para que os estudantes possam elevar-se à “humanidade” de maneira a encarar a estupidez e os comportamentos violentos, conforme aponta Gens (2008), o que imputa ao professor maior responsabilidade ao se defrontar com a diversidade sociocultural que precisa lidar cotidianamente.

O CEPPVI é uma escola pública estadual, inserida em um espaço físico amplo no centro da cidade, o que facilita a locomoção de alunos, professores e demais

funcionários. O prédio, por ser o único no município, também abriga, de forma compartilhada e em período alternado, alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal da Escola Municipal Francisco Escorsin – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com isso, a participação dos alunos do Ensino Fundamental - anos finais, e do Ensino Médio em projetos desenvolvidos em contraturno fica comprometida por falta de espaço físico. Além disso, a escola apresenta ainda muitos problemas estruturais, como muros baixos que cercam o prédio facilitando a saída de alunos no período de aula, ocasionando insegurança na comunidade escolar. O espaço dedicado à biblioteca também é bastante precário. Por falta de um ambiente específico, a biblioteca teve que ser alocada no porão da escola, uma sala pequena, com teto rebaixado e com muitas colunas, dificultando o trânsito de seus usuários, assim como a sua permanência no local para pesquisas e leituras. Ademais, no local há muito ruído, pois acima da biblioteca funciona uma sala de aula e poucos metros abaixo se localiza a quadra da escola, conforme se observa pelas figuras 4, 5 e 6 abaixo:

Figura 4 - Biblioteca da escola



Fonte: A própria autora

Figura 5 - À esquerda, no térreo, espaço da biblioteca



Fonte: A própria autora

Figura 6 - Quadra esportiva – (a poucos metros da biblioteca)



Fonte: A própria autora

Quanto ao corpo docente do CEPPVI, a maioria dos professores pertence ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e, os demais, fazem parte do quadro de professores temporários (PSS). Todos os professores possuem graduação e especialização na área em que atuam; alguns possuem também mestrado. Quanto à formação continuada, a participação dos docentes é integral, mas se restringe, na maioria das vezes, aos cursos ofertados pela SEED, em ocasiões pontuais, como Semana pedagógica (no início do ano letivo), ao final de cada trimestre ou em outros momentos. Nessas ocasiões, os professores participam de discussões, refletem sobre suas ações pedagógicas e compartilham práticas. Essas trocas – partilha de ideias, pontos de vista e experiências – entre os pares são fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas docentes, porém, não se observa uma formação continuada direcionada especificamente para o conteúdo de cada disciplina do currículo, de modo que o professor possa aprimorar a sua prática em sala de aula. É o caso da oferta de uma formação específica para professores de Língua Portuguesa e de Literatura, na qual possam ter a oportunidade de agregar à sua ação pedagógica teorias que possam sedimentar um trabalho significativo com o texto literário.

As atividades do CEPPVI são desenvolvidas com o apoio de instâncias colegiadas como: 1. Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), composta por representantes de professores, pais de alunos e funcionários, com a finalidade de discutir os desafios cotidianos da escola e propor soluções; 2. Conselho Escolar, órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora (PPP-2020), representado pelos vários segmentos da comunidade escolar (equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais, dentre outros), que auxilia nas ações pedagógicas e administrativas da instituição escolar; 3. Grêmio Estudantil, órgão representativo dos estudantes em favor de seus interesses individuais e

coletivos, cujo intuito é fomentar a cultura literária, artística e desportiva dos alunos; estimular a cooperação entre os membros da comunidade escolar; promover o intercâmbio cultural entre outras instituições e manter um clima democrático de participação nos fóruns deliberativos internos da escola; 4. Conselho de Classe que, conforme *Instrução Nº 15/2017*, é parte integrante do processo avaliativo, no qual os sujeitos envolvidos mais diretamente no processo de ensino-aprendizagem analisam e discutem problemas relativos à aprendizagem dos estudantes, propõem alternativas e encaminhamentos por meio de metodologias, ações e estratégias variadas.

Em relação aos equipamentos, materiais e ambientes pedagógicos, a escola dispõe de um laboratório de Química, Física e Biologia, reformado em 2020; uma biblioteca com um acervo de qualidade, já citado anteriormente, um laboratório de informática, composto por *netbooks* com acesso à internet, data show, televisão e caixa de som. Além de rádios e microfones para auxiliar na prática do professor. A publicização das atividades desenvolvidas no ambiente escolar é feita por meio do site da escola e de redes sociais como o Facebook.

A avaliação interna da prática pedagógica é diagnóstica, contínua e formativa e, no final do período letivo, é realizada uma autoavaliação com todos os profissionais do estabelecimento de ensino, com o objetivo de retomar as ações previstas no Projeto Político Pedagógico para o próximo ano. Quanto às avaliações externas, o CEPPVI é avaliado por meio da Prova Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁵ - avaliações que interferem diretamente no resultado do IDEB da escola – e da Prova Paraná¹⁶, avaliação diagnóstica, estadual cujos resultados auxiliam na (re)definição e operacionalização de ações de apoio pedagógico dos Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Escolas.

O currículo disciplinar tem como referência a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), que tem como pressuposto a educação como direito universal, alicerce essencial para que o estudante exerça plenamente a sua cidadania. Como fio condutor do trabalho pedagógico, a *BNCC* apresenta os direitos de aprendizagem em dez Competências Gerais – um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e

¹⁵ Informações disponíveis no site: <[http://portal.mec.gov.br/prova-brasil#:~:text=A%20Prova%20Brasil%20e%20o,Teixeira%20\(Inep%2FMEC\)](http://portal.mec.gov.br/prova-brasil#:~:text=A%20Prova%20Brasil%20e%20o,Teixeira%20(Inep%2FMEC)>)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹⁶ Sobre a Prova Paraná, acesse: <<http://www.provaparana.pr.gov.br/>>.

atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural; aspectos similares defendidos no *Referencial Curricular*. “Esses direitos de aprendizagem inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, não existindo hierarquia entre os mesmos” (PARANÁ, 2018, p.3). Embora os direitos e objetivos de aprendizagens sejam comuns, os currículos são distintos e, por isso, devem ser organizados em conformidade com a “realidade local, social e individual” de cada instituição de ensino; reza a *BNCC*. Assim, o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018), ainda que siga a estrutura da *BNCC*, traz para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado, além de suscitar a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. Ademais, o *RCPR* estabelece os princípios orientadores que visam a garantir os direitos e objetivos de aprendizagem a todos os estudantes.

Considerando que a escola pública tem o desafio de articular o conhecimento historicamente construído à realidade social, a fim de levar a criança e o jovem estudante a entender para poder intervir na própria realidade, o trabalho do professor é fundamental, pois cabe a ele sistematizar os saberes científico, histórico e cultural de modo que haja sempre articulação entre os diversos contextos sociais. Nesse sentido, os desafios socioeducacionais devem perpassar o currículo, como condições de compreensão do conteúdo nesta totalidade, fazendo parte da intencionalidade do recorte do conhecimento nos diversos conteúdos apresentados aos estudantes.

De acordo com o PPP do CEPPVI (2020), em atendimento à *Resolução nº 07/2010 – CNE/CEB*, a *Lei nº 10.741/03* e a *Lei nº 9.503/97*, o Plano de Trabalho Docente (PTD) deve, obrigatoriamente, associar aos conteúdos de sua disciplina, ao longo do ano letivo, às seguintes demandas: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; prevenção ao uso indevido de drogas; questões de gênero (sexualidade); Educação Ambiental; Educação Fiscal e Tributária; Direitos da Criança e do Adolescente; Enfrentamento à violência contra a Criança e ao Adolescente; Direito dos idosos e Educação para o trânsito.

Essas demandas, conforme o PPP (2020), possuem historicidade; algumas são fruto de contradições de uma sociedade capitalista e eurocêntrica, outras surgem para atender aos anseios de grupos minoritários e periféricos, a partir de movimentos

sociais e que devem ser consideradas pela escola, já que também fazem parte das experiências, representações e identidades de alunos e professores. Nesta pesquisa, terá destaque o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o seu embasamento legal, *Lei nº 10.639/03*, que regulamenta a implementação de ações que oportunizem à inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que orientam no desenvolvimento de ações no dia a dia das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais; Leis que repercutem nas práticas dos professores, assim como na sua formação.

Essas legislações ratificam não apenas a garantia de vagas para negros nas escolas, mas especialmente que é preciso reconhecer e valorizar a história e a cultura do povo negro, a fim de minimizar os danos sofridos por essa população e que vem se repetindo ao longo dos séculos, de modo que se reconheça e se respeite a sua identidade e seus direitos. O estudo de temas decorrentes de uma demanda tão importante como a história e a cultura afro-brasileira e africana, não deve, porém, se restringir à população negra e sim a todas as pessoas, pois vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Deste modo, o CEPPVI desenvolve, por meio da equipe multidisciplinar, ações de combate à discriminação racial e de enfrentamento ao racismo e demais formas de preconceitos, velados ou não, presentes na sociedade e que irrompem no universo escolar.

Além dessas demandas desafiadoras e prementes, diluídas nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, especialmente, o CEPPVI também desenvolve projetos de leitura literária e participa de Programas de incentivo à leitura e à escrita, contribuindo para o letramento literário. Um dos projetos desenvolvidos pela escola até o ano de 2019, antes da pandemia, foi o Sarau de Literatura, com o intuito de estimular, por meio da leitura literária, o pensamento crítico-reflexivo, a fantasia, a criatividade, bem como fomentar no estudante o hábito de ler não só por prazer, mas também porque a Literatura é um tipo de conhecimento que reúne aspectos linguísticos e comunicacionais que provoca os sentidos e desperta emoções, em virtude de sua dimensão estética e ética, capaz de mobilizar o indivíduo para que atue na sociedade de forma crítica e autônoma. Nesse contexto, a mediação do professor

foi essencial para o sucesso do projeto, tendo em vista que é ele quem tem o compromisso e a competência de compartilhar leituras com entusiasmo e conhecimento; ingredientes fundamentais para o ofício docente que se propõe a acolher e renovar as práticas de ensino da leitura literária e promover o letramento literário. Quanto à escolha das obras para estimular a leitura e a participação dos estudantes no projeto Sarau de Literatura, os professores lançaram mão dos acervos recebidos das edições do PNBE e PNLD Literário. Os professores selecionaram os títulos considerando o público-alvo e o segmento de ensino e os deixaram dispostos na sala dos professores para facilitar o manuseio dos alunos, conforme é mostrado na figura abaixo.

Figura 7 – À esquerda, livros do PNLD Literário. À direita, sala dos professores.



Fonte: A própria autora

Embora alguns títulos pertencentes à literatura dramática façam parte do acervo do PNBE e PNLD Literário, percebe-se que nos projetos de leitura literária o texto dramático não teve relevância, já que os professores optaram por outros gêneros literários narrativos, como crônicas, contos e, em menor número, romances.

Quanto a programas externos de incentivo à leitura e à escrita, merece destaque a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), uma das ações do Programa Escrevendo o Futuro¹⁷, iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em parceria com o Ministério da Educação, que auxilia na melhoria do ensino, da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Durante o ano letivo, no percurso da OLP, o estudante é encorajado por seu professor a realizar leituras e a produzir textos

¹⁷ Mais detalhes sobre o Programa, no site: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>>

de gêneros literários diversos, de acordo com o ano em que se encontra e com a categoria destinada a ele: Poema: 5º ano do Ensino Fundamental; Memórias literárias: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; Crônica: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; Documentário: 1º e 2º anos do Ensino Médio, e Artigo de Opinião: 3º ano do Ensino Médio. A OLP estabelece um cronograma com várias etapas a serem seguidas: adesão da escola e inscrição do professor; desenvolvimento do tema da redação por meio de sequências didáticas em um dos gêneros do concurso, com apoio dos Cadernos Docentes; escrita de um relato de prática e organização dos registros do trabalho desenvolvido e as produções dos estudantes. Este ano será realizada a 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa e o CEPPVI já realizou a sua adesão. Neste ano, a OLP terá um novo formato que será centrado nos relatos de prática e na atuação do docente com toda a turma de estudantes. Assim, cada professor inscrito deverá realizar as atividades com a sua turma (de forma remota), em um dos gêneros do concurso, com apoio dos Cadernos Docentes, escrever o relato de prática e enviá-lo para concorrer ao prêmio.

Não se pode negar que a Olimpíada de Língua Portuguesa, desde a sua 1ª edição, em 2008, tem contribuído significativamente para a melhoria da leitura e escrita dos estudantes das escolas públicas, sobretudo da leitura literária e aprimoramento do letramento literário. Os gêneros literários sistematizados pelos professores (poemas, memórias, crônicas), por meio de sequências didáticas pré-planejadas, colaboram para que a didatização dos gêneros ocorra de modo eficaz. Contudo, também não se observa, ao longo de todas as edições da OLP, a inserção do texto dramático como um dos gêneros literários a serem sistematizados e didatizados pelo professor. Aspecto que nos leva a pensar que a narrativa dramática não ocupa um lugar relevante no ensino de Literatura, já que não é contemplada nos projetos de leitura, externos e internos, desenvolvidos na escola, e também por não fazer parte do rol de textos literários a serem explorados pelo professor no livro didático adotado, supondo ser um gênero literário desimportante e, por essa razão, não deve ser apresentado aos estudantes.

A fim de tentar minimizar esta lacuna, este trabalho tem como objetivo elaborar um material didático com a narrativa dramática *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka, cujos pressupostos metodológicos estão assentados no Círculo de Leitura literária (COSSON, 2014), com o intuito de levar potenciais estudantes do 9º ano, ao

letramento literário e, assim, fazê-los imergir na cultura africana para aprimorar o conhecimento estético e ético que um texto dramático pode provocar.

3.2 O círculo de leitura e seus pressupostos metodológicos para o estudo literário: possibilidades para uma educação literária

A linguagem é o que constitui o homem na medida em que favorece as suas interações e a troca de experiências. Aguiar e Bordini (1988, p.9) acentuam que é "[...] na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio". A socialização humana, no entanto, vai além do convívio pessoal, fazendo-se também pela leitura, impregnada da linguagem escrita, enfatizam as autoras. Para Cosson (2006), é por meio da escrita que os conhecimentos humanos são preservados e as sociedades constituídas de modo a romper as barreiras espaço-temporais; recurso potente de "libertação das limitações físicas do ser humano" (2006, p.16). É inegável, portanto, a importância do livro como registro que mantém "[...] a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo" (AGUIAR; BORDINI; 1988, p.9). Assim, o contato com a diversidade de textos, em especial os literários, oportuniza a "tessitura" de um conjunto de saberes acerca da humanidade e do universo, conectando o leitor ao mundo e às outras pessoas. Pois é na relação entre texto e leitor que ocorre a ligação com as expressões socioculturais mais diversas, separadas no tempo e no espaço, favorecendo o alargamento do conhecimento e permitindo que o indivíduo se perceba como "sujeito histórico" que é.

Nessa perspectiva é que embora todos os gêneros de textos sejam importantes, o texto literário assume destaque, tanto pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) –, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero textual, a descoberta de sentidos (AGUIAR; BORDINI, 1988) e pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra. A experiência com a Literatura, assinala Cosson (2006), oportuniza explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Uma prática que não se compara a nenhuma outra ação humana. É como potencial humano que

[...] o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p.16).

Já para Eco (2003), a Literatura conserva em funcionamento a língua como “patrimônio coletivo”, “cria identidade e comunidade”, mas mantém em atividade a sua individualidade. Desse modo, guarda em cada obra os saberes da humanidade sem, contudo, enclausurá-los; longe disso, disponibiliza esses conhecimentos para todos aqueles que quiserem dela se apropriar. Além disso, pode levar o indivíduo a uma reflexão profunda sobre sua própria identidade, impulsionando-o a manifestar seus sentimentos mais latentes. Por isso, segundo Cosson (2006), a experiência com o literário possibilita às pessoas a serem outros, a viver como esses outros e a vivenciar a experiência desses outros, independente do contexto social ou da época em que estejam inseridos, sem abdicar, no entanto, delas próprias: “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p.17). Diante desses paradigmas, como pensar o ensino de Literatura no contexto escolar?

Para Rouxel (2013), o ensino da Literatura deve ser pensado a partir dos objetivos que se pretende alcançar para a formação do estudante: formar um leitor “livre, responsável e crítico”, apto a construir os sentidos do texto com independência? Preparar alguém capaz de argumentar a recepção de uma obra e ainda educar para a “[...] formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo?” (2013, p.20). Para a autora, o alcance de tais objetivos formativos dá-se de forma conjunta e simultânea, a partir da seguinte tríade: as experiências literárias do aluno, como “sujeito leitor”, dentro de uma “comunidade interpretativa”; a literatura ensinada (textos e obras) e a prática do professor (ROUXEL, 2013, p.20). O primeiro componente é, talvez, o mais desafiador e complexo e, quem sabe por isso, o mais instigante também, já que não é uma tarefa simples estimular o aluno na recepção do texto, atraí-lo para a interpretação e, ao mesmo tempo, fortalecer nele a capacidade da apreensão de conhecimentos ou “saberes”, segundo a autora. De acordo com Rouxel (2013), a leitura literária requer a aquisição de saberes sob três aspectos: os

“saberes sobre os textos” contempla o conhecimento dos gêneros e/ou formas literárias, a funcionalidade dos discursos, a poética dos textos, recursos expressivos e estilísticos empregados etc., os quais são descobertos e adquiridos a partir da leitura integral da obra. Os “saberes sobre si” remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos, ou seja, é a “subjetividade em ato na leitura” (ROUXEL, 2013, p.21). Trata-se, aqui, de propor atividades aos alunos para que se sintam instigados a “pensar a partir de si próprios”, “para que aprendam a escutar a si próprios” (ROUXEL, 2013, p.22). Também Fittipaldi (2013) discute em sua tese o papel da escola frente a um ensino de Literatura que leve em conta a implicação pessoal do leitor visando à leitura literária. Para a autora, a responsabilidade da escola, no tocante à formação de um leitor autônomo, deve ir além do contato do aluno com as obras, da identificação de seus gostos e da capacidade de realizar suas próprias escolhas literárias, e mover-se na direção de um ensino que valorize os conhecimentos prévios dos estudantes, isto é, a sua biblioteca pessoal sociocultural, e, a partir disso, fortalecer e ampliar a sua capacidade de leitura e de escrita. Deste modo, acentua a estudiosa:

Reconocer y valorar las lecturas, escrituras y experiencias previas posibilitará a cada niño [e jovem] comenzar a pensarse como lector, apreciar la propia historia de lecturas y activar su biblioteca interior, su ‘textoteca’ interna (Cfr. Devetach, 2003, 2008) en las lecturas nuevas, con el fin de poner ambas en relación. Le habilitará asimismo para vincular, sin vergüenza, los textos leídos con las vivencias propias, de modo que la experiencia personal pueda colaborar o iluminar algunos aspectos de la lectura realizada o, en un proceso inverso, que sean los textos los que le ayuden a comprender mejor determinadas situaciones vitales (Cfr. Sipe, 2008). De esta manera, cada niño podrá tomar conciencia de la importancia que adquiere la literatura en su crecimiento personal, en la construcción de su identidad, en la medida en que: ‘los textos leídos van a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar una especie de narración interior que juega un papel esencial en la construcción del Yo y en la relación de los universos culturales en los que participamos’ (Petit, 2005, p.7).

Esta conciencia colaborará en el reconocimiento y valoración de la literatura como una ventana desde la que no solo podemos conocer aspectos del mundo, de los otros y de los textos, sino también aspectos internos, facetas de nosotros mismos que desconocíamos hasta antes de abrir el libro. (FITTIPALDI, 2013, p.396-397).

Essa implicação pessoal do leitor na leitura varia, segundo Rouxel, nos diferentes segmentos de ensino. Se no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos se revelam sempre mais espontâneos para expressar seus sentimentos e emoções, nos Anos Finais, os jovens resistem mais a desvelar sua intimidade, preferindo manter sua privacidade, por vergonha ou por receio de serem depreciados perante os colegas ou mesmo diante do professor, no caso de possíveis equívocos interpretativos. Para a autora é fundamental que o professor imprima no aluno a confiança para que ele se sinta seguro em se manifestar e, assim, adquirir autonomia intelectual. Para tanto, Rouxel (2013) sugere algumas práticas como a utilização de diários de leitura, a “escuta flutuante” e o autorretrato/autobiografia que, de modo planejado, podem fazer emergir a subjetividade dos estudantes. Já os “saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos” tem a ver com os conhecimentos que garantem a harmonia entre os "direitos do texto e os "direitos do autor" (TAUVERON, 2004 apud ROUXEL, 2013).

De acordo com Eco (2003), embora as obras literárias acenem para várias possibilidades de interpretação, é preciso que se perceba e se respeite a “intenção do texto”, pois os textos literários dizem o que não se pode colocar em dúvida e assinalam “[...] com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres” (2003, p.13). Rouxel (2013) reforça que o desafio da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve (ou deveria) ser tratado nas aulas de Literatura. Por isso, é importante que os alunos aprendam a lidar com a subjetividade que, conforme Jouve (2013), é parte integrante de toda leitura, uma vez que cada um “projeta um pouco de si na sua leitura”. Por essa razão, o leitor, no contato com a obra, sobretudo literária, realiza sempre dois movimentos: de sair de si, abertura para a alteridade, enriquecimento cultural e/ou saber sobre o mundo, e de retornar a si, processo de identificação/projeção, mas também de exploração, construção e transformação da identidade. Desta forma, a leitura de um texto literário é também a leitura do próprio sujeito (JOUVE, 2013, p.53). O autor aponta que alguns componentes no ato da leitura estão sujeitos à subjetividade, como os da esfera afetiva e intelectual. Para ele, algumas condutas do leitor são consideradas essencialmente subjetivas; outras, acidentalmente; “subjetividade necessária” e “subjetividade acidental”, respectivamente.

A “subjetividade necessária” ocorre quando o texto solicita a implicação do leitor, em razão de sua incompletude estrutural, por exemplo: “[...] certas operações

de leitura exigem realmente o investimento pessoal do leitor para andar bem” (JOUVE, 2013, p.54). Para tanto, precisará acionar as suas memórias afetivas – imagens ou representações mentais – para, com base no texto, preencher as lacunas deixadas pelo autor/texto. Essa biblioteca imaginária do leitor diz respeito às vivências particulares de cada um e emerge naturalmente no momento da leitura. São recordações pessoais que possuem “necessariamente uma dimensão afetiva”. Assim, acentua o autor, o “[...] que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada [...]” (JOUVE, 2013, p.55). Quanto ao plano intelectual, inúmeras operações de leitura se apresentam também como necessariamente subjetivas. Exemplo disso é quando o leitor se depara com as indeterminações inerentes ao texto, “lugares de incertezas”, isto é, com “[...] espaços textuais cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade [...]” (JOUVE, 2013, p.55), e é desafiado a decifrar o texto, considerando aspectos como a ambiguidade, o resíduo, o branco e a contradição (LIÈGE; MARDAGA, 1994 apud JOUVE, 2013, p.56); linguagem indireta e que, por isso mesmo faz pensar. Tal operação dificilmente escapa à subjetividade.

A “subjetividade acidental”, aponta Jouve (2013), acontece quando o leitor, no impulso de envolver-se diretamente com a obra, “[...] coloca a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto” (JOUVE, 2013, p.57), o que acaba gerando equívocos de interpretação. Os arranjos necessariamente subjetivos são adicionados aos acidentalmente subjetivos e, tal como ocorre na “subjetividade necessária”, a “subjetividade acidental” acontece nos planos afetivo e intelectual. Na esfera afetiva, o desvio interpretativo pode se dar pelo processo de identificação do leitor com a obra; razão para os contrassensos, conscientes ou não, que podem motivar discussões sobre os limites da interpretação textual. Quanto à esfera intelectual, a compreensão textual pode ser comprometida caso o leitor faça uma seleção subjetiva de informações, mantenha-se na superfície textual, sem ser capaz de ler nas entrelinhas, como, por exemplo, perceber os jogos de ironia, ou, ainda, por arriscar inferências que não se justificam no texto. A subjetividade acidental é, também, responsável por levar o leitor a extrair a intertextualidade textual, já que a “[...] intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor. Ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (JOUVE, 2013, p.58). Por isso, segundo o autor, esse tipo de subjetividade, que favorece a experiência do retorno a si de forma mais impetuosa, é a mais impactante, pois oportuniza o leitor

“[...] a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (JOUVE, 2013, p.60), ou seja, a ponderar sobre o que o levou a fazer conjecturas desautorizadas pelo texto.

Mas, independentemente da configuração subjetiva, se “subjetividade necessária” ou “subjetividade acidental”, o fato é que sua relevância na leitura não pode ser desprezada, porque “[...] a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p.60). Explorar, portanto, essa dimensão subjetiva da leitura é possibilitar que os alunos se reconheçam no que o autor chama de “espaço intermediário”, um lugar “[...] entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem” (JOUVE, 2013, p.61). É, então, nesse “espaço intermediário”, onde todos buscam construir a própria identidade, que a linguagem literária ocupa. Portanto, enfrentar-se a si mesmo é o grau de maior potência da leitura literária e, por essa razão, não se pode negar aos jovens leitores em formação essa experiência que, só é possível, por meio da linguagem literária.

Rouxel (2013) enfatiza que a sala de aula é o espaço ideal para as discussões interpretativas. É onde se pode submeter a turma às mais diversas hipóteses do texto e à diversidade dos investimentos subjetivos que ele autoriza; aspecto essencial para a formação de jovens leitores. Diante disso, vale a pena os seguintes questionamentos: que tipo de Literatura deve ser ensinada? Quais seriam as melhores escolhas?

É notório que os alunos devem ser expostos aos mais variados gêneros possíveis, sem se esquecer das diretrizes que guiam o trabalho do professor em sala de aula, como a *BNCC* (2017) e o *RCPR* (2018); assim como buscar na biblioteca da própria escola os títulos disponibilizados por Programas de incentivo e fomento à leitura distribuídos pelo PNLD Literário, por exemplo. Contudo, tão importante quanto expor os alunos aos mais diversos gêneros literários, dos tradicionais (romance, teatro, poesia) aos novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos); à diversidade histórica (obras canônicas e contemporâneas) e geográfica (literatura nacional e estrangeira), é também propor obras das quais eles “[...] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

Nesse contexto, reconhece-se o grande desafio do professor em desenvolver práticas de leitura literária que consistam em aprimorar o gosto dos jovens leitores em

formação, que os auxiliem na construção de sua identidade e no desenvolvimento de sua personalidade, bem como promovam atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades. Logo, as obras literárias a serem lidas pelos estudantes devem valer-se de temas que dizem respeito a questões existenciais do ser humano, como o amor, a dor, a perda, frustrações, decepções etc. A esse respeito, Rouxel (2013, p.24) enfatiza que a Literatura “[...] convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela também proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorre da esfera íntima”.

A Literatura sob o viés estético e ético pode, então, contribuir para o aprimoramento da imaginação, tornar mais requintada a sensibilidade e auxiliar na construção do pensamento crítico, elementos que estão presentes na “transformação identitária” do sujeito e que fazem parte do “ato da leitura” (2013, p.24). Deste modo, o professor deve atentar-se para a complexidade das obras a serem propostas, já que elas, por não propiciarem uma compreensão imediata, estimulam “[...] uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (ROUXEL, 2013, p.25), que só se completam por meio das “inferências lógicas” (linguísticas) e “pragmáticas” (conhecimentos enciclopédicos), espontâneas e das “[...] abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza” (p.25). São essas mobilizações “acidentais” e “necessárias” da subjetividade (JOUVE, 2013) que oportunizam discussões interpretativas consistentes e significativas em sala de aula.

Assim, na atual conjuntura educacional, é fundamental que o professor assuma o papel de sujeito leitor, isto é, sujeito que detém sua própria leitura interpretativa do texto e, que por isso, também precisa projetar suas hipóteses leitoras sob diferentes aspectos e parâmetros textuais. Um profissional, acima de tudo, que antevê as dificuldades de seus estudantes, renunciando suas próprias preferências e gostos pessoais de leitura em favor de possibilitar aos alunos o rompimento e a ampliação de seus horizontes e expectativas de leitura. Indivíduo, enfim, que precisa também entender que a experiência literária com a leitura interpretativa se dá por meio de negociação, do acatamento das variações interpretativas, desde que não interfiram no “núcleo semântico do texto” (ROUXEL, 2013).

Embora se reconheça o poder estético e também ético de uma obra literária sobre os jovens leitores, não se pode perder de vista as dificuldades encaradas diariamente pelos professores que buscam desenvolver práticas significativas de

leitura literária visando à educação literária; experiências literárias que atraíam o adolescente e o convida a adentrar o mundo da Literatura de modo que possa ampliar as suas capacidades cognitivas e comunicativas. Dias (2016, p.218) ressalta que experiências “[...] bem-sucedidas de trabalho com a literatura na escola não podem desconsiderar o texto e o mergulho nele”.

Esses desafios enfrentados pelos docentes para colocar a experiência do literário como prática central em sala de aula deve ser avaliada considerando o contexto contemporâneo. Sob essa perspectiva, é importante levar em conta a discussão trazida por Bauman (2010), que trata sobre a sociedade contemporânea e os seus desdobramentos para o sujeito pós-moderno. Não obstante a sociedade brasileira não contemple todos as problemáticas apresentadas pelo estudioso, os sujeitos, na contemporaneidade, e no qual os alunos brasileiros estão incluídos, advém de uma sociedade que emerge de um mundo sem fronteiras. Reflexo de uma geração que vive sob a égide do “mundo líquido-moderno”¹⁸, dada a falta de solidez dos valores, do conhecimento, das relações humanas, dos projetos de vida etc, e no qual vigora a ideia de que tudo se desfaz rapidamente e nada é produzido e/ou conquistado para durar. Essa falta de solidez, segundo o estudioso, reflete-se nas relações humanas, que também são líquidas. Espelho do mundo *on line* e da cultura consumista, que estimula o ter, a competitividade, a individualidade, a instabilidade e a transitoriedade das relações humanas e/ou dos valores estáveis.

O fascínio que o mundo virtual exerce sobre os adolescentes impele-os, não raro, assinala o autor, a substituir as relações humanas e reais - troca de olhares e o contato físico - pela tela dos celulares, *ipods* e outros suportes de comunicação, seja porque “[...] a aproximação física de um outro ser humano é sinônimo de desperdício, pois equivale a dedicar algum tempo, escasso e precioso” (BAUMAN, 2010, p.66), seja porque as situações vividas virtualmente evitam as frustrações que a vida real pode trazer: “Relações virtuais são equipadas com a tecla *delete* e com *antispam*, mecanismos que protegem das consequências incômodas (e sobretudo dispendiosas em termos de tempo) das interações mais profundas” (BAUMAN, 2010, p.67). Desse modo, tanto os vínculos humanos quanto o comportamento dos indivíduos são

¹⁸ Expressão utilizada por Zygmunt Bauman (2010) em “A cultura da oferta”, capítulo integrante da obra *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos* (2010), ao referir-se à falta de solidez das coisas e dos vínculos humanos na sociedade contemporânea.

voláteis, com laços e responsabilidades sociais instantâneos e instáveis; geração que se nega a ter sua liberdade limitada e a perder a possibilidade de vivenciar novas experiências. Também para Gens (2008) as pessoas em suas casas “[...] recebem em projeção o distante e perdem o vínculo com o vizinho, o íntimo e o familiar” (2008, p.27).

A escola, dentro desse novo modo de ser e de viver, também entra em crise, uma vez que foi criada para um mundo “durável” e que agora não existe mais. Por isso,

Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar para esse tipo de vida. (BAUMAN, 2010, p.60).

Diante da volatilidade do mundo e do ser, os “esquemas cognitivos sólidos” e a manutenção de hábitos e valores duradouros parecem não ter mais espaço na pós-modernidade, já que o imediatismo e a imprevisibilidade são hoje preferências. Assim, uma concepção a longo prazo “[...] seja o planejamento da própria vida, sejam os compromissos assumidos com outros seres vivos (BAUMAN, 2010, p.68)”, é logo descartada pelos jovens que se importam mais em

[...] conservar a capacidade de recriar a ‘identidade’ e a ‘rede’ a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo. A preocupação de nossos antepassados com a *identificação* é substituída pela *reidentificação*. [...] Talvez a *biodegradabilidade* seja o atributo mais desejado da identidade ideal. (BAUMAN, 2010, p.69).

Reflexo da sociedade contemporânea, a escola acolhe sujeitos-alunos de diferentes classes sociais, etnias, raças, gêneros, contextos culturais, que compartilham dentro da sala de aula saberes, opiniões e/ou crenças diversas, bem como experiências de vida que, segundo Gens (2008), acabam desaguando no espaço escolar. Nessa perspectiva, a violência, sob seus múltiplos aspectos, a exclusão, a intolerância para a diferença, além de outros ruídos da barbárie atual, como a guerra, drogas, o desemprego, a fome, a globalização etc., invadiram a escola,

até então espaço destinado ao “[...] repouso ou descanso de outras atividades para atender exclusivamente aos estudos” (MATTEI, 2002, p.210 apud GENS, 2008, p.29).

Por isso, não se pode, alerta Gens, desprezar esses “barulhos do mundo”, que repercutem na rotina e no cotidiano da sala de aula e, também, nos projetos de leitura. Cabe à escola, portanto, estar receptiva “[...] não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da lida cotidiana, alunos e alunas podem ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie” (2008, p.30). Nesse processo de humanização dos alunos, o investimento na formação de leitores, sobretudo literários, deve adquirir relevância, já que a leitura literária contribui para que não se perca de vista o valor da vida humana porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre as formas de existir e estar no mundo:

[...] as obras literárias, miméticas ou não, suscitam interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, ao progresso, ao medo, ao horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com a linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. Por isso, professores e professoras em formação devem ser encorajados a promover a leitura, em espaço escolar, como um ato estético e político [...]. (GENS, 2008, p.30).

Também para Michael Young (2007, p.1294), a Literatura representa um “conhecimento poderoso”, sólido, capaz de levar o estudante a refletir sobre “novas formas de se pensar a respeito do mundo” e que, por esta razão, surge como objeto de ensino pelo potencial estético que oferece e por atuar no e para o mundo. Mas, tanto para Gens (2008) quanto para Young (2007), o texto literário deve ser estudado considerando a sua especificidade discursiva. Como prática social, a leitura literária, segundo Gens, deve passar ao largo do seu uso instrumental, longe portanto, de “[...] interesses mais imediatos (práticos) e facilitadores que reduzem os textos literários a meras tipologias de caráter instrumental e [que] confere aos gêneros tratamento meramente classificatório” (GENS, 2008, p.30). Já para Young (2007), o conhecimento “poderoso”, especializado do texto literário não acontece, porque os “mergulhos” acontecem de forma rápida e se limitam à superficialidade textual.

Sob esse ponto de vista, o estudo do texto literário deve, também, levar em conta a “aprendizagem da literatura”, que “[...] consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2006, p.47) ou os “saberes

sobre o texto”, como quer Rouxel (2013, p.21), que compreende a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão, dos operadores de leitura do texto narrativo (foco narrativo, espaço, personagem, ponto de vista etc.), operadores de leitura do texto dramático e poético, como a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *literário*. Não é o que fazem, em geral, os livros didáticos, uma vez que, quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia). Segundo Cerrillo Torremocha (2007), a apropriação da competência literária leva o leitor a ser eficiente diante de qualquer outro texto, daí a relevância de se encarar a leitura do texto literário como uma prática que não se realiza naturalmente, sem esforço, solicitando, portanto, uma aprendizagem formal. Para o estudioso, a competência literária

[...] implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; [...] una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior. (2007, p.22).

Compreende-se, deste modo, a importância de se terem claros os objetivos não só de ensino, mas especialmente da aprendizagem do texto literário para fazer com que o aluno “aprenda a ler”, desfrute do prazer da Literatura e, deste modo, passe a valorizá-la como um objeto de saberes histórico-culturais que lhe possibilita conquistar a “competência literária”, tão necessária para refletir sobre a vida e a realidade a sua volta. Ampliando essa concepção, para Cosson (2006, p.23), a Literatura deve ser “[...] exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Nessa perspectiva, Zayas (2011) propõe que as aulas de Literatura sejam “contextos de aprendizagem”, nos quais os professores sistematizam atividades considerando o currículo escolar e os estudantes numa mediação contínua de todo o processo avaliativo, a fim de atingir os objetivos propostos, que é a formação de leitores autônomos:

[...] en la clase de literatura se ha de contribuir a la experiencia literaria de los niños y de los jóvenes y se han de crear contextos en los que esta experiencia sea posible, junto a ello, la escuela tiene la responsabilidad de instruir, es decir, de proporcionar los recursos necesarios para que los alumnos se conviertan en lectores autónomos. (2011, p.10).

Contudo, aproximar o jovem estudante do mundo da leitura literária é uma tarefa complexa e que exige preparo do professor. De acordo com Lajolo (2000, p.38), “[...] para seduzir o leitor há que pôr-se em seu lugar, antecipando suas expectativas, suas reações”. Zilberman (2012, p.45), por sua vez, complementa que:

A leitura implica aprendizagem se o texto foi aceito como alteridade com a qual um sujeito dialoga perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.

Enfim, só poderá haver cumplicidade entre texto e leitor, se este se propuser a entrar no jogo literário proposto pelo autor, sob a intermediação do professor, que precisará oferecer os subsídios necessários para que o aluno amplie as suas capacidades cognitivas e articule os seus conhecimentos de mundo aos novos saberes. Segabinazi (2016, p.87) reforça que é função do professor “[...] mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno”.

Nota-se, assim, a importância da intervenção do professor no processo de ensino da Literatura, como aquele que tem o compromisso de contribuir para a formação de alunos-leitores. Logo, é essencial uma sistematização contínua do trabalho com o texto literário por meio da implementação de projetos de ensino de leitura literária que visem à formação de leitores críticos e participativos, “[...] investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê” (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p.2517). Habilidades que subsidiam a capacidade leitora dos estudantes, permitindo a eles o reconhecimento dos implícitos, o estabelecimento de analogias e a atribuição de sentidos aos textos literários.

Dada a importância da formação inicial e continuada do professor para que possa mediar com competência e segurança práticas sistematizadas com o texto

literário e promover a formação de leitores literários críticos e perenes, não menos importante é (re)conhecer o impacto que os documentos oficiais, basilares no direcionamento da ação docente – *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) –, têm causado no trabalho com o literário em sala de aula, considerando a ausência da Literatura como componente curricular obrigatório. Ainda que esses documentos deem relevância, no Campo Artístico-Literário, ao “exercício da empatia e do diálogo”, à continuidade da formação do leitor-fruidor por meio do contato com as diversas manifestações/produções artísticas, entre elas, a arte literária, e acene para o desenvolvimento de competências e “experiências significativas” com a obra literária (BRASIL, 2017), ambos os documentos não indicam bases teóricas e/ou metodológicas que capacite o professor a desenvolver práticas significativas com o texto literário e possa conduzir seus estudantes à reflexão, à compreensão da leitura e dos sentidos que podem ser construídos e reconstruídos a partir da obra literária. Cosson (2006, p.26-27) enfatiza que, na escola, “[...] a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” e que cabe a ela, representada pelo professor, “ensinar o aluno a fazer essa exploração”. O autor ressalta que é de responsabilidade do professor “[...] explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades” do texto literário, cabendo a ele, pois, “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (2006, p.29).

Nesse sentido, tão importante quanto possibilitar aos estudantes a leitura efetiva de obras literárias integrais, é pensar em como se dará a organização sistemática do trabalho com o texto literário, tendo em vista as finalidades formativas e educativas do estudante. Por isso é que, não raro, a discussão a respeito da Literatura e sua educação recai sobre propostas metodológicas para a formação do leitor, sobretudo o literário. É nesse sentido que Aguiar e Bordini (1988) afirmam que “O esvaziamento do ensino de literatura se acentua não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (p.34).

Se a problemática que, por ora, se apresenta advém, também, da falta de método ou escolha de métodos inadequados que delimitem uma finalidade para o ato de aprender, tendo em vista determinado público-alvo, qual seria, então, a escolha

mais pertinente para a promoção do letramento literário? A esse respeito, Aguiar e Bordini propõem importantes reflexões:

Tentando unificar essa dispersão, a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (1988, p.40).

Em síntese, a opção por uma metodologia de ensino para a Literatura está vinculada, especialmente, ao sujeito-estudante-leitor que se pretende formar, bem como às finalidades desse ensino, conforme aponta Rouxel quando discute algumas questões que a ela parecem incontornáveis: “A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê: O para quê determina o como. Método e finalidade estão ligados” (2013, p.17). Já Aguiar e Bordini (1988) ressaltam que a questão metodológica é desafiadora, pois embora o professor possua, não raro, objetivos claros quanto ao ensino da Literatura, o que lhe falta são realmente os meios para atingi-los, que se formaliza a partir da seleção de um método de ensino:

Esses meios derivariam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma idéia-fim quanto à educação literária do aluno, ou seja, da adoção de um método de ensino cujos pressupostos filosóficos se coadunassem com a concepção de aluno-leitor que o professor cultiva. (1988, p.41).

A escolha de um método, alertam as estudiosas, não significa, entretanto, um engessamento do ensino-aprendizagem, desde que ele dê estrutura aos procedimentos didáticos tendo em vista as expectativas efetivas e assinala caminhos para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 42).

Segundo Cerrillo Torremocha (2007, p.19), há alguns aspectos a se considerar no momento da abordagem literária em sala de aula: primeiro que a Literatura é um ato de comunicação que possui características específicas; segundo, a obra literária é produto de uma determinada cultura em um determinado contexto social mutável; terceiro, os participantes devem ter competência literária para irem além da

codificação linguística e, por último, a obra literária se comunica por meio de uma linguagem especial, literária, com mecanismos expressivos que se desprendem da linguagem padrão. Para o autor, esses aspectos merecem a atenção dentro de um processo de ensino que prima pela competência literária dos estudantes.

Nessa perspectiva é que se defende a escolarização da Literatura; irremediável processo inerente ao âmbito escolar: “[...] inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2011, s. p.). Nessa acepção, todo saber que compoñha o meio escolar deve ser escolarizado, sob pena de negar a sua essência; o que inclui procedimentos de seleção, exclusão, metodologias etc. A autora, no entanto, propõe que essa escolarização seja adequada, encaminhando [...] eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (2011, s. p.). Para tanto, deve-se evitar “[...] uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, s. p.).

Por esse viés, Cosson (2006) ratifica a importância da sistematização da Literatura de modo a atender à finalidade da formação do aluno, que é torná-lo letrado literariamente ou, em outras palavras, um sujeito capaz de “ir além da simples leitura do texto literário” (2006, p.26). O autor reforça que a escolarização da Literatura deve permitir que a experiência com o texto literário seja significativa para os alunos, para os professores e também para a “[...] comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (2006, p.46). Em síntese, uma experiência com o literário que vise ao processo de “letramento literário”.

Cosson (2020, p.195-196) define o letramento literário como um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009 apud COSSON, 2020) que, para se efetivar, deve ter como centro a experiência do literário e o entendimento de que a Literatura é “[...] uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2006, p.47). É um processo, concomitantemente, particular e social, que ocorre no decorrer da vida do indivíduo e inclui uma “comunidade de leitores”, que “[...] oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2006, p.47). Desse modo, o

letramento literário tem o seu início no ambiente escolar, onde “[...] pode e deve ser ampliado e aprimorado” (COSSON, 2020, p.196).

Dentro do paradigma do letramento literário, proposto por Cosson (2020), a ação pedagógica deve ser planejada e implementada de modo a desenvolver a competência literária dos alunos dentro de uma “comunidade de leitores”, de acordo com a realidade própria de cada escola e “[...] com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário. É essa especificidade que determinará por onde começar e aonde se deseja chegar na formação do leitor literário” (2020, p.207-208).

Sob o ponto de vista metodológico do letramento literário, Cosson (2020) apresenta duas direções que demarcam e estruturam as ações pedagógicas: o “manuseio” da obra literária e o “compartilhamento da experiência literária” pelos estudantes. O autor utiliza a palavra “manuseio” no sentido não apenas da leitura em si, mas da criação de textos literários a partir da prática da leitura. Para o uso do termo “compartilhamento”, o autor justifica que o ato de compartilhar vai além de apresentar a leitura realizada, já que os momentos de compartilhamentos devem ser momentos de envolvimento, de empatia, de respeito entre os alunos; são ocasiões em que se efetiva a finalidade precípua de “ampliar e aprimorar a experiência literária” dentro uma “comunidade de leitores” ou uma “comunidade literária”.

Cosson (2020) pormenoriza os movimentos do “manuseio” e do “compartilhamento” no processo da leitura literária na “comunidade de leitores”, utilizando-se da metáfora do percurso de um trem e sua passagem por três “estações”; pausas obrigatórias na experiência com a Literatura. A primeira “estação” é o momento do contato pessoal do estudante com o texto. Essa etapa deve ser planejada, encorajada e mediada pelo professor, que é o grande fomentador de todo o processo que leva o aluno à experiência literária. Na segunda, a leitura deve ser responsiva, isto é, deve ser o momento em que os alunos dão suas respostas à leitura do texto literário. Nessa etapa acontece o registro do contato íntimo entre o leitor e a obra literária lida; ou seja, é o momento em que o aluno vai produzir um outro texto. Nessa escritura, ele narra todo o processo estabelecido com o texto literário. Para o pesquisador, a leitura de forma responsiva é a “concretização física à leitura literária”; é o momento em que o estudante revela a sua experiência literária. Segundo o autor, a leitura responsiva ocorre

[...] quando o aluno produz um texto qualquer a partir da obra lida, abarcando produções textuais orais e escritas que vão desde um fragmentado diário de leitura, em que se registram as impressões de leitura durante o processo da leitura, até gêneros tradicionais e formalmente constituídos como registros de leitura, a exemplo da resenha e do ensaio crítico, passando pelas inúmeras formas de organização da discussão em sala de aula. (COSSON, 2020, p.213).

Nesses registros escritos, a relevância deve ser dada pela produção de um outro texto literário cujas estratégias extrapolam a escrita. A resposta nesse novo texto pode ser em forma de reescrita da obra lida, como “[...] paráfrase, paródia, glosa, novo final e continuação de uma narrativa no estilo de uma fanfiction” (COSSON, 2020, p.213). Contudo, um texto atualizado pode aparecer tacitamente na obra lida, possibilitando o surgimento de um outro gênero textual. Há registros que vão além da escrita e as respostas podem suscitar a produção de textos multifacetados, que apresentam várias linguagens.

Na terceira e última estação, encontra-se a “leitura como prática interpretativa”. Essa etapa tem a ver com a análise das produções dos alunos, mediadas pelo professor e que constituem o “repertório da linguagem literária: texto, intertexto e contexto”. Essa instância envolve “[...] a leitura do texto como objeto e do mundo que ele referencia internamente e em sua produção e recepção, é a instância contextual” (COSSON, 2020, p.214).

Assim, se se pretende desenvolver a competência literária do jovem estudante, é imprescindível que as aulas de Literatura sejam espaços em que haja o encontro do leitor com o texto, promova-se respostas a esse encontro e a interpretação da obra que “define e fundamenta o próprio ato de ler literariamente” (COSSON, 2020, p.215).

Nesse contexto, o caminho metodológico do letramento literário, de acordo com Cosson (2020), exige um professor que esteja instrumentalizado teoricamente para desenvolver projetos de leitura literária, resolver problemas, mediar uma aprendizagem colaborativa, entre outras estratégias de ensino. Tais procedimentos e práticas, que têm como base a interação e a ação, revelam-se como as mais eficazes para colocar em prática os procedimentos de “manuseio e compartilhamento” dos textos literários na sala de aula. Assim, nesse processo, a primeira função do professor é, fundamentalmente, “arquitetural”, aponta o autor, pois é ele quem vai planejar as atividades e traçar os caminhos “mais ou menos precisos” por onde seus

alunos irão percorrer ao longo de todo o processo de letramento literário, tendo em vista que compete apenas aos alunos a realização das atividades.

A segunda função do professor, aponta Cosson (2020), é como dirigente de uma vivência literária da qual ele já experimentou, ou seja, que já leu, ou ao menos se espera que tenha lido. Contudo, a sua função como condutor do exercício de leitura do texto literário não pode levar os alunos a uma prática meramente imitativa de sua experiência literária com determinada obra, muito menos impor um sentido convencional e imutável, pois, como bem lembra Rouxel “O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada” (2013, p.28). A sua função é observar a caminhada de leitura do aluno que, apesar de não determinar um rumo a ser seguido, indica os percursos por onde o leitor pode percorrer no texto. Isto é, “[...] o professor deve atuar como uma ‘presença-ausência’”, como realça Ligia Chiappini Leite (1983 apud Cosson, 2020, p.217).

Outra função que cabe ao professor no processo do letramento literário, é a formação de uma “comunidade de leitores” durante as suas aulas com o texto literário. Para isso, o professor deve oportunizar um ambiente favorável para que seus alunos possam compartilhar as experiências literárias entre si. Constituída a “comunidade de leitores”, é preciso cuidar para que ela se desenvolva de modo a ampliar e fortalecer a competência literária dos alunos. O professor deve, ainda, proporcionar a interação dos alunos em atividades que colaborem para os diferentes níveis de compartilhamento.

Nessa perspectiva, o ensino de Literatura deve fomentar um movimento perene de leitura que precisa ser entendido pelo aluno de forma crítica. E isso só é possível com a mediação do professor a quem cabe oportunizar aos estudantes a experiência com as obras literárias, auxiliando-os na transposição de uma leitura acrítica e superficial para uma leitura efetiva. Deste modo, tão importante quanto a leitura do texto literário, é a compreensão que se faz dele. Daí ser fundamental o professor ter uma visão ampla quanto aos encaminhamentos a serem dados ao texto literário para que possa contemplar nas suas aulas de Literatura o processo que envolve o letramento literário. Essa percepção mais ampla do ensino de Literatura é que deve ou deveria guiar as ações docentes que vão no encalço de promover o letramento literário, cuja efetividade está, também, ancorada, na interação verbal entre autor, texto e leitor, na qual “[...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.113 apud COENGA, 2020, p.30).

Diante do exposto, pode-se dizer que agenciar o letramento literário na escola não se trata de uma tarefa fácil, mas diversas práticas podem ser mobilizadas para que o cenário de letrar pela Literatura se concretize. Para tanto, entende-se que a escolha de uma metodologia de ensino é essencial nesse processo, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas, já que a “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos [...]” (ROUXEL, 2013, p.32). A metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para (re)habilitar a leitura literária no espaço escolar, mas também por favorecer a adoção de novas práticas para o ensino da Literatura. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades, com um nexo sistemático entre si, que viabilizem a formação de um leitor que seja capaz de ler e compreender de modo integral e proficiente o texto literário, a fim de reconhecê-lo como fonte de conhecimento e humanização.

Na expectativa de propor um trabalho que busque promover a educação literária, é que esta pesquisa visa a sistematizar uma prática de letramento voltada para o texto literário, tendo o círculo de leitura como metodologia selecionada. Segundo Cosson,

[...] o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou desafiar conceitos, práticas e tradições [...]. (COSSON, 2014, p.139).

Nesse sentido, esta proposta metodológica tem na leitura coletiva o pressuposto para a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, o que confere um caráter social à leitura. Esse caráter social da leitura, que se apresenta na perspectiva de ler em grupo, “[...] encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (COSSON, 2014, p.139). Pressuposto já antes posto em destaque por Cosson (2006), quando da elucidação do seu conceito de letramento literário:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto

deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2006, p.12).

A criação desse espaço intersubjetivo, no qual se transforma a sala de aula, parte do entendimento de que ler implica troca de sentidos não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão inseridos, pois os sentidos são resultados do compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ler é, portanto, “[...] um concerto de vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2006, p.27). É, então, considerando a relevância do compartilhamento da leitura literária que a comunidade de leitores se faz elemento decisivo para a formação de leitores literários: “[...] nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (2020, p.138).

Também Rouxel (2013) compreende a constituição de uma comunidade interpretativa como um dos componentes fundamentais para a formação do aluno sujeito-leitor, uma vez que a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e ao seu pensamento, favorece o seu investimento pessoal na leitura do texto literário. Para a estudiosa, a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores, sendo a sala de aula um “espaço de formação”, onde se dá lugar ao debate interpretativo, onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, “[...] objeto se não de negociação, ao menos de um consenso” (2013, p.23). Assim, se por um lado o grupo representa o papel de regulador dos sentidos do texto, por outro, “[...] ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade de investimentos subjetivos que [o texto literário] autoriza” (2013, p.23). Para tanto, é de fundamental importância o clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor), onde deve reinar o respeito ao nível de entendimento do leitor (colega de sala) ao texto lido, a confiança e a escuta mútuas; atitudes que facilitam a identificação dos pares como sujeitos pertencentes àquele determinado grupo, propiciando, assim, a sua participação ativa na discussão literária (ROUXEL, 2013).

Além disso, segundo Cosson (2014), a prática da leitura de forma coletiva promove situações de autodescoberta para os sujeitos envolvidos: quem são social e culturalmente. O caráter social da leitura literária oportuniza, ainda, a possibilidade de [...] “a leitura em grupo estreita[r] laços sociais, reforça[r] identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139). Para ampliar as discussões sobre os

pressupostos que norteiam a ideia de comunidades de leitores, Cosson pauta suas reflexões em estudos desenvolvidos por Fish (1995), Chartier (1999), Even-Zoar (2010) e Long (1993), que condensa na seguinte proposição:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal. A interpretação que fazemos de um texto, por mais pessoal que nos pareça, está ligada à existência de uma 'infraestrutura social de leitura', como nos chama a atenção Elizabeth Long, tanto em termos de instituições, como a escola e a academia, quanto em relação ao mercado, necessário para a circulação dos livros, que determinam 'o que está disponível para leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido' (Long, 1993: 193), constituindo o repertório de leitura. (COSSON, 2014, p.138-139).

Ainda que longa, a citação expressa os principais pressupostos que norteiam a ideia de comunidade de leitores: grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica; caráter social da interpretação dos textos; caráter formativo; aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual. Não por acaso, “[...] os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo, pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (COSSON, 2014, p.139).

Para Cosson (2014), um dos mais bem sucedidos e conhecidos modelos de círculo de leitura é o proposto por Harvey Daniels (2002), sob a denominação de círculo de literatura, cuja “[...] atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2014, p.140). Esse “círculo de literatura”, proposto por Daniels, apresenta como características principais: escolha da obra, feita pelos próprios estudantes; formação de grupos pequenos e transitórios; leitura de obras diversas, de forma simultânea; proposição de atividades que se prolongam durante todo o ano letivo; registros durante a leitura para fomentar a discussão nos encontros; definição pelos próprios estudantes do tema a ser discutido nos encontros; discussões em grupo de forma livre; função do professor como facilitador no processo de discussão; avaliação por meio da observação e da

autoavaliação do aluno; aulas no círculo de literatura divertidas e interativas; formação de novos grupos, a partir da definição das obras a serem lidas por cada grupo.

Ainda que Cosson seja um entusiasta da estratégia de abordagem do texto literário oferecida pelo círculo de leitura, faz algumas ponderações:

Embora seja uma metodologia reconhecidamente consistente e bem-sucedida, como mostram vários estudos, os círculos de literatura não deixam de apresentar alguns problemas em sua execução. A maior parte das restrições e reparos está ligada à essência da proposta, que é a aula de discussão dos grupos. (COSSON, 2014, p.145).

Para o autor, é preciso, primeiramente, que o professor explicita aos grupos de alunos o funcionamento e a dinâmica do círculo. Outra fragilidade do círculo de literatura proposto por Daniels está na inexistência de conteúdos instrucionais e o fato de os círculos nem sempre se desenvolverem sob bases democráticas e terminarem, por vezes, “[...] por reforçar estereótipos e preconceitos entre os alunos, quer ligados à competência de leitura, quer relacionados a gênero e posição social, entre outros aspectos, sobretudo, entre jovens” (COSSON, 2014, p.145); exigindo atenção redobrada do professor no momento da interação entre os alunos. Outra falha, apontada por Cosson, refere-se à condução da discussão dentro do círculo. O debate dinâmico e entusiasmado sobre as obras lidas, no qual os estudantes compartilham leituras para “alcançar novos horizontes interpretativos”, pode ser substituído por uma discussão que não sai da superfície textual e/ou de opiniões que saem do nível pessoal, sem conseguir ultrapassar uma leitura literal ou apresentar outras contribuições que aprofundem a leitura. Deste modo, acentua o autor, o círculo de literatura pode não ser viável se o professor deseja aprimorar a competência leitora de seus alunos (COSSON, 2014).

Mais um fator que pode desestimular a implementação do círculo de literatura, diz respeito ao volume de trabalho que exige do professor, já que as aulas de discussão do texto literário demandam observação atenta dos grupos, intervenções e, se necessário, até atendimentos individuais dos grupos que estejam com baixo rendimento; enfim, o monitoramento dos grupos deverá ser constante. Além disso, exigem planejamento das etapas e seleção cuidadosa das obras. Em suma, o professor deverá planejar, executar e avaliar todo o processo.

Cosson (2014) reconhece que esses obstáculos podem desencorajar muitos professores a colocarem em prática essa metodologia. Contudo, se as limitações forem superadas, o círculo de leitura pode trazer resultados muito satisfatórios; não por acaso, tem sido adotado com entusiasmo pelas escolas:

A lista de seus benefícios é extensa, compreendendo desde um envolvimento maior com os textos até o desenvolvimento do pensamento crítico, passando pelo empoderamento do aluno no processo de escolha dos livros para ler e comando das discussões; aprendizagem mediada pelos próprios alunos; riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo texto; desenvolvimento da compreensão dos textos, da capacidade de resolução de problemas e das habilidades de tomada de decisão; e, acima de tudo, a formação de leitores em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. (O'BRIAN, 2004; THEIN, GUISE, SLOAN, 2011; ROBERTS, 1998 apud COSSON, 2014, p.147).

Com o objetivo de suprir as lacunas delineadas anteriormente, Cosson (2014) apresenta uma proposta de círculo de leitura “[...] imaginando um cenário em que seja construído enquanto comunidade de leitura e prática de letramento literário” (2014, p.157). Para tanto, apresenta alguns caminhos para que essa metodologia possa ser significativa e contribuir para a competência literária dos alunos. Segundo o autor, o treinamento das habilidades de discussão dos alunos para que possam falar sobre o texto lido, de forma espontânea e segura, é fundamental. Essa ação pode ser realizada com a participação do próprio professor e/ou com outros leitores mais experientes, a fim de fazer intervenções e, assim, dinamizar a discussão. Para o estudioso,

[...] os círculos de leitura são exemplos de como comunidades de leitores podem ser organizadas e ter seus protocolos de leitura explicitados para os grupos. É por isso que se pode dizer que os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos. (2014, p.154).

Os círculos de leitura são, portanto, um processo pelo qual um grupo de estudantes se reúne e cria uma comunidade de leitura ou de leitores dentro de uma

prática de letramento literário para o compartilhamento organizado pelo professor, de uma obra literária, que podem se dar na sala de aula ou no espaço da biblioteca da própria escola. É onde acontecem vários encontros para discutir a leitura interpretativa dessa obra. Nesses encontros, tanto “[...] o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo” (KING, 2011, p.36 apud COSSON, 2014, p.148). Por isso, segundo Cosson (2014), os círculos de leitura deveriam fazer parte de todos os projetos de leitura das escolas.

O autor esclarece que o modelo de círculo de leitura proposto deve funcionar com os mesmos pressupostos - características e os passos de organização - dentro e fora da escola, ainda que com objetivos diferenciados. A metodologia do círculo é, portanto, a mesma para os mais diversos ambientes. O que se altera, de um círculo para o outro, são os interesses e demais características da comunidade de leitores que ali se presentifica.

O autor expõe três diferentes tipos de círculos de leitura, considerando o seu modo de funcionamento. O primeiro deles é o círculo estruturado que, embora faça parte de um modelo metodológico escolar, também pode ser utilizado em outros cenários. É um círculo que segue a uma organização preestabelecida, com funções predeterminadas para cada um dos participantes e um guia para orientar as discussões. Esse modelo também compreende atividades de registro escrito das impressões (sensações, sentimentos, opiniões, palpites) dos membros do grupo sobre o texto, podendo ser em um diário de leitura. No dia programado para discussão, os integrantes do grupo utilizam esses registros para promover a discussão, obedecendo aos procedimentos de leitura “(conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (COSSON, 2014, p.159). Ao término das discussões, os participantes registram as conclusões a que o grupo chegou. Esse tipo de círculo apresenta-se em diferentes versões, mas todas elas convergem para um mesmo roteiro composto por atividades predeterminadas para o acompanhamento da leitura, discussão e registro.

O segundo tipo é o círculo semiestruturado. Esse modelo não apresenta um roteiro predefinido e sim direções por onde as atividades dentro do grupo de leitores devem percorrer. Essas orientações ficam a cargo de um coordenador ou moderador responsável por iniciar a discussão, monitorar os turnos de fala, aclarar possíveis dúvidas, incertezas e encorajar a discussão, impedindo que as colaborações se

afastem da obra ou do assunto que está em pauta para discussão. Esse coordenador é também responsável pelo aprofundamento ou ampliação da leitura, podendo solicitar que o grupo se fixe em um determinado aspecto da obra ou reveja algo que já foi discutido antes.

O terceiro tipo é o círculo aberto ou não estruturado. Esse modelo se assemelha a um clube de leitura e se assenta em bases muito simples. Definidas as obras e o cronograma dos encontros, os integrantes do grupo se alternam no comando das reuniões. O início das discussões acontece com a apresentação das impressões de leitura de cada participante ou com o estabelecimento do assunto a alguma questão pessoal. A discussão se dá em tom de uma conversa informal entre os participantes, embora o foco seja a interpretação da obra lida. Para esse tipo de círculo não são estabelecidas normas rígidas a serem obedecidas, exceto quando há desvios do assunto, ou seja, da obra literária que está sendo lida.

O autor esclarece que esses modelos não são únicos e podem ser misturados dependendo do grupo específico (público-alvo) que se queira atingir. Cosson (2014) sugere que se inicie pelo círculo estruturado, passando pelo semiestruturado para se chegar ao círculo aberto ou não estruturado. Para ele, esse roteiro faz parte de um “processo formativo”, ou seja, a “aprendizagem da leitura compartilhada” e ressalta que para leitores que nunca tiveram uma experiência literária orientada, precisará ser conduzido, na leitura e discussões, de forma mais intensa que os que já possuem uma caminhada de leitura.

Cosson (2014, p.160) sinaliza que cada modelo de círculo de leitura apresenta vantagens e desvantagens na perspectiva do letramento literário. Se o círculo estruturado por um lado é eficaz por monitorar a leitura, por outro, ele pode encabular o leitor devido à rigidez das normas. Em relação ao círculo aberto ou não estruturado, ele pode tanto propiciar a liberdade de expressão quanto se desviar para discussões improdutivas. Quanto ao círculo semiestruturado, por possuir um motivador que guia e canaliza as discussões, pode acabar por realizar uma discussão interpretativa tendenciosa em favor de seus próprios argumentos. Para o autor, os modelos apresentados não devem ser tomados como fórmulas prontas e acabadas, pelo contrário, são tipos de círculos que podem orientar a realização de encontros literários em que o “manuseio” e o “compartilhamento” da obra literária se efetive.

Entre os três modelos de funcionamento dos círculos de leitura apontados por Cosson (2014), optou-se pela adoção dos círculos estruturado e semiestruturado,

numa combinação simultânea e harmônica entre a proposição de atividades pré-programadas e sistematizadas, com atribuições predefinidas aos alunos-participantes, os quais tomarão parte de discussões orais e de registro escrito, a fim de trazer à tona a dimensão subjetiva da leitura literária, bem como a compreensão das especificidades da linguagem literária e também do gênero dramático; presença de um guia, mediador e/ou moderador das discussões, que direcionará as ações dentro do grupo – função que poderá ser desempenhada pelo próprio professor, que também poderá ser o responsável por principiar a discussão, controlar os momentos de fala, clarificar as incertezas e animar o grupo, além de evitar que os participantes se distanciem da obra ou da temática em pauta para discussão e, ainda, por aprofundar ou amplificar a leitura.

A escolha dos modelos estruturado e semiestruturado deu-se por considerar que ambos podem direcionar melhor o trabalho do professor com o potencial público-alvo para o qual se destina esta proposta, alunos-leitores em formação do 9º ano do Ensino Fundamental e, dessa forma, contribuir para que ele possa conduzir as leituras de modo organizado e promover um aprofundamento e alargamento do texto dramático, gênero selecionado. Por possuir uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado, na medida em que a turma de alunos potencial é desprovida de experiências em atividades de leitura em grupo, como a que está sendo proposta. Já o modelo semiestruturado também se mostra apropriado devido ao processo de leitura ser norteado pela presença do mediador, alguém responsável por estimular a participação de todos no grupo e direcionar as discussões suscitadas pelo texto, tendo a liberdade para sugerir que o grupo atente para determinados aspectos relevantes da obra literária.

Embora seja essa a metodologia que direcionará a proposta didática, ela não servirá como camisa de força, podendo o professor fazer (re)adequações e (re)direcionamentos, caso for preciso, no decorrer da proposição das atividades. No entanto, o que não se poderá perder de vista é a execução dos encontros literários dentro de uma comunidade de leitores, prevendo o “manuseio” e o “compartilhamento” da obra literária por meio das paradas obrigatórias nas “três estações”, conforme a metáfora de Cosson (2020): a intimidade do estudante-leitor com o livro; o registro das

produções após a leitura do texto literário e a “leitura como prática interpretativa”, isto é, a análise das produções considerando: texto, intertexto e contexto.

Considerando que o círculo de leitura gira em torno de leitores e textos em um determinado espaço, planejamento e preparo são essenciais para que a sua implementação tenha êxito. Nesse contexto é que se inserem a escolha das obras, a organização dos participantes em uma comunidade de leitores e a estruturação dos encontros ou sistematização das atividades. Para Cosson (2014), a seleção de obras deve atender a dois princípios fundamentais: o princípio da adequação, isto é, o texto deve ser adequado àquela comunidade de leitores. Para ele, um texto bom para discutir é aquele que provoca, que estimula e que exige uma resposta do leitor e o seu compartilhamento com o outro. Sendo o círculo de leitura, no ambiente escolar, composto por jovens leitores em formação e cujos propósitos são desenvolver a competência literária e aprimorar a formação desses leitores, os textos apropriados são os que oportunizam alcançar esses objetivos, sem perder de vista a premissa de que um texto bom para ler é um texto bom para discutir. Para Coenga (2020), “[...] a escolha das obras deve favorecer a multivocidade e plurissignificação, o uso dos textos literários deve destinar-se a ampliar os sentidos da leitura” (2020, p.31). O segundo princípio diz respeito à seleção dos textos pelos próprios participantes. Essa seleção, como se sabe, esbarra nos objetivos formativos da escola que restringem a participação dos alunos quanto à escolha. Assim, para guiar essa seleção, pode-se disponibilizar aos estudantes uma lista de obras pré-selecionadas, extensa o suficiente para que se possa atender às preferências e gostos da turma. Essas obras devem primar pelo aprimoramento da competência literária dos alunos, serem textos de outras culturas e que contenham um grau de complexidade que desafiem os alunos. As obras devem ser levadas para a sala de aula e apresentadas pelo professor, que deverá justificar a seleção feita para que os alunos possam manuseá-las e escolhê-las, conforme seus interesses.

No que concerne à disposição dos leitores, é preciso que sejam preparados para vivenciar a experiência interpretativa do texto literário e possam participar das discussões dentro do círculo de leitura. Para que o professor possa conhecer o nível de leitura de seus alunos, ele pode lançar mão de questionários, pedir para que deem depoimentos sobre as leituras que já realizaram e que marcaram suas vidas; pode, ainda, concomitantemente, elaborar uma ficha na qual poderá traçar o perfil de cada aluno ou da turma toda.

Outra questão importante destacada por Cosson em relação à disposição dos leitores no círculo de leitura, é que eles não devem ser iniciados sem antes terem sido “modelados” pelo professor. A “modelagem” acompanha todo o processo do círculo de leitura, desde a motivação/introdução, passando pelas discussões durante as reuniões e também depois dos encontros. Nesse sentido, cabe ao professor dar a conhecer a seus alunos toda a dinâmica que envolve o círculo de leitura, sua funcionalidade e as condutas que devem seguir em todas as etapas, a começar pelo registro que devem fazer. Cosson (2014) chama esse processo de ensinar mostrando como se faz a “modelagem”. O autor ressalta que, para dar início às atividades do círculo de leitura, os alunos não precisam dominar todas as etapas, mas o professor precisa ter claro que eles serão capazes de cumpri-las de forma proveitosa.

Em síntese, antes de dar início ao processo de leitura e compartilhamento das obras, os participantes devem decidir a(as) obra(s) que será(ão) lida(s), o cronograma a ser seguido, os locais das reuniões e os papéis que cada participante desempenhará nos encontros, assim como as normas de convivência a serem respeitadas.

Organizado o círculo de leitura, é chegado o momento da realização das atividades de leitura propriamente dita. Cosson (2014) separa essas atividades em três etapas: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. A primeira etapa diz respeito ao ato de ler ou a leitura da obra física, que é o encontro inalienável do leitor com a obra. Embora o autor considere válidas todas as formas de leitura individual e solitária, ele destaca a “leitura coletiva e a da voz” e ressalta que “Todas as formas de ler vale a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra” (2014, p.168). Para essa atividade, o ato de ler, o tempo pode variar, já que não se considera apenas o momento da leitura em si. Ao ser definido o cronograma dos encontros do círculo de leitura, tacitamente já se considera os intervalos de leitura, tendo em vista a capacidade leitora e o ritmo de cada leitor, pois cada um lê, individualmente, em ritmos diferentes. E isso precisa ser levado em conta pelo professor no momento do planejamento do círculo. No entanto, alerta o autor, o período destinado à leitura não pode ser muito prolongado, pois corre-se o risco de o leitor perder o entusiasmo no momento da discussão interpretativa da obra: “Daí a importância de se manter um calendário fixo de reuniões e que seja previamente acordada a quantidade de leitura que deve ser feita para cada uma delas” (COSSON, 2014, p.168). No caso de se descumprir o cronograma de leitura preestabelecido, os colegas, o coordenador e o professor devem investigar prontamente as causas desse eventual descumprimento

pelos participantes, uma vez que a ausência do encontro do leitor com a obra, na etapa inicial do círculo, pode comprometer toda a dinâmica e o funcionamento das fases subsequentes.

A segunda etapa, o “compartilhamento”, apresenta-se em dois momentos: o da organização da discussão ou “pré-discussão” e o momento da discussão de fato. A “pré-discussão” tem início com o registro das impressões (ideias, opiniões, sensações, sentimentos, indagações íntimas) durante e ao final do ato de ler. São anotações de cunho individual, pois dependem do olhar que cada um emprega no texto no momento da leitura. Pode ser uma palavra que tenha encantado o leitor, um trecho cujo acontecimento narrado permite que se estabeleça uma relação com o que acontece na própria vida e que favorece reflexão, uma personagem, uma representação ou uma metáfora que comunica alguma coisa para o leitor ou, ainda, a estratégia narrativa ou poética que pode ser considerada (in)oportuna para aquela obra (COSSON, 2014).

Comumente, recorre-se ao diário de leituras como suporte para se fazer esses apontamentos, que podem ser realizados com ou sem orientações de forma individual, em pares ou coletivamente. Mas nada impede que esses registros possam se dar por meio de *post-it* e rascunhos ao final da página. Para Cosson (2014), esses registros são fundamentais e devem acontecer “[...] durante ou logo após a leitura para que não se perca a memória do encontro entre leitor e obra, uma vez que esse encontro, tal como as águas do rio de Heráclito, quando se repete é um outro e novo encontro” (2020, p.169).

Nos “círculos de leitura aberto ou não estruturado”, esses primeiros registros são o alicerce para a fase seguinte da discussão, mesmo sem preparação prévia para isso. Já nos “círculos estruturados ou semiestruturados”, as anotações são sempre formalizadas, sob supervisão do professor ou coordenador. Nessa fase, o professor estipula o modo de leitura literária que será focalizado, privilegiando o texto, o contexto ou o intertexto, deixando a cargo dos alunos a formalização dessas anotações no diário de leitura ou em outro material que dará lastro à discussão.

A formalização das anotações feitas pelos alunos é uma maneira de deixar a linguagem desses comentários mais sofisticada, ou seja, de aprimorá-la conforme a estrutura de cada gênero. Cosson (2014) sugere que o professor faça o uso da resenha, lance mão de alguns passos do “seminário socrático”, utilize-se das “fichas de funções”, como são utilizadas nos círculos de literatura, ou de perguntas previamente elaboradas pelo professor no momento da discussão. O autor observa

que essas perguntas não devem ser herméticas, uma vez que precisa ter “[...] como horizonte o estilo literário, mecanismos narrativos e poéticos, relações com outros textos, conforme as características da obra e do modo preferencial de leitura” (2014, p.170).

A etapa que sucede a pré-discussão é a da discussão propriamente dita. O objetivo dessa fase é aprofundar as discussões, torná-las mais consistentes e robustas, “o diálogo fundante” da leitura literária. Embora os registros formalizados na pré-discussão não sejam o foco, eles poderão ser utilizados como apoio para impulsionar e conservar uma discussão legítima entre a comunidade de leitores. Mesmo no ambiente escolar e dirigidas pelo professor, essas discussões, aponta Cosson (2014) “[...] são espaços de compartilhamento e não ensinamento, ou seja, um membro do círculo não vai ensinar o outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada nem aceita, mas exposta a todos” (2014, p.170), pois não há respostas corretas ou incorretas, mas perguntas originais, cujo intuito é a compreensão do grupo do que já foi lido. Os encontros de discussão literária no círculo de leitura não devem servir para pôr o leitor à prova, saber se ele realmente leu o texto, mas sim como espaço democrático no qual impere o respeito pela leitura de cada um; aspecto já sinalizado por Rouxel (2013) e confirmado por Cosson:

Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo. (2014, p.170).

Nota-se, a partir da citação, que o círculo de leitura mais que espaço onde se constrói a relação entre os leitores e os textos, onde há o compartilhamento de interpretações, sensações, ideias, opiniões, inscreve-se como *lócus* onde vínculos de amizade e companheirismo são criados entre os participantes dentro de uma comunidade de leitores.

No ambiente escolar, os tempos são monitorados e sistematizados. Nesse espaço, qualquer que seja o modelo de círculo escolhido, um intervalo de uma hora ou uma hora e meia é apontado como ideal para discussão. A aula se inicia com grupos reunidos de cinco a dez minutos para que os estudantes revisitem os registros de suas anotações e ou comentários que, em seguida, devem ser abandonados. O

grupo deve, ainda, em comum acordo, decidir quem será responsável pela condução das discussões, caso isso não tenha ocorrido anteriormente.

Para dar início ao debate, o coordenador ou outro membro do grupo pode fazer uma pergunta a um dos participantes como forma de *warm up* – questionar, por exemplo, qual aspecto da obra achou mais relevante – ou fazer uma síntese rápida da obra. Essa atividade deve durar entre meia e uma hora. Cosson (2014) observa que o debate deve ocupar metade a dois terços do tempo da aula reservada ao círculo de leitura. Terminada a discussão, os participantes podem ter um tempo, igual ao tempo inicial, para fazer anotações curtas acerca do que foi discutido. A última parte não deve exceder 15 minutos; tempo também denominado de “miniaula”, que pode ser utilizado pelo professor para direcionar os grupos quanto à dinâmica do debate e das leituras, incluindo as competências sociais, os modos de leitura e as informações literárias, utilizando, se necessário, de modelagem. Vale destacar que as miniaulas não são momentos para práticas de ensino do professor, mas para que este possa atender às necessidades reais de aperfeiçoamento das atividades do círculo de leitura. Um exemplo é se o professor constatar que um ou mais grupos estão desviando o foco do debate sobre a obra. O docente pode fazer uso de uma miniaula para enfatizar aos alunos participantes a importância deles se manterem concentrados no debate.

A fase do registro é também um momento de reflexão dos participantes acerca do modo como estão realizando as leituras, sobre o desenvolvimento do grupo e ainda, é claro, sobre a obra e a leitura compartilhada. Esse registro deve ocorrer ao final da leitura integral da obra e pode ser feito de modo coletivo, em duplas ou individual, sem que uma possibilidade exclua a outra. É perfeitamente possível promover uma atividade coletiva e, na sequência, um registro individual ou em duplas da oralização, ou o contrário. As formas desse registro podem ser desde o diário de leitura até um gráfico com todos os personagens ou uma *timeline* para as narrativas. Outras formas de registro também podem ser utilizadas pelo professor, como

[...] relatórios de leitura que podem ser escritos ou veiculados por meio de vídeos, organização de uma performance ou evento, como um coro falado ou um sarau, um júri simulado, reescrituras de finais diferentes, deslocamento da obra para outros tempos e espaços, aproveitamento das várias possibilidades do fandom e do RPG para ampliar alguns elementos da obra, memorização

da história para ser contada e outras tantas estratégias didáticas. (COSSON, 2014, p.172).

Os registros são fundamentais no espaço escolar por oportunizar ao professor meios para que possa observar e acompanhar o processo formativo dos alunos leitores; é um mecanismo significativo nos círculos. Os círculos de leitura institucionais requerem avaliações “sistemáticas e sistematizadas” de todo o processo formativo. Cosson (2014) sugere que se tire proveito do protagonismo dos participantes para viabilizar formas simultâneas e misturadas de avaliação e autoavaliação. Para exemplificar, o autor cita como forma de avaliação, a filmagem das discussões dos grupos, que pode ser exibida e, posteriormente, analisada considerando os aspectos positivos e os aspectos que merecem atenção ou necessidade de aprimoramento. O vídeo pode, também, subsidiar a autoavaliação. O autor propõe, ainda, como prática de avaliação e autoavaliação combinadas, a organização de “listas de boas práticas” após a leitura de cada obra pelos grupos. Ao findar o semestre, o professor junta todas essas listas e monta, em parceria com sua turma, um “decálogo de boas práticas”.

Os diários de leitura também podem ser ferramentas avaliativas importantes, possibilitando ao professor analisar pontos relativos à formação do leitor, como alargamento e robustez de habilidades cognitivas e dos saberes literários. Tais aspectos, acrescidos às habilidades sociais, devem ser acompanhados pelo professor na realização dos debates e anotados em fichas ou planilhas. Caso se deseje atribuir notas ou menções, essas planilhas são registros escritos que comprovam as observações do professor. Registros feitos ao final da leitura de cada obra também podem ser utilizados com a mesma finalidade.

Conclui-se, deste modo, que “não faltam meios nem fins” para se realizar uma avaliação dos círculos de leitura. No entanto, adverte Cosson (2014, p.173-174), a avaliação não deve interferir no “[...] que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra”. Caso o professor perceba alguma interferência da avaliação ou que o aluno está participando do círculo apenas para ser avaliado, é preciso reexaminar o processo avaliativo independentemente das fases e atividades em que os alunos se encontram. Em síntese, um círculo de leitura é um mecanismo de compartilhamento sistematizado de uma obra literária numa comunidade de leitores formada para esse fim. Assim, aponta Cosson (2014),

[...] se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído. Ler [...] é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento. (p.174).

Considerando o círculo de leitura como um diálogo legítimo que ocorre na interação entre o leitor e o texto e que se efetiva no compartilhamento da leitura em uma comunidade de leitores e, ainda, por entender que ler é um processo dinâmico sobre a construção do mundo, do outro e do próprio sujeito, é que se selecionou os pressupostos metodológicos sob a perspectiva do círculo literário proposto por Cosson (2014), a fim de sistematizar um trabalho com a Literatura, tendo em vista o letramento literário e a educação literária. Por favorecer uma aprendizagem coletiva e colaborativa, por ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra literária selecionada (COSSON, 2014), tem-se a expectativa de que o círculo de leitura seja metodologia de ensino adequada para o potencial público-alvo para o qual é destinada esta proposta, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e para o gênero literário selecionado, dada a sua especificidade discursiva.

Na expectativa, então, de propor um trabalho que busque a formação de um leitor autônomo, capaz de ler ampla e criticamente, de argumentar a recepção do texto, de avaliar tanto a si como leitor quanto os textos que leem e agir com esse saber, é que se considera o círculo de leitura, proposto por Cosson (2014), uma alternativa metodológica que pode ser desenvolvida na escola e causar impactos positivos e significativos na vida dos estudantes. Nesse sentido, esta pesquisa visa a sistematizar uma prática de letramento voltada para o texto literário, bem como propor a discussão de temas relevantes na sociedade atual e que permeiam o contexto escolar, de modo a promover “[...] o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”; compromissos que compreendem uma das competências gerais da educação básica, segundo a *BNCC* (BRASIL, 2017, p.10). Aspectos que se faz presente também no *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*, que estabelece como um dos princípios orientadores a “Valorização da

Diversidade - compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade” (PARANÁ, 2018, p.10-11), articulando o trabalho com o literário ao que dispõem a *Lei nº 10.639/03* (BRASIL, 2003) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), tendo em vista a promoção da reeducação das relações étnico-raciais.

De modo, portanto, a assegurar que esses direitos, como a diversidade étnico-racial, sejam postos em pauta, a fim de que sejam compreendidos e respeitados, é que se propõe um trabalho com o texto literário dentro de uma perspectiva ética e estética de modo a favorecer o aperfeiçoamento da imaginação, o refinamento da sensibilidade e a construção de uma concepção crítica, componentes indissociáveis que auxiliam na formação identitária dos estudantes e que estão inseridos no ato da leitura.

3.2.1 *O Leão e a Joia*: uma experiência literária ética e estética no processo de (re)construção identitária

Antes de analisar propriamente a obra selecionada, que dará norte à proposta didática desta dissertação, vale a pena destacar o seu autor. No prefácio de *O Leão e a Joia*, Ubiratan Castro de Araújo¹⁹ afirma que o escritor africano Wole Soyinka (1934, Abeokuta – Nigéria), ganhador do Nobel de Literatura em 1986, é um dos intelectuais contemporâneos mais influentes no processo de renascimento africano pela forte atuação em seu país contra o militarismo e o autoritarismo dos regimes ditatoriais e comprometimento com valores como a liberdade e a justiça. Um engajamento político que trouxe a Soyinka sérios aborrecimentos, já que teve que passar boa parte de sua vida em terras estrangeiras, sendo que muitas de suas obras foram censuradas durante o período de ditadura militar. A premiação, desse modo, legitima a sua produção literária e justifica, em parte, a sua presença tanto no meio

¹⁹ Doutor em História pela *Université Paris IV-Sorbonne*, mestre em História pela *Université Paris X-Nanterre*, licenciado em História pela Universidade Católica de Salvador e bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia. É membro da Academia de Letras da Bahia, onde ocupa a cadeira 33, cujo patrono é o poeta abolicionista Castro Alves. É professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Foi diretor do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, presidente do Conselho para o Desenvolvimento das Comunidades Negras de Salvador e trabalhou até 2006 com o ministro da Cultura, Gilberto Gil, dirigindo a Fundação Cultural Palmares (SOYINKA, 2012, p.10).

editorial quanto na escola, tendo em vista a sofisticação estética apresentada em suas produções.

Quanto à vida acadêmica, tão logo terminou seus estudos universitários em Ibadan, Nigéria, em 1954, Soyinka ingressou na Universidade de Leeds, onde finalizou o seu doutorado em 1973. Nos anos em que viveu na Inglaterra, até 1960, foi dramaturgo e, após receber uma bolsa pela Fundação Rockefeller, voltou para o seu país onde complementou os estudos teatrais com o Teatro Africano. Neste mesmo ano, fundou o grupo de teatro *The 1960 Masks* e, em 1964, o *Orisun Theatre Company*, iniciando a produção de suas próprias peças e atuando no palco (SOYINKA, 2012, p.147).

A dramaturgia de Soyinka teve como inspiração o escritor irlandês Edmund John Millington Synge²⁰, do qual incorporou a dança, a música e a configuração das ações narrativas; influências herdadas do teatro africano popular. A escrita, apoia-se, também, na mitologia de sua tribo Iorubá, na qual a figura de Ogum (deus do Ferro e da Guerra) é constante (SOYINKA, 2012, p.148).

Na época em que morou em Londres, Soyinka iniciou a escrita de suas peças. Entre elas, *The Lion and the Jewel*, título em inglês de *O Leão e a Joia*, traduzido para o português, encenada em Ibadan, capital de Oyo, na Nigéria, em 1958-1959, mas publicada, pela primeira vez, em 1963. Segundo os estudos de Sturzbecher (2016, p.70), tanto a obra quanto a sua encenação foram muito bem recebidas pelo público de língua inglesa, “[...] sendo considerada a peça mais conhecida de Soyinka, segundo o *The Times Literary Supplement*, conforme manchete apresentada contracapa da obra reeditada em 1963”.

A narrativa dramática *O Leão e a Joia* foi lançada no Brasil em 2012, durante a I Bienal Brasil do Livro e da Leitura; é o primeiro livro de Soyinka editado no país. A tradução da obra leva a assinatura de William Lagos para quem o conceito e o processo de tradução dizem respeito apenas à transcrição da organização da língua nativa para as estruturas da língua-alvo, no caso o português, mantendo as concepções e o estilo próprios do autor, aponta Sturzbecher (2016, p.80).

Ao longo de sua carreira, o dramaturgo publicou dezenas de obras²¹. Além de textos dramáticos, entre eles comédias satíricas e peças de cunho filosófico e solene,

²⁰ Romancista, contista, dramaturgo, poeta, ensaísta irlandês

²¹ Relação dos títulos disponibilizada no site da editora Kapulana: <<https://www.kapulana.com.br/wole-soyinka/>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

também deu a lume romances que, pela sua complexidade, renderam comparação a Joyce e Faulkner. Publicou, ainda, textos autobiográficos, ensaios literários e poemas, que mantêm um forte vínculo com os seus textos teatrais (SOYINKA, 2012). A produção de Soyinka apresenta um retrato sagaz e também doloroso da história da África, particularmente da Nigéria.

Em *O Leão e a Joia* (2012), Wole Soyinka utiliza o texto dramático para dialogar com questões históricas do povo africano e com a tradição cultural de sua gente. Para o professor Ubiratan Castro de Araújo, autor do prefácio, “A obra [...], é um exemplo de como um intelectual, a partir de seu texto literário, pode pensar e atuar no processo de reconstrução cultural e política do seu país” (SOYINKA, 2012, p.7). Prova disso é que Soyinka nunca abandonou sua militância e criticidade, já que a sua voz continua ecoando contra a ditadura e contra “[...] a corrupção e a opressão em seu país e em cada canto de sua idolatrada África” (SOYINKA, 2012, p.150). Como forma de reconhecimento pelo seu engajamento político-social e pela promoção da cultura africana, direitos humanos e liberdade de expressão, no ano de 1994, Soyinka foi designado embaixador da boa vontade pela UNESCO (SOYINKA, 2012, p.149).

Vale destacar que em 2015, em São Paulo, o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, homenageou o escritor passando as suas mãos o “Troféu Raça Negra”²². Ao entregar o prêmio, o ministro apresentou Soyinka como sendo “alguém que nunca se curvou ao autoritarismo e à intolerância e sempre lutou por uma sociedade plural e livre”. O prêmio foi uma iniciativa da Sociedade Afro-brasileira de Desenvolvimento Sociocultural (Afrobras) e da Universidade Zumbi dos Palmares, que presta homenagens a personalidades negras e não negras que trabalham pela inclusão do negro na sociedade. Ressalta-se que no ano de 2020 aconteceu a 18ª edição do prêmio.

O Leão e a Joia é um texto dramático que tem como cenário a pequena aldeia fictícia de Ilujinle, a partir do qual é apresentada a ação principal: a jovem Sidi, considerada a “Joia” da aldeia e pertencente à tribo lorubá, desperta o interesse de Lakunle, um jovem europeu, professor primário, que está naquela pequena comunidade para convencer os seus moradores a abandonar suas crenças, costumes, cultura, enfim, suas tradições, em prol da “civilização”. Por meio de seus

²² Informações sobre a entrega do prêmio, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/32031-nobel-de-literatura-nigeriano-recebe-homenagem-em-brasil>>

ensinamentos científicos, suas crenças e de seus ideais de progresso, ele persegue, inutilmente, esse intento até as últimas cenas da narrativa. Do lado oposto está Baroka, o velho bale do clã, homem de 62 anos que, metaforicamente, representa o “Leão”, considerado o rei dos animais na floresta, cuja missão é salvaguardar a tribo dos iorubás e manter o legado. Para tanto, pretende se casar com a jovem Sidi, a “Joia”, para manter prestígio e poder, preservando, assim, a sua linhagem. Nesse sentido, o título remete ao enredo, já que “Joia” refere-se a Sidi, jovem assediada por dois homens os quais desejam se casar com ela, sendo um deles “Leão”, denominado Baroka, o governante da pequena aldeia. O título da obra é, assim, uma estratégia utilizada pelo autor que permite ao jovem leitor construir antecipações e hipóteses de leitura, orientando-o, portanto, na construção de sentidos do texto.

O tema da obra é, portanto, o assédio sofrido por Sidi para que se case ou com o velho Baroka, o bale da aldeia, ou com Lakunle, o professor que veio do Ocidente. Esse motivo impulsionará a narrativa para o debate sobre a formação da identidade cultural africana, em um tempo pós-colonial, representada, de um lado, por Lakunle, um sujeito em desarmonia com os valores da aldeia africana e, por outro, por Sidi e Baroka, representantes dos valores africanos. Nessa perspectiva, *O Leão e a Joia* põe em relevo a discussão sobre a manutenção da cultura tradicional, ameaçada por um jovem europeu que chega à tribo com a intenção de fraturá-la, e a necessidade de ressignificação da cultura ancestral, que se manifesta pela sabedoria dos homens do presente, desempenhada pela bela Sidi já que “[...] a manutenção das culturas tradicionais não responde mais aos desafios da África contemporânea” (SOYINKA, 2012, p.10).

A narrativa segue uma cronologia linear e está dividida em três partes: manhã, meio-dia (tarde) e noite, indicando que a ação transcorre em um dia. Segundo Escudero Martínez (1994, p.133), “La división en tres actos facilita la exposición en el primero, el desarrollo o nudo en el segundo y la superación de todo en el final del tercero”. A estudiosa destaca que o fato de cada ato poder envolver uma ação diferente, torna a apresentação e a expressão dramáticas mais claras e compreensíveis. Para Pascolati (2009), a distribuição das cenas da narrativa dramática

[...] serve aos interesses da fabulação, da organização da intriga.
 [...] está relacionada aos momentos de suspensão no

desenvolvimento da ação. [...] é feita para marcar mudanças espaciais ou temporais. [...] o final de cada um é marcado por um aumento na tensão e pela instauração de uma expectativa quanto ao desenrolar da ação [...]. (2009, p.102).

Na primeira divisão, manhã, é feita a exposição, ou seja, “[...] a apresentação de elementos importantes para a compreensão da situação de que a ação é decorrente” (PASCOLATI, 2009, p.102); como a apresentação do cenário e dos dois primeiros protagonistas, Sidi e Lakunle, que dão início ao desenvolvimento da ação dramática:

Um espaço aberto à beira da praça do mercado, dominado por uma imensa árvore ‘odan’. É o centro da aldeia de Ilujinle, na Nigéria. À direita, vê-se a parede da escola primária, e uma janela rústica se abre sobre o palco no meio da parede. Através da janela escutam-se vozes infantis entoando a tabuada de multiplicar. Um pouco depois, começa a ação descrita a seguir. Sidi, a jovem mais bela da aldeia, entra pela esquerda, carregando um pequeno balde de água na cabeça. [...] Alguns segundos após seu aparecimento no palco, a cabeça do professor primário surge à janela (a tabuada continua: ‘Três vezes dois, seis; três vezes três, nove...’). Lakunle, o professor, desaparece dentro da escola. (SOYINKA, 2012, p.17-18).

Na apresentação do espaço cênico, é possível identificar a aldeia de Ilujinle com destaque para a grande árvore “odan”, cuja representação simbólica percorre as principais ações da narrativa, e o que está em seu entorno, como a escola. No texto dramático, o espaço pode auxiliar não só na identificação do contexto, mas na “[...] correcta expresión de una acción dramática o de un personaje [...], o la presentación de una temática especial [...]”, aponta Escudero Martínez (1994, p.153). Observa-se que nesse cenário surgem as primeiras personagens, cujas ações perpassam toda a narrativa. No texto dramático, a ação das personagens é fundamental já que é por meio dela que as personagens comunicam ao leitor todo o enredo da peça. De acordo com Sturzbecher (2016, p.102), o nome das personagens e suas funções dentro da narrativa

[...] introduzem os personagens, conferindo-lhes uma espessura histórica ficcional que sela o pacto do autor com o leitor para a representação que se seguirá. Assim, nessa introdução, cada detalhe é relevante: a ordem de apresentação, o que é dito sobre cada personagem e o que se pode inferir daquilo que for dito.

Para Escudero Martínez (1994, p.147),

El teatro debe presentar ante el espectador un personaje completo que se concretiza en el actor que interpreta el papel en el momento de la representación. Ese hecho sin duda coadyuva en dotar al personaje de una dimensión humana, [...].

Pascolati (2009, p.103), por sua vez, ressalta:

Sem o narrador para descrevê-la [a personagem], seu retrato é formado por gestos, falas, circunstâncias da ação. Peça central no drama, por meio da personagem todos os demais elementos podem ser materializados, tais como indicações temporais, elementos do cenário e informações sobre o enredo.

Portanto, estando o leitor diante de um texto dramático, é importante que se conheça as personagens, seus desejos e pretensões, dificuldades enfrentadas na sua trajetória dentro da narrativa e o que pretende fazer para superar o conflito e conquistar o seu intento (BALL, 1999 apud PASCOLATI, 2009, p.89). Para Pascolati (2009, p.103), “A caracterização da personagem dramática exige economia e concentração de detalhes, por isso deve-se ter uma ideia de sua classe social, ideais e valores no menor tempo possível e por meio de traços fortes e significativos”. A caracterização de uma personagem, portanto, auxilia na sua compreensão integral no conjunto da obra. Em *O Leão e a Joia*, Sidi é caracterizada como a jovem mais bela do lugar:

Ela é esbelta e usa os cabelos separados em pequenas tranças. Ela se comporta com orgulho, sabendo que é a mulher mais bonita da aldeia. Equilibra o balde na cabeça com a facilidade criada pelo costume. Enrolado ao redor do corpo traz um vestido formado por um pano amplo tecido em casa, dobrado logo acima dos seios, deixando os ombros nus. (SOYINKA, 2012, p.17).

Essa caracterização feita por meio da didascália acima, possibilita conhecer a protagonista feminina da trama: a bela jovem Sidi, que traz um balde sobre a cabeça. Com a exposição da nudez dos ombros, “[...] surge a plasticidade do corpo esbelto, imantado pelo orgulho de ser considerada a mais bela da aldeia” (LOPES, 2014, p.29). O modo como carrega o balde sobre a cabeça, com equilíbrio e “a facilidade criada pelo costume”, denota, simbolicamente, todo o seu conhecimento sobre os hábitos e tradições ancestrais da tribo lorubá; ancestralidade que também pode ser percebida por seus trajes, tipicamente africanos.

Na passagem de Sidi pela praça, próxima à escola, o professor Lakunle interrompe uma aula de matemática com os garotos da aldeia para ir ao encontro da moça; o segundo protagonista a integrar o elenco principal da trama:

O professor tem quase 23 anos. Está vestido com um terno inglês de estilo antigo, puído, mas não rasgado, limpo, mas sem ter sido passado, obviamente um número ou dois menor que ele. Usa uma gravata com um nó bem pequeno sobre a camisa branca, cujas pontas desaparecem sob um colete negro e brilhante. As calças são bastante largas e as pernas têm bocas de 60 centímetros que escondem parcialmente sapatos de tênis muito brancos. (SOYINKA, 2012, p.18).

Lakunle é tipificado como um jovem conservador e suas vestes – terno estilo inglês, gravata e colete –, caracterizam-no como “[...] alguém tradicional, o que se reflete nas suas opiniões e, para além disso, explicita a escolha de Lakunlê de usar terno, mesmo no vilarejo, fazendo dele um meio-termo entre colônia e metrópole” (STURZBECHER, 2016, p.72). Diferente de Sidi, que preserva os costumes e valores de sua tribo, o jovem professor incorpora a tradição do ocidente, mesmo diante das pessoas simples de Ilujinle. Para Lopes,

Na apresentação do jovem mestre, expõe-se não só um estilo, mas se revela um sujeito pouco integrado aos valores da aldeia africana. [...] Toda a descrição detalhada deste corpo coberto por suas vestes vai construindo a caracterização por contraste entre este jovem e Sidi: ela se mostra dona de seus passos, em um lugar onde se reconhece senhora de sua beleza e de gestos mais soltos. (2014, p.29-30).

A reprodução de preceitos eurocêntricos está presente em toda a narrativa e também pode ser observada quando Lakunle tenta proibir Sidi de expor o seu corpo ao se aproximar dela oferecendo-se para levar um balde pesado de água que a jovem carrega sobre a cabeça; ação comum entre as mulheres da aldeia de Ilujinle: “Quantas vezes eu preciso lhe dizer, Sidi, que uma jovem adulta deve cobrir os seus... os seus... ombros? E posso ver uma boa parte... uma boa parte... deles!...” (SOYINKA, 2012, p.20). Essa hesitação na fala de Lakunle mostra toda a sua perturbação quando olha para os ombros de Sidi, insinuando que também os seios estariam à mostra para quem os quisesse ver; um discurso que revela o recato puritano e moralista da personagem que, ancorada aos valores pudicos ocidentais, reprime os trajes da jovem. Para Lopes (2014, p.31), por meio da “[...] suposta gentileza, ao carregar o

balde, há toda a reprodução do discurso cerceador, um cuidado com o outro, que acaba por construir uma moldura repressora dos movimentos de Sidi”.

No glossário e esclarecimentos, ao final do livro, Soyinka informa que “[...] na maior parte da África negra, as mulheres não cobriam os seios até que esse costume lhes fosse imposto pelos missionários e autoridades europeias” (SOYINKA, 2012, p.138). Na contramão da cultura africana, para a qual a exposição do corpo não é motivo de vergonha e/ou pudor, as palavras de Lakunle estão inseridas em preceitos ocidentais missionários “cristãos”, figurado aqui pelo pressuposto de manter o corpo coberto. Para o professor Lakunle, os ombros e os seios de uma mulher só podem ser despidos, após o casamento, pelo homem que a ama, já que pode ser desacreditada e sujeita a ataques da sociedade machista: “Esses vagabundos todos, [...] um monte de desavergonhados, todos eles lançam suas vistas lascivas para esse lugar, que nenhum deles tem o direito de olhar...” (SOYINKA, 2012, p.20). Vale ressaltar que a cena se refere precisamente ao “[...] contraponto entre o corpo do professor, inteiramente vestido [...]” (LOPES, 2014, p.31), comparado ao de Sidi, que exhibe seus seios, sem pudor, ao passar pela praça carregando um balde de água sobre a cabeça. Contraponto entre um corpo coberto com roupas, que reconhece a nudez do corpo do outro, mas com uma distinção: “[...] Sidi não expunha os seus seios nus para serem admirados ou reconhecidos pelo professor: há um modo de existir naquela aldeia que, segundo o autor, permite que se ande dessa maneira, mas o professor não entende” (LOPES, 2014, p.32). Entende-se que esta discussão trazida pela narrativa não é dogmática, na medida em que o autor busca revelar, tendo em vista o posicionamento do jovem professor a respeito do modo de se vestir de Sidi, o quanto esta personagem encontra-se distante das referências culturais africanas, reproduzindo códigos eurocêntricos.

Por isso é que a caracterização das personagens em um texto dramático é essencial, de um lado por ajudar na identificação do contexto de produção da obra, como afirma Escudero Martínez (1994, p.123)²³ e, por outro, para revelar sua personalidade; para Toro (2011), a vestimenta é

²³ “La manera de caracterizarse los actores para la representación es también muy significativa a la hora de conseguir un adecuado acercamiento al espectáculo teatral en las distintas épocas” (ESCUDERO MARTÍNEZ, 1994, p.123).

[...] un lenguaje dramático que, como todos los demás, comunica mensajes y que deberá capturar la mirada del público. [...] Cuando el actor se pone su vestuario lleva a cabo toda una ceremonia de investidura, que, sin duda, lo transfigura. La ropa llega a ser una prolongación de su cuerpo, servirá para dignificarlo o para ridiculizarlo. Cuando se habla del vestuario para un texto dramático hay que tener en cuenta su contexto histórico y temporal, las relaciones emocionales o afectivas que presenta, la cronología de los acontecimientos, la situación individual de los personajes, sus puntos de vista, sus principios, sus valores, sus características psicológicas. (TORO, 2011, p.99).

Desse modo, os diferentes modos de vestir das personagens desvelam, ao longo de uma narrativa dramática, não só o contexto histórico e geográfico no qual estão inseridas, mas também suas intenções, aspirações, tradições e traços da sua personalidade.

Nesse contexto da obra também ganha destaque o papel da mulher na sociedade africana, figurado pela submissão e pela hierarquia entre os gêneros. Figura representativa da situação de subserviência e passividade diante da imagem masculina, é uma das esposas de Baroka, a “Favorita”; última das escolhidas: “[Ajoelhada ao lado da cama está a atual protegida de Baroka, ocupada a arrancar os pelos de uma de suas axilas]” (SOYINKA, 2012, p.67). É importante salientar que no harém de Baroka, as mulheres são seres duplamente dominados: por serem mulheres, de um lado, e por serem totalmente dependentes dele, de outro. Não por acaso, em função disso, a “Favorita” dirige-se a ele como “meu amo e senhor” (SOYINKA, 2012, p.67), assim como a velha Sadiku, sua primeira esposa, também o faz: “Meu amo e senhor mandou dizer...” (SOYINKA, 2012, p.61).

Também Sidi é menosprezada por Lakunle, apenas por ser mulher: “Você é mulher, portanto, tem um cérebro menor do que o meu...” (SOYINKA, 2012, p.22). Essa fala do jovem professor traduz a sua superioridade que, advinda do conhecimento científico, apresenta-se como justificativa para depreciar Sidi e as demais mulheres da aldeia. Exemplo disso está na seguinte passagem:

Lakunle: [*Tranquilo, mas cheio de superioridade.*]

Ah, não, não mesmo. Eu já caí nesse truque antes.

Você não vai me puxar de novo para uma discussão

Muito acima de sua capacidade de raciocinar.

Sidi: [*Sem conseguir uma resposta, exige, meio engasgada.*]

Me dê meu balde agora mesmo! E se você jamais se atrever

A me parar numa rua de novo...

Lakunle: Ora, vamos, Sidi...

Sidi: Me dê meu balde, senão...

Lakunle: [*Afastando novamente os braços dela com seu braço livre.*]

Por favor, Sidi, não se zangue comigo.

Não quis dizer você em particular.

Seja como for, não sou eu que digo isso.

São os cientistas que provaram. Está nos meus livros:

As mulheres têm um cérebro menor que o dos homens.

É por isso que são chamadas de sexo fraco.

Sidi: [*Livrando-se de seu braço.*]

O sexo fraco é assim? Então é a gente mais fraca.

Que bate a mandioca no pilão para fazer farinha?

Que passa o dia inteiro plantando painço na roça

Com uma criança amarrada nas costas?...

(SOYINKA, 2012, p.22-23).

O diálogo acima é uma demonstração explícita do poder machista sobre as mulheres da aldeia, especialmente em relação a Sidi, e atravessa vários momentos da narrativa, configurando-se uma sobreposição das personagens masculinas sobre as femininas. É o caso de Lakunle, que se acha no direito de subjugar Sidi e também as outras mulheres de Ilujinle ao se considerar dono de um saber dicionarizado “muito acima” da capacidade de pensar delas (SOYINKA, 2012, p.22). Mas, como argumenta Sidi, as mulheres, longe de serem “sexo frágil”, como diz Lakunle, tem capacidade física superior à de muitos homens.

Mas, se a mulher revela-se, a princípio, completamente dominada e submissa ao poder masculino - “Você tem minha permissão para falar” (SOYINKA, 2012, p.69) -, no decorrer da narrativa assume um papel ativo, passando de objeto a sujeito de desejo: “Ah, amos e senhores, escutem o meu aviso, nós sempre iremos vencer no final... [...]. Ouçam meu aviso, amos e senhores, nós vamos estropiar vocês no final” (SOYINKA, 2012, p.79). Essa fala de Sadiku é emblemática para mostrar o rompimento ao estado de submissão das mulheres, que se desloca do papel de reificado para o de sujeito, isto é, de alguém que pode executar uma ação livre e independente do opressor, o homem. Este aspecto da obra permite ao jovem leitor, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, mergulhar em temas que permeiam o seu dia a dia, como o papel da mulher na sociedade atual e, assim, refletir sobre suas próprias práticas, enriquecendo-a.

Outra demonstração de que a personagem Lakunle figura o saber do colonizador é quando menospreza a cultura africana em favor da adoção de hábitos

e comportamentos europeus; sinônimo de modernidade e civilização, conforme se observa no excerto a seguir:

Nós sentaremos juntos à mesa – e não no chão – para comer ao mesmo tempo. Não com as mãos, mas usando facas e garfos delicados, igual gente civilizada [...]. A dama usa sapatos de salto alto e usa batom vermelho nos lábios. E seus cabelos são alisados como em uma foto de revista. Eu lhe ensinarei a valsa e nós vamos aprender juntos a dançar o foxtrote. (SOYINKA, 2012, p.30).

Lakunle tenta seduzir Sidi com a promessa de apresentá-la aos costumes e tradições ocidentais. Para o professor, Sidi é uma joia em seu estado bruto “[...] que precisa ser lapidada para se tornar uma dama da sociedade à qual ele acha que pertence (cujos costumes são modernos e cristãos, como em Lagos)” (STURZBECHER, 2016, p.77). Entretanto, o que ele não compreende é que Sidi não dá a mesma importância aos costumes e valores do Ocidente, já que estes não dizem respeito as suas tradições. Essas divergências entre as práticas sociais ocidentais – reveladas por Lakunle - e locais – representadas por Sidi – podem ser observadas pelo discurso das personagens quando estabelecem um diálogo.

Com a exposição do cenário e dos primeiros protagonistas, inicia-se o desenvolvimento da trama, que se constrói por meio do diálogo; elemento configurador que diferencia, de modo mais perceptível, o texto dramático de outras composições literárias, conforme destacado no tópico 1.3. Para Toro, “Es el diálogo el que permite al escritor propagar la acción sobre cada una de las situaciones, acciones o sucesos que se dan en un texto dramático” (2011, p.21). É, então, por intermédio das personagens, responsáveis por dizer – em forma de diálogos ou monólogos – que se pode conhecer quem são, o que pensam e sentem, como também se pode notar pelo diálogo abaixo entre Sidi e Lakunle. O jovem professor, atraído pela beleza da jovem, quer desposá-la a qualquer custo ignorando os costumes da tribo – o dote pago pelo noivo para ter a mão da pretendida:

Sidi: Você fez o quê?...

Lakunle: Desperdicei! Desperdicei! Sidi, meu coração

Explode em flores com meu amor!...

Mas você, você e os mortos desta aldeia

Pisoteiam-no com os pés da ignorância.

Sidi: [*Sacudindo a cabeça em confusão.*]

Se um caracol encontrar farpas em sua concha,

Ele muda de casa. Por que você fica?

Lakunle: [...] Por fé. Porque eu tenho fé.
 Ah, Sidi, jure-me seu amor imorredouro
 E eu desprezarei as zombarias dessas cabeças
 De bichos do mato que nem sabem a diferença.
 Jure, Sidi, jure que você será minha esposa
 E eu resistirei contra a terra, contra os céus
 E contra os nove infernos...

Sidi: Pronto. Lá vem você de novo...
 Qualquer coisinha e logo você
 Começa a grasnar que nem uma arara.
 Você fica falando, falando, me deixa quase surda
 Com palavras que sempre têm o mesmo som
 E não fazem nenhum sentido.
 Eu já lhe disse e vou dizer novamente:
 Eu me caso com você hoje, ou semana que vem,
 Ou qualquer dia que você escolha,
 Mas primeiro terá de pagar o meu preço de noivado.
 Ahá, agora você me vira a cara!...
 Mas eu vou lhe dizer, Lakunle, eu tenho de receber
 Meu preço de noivado completo. Você quer me
 tornar
 O alvo da troça de todos? Bem, faça o que quiser,
 Mas Sidi não fará de si mesma uma tigela barata
 Para que toda a aldeia cuspa dentro dela. [...].

Lakunle: Um costume selvagem, barbaresco, ultrapassado,
 Rejeitado, denunciado, amaldiçoado,
 Excomungado, arcaico, degradante,
 Humilhante, indizível, redundante,
 Retrógrado, fora de moda, de mau gosto... (SOYINKA,
 2012, p.27-28).

Nem mesmo declarando o seu amor a Sidi e revelando suas intenções matrimoniais, Lakunle deixa de depreciar os habitantes da aldeia ao fazer uso de termos como “pés da ignorância” e “cabeças de bichos do mato”, demonstrando total desdém pelo povo de Ilujinle. O diálogo entre as personagens reforça, uma vez mais, o distanciamento entre os valores cultuados pelo professor Lakunle e a jovem Sidi; recurso utilizado pelo autor faz emergir as suas inquietações a respeito do processo de reconstituição cultural, política e identitária de seu país africano. Pois de um lado Sidi representa a cultura tradicional de iorubá, que é assediada pela cultura, supostamente, evoluída do Ocidente, propalada, por outro lado, pela figura do jovem professor, comprometido com os conhecimentos tidos por ele como civilizados, “[...] numa retórica que desqualifica a tradição africana, em face de uma europeização dos costumes” (LOPES, 2014, p.34). Referências culturais que se traduzem, também, pelo repertório linguístico usado por Lakunle para demonstrar o seu desacordo à tradição da aldeia: “Um costume selvagem, barbaresco, ultrapassado, rejeitado, denunciado, amaldiçoado, excomungado, arcaico, degradante, humilhante, indizível, redundante,

retrógrado, fora de moda, de mau gosto...” (SOYINKA, 2012, p.28). Sidi, de forma irônica, responde: “Já esvaziou o seu saco? Por que você parou?” (SOYINKA, 2012, p.28). Para Sturzbecher (2016, p.108),

[...] a incapacidade de Lakunlê de perceber o tom irônico de Sidi [...], faz com que sua resposta seja para além da ironia, uma crítica àqueles que repousam o domínio da língua em dicionários e gramáticas e esquecem de seu uso cotidiano, que garante à língua, vida.

A construção identitária de uma e de outra tradição se manifesta, também, pela variedade linguística figurada no diálogo entre Baroka e Lakunle, que ajuda “[...] na construção de suas diferenças um em relação ao outro” (MESCHONNIC, 2007 apud STURZBECHER, 2016, p.105):

Baroka: Acau. Professô-uá. Sinhô Lakunle,
[Todos começam a chamar ‘Sinhô Lakunle’, e este é forçado a parar.
Lakunle retorna e faz uma profunda vênha desde a cintura.]

Lakunle: Eu lhe desejo um bom dia, senhor.

Baroka: ‘Guom dinha, guom dinha’, pois sim! É só isso
 Que recebemos do ‘Alakawe’ (alacau). Viemos à sua casa,
 Esperando que ele mandasse nos servir cerveja, e só nos oferece
 Um ‘guom dinha’. Desde quando ‘guom dinha’ refresca a garganta?
 Muito bem, muito bem, nosso homem de conhecimentos.
 Espero que não tenhas perguntas para fazer ao velho hoje. (SOYINKA, 2012, p.45).

Observa-se, por esse diálogo entre as personagens, diferentes registros da oralidade. Baroka faz uso de um registro linguístico específico da cultura iorubá quando saúda o professor ironicamente. De acordo com Sturzbecher (2016), o uso do inglês nigeriano nas palavras *teacher-wa* e *misita*, utilizadas por Soyinka na versão em inglês de 1963, cuja tradução para o português é *professô-uá* e *sinhô*, é “[...] uma tentativa de encontrar, no sistema de chegada, variedades lexicais que exercessem a mesma função das variedades do texto de partida. A partícula -wá, em yorubá, significa ‘nosso’ [...], uma adequação gráfica para o português brasileiro” (2016, p.106). Já Lakunle mostra exagerada formalidade não apenas ao fazer uma saudação

solene ao dizer “Eu lhe desejo um bom dia, senhor”, mas pelo modo cerimonioso e também, aparentemente, respeitoso quando se curva diante de Baroka, embora não reconheça a autoridade do bale, chegando até mesmo a depreciá-la e desacreditá-la (STURZBECHER, 2016). Para a autora, “[...] a contraposição de dois registros de fala opostos, informal e formal, marca tanto a liderança de Baroka, pelo seu pertencimento a Ilujinlê, quanto a formalidade caricatural de Lakunlê, pela sua estrangeiridade alienada” (2016, p.106-107). Infere-se, com isso, que o poder de Baroka ultrapassa os limites dos códigos linguísticos indo muito além do seu registro oral que difere “[...] de Lakunlê, cuja relevância se dá por meio da língua, sua formalidade e conhecimentos adquiridos, sendo chamado, por Baroka, de ‘nosso homem do conhecimento’” (STURZBECHER, 2016, p.107). Para Sturzbecher (2016, p.98),

Lakunlê, por melhor utilizar o inglês padrão possui o poder simbólico que seu registro lhe oferece. Dessa forma, tem-se uma relação hierárquica simbólica entre Lakunlê, Sidi e Baroka, estando este no nível mais inferior, por seu registro se distanciar mais do standard. O que é uma ironia, já que Baroka é o líder do vilarejo e todos lhe escutam e Lakunlê é considerado o louco. Assim, pode-se perceber dentro de Ilujinlê uma inversão do que é norma e o que é variação, no limiar entre a língua local e uma língua estrangeira trazida por ele. Sidi, por estar no meio dos dois extremos, consegue se movimentar no continuum linguístico presentificado, apesar de manter tanto uma relação de respeito por Baroka quanto diálogos incompreensíveis com Lakunlê.

Em outros momentos da narrativa, Lakunle, para se aproximar da moça, faz o uso de piadas, ditos populares, provérbios etc. No entanto, o código linguístico não é compreendido pela moça, o que gera episódios de comicidade (STURZBECHER, 2016, p.110), pois objetivam levar o leitor ao riso. Para Escudero Martínez (1994, p.160), “Los episodios cómicos funcionan pues como acertado contraste con la trama seria en la que se insertan, bien moderándola con su realismo [...]”. Exemplo dessa diferença dialetal entre Sidi e Lakunle estão expressos em alguns diálogos de *O Leão e a Joia*:

Lakunle: Foi isso que a sopeira disse para o fogo:
 Não tem vergonha? Na sua idade,
 Lambendo o meu fundilho? Mas sentiu cócegas,
 Mesmo reclamando.
 Sidi: O professor está cheio de histórias
 Nesta manhã... E agora, se a sua lição

Já acabou, posso pegar meu balde de volta?
(SOYINKA, 2012, p.19).

Ou ainda:

Lakunle: [...] “Daqui a um ano ou dois,
Vocês terão as máquinas capazes de pilar
Toda a mandioca. Ou que vão preparar
A pimenta, sem que esguiche e faça arder os olhos.
Sidi: Hum-hum... Sei muito bem que você
Quer fazer o mundo virar de cabeça para baixo...
Lakunle: O mundo? Ah, sim... Ora, talvez mais tarde.
É como dizem, a caridade começa em casa.
Por enquanto, é somente esta aldeia que eu pretendo
Virar pelo avesso. (SOYINKA, 2012, p. 24).

No diálogo acima, Lakunle faz uso do dito popular “a caridade começa em casa” (SOYINKA, 2012, p.24) para falar a Sidi de suas perspectivas de progresso para Ilujinle, revelando, uma vez mais, a oposição entre eles, já que Lakunle pertence a um mundo que não é o seu e cujas tradições são negadas por ele.

Diante do exposto, pode-se dizer que o diálogo contribui para a dinâmica da ação no drama e, por isso, categoria essencial do gênero dramático. Não por acaso, afirma Escudero Martínez (1994), o diálogo das personagens deve ser intenso e atingir o seu grau máximo de expressividade, já que no teatro não há espaço para trivialidades. A autora destaca que

Los personajes dramáticos pueden alternarse como emisores-receptores, configurando un diálogo semejante a los de la vida cotidiana, así como apartes y monólogos. Estas dos formas suponen la expresión en solitario de un personaje dramático, aunque con matizaciones peculiares en cada caso que las hacen totalmente diferentes. [...] Pero la elocución dramática más habitual es sin duda el diálogo que se establece entre los personajes, diálogo similar al de la comunicación real aunque no absolutamente idéntico. (1994, p.129-130).

Na esteira de Escudero Martínez (1994), Pascolati (2009, p.100) confirma a importância do diálogo no texto dramático:

O discurso de uma personagem pode revelar intenções (ou escondê-las), fornecer dados importantes para a compreensão da intriga ou da configuração da própria personagem, mas acima de tudo tem por objetivo agir sobre as demais. O diálogo é uma forma de manipulação do outro por meio do discurso, configurando uma luta ideológica entre as personagens; nessa luta, interrupções bruscas, silêncios ou insinuações são tão

significativos quanto as palavras. Quanto mais a réplica de uma personagem é a resposta imediata à fala de outra, mais o diálogo parece autêntico e mais ele se torna dinâmico [...].

A narrativa dramática inclui, além dos diálogos das personagens que auxiliam na construção do enredo, os metatextos fornecidos pelo escritor e evidenciados por meio “[...] de personagens e movimento de atores, iluminação e marcações, gestos e atitudes, tudo vem indicado nas rubricas, também chamadas de didascálias ou indicações cênicas [...]” (PASCOLATI, 2009, p.94). A palavra didascália, segundo Toro (2011), vem do grego e quer dizer ensino:

[...] es un término que generalmente se aplica al lenguaje teatral. Hace referencia a las instrucciones que los dramaturgos dan para la representación de su texto dramático. El término no sólo abarca las acotaciones, también lo hace con otros elementos del texto dramático: la lista de personajes (*dramatis personae*), las distintas divisiones de la obra (actos, cuadros, escenas), el nombre de los personajes que señala cada intervención, la fecha de composición y de representación, los premios recibidos, etc. Se trata, en conclusión, de todo texto que no esté destinado a ser dicho por los actores. (2011, p.268).

Por meio das didascálias ou indicações cênicas, os jovens estudantes leitores têm a oportunidade de criar mentalmente e, por isso, imaginar, lugares, personagens, movimentos, atitudes, gestos, efeitos especiais (luzes, sons). Normalmente, as didascálias aparecem entre parênteses ou colchetes e com um tipo de letra diferente (em itálico, na maioria das vezes), deixando claro para o leitor que elas não fazem parte do diálogo (TORO, 2011), como se pode observar na cena abaixo:

Sidi: [*Em tom de brincadeira.*] Você quer dizer, um jeito
De evitar o pagamento legal do preço do noivado,
É uma trapaça, mesquinha e desprezível.
Lakunle: [*Violentemente.*] Não, não é!...
[*Sidi começa a rir sem parar. Lakunle muda seu
tom de voz para um modo romântico, fechando
os olhos, como se estivesse sonhando.*]
O romance é a doçura da alma,
Cuja fragrância é oferecida pelo coração
apaixonado. (SOYINKA, 2012, p.32).

As rubricas, indicações cênicas ou didascálias empregam sempre o tempo presente, em harmonia com a cena que está sendo representada e também com o gênero a que pertence, o dramático. Para Pascolati (2009, p.99), a narrativa dramática

“[...] define-se por fixar-se no tempo presente: é apenas a ação que se desenrola no aqui e agora que interessa ao drama”. De acordo com Toro (2011, p.271), elas são

[...] guías que conducen a la metateatralidad. Conforman el mundo de ficción que se ‘vive’ únicamente sobre un escenario y que se rige por los códigos propuestos por el dramaturgo y son interpretados por el director. [...] son descripciones, advertencias, precisiones, recomendaciones o reflexiones que hacen los dramaturgos para que su obra sea interpretada lo más fielmente posible a sus intenciones dramáticas.

Em *O Leão e a Joia* há rubricas mais curtas que aparecem entre colchetes, escritas em itálico, como em “[*Lakunle a beija.*] [...] [*Recuando.*] [...] [*Cansado.*]” (SOYINKA, 2012, p.31), para guiar as ações das personagens ou atribuir-lhes um estado de ânimo. Outras vezes, o dramaturgo utiliza-se de didascálias um pouco maiores, como a que fecha o primeiro ato da peça, cuja função é promover uma melhor compreensão das ações das personagens pelo leitor:

Lakunle começa a protestar, mas todos o cercam a tentam agarrá-lo. Subitamente, ele se liberta e sai a correr, perseguido por todas as mulheres. Baroka permanece sentado sozinho no centro do palco. Seu Lutador, que havia chegado com ele e o acompanhara o tempo todo, fica em pé a uma distância respeitosa. Baroka fica olhando para o bando de mulheres que perseguem o professor. (SOYINKA, 2012, p.48-49).

Por essa indicação cênica é possível perceber a retomada da mímica, inserida em outras situações narrativas pelo dramaturgo, as quais remetem à chegada do fotógrafo na aldeia; representação teatral que acontece dentro do próprio teatro.

Além de servirem como roteiros de leitura e possibilitar ao leitor uma compreensão maior do texto, as didascálias também exercem a função de agregar histórias paralelas, complementares à ação narrativa; organização textual que, uma vez mais, estimula o leitor a querer desvendar a estrutura do texto dramático. Como ocorre na cena em que Baroka suborna o agrimensor para que ele interrompa a construção de uma estrada de ferro:

[...] *De dentro da cabaça vai retirando um maço de notas de libra e punhados de valiosas nozes de cola. Um entendimento silencioso é estabelecido entre o agrimensor e o bale. [...] Baroka manda entregar-lhe outro maço de notas e uma porção de galinhas amarradas. [...] e os dois saem abraçados do palco,*

seguidos pelos servos e a menina transportando o botim do agrimensor. (SOYINKA, 2012, p.64-65).

A didascália acima, direciona o discurso de Lakunle, para quem o “progresso, aventura, sucesso, civilização...” (SOYINKA, 2012, p.64) poderiam ter chegado a Ilujinle não fosse a resistência de Baroka em permitir que a tradição da aldeia fosse abalada com a vinda da estrada de ferro, e que faria a conexão com a cidade de Lagos; indicativo de desenvolvimento da aldeia, não fossem os meios sórdidos para que isso se concretizasse. Baroka suborna o agrimensor responsável pelo empreendimento com dinheiro, “nozes de cola”, “galinhas”, “uma cabra” (SOYINKA, 2012, p.64-65). Desse modo, a fictícia aldeia de Ilujinle parece que permanecerá ilhada, longe do provável progresso que tanto amedronta Baroka: “Utilizando desse e de outros estratagemas, implícitos, [...] já que se parece uma prática recorrente, de manter Ilujinlê guardada, Baroka consolida sua liderança ao longo dos anos, perpetuando as tradições locais, casando-se e tendo filhos” (STURZBECHER, 2016, p.75).

Há outras indicações cênicas mais longas utilizadas pelo autor, seja por exigir um detalhamento da cena, seja para apresentar um movimento temporal retrospectivo destinado a revelar eventos anteriores ao presente da ação e, portanto, desconhecidos pelo público-leitor. É o caso da didascália em que o autor utilizou-se de quatro páginas para revelar como foi a chegada do fotógrafo à aldeia - da página 41 a 44 -, possibilitando ao leitor estabelecer relação com as referências culturais da população nigeriana, por meio de outras expressões artísticas que entrecruzam a narrativa, como a música, a dança, a mímica e a presença dos tambores.

Antes do início da didascália maior, há uma rubrica menor: “[*Entra um grupo de garotas acompanhadas por tocadores de tambor, as moças aparentando diferentes estágios de entusiasmo*]” (SOYINKA, 2012, p.33). Elas vêm anunciar a boa nova para Sidi: a recém-chegada do fotógrafo estrangeiro que há algum tempo havia tirado fotos dela e que lhe dissera na ocasião que voltaria. A primeira garota diz: “Sidi, ele retornou! Ele voltou como havia prometido!...” A segunda complementa: “[...] o estranho que tinha aquela caixa de um olho só”. E a terceira garota completa: “E ele trouxe um cavalo novo e parou diretamente na praça da aldeia desta vez” (SOYINKA, 2012, p.33).

Sidi estava extasiada e, ao mesmo tempo, cética com a notícia do retorno do estrangeiro com o “livro” contendo as suas fotos: “Mas isso é verdade mesmo? Jure!

Peça a Ogum que mate você!...” (SOYINKA, 2012, p.36), dirigindo-se à segunda garota, com o intuito de obter a confirmação da chegada do fotógrafo à aldeia. Assim, as moças dão início a uma performance que inclui dança e canto, ao som da percussão dos tambores. Após insistentes tentativas para que Lakunle também participe da apresentação mímica da vinda do fotógrafo a Ilujinle pela primeira vez, ele decide juntar-se ao grupo, conforme se apresenta na seguinte didascália:

Um grito de alegria assustador e um tremendo rufo nos tambores. Convencido a participar, Lakunle entra no espírito da dança com entusiasmo. [...] Segue-se uma apresentação mímica da chegada do visitante em Ilujinle [...]. As quatro garotas se agacham no chão como se fossem as quatro rodas de um automóvel. [...] Todos dançam, exceto ele mesmo, que se atém à mímica mais realista possível. Os tambores começam a tocar baixinho, depois aumentam o volume gradualmente, enquanto as quatro 'rodas' começam a girar as metades superiores de seus corpos em círculos perpendiculares. Lakunle imita os movimentos de um motorista na direção, [...]. (SOYINKA, 2012, p.41).

E, assim, prossegue a performance dos atores secundários misturada a dos protagonistas, com o intuito de dar a conhecer ao público leitor, por meio da técnica do *flashback*, como foi a chegada do fotógrafo a Ilujinle. Para Toro (2011, p.69) “[...] es muy común el uso de la retrospectión, analepsis o *flashbacks*. Esta técnica es usada para aclarar en el pasado situaciones del presente, para reconstruir una situación terminada desde diversos puntos de vista”. Também Escudero Martínez (1994, p.156), a este recurso narrativo sublinha que “[...] toda la sistemática narrativa del ‘flash-back’, o salto atrás, puede aparecer sin ningún problema en un espectáculo dramático, por muy atrevida que pueda parecer esa formulación”.

A encenação é interrompida quando aparece o terceiro protagonista da trama: “[...] [*Baroka, o ‘Bale’ da aldeia, magro e musculoso, com uma barbicha branca, parecendo muito mais robusto que os seus 62 anos*] [...]” (SOYINKA, 2012, p.44). Todos que estão ali fazem reverência ao velho bale, conferindo-lhe “[...] o papel de sábio, místico, protetor das tradições locais e de caçador. Por ver Ilujinlê como sua propriedade, ele tenta protegê-la de quaisquer influências externas que possam questionar sua liderança de alguma forma” (STURZBECHER, 2016, p.73).

A representação mímica é retomada de modo a apresentar o processo fotográfico realizado pelo visitante, quando estivera na aldeia tempos atrás: “[*A cada momento, o estrangeiro pula de seu assento para tirar fotografias da festa, mas a*

maior parte do tempo tem sua atenção concentrada em Sidi, que dança com abandono]” (SOYINKA, 2012, p.47).

Na segunda divisão da peça, meio-dia, surge o conflito dramático quando Baroka, o bale, leão sagaz que é, pede que Sadiku, a sua primeira esposa, vá à caça de sua presa, a jovem Sidi, para dizer-lhe que a quer como esposa e que a espera para um jantar. O conflito dramático soma-se à ação e ao diálogo formando um tripé sobre o qual a narrativa dramática se assenta. Resultado da “divergência de vontades entre as personagens”, ressalta Pascolati (2009, p.101).

Esse ato tem início com a caracterização da personagem Sadiku através da didáscalia, cabendo ao leitor criar mentalmente a representação da esposa mais velha de Baroka: “[...] *[uma velha, anda meio recurvada e tem a cabeça coberta por um xale]*” (SOYINKA, 2012, p.53). Ao passar pela praça do mercado, Sadiku encontra Sidi caminhando devagar, visivelmente alegre, enquanto admira suas fotos na revista trazida pelo fotógrafo, e Lakunle que a acompanha a poucos passos atrás, levando um feixe de gravetos para Sidi:

Sadiku: A sorte me ajudou. Eu estava indo até sua casa para falar com você.

Sidi: *[Espantada, parando de olhar para as fotografias da revista.]* O que foi?

Ah, é você, Sadiku... [...].

Sadiku: Então, eu lhe direi em poucas palavras.

Baroka quer tomar você como sua nova esposa.
(SOYINKA, 2012, p.53-54).

Sidi ouve a proposta de casamento de Baroka trazida pela velha, mas recusa-a veementemente: “Sadiku, deixe o homem em paz!... Diga a seu amo que sei ler a mente dele e que não quero saber dele de jeito nenhum” (SOYINKA, 2012, p.58). Sadiku fica atordoada ao saber da resposta de Sidi, mas termina de dar o recado a que fora encarregada: “Suas loucuras me abalaram a cabeça. Meu amo e senhor mandou dizer que, se você não quiser ser sua esposa, pelo menos venha jantar em sua casa esta noite. Ele mandou preparar um pequeno banquete em sua honra” (SOYINKA, 2012, p.61). Ao ouvir Sadiku, Sidi, mais uma vez, recusa o convite de Baroka alegando que “não janta com homens casados”. Sadiku, novamente, fica apavorada e tenta remediar: “Isso tudo são mentiras, puras mentiras. Você não pode acreditar em tudo o que escuta. Sidi, por que eu iria enganar você? Eu lhe juro...” (SOYINKA, 2012, p.61).

Lakunle ouve o diálogo das duas mulheres e revela a história que ouvira do pai a respeito do progresso que deveria ter chegado a Ilujinle e que, pela resistência de Baroka, isso deixara de acontecer. Para encenar esse *flashback*, entram no palco alguns atores coadjuvantes representando prisioneiros, guardas, o agrimensor – usando um “[*uniforme cáqui, capacete de cortiça, perneiras*]” (SOYINKA, 2012, p.63) – e o capataz. A representação revela o momento em que o agrimensor, pronto para demarcar a rota por onde deveria passar a estrada de ferro, sinônimo de progresso para a aldeia, é corrompido por Baroka que lhe oferece dinheiro e outros presentes em troca dele admitir que cometera um engano na demarcação das terras e que a rota, antes tida como certa, não passava agora de um equívoco de engenharia: “[*Ele move a cabeça em assentimento, reconhecendo que cometeu um erro. A estrada de ferro deve seguir por outro caminho. Indica por mímica que foi um erro infeliz, descoberto justamente a tempo*]” (SOYINKA, 2012, p.65). A técnica do *flashback*, conforme Escudero Martínez (1994, p.155), é uma dimensão do tempo que “[...] puede adoptar en el teatro una flexibilidad extraordinaria que, además, resulta muy oportuna”, sobretudo quando o autor pretende revelar para o público-leitor algumas situações desconhecidas, não apenas para ele, como também para as demais personagens.

Importa dizer, entretanto, que quando Sadiku reencontra Baroka em seus aposentos e lhe põe a par da decisão de Sidi, o bale lhe revela (falsamente) um segredo - a perda da sua virilidade -, mas, estrategicamente, pede que a mulher não conte a ninguém, já antevendo que ela o faria. E foi justamente o que fez. Sadiku confia a Sidi o segredo (engodo) de Baroka, na tentativa de dissuadi-la. Neste momento, é possível traçar um perfil psicológico a respeito da índole das personagens, desvelada pelas artimanhas utilizadas por elas para induzir Sidi a casar-se com o Leão: Baroka, manipulador e dominador, e Sadiku, passiva e conivente. Para Escudero Martínez (1994, p.134), “Los personajes teatrales suelen expresarse en el curso de una acción dramática, o sea que surgen fundamentalmente por una actuación determinada. También, como es lógico, hablan y sabemos en parte cómo son por lo que dicen”.

O terceiro e último ato da narrativa dramática *O Leão e a Joia*, figurado pela noite, apresenta a superação do conflito, dado pelo clímax (ponto mais alto alcançado pela ação), e o final da trama. Assim como na primeira divisão da narrativa, a didascália apresenta como cenário o centro da aldeia de Ilujinle:

Sidi está parada em frente à janela da escola, admirando suas fotografias na revista, como já fizera antes. Entra Sadiku, trazendo um pacote fino e comprido, mas não muito grande. Age muito furtivamente e parece não ter visto Sidi parada ali. Ela abre o pacote e retira um objeto, que é uma representação do bale, completamente nu e detalhado, esculpido em madeira. Ela olha fixamente para a estatueta, explode subitamente em risadas de troça, agacha-se e coloca a figura em pé diante da árvore. Sidi contempla a cena, inteiramente tomada de espanto. (SOYINKA, 2012, p.77).

A partir da apresentação do cenário, situando o leitor no contexto da última cena, assim como aguçando a sua curiosidade para saber como transcorrerá o desfecho do conflito, surgem no palco as personagens Sidi e Sadiku, que dão início ao diálogo que culminará com a revelação à jovem do “segredo” de Baroka:

Sidi: Eu juro. Agora, me conte bem depressa.
 [Sadiku cochicha em seu ouvido e os olhos de Sidi se arregalam.]
 Oooooh! Mas, Sadiku, se ele já sabia disso,
 Por que foi que me convidou para...
 [Sadiku cochicha novamente em seu ouvido.]
 Ahá! Mas que esperança boba. Ai, Sadiku,
 De repente, estou tão feliz de ser mulher!...
 [Sidi salta no ar, gritando.] Nós ganhamos!
 Nós ganhamos! Um viva para as mulheres!...
 [Começa a dançar e a cantar atrás de Sadiku.]
 Ouçam meu aviso, amos e senhores,
 Nós vamos estropiar vocês no final!
 [Lakunle entra sem ser percebido].
 (SOYINKA, 2012, p.81).

Após Sadiku confessar a Sidi a falsa confiança de Baroka e parecer que a trama dera certo, como haviam combinado Sadiku e o velho bale, as duas mulheres se divertem sob o olhar de Lakunle. Sidi decide, então, ir ao jantar oferecido por Baroka na intenção de enganá-lo. Lakunle tenta impedi-la, mas a moça o ignora: “Tchau-tchau, professor! Se quiser, espere por mim aqui!...” (SOYINKA, 2012, p.85).

Já no quarto suntuoso de Baroka, Sidi se atenta aos detalhes dos aposentos do velho bale. Este é o momento de maior tensão na história, “[...] la escena esperada en vista del rumbo que han tomado los acontecimientos y que lleva al clímax, por ser éste el resultado inesperado tras la ruptura del desarrollo previsto de la acción”

(TORO, 2011, p.51). O clímax é o momento em que o conflito será solucionado e se pode compreender qual a concepção do autor sobre o enredo da história.

Sidi vai se aproximando de Baroka sem perceber que o bale havia-lhe preparado uma “emboscada” e, em vez de enganar o chefe da aldeia, acaba sendo convencida e vencida por seus argumentos, conforme mostra a rubrica a seguir: “[A cabeça de Sidi cai lentamente no ombro do bale. Baroka permanece em sua atitude final de um corpo velho e assoberbado pelos pesados afazeres do Estado]” (SOYINKA, 2012, p.117). Na sequência, acontece novamente a performance dos bailarinos mímicos: “[Agora é iniciada a dança da virilidade, que, naturalmente, não é outra senão a história de Baroka]” (SOYINKA, 2012, p.122).

Assim, a “Joia” da aldeia decide pela preservação da tradição da tribo, pois sabe que a responsabilidade, naquele momento, está em suas mãos, ou seja, nas mãos de uma mulher que deverá fazer com que a herança cultural de seu povo se perpetue. Mas será mesmo que Sidi deve comprometer a perspectiva de transformação, não apenas sua, como de toda aldeia, em prol da manutenção de práticas ancestrais? Essas construções mentais feitas pelo leitor durante a leitura, suscitadas pelo texto, são graças à “incompletude estrutural da obra” – pois o autor não pode detalhar todo o enredo e as ações -, “necessariamente subjetivas” (JOUVE, 2013, p.54).

Embora a jovem se deixe envolver pela tradição que deverá ser preservada, a narrativa permite criar outras representações, ou conforme Langer (2005), estabelecer outros “diálogos internos”, que podem se transformar sempre que ideias novas vêm à tona. Uma delas é a de que Sidi poderá rejeitar o papel passivo a ela destinado no harém de Baroka, como a última e a mais jovem esposa, para ressignificar esse saber ancestral que agora se manifesta pela sabedoria de homens e mulheres da atualidade. Para Jouve (2013), a atuação da subjetividade do leitor no texto pode ocorrer de modo imprevisto ou acidentalmente, tanto no plano afetivo, que requer a mobilização dos conhecimentos prévios, as representações ou imagens mentais que o leitor constrói a partir do texto, quanto no plano intelectual, que se funda nas “indeterminações inerentes ao texto” (2013, p.55), ou seja, nas incompletudes do texto ou “lugares de incerteza”. Esses implícitos ou lacunas deixadas pelo autor “[...] cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor são muito numerosos” (2013, p.55).

Por fim, vem o desfecho da trama. A bela Sidi se prepara para o ritual de casamento, conforme a seguinte didascália apresenta: “[*Em uma das mãos traz uma trouxa enrolada em um pano ricamente bordado; na outra, o seu exemplar da revista. Ela parece radiante, usa joias, roupas leves e usa sandálias delicadas presas com cordões de couro*]” (SOYINKA, 2012, p.131). A cena termina em clima de festividade, na qual toda a aldeia de Ilujinle se faz presente, restando aos leitores apenas conjecturas: Será Sidi a efígie da tribo iorubá? Ilujinle se abrirá para o progresso? Sidi será mesmo a última esposa de Baroka? São questionamentos que possivelmente poderão permear a imaginação do leitor. Para Jouve (2013, p.55), o “[...] que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado”. Ou seja, das memórias afetivas do próprio leitor. Assim, a maneira como “[...] um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura” (JOUVE, 2013, p.54).

Desse modo, o leitor é convidado, em *O Leão e a Joia*, a mobilizar seus conhecimentos de mundo para criar suas próprias “representações”, tanto “afetivas” quanto “intelectuais” a respeito das cenas lidas, como a cena final, quando Sidi pega as suas coisas e se prepara para se casar com Baroka: “[*Canta, e todos os atores repetem a letra depois dela.*] Tolani, tolani, / T’emi ni, t’emi ni, / Sun mo mi, we mo mi, / Sun mo mi, fa mo mi, / Yarabi lo m’eyi t’o le d’omo²⁴...” (SOYINKA, 2012, p.134). Nesse trecho, pode-se construir a imagem do não rompimento da tradição por Sidi, que opta por eternizá-la. Outra representação possível é a respeito da necessidade de revitalização da tradição por meio da atuação dos mais jovens, conforme a seguinte passagem: “O velho deve fluir para dentro do novo, Sidi, e não mostrar-se cego ou permanecer totalmente separado” (SOYINKA, 2012, p.116). Ou, ainda, em “[...] o vinho velho prospera mais dentro de garrafa nova” (SOYINKA, 2012, p.117). Deste modo, a narrativa enfatiza a importância da continuidade da herança cultural de um povo, representação de resistência ao domínio dos brancos que, agora, precisa ser

²⁴ Segundo Sturzbecher (2016), na edição de 1974, reeditada em 2009, (Collected Plays vol. 2), há a tradução desta canção em iorubá para o inglês, sem autoria definida, como única nota de tradução/comentário na peça: “Tolani, Tolani, / She belongs to me, belongs to me / Come close to me, / wrap yourself around me / Only God knows which moment makes the child”. (Tolani, Tolani, / Ela pertence a mim, pertence a mim / Aproxime-se de mim, / envolva-se em mim / Só Deus sabe em que momento faz a criança.) (SOYINKA, 1974, p.58 apud STURZBECHER, 2016, p.120, tradução nossa).

reinventada em nome do desenvolvimento da pequena Ilujinle. Assim, resistência, progresso e reafirmação da identidade devem caminhar juntos.

A discussão sobre a formação identitária da cultura africana pós-colonialista em *O Leão e a Joia* corre paralela a outros marcadores culturais, como a religião, o que é bastante presente nas falas de alguns personagens, “[...] referência (in)direta tanto ao judaico-cristianismo quanto às religiões de matriz africana” (STURZBECHER, 2016, p.112); como o uso de um provérbio bíblico para se referir ao povo de Ilujinle:

Lakunle: [*Primeiro se mostra indignado, depois recobra a compostura.*]
 E daí? Qual é o valor de uma joia para os porcos?
 Pode ser que não me compreendam, nem você,
 Nem a sua raça de selvagens. Mas eu estou acima
 De todos os insultos, e nem sequer me perturbo.
 (SOYINKA, 2012, p.22).

A referência bíblica “jogar pérolas aos porcos”, apresentada na obra por meio da indagação de Lakunle, “Qual é o valor de uma joia para os porcos?”, diz respeito, segundo Sturzbecher (2016, p.112-113), “[...] à formação identitária de Lakunlê, uma vez que Sidi é a joia e os moradores do vilarejo são os porcos, que não o entendem, e Sidi, por não conhecer essa referência [...]”, acaba não a compreendendo também. Em outra referência religiosa, Lakunle cita personagens femininas bíblicas para fazer uma comparação com Sidi:

Lakunle: [*Caindo de joelhos e cobrindo de beijos as mãos de Sidi.*]
 Minha Rute, minha Raquel, Ester, Betsabá,
 Soma de todas as perfeições mais fabulosas,
 Do Gênesis ao Apocalipse,
 Não escute a voz desta infiel...
 Sidi: [*Retirando a mão à viva força.*]
 Pronto, já começou com outro jogo:
 Me chamando com esses nomes engraçados
 Que tira de seus livros amaldiçoados.
 Meu nome é Sidi. E, agora, me deixe em paz!
 (SOYINKA, 2012, p.55).

Lakunle, de modo eloquente, e por possuir conhecimentos científicos e bíblicos, remete a grandes mulheres da Bíblia – Rute, Raquel, Ester, Betsabá – considerando-se merecedor de se casar com Sidi. Para Sturzbecher (2016, p.115), “Sidi, por outro lado, por desconhecer tais referências, não somente ignora a comparação feita, como também chama de amaldiçoados, [...] todos os livros aos quais Lakunlê faz referência,

inclusive a Bíblia”. A posição de Sidi revela total desconhecimento do código linguístico cristão, o qual faz parte apenas das tradições de Lakunle e, portanto, estrangeiro para Sidi.

Na narrativa, os marcadores culturais referentes a religiões de matriz africana são também presentificados pelo contexto sociocultural apresentado na obra (Ilujinle – Nigéria – África), como neste diálogo:

Sidi: Mas isso é verdade mesmo? Jure!
Peça a Ogum que mate você!...
Segunda Garota: Ogum que me mate se estou mentindo.
(SOYINKA, 2012, p.36).

A invocação de Ogum, “num tom cotidiano e simbólico” (STURZBECHER, 2016, p.115), pelas personagens, deixa clara a referência à matriz religiosa africana. Outra forte referência à religiosidade nigeriana é a árvore “odan”, que compõe o cenário onde transcorrem todas as ações da narrativa; referida anteriormente como lugar sagrado, palco de cerimônias e sacrifícios a Ogum, “deus do ferro e da forja” (SOYINKA, 2012, p.137).

Discussões literárias como estas são valiosas e oportunizam ao jovem leitor vivenciar certos conflitos que, muitas vezes, ultrapassam a esfera de suas experiências pessoais exercendo sobre ele uma espécie de prática humanizadora que, segundo Candido, ocorre quando o leitor “[...] se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (CANDIDO, 1972, p.89-90). Portanto, o debate de temas conflituosos, como a (re)construção da identidade africana, a partir de um contexto distante da sociedade brasileira, como em *O Leão e a Joia*, pode servir como ponto de partida para que se possa explorar conflitos semelhantes que fazem parte da sociedade brasileira por meio do enfrentamento de temas como as questões étnico-raciais, o racismo, o preconceito, a marginalização, o desrespeito, a intolerância às diferenças, entre outros. Para Candido (2011, p.188), “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”.

Além da riqueza dos aspectos formais e temáticos da obra de Soyinka, o projeto gráfico também merece destaque, pois, segundo Camilo, “[...] pode ser determinante para o sucesso do livro, tanto como objeto de atração quanto na composição do seu

significado juntamente com o texto” (2019, p.43). O projeto gráfico-editorial de um livro é composto por alguns elementos, como a seleção da fonte e corpo; espaçamento entrelinhas, mancha gráfica na página; qualidade do papel; título e capa; relação entre texto e imagens; paratextos (prefácio, apresentação, orelha, quarta capa, dados biográficos do autor etc.), os quais contribuem tanto para a composição dos sentidos do texto, quanto para estimular a curiosidade do leitor pela obra, mesmo que de modo inconsciente (CAMILO, 2019). A esse respeito, Fittipaldi (2013, p.398) ressalta que (re)conhecer como os livros - objetos materiais da Literatura - são produzidos, implica atentar também para seus paratextos, “[...] elementos que, sin formar parte del cuerpo textual, permiten a los lectores espiar por la cerradura, con el fin de obtener un primer panorama sobre el libro en cuestión para comenzar a construir así sus hipótesis de lectura”.

Deste modo, quando uma obra tem como destino o público juvenil, o projeto gráfico é pensado de modo a permitir que esse leitor em potencial faça inferências “[...] numa relação de significação constituída a partir da combinação do verbal com o não verbal” (CAMILO, 2019, p.44). Componentes concretos, como cores, formatos, imagens, entre outros, colaboram para a produção dos sentidos do texto e também estimulam a aproximação do livro com o leitor. Daí a importância da escolha de uma obra, cujo projeto gráfico seja apropriado ao público-alvo que se pretende atingir.

No que se refere ao projeto gráfico-editorial de *O Leão e a Joia*, constata-se que a edição é bem cuidada, com seleção adequada da fonte e espaçamento entrelinhas, boa gramatura do papel e qualidade da encadernação, o que favorece ao jovem leitor a leitura do livro. Destaca-se, porém, alguns erros de revisão de linguagem identificados na obra pela troca de palavras: 1º) “Isto que dizer que eu sou maior” (SOYINKA, 2012, p.36, grifo nosso). 2º) “Esvazia a garrafa até a última gota, então a joga na direção do som para ser recompensando pelo ruído de alguma coisa caindo dentro d’água, seguido de um grito, uma torrente de desaforos e, finalmente, pelo silêncio” (SOYINKA, 2012, p.43, grifo nosso). 3º) “Abre a revista a aponta a fotografia do bale” (SOYINKA, 2012, p.59, grifo nosso). Na primeira frase, houve a troca de “quer” (verbo), omitindo-se a letra “r”, por “que” (pronome). Na segunda, ocorreu a mudança da forma nominal do verbo recompensar (em vez do particípio passado “recompensado”, foi utilizado o gerúndio “recompensando”) e, na terceira frase, houve a substituição da conjunção aditiva “e” pelo artigo “a”. Obviamente esses desvios

linguísticos não comprometem a leitura e a compreensão global do texto, mas é importante que tais lapsos sejam apontados.

A obra *The Lion and the Jewel* em inglês, publicada pela primeira vez em 1962, pela editora da Universidade de Oxford, faz parte da coleção *Three Crown Series*. A capa abaixo é da reedição de 1963 e foi utilizada para fazer uma comparação com a versão traduzida para o português de *O Leão e a Joia*. Segundo Sturzbecher (2016, p.70), “Por ser uma edição de capa mole, paperback, a obra não apresenta paratextos editoriais, já que é uma edição mais barata e, normalmente, de bolso [...]”. No entanto, a versão de 1963 traz alguns comentários sobre a sua recepção, tanto na última página quanto na contracapa, como a apreciação do *The Times Literary Supplement*²⁵:

The Lion and the Jewel, poetry and prose are also blended, but with a marvellous lightness in the treatment of both. The big set-piece of miming in the opening scene, where the villagers reenact the visit of the white photographer, and the seduction of the village jewel Sidi by the old Lion of a chief, are two of the pinnacles of Mr. Soyinka’s achievement to date. (SOYINKA, 1963, s.p.)

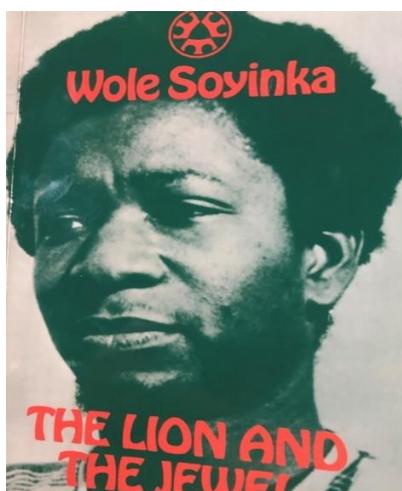


Figura 8 – Capa do livro *The Lion and the Jewel*, edição de 1963

A edição em inglês da peça exibe na capa a imagem em preto e branco de um homem negro, sugerindo a representação do povo africano. Tanto o nome do autor quanto da obra aparecem em letras grandes, escritos na cor vermelha; contrastando

²⁵ Versão traduzida do comentário do *The Times Literary Supplement*. [...] Em *O Leão e a Joia*, poesia e prosa também se misturam, mas com uma leveza maravilhosa no tratamento de ambas. O grande cenário da mímica na cena de abertura, onde os aldeões reencenam a visita do fotógrafo branco e a sedução da joia da aldeia Sidi pelo velho Leão, são dois dos ápices da conquista do Sr. Soyinka até o momento. (SOYINKA, 1963, s.p. tradução nossa).

com a imagem em branco e preto. Acima do nome do autor, Wole Soyinka, está a logo da *Three Crown Series*, uma imagem circular com três coroas em seu interior, remetendo a cada uma das obras que compõe a série: *The Gods are not to Blame*, de Ola Rotimi e *The Lion and the Jewel* e *Kongi's Harvest*, ambas de Wole Soyinka.

A capa e o projeto gráfico da versão em português foram idealizados pelo artista Alan Maia, que fez uso de cores fortes e vibrantes: azul escuro, marrom, laranja, amarelo e preto, na composição da encadernação.



Figura 9 – Capa do livro *O Leão e a Joia*, edição de 2012

A capa da primeira edição da obra, de 2012, publicada no Brasil pela Geração Editorial, é bastante chamativa. O projeto gráfico destaca o título do livro ao centro, escrito em preto, dentro de uma faixa amarela, dividindo duas fotografias da representação da peça tiradas por Eric Woolsey, em 2008. É importante destacar que o tradutor da obra, William Lagos, fez uma tradução “literal do título”: *The lion and the jewel*, (reedição de 1963) para *O Leão e a Joia* (2012), conforme aponta Sturzbecher (2016, p.104).

A primeira foto, acima do título, apresenta, em primeiro plano, as personagens Sidi e Baroka e, em relevo o nome do autor, Wole Soyinka, e o símbolo do prêmio Nobel de Literatura. Ao fundo da imagem, percebe-se o rosto de um leão, com os olhos abertos que, tacitamente, pode se referir tanto a Baroka quanto ao próprio autor, cujo nome aparece sobre a testa do animal. Para Sturzbecher (2016, p.81), “Esta parte

da capa dá a entender, juntamente com o título logo abaixo, quem é o leão e quem é a joia a quem o título se refere. Porém, [...] pode-se confundir o rosto do leão e o nome do autor, fazendo, então, de Soyinka o leão”.

A segunda imagem, na parte inferior da capa, traz outra representação da peça. O cenário é a praça de Ilujinle, na qual se pode ver, ao centro, uma grande árvore. Sob ela estão os protagonistas Baroka e Sidi, que parecem estar apreciando a performance de um grupo de atores que dança ao som de tambores. Ao fundo, a cor azul predomina toda a parede do palco. No canto direito, destaca-se uma grande lua e, abaixo, aparece a logomarca da editora Geração Editorial. Para Sturzbecher (2016, p.82), as cores dessa parte inferior da capa são mais sedutoras que a primeira: “[...] a moldura em volta da capa e entre as fotos, isolando o título, torna a capa um todo unitário, [...]”. A complementaridade dessas cores pode aguçar a curiosidade do leitor e levá-lo à leitura da obra, tendo em vista que essas fotos retratam o contexto africano e faz parte do imaginário do brasileiro. Para Genette (2009, p.28 apud STURZBECHER, 2016, p.82), “[...] uma simples escolha de cor para o papel da capa pode indicar por si só, e com muito vigor, um tipo de livro, [...]” que, possivelmente, pode agradar ao público adolescente. Esse conjunto de informações possibilita ao jovem leitor o alargamento dos sentidos do texto e permite a ele criar suas próprias representações, conforme suas experiências pessoais e culturais, como aponta Judith Langer (2005).

A lombada do livro é dividida em duas partes com cores diferentes: na primeira, consta o nome do autor (em marrom) sobre uma parte amarela e, na segunda, o nome da obra escrito em amarelo sobre uma faixa preta. Logo abaixo vem a logomarca da editora Geração Editorial.

Assim como na capa, na parte superior da quarta capa ou contracapa é exibida novamente a imagem dos olhos do leão que aparece na mesma moldura da capa, sendo que na parte inferior é mostrada outra imagem da encenação da peça. No centro do palco, ao redor de um grupo performático, estão Baroka e Sidi; também fotos de autoria do fotógrafo Woolsey (2008). A cor marrom predomina o fundo de toda a quarta capa. No canto inferior direito, aparece o gênero da obra: teatro, o ISBN e o código de barras juntamente com a logo da editora Geração Editorial.

Intercalando uma foto e outra há um breve resumo da narrativa sob o título “Triângulo amoroso à africana”, que alude à disputa entre Baroka, chefe da aldeia de Ilujinle – responsável por perpetuar a tradição e os costumes –, e Lakunle, o professor

européu que chega naquela comunidade trazendo consigo ideias modernas -, pela bela Sidi; objeto de desejo de ambos:

No pequeno povoado de Ilunjile, o sexagenário chefe da aldeia, conhecido como “o Leão” e Lakunle, o jovem professor de ideias avançadas e ocidentais, disputam o amor de Sidi, a Joia do vilarejo. Pequena obra-prima do Prêmio Nobel de Literatura de 1986, *O Leão e a Joia* é uma fábula divertida e irreverente sobre os conflitos entre valores africanos e costumes europeus, entre o desejo das mulheres de serem livres e o seu apego a tradições que as desvalorizam, entre o progresso e o conservadorismo. (SOYINKA, 2012).

De forma breve e sucinta, o leitor é, então, levado a ter contato com a essência da obra e convidado a conhecer as propostas sociopolíticas do dramaturgo para uma possível solução dos conflitos nas sociedades africanas no pós-colonialismo.

A orelha do livro, sem registro de autoria, recebeu o título “A Bela, a Fera e o Progresso”. Assim como na contracapa, há uma apresentação sucinta da obra, ou seja, do “[...] programa político do autor de fazer conhecer ‘as situações de conflito, dentro das referências da cultura aldeã iorubá’” (STURZBECHER, 2016, p.82). O título estabelece um intertexto interessante com o conto de fadas ocidental “A Bela e a Fera”, que faz parte do universo imaginário de crianças e adolescentes, possibilitando ao jovem público leitor a compreensão de uma cultura distinta da sua “[...] por meio de analogias com aquilo que lhe é mais próximo” (STURZBECHER, 2016, p.82). Deste modo, as personagens Sidi, Baroka e Lakunle representam, respectivamente, a Bela, a Fera e o Progresso, reiterando, em parte, o título do livro, *O Leão e a Joia*.

Além disso, a orelha também traz informações importantes sobre a obra, como o fato de ser a primeira tradução feita para o mercado brasileiro e o prefácio ter sido escrito por Ubiratan Castro de Araújo, professor doutor da UFBA, um dos maiores especialistas em cultura afro-brasileira. Por fim, há uma breve apresentação da vida de Wole Soyinka, acompanhada de sua fotografia. Quanto às cores utilizadas nas orelhas, diferente da capa e da quarta capa, elas apresentam um fundo branco contrastando com a escrita em preto, excetuando-se a pequena biografia de Soyinka, que tem o mesmo tom de marrom, mas com letras menores.

Separando a capa das folhas de rosto, aparece uma folha em branco. A primeira folha de rosto contém apenas o título do livro *O Leão e a Joia*, localizado no centro da página. Na segunda folha de rosto, primeira página, constam o nome do

autor na parte superior, seguido do título da obra centralizado no meio da página em letras grandes. O destaque dado ao título do livro mostra a sua relevância, assim como do tradutor da obra, William Lagos, que aparece logo abaixo, embora escrito com fonte em tamanho menor, destoando da fonte utilizada para a escrita do nome do autor. Por fim, destaca-se a logo da editora Geração Editorial.

Na ficha catalográfica, verso da segunda folha de rosto, além do nome da obra, do autor e ano de publicação, é apresentada toda a equipe envolvida no processo de produção e editoração do livro: diagramador, tradutor, revisor, assim como os dados internacionais de catalogação na publicação (CIP), os índices para catálogo sistemático: Teatro, Literatura africana e, por fim, os dados da editora Geração Editorial.

O prefácio foi escrito, como já destacado, por Ubiratan Castro de Araújo que se refere a esta edição de Soyinka como uma “festa” para o leitor brasileiro; uma verdadeira obra africana em toda a sua essência, “forma e conteúdo” (SOYINKA, 2012, p.7). Muito mais do que trazer o enredo da narrativa, o prefácio apresenta ponderações teóricas a respeito da história da África:

O conteúdo desta peça de teatro refere-se a uma temática fundamental para os países africanos contemporâneos, que é a superação de um período pós-colonial, no qual foram mantidas as estruturas coloniais, antes dirigidas pelos brancos europeus, agora por elites africanas, que incorporaram os comportamentos dos antigos colonizadores. (SOYINKA, 2012, p.8).

Essas discussões históricas que dizem respeito a um período de resiliência e reconstrução de um país por seu povo, embora representem um desafio para o jovem leitor, muitas vezes não habituado com o cruzamento entre ficção e história em um texto literário, são fundamentais para que ele possa ter uma visão mais ampla do contexto em que o produtor da obra vive (ou viveu) e o texto ficcional criado por ele, a partir da realidade histórica dos países africanos.

Na sequência do prefácio, são apresentadas em uma folha, de forma centralizada, as personagens principais, secundárias e circunstanciais. A escrita dos nomes das personagens aparece na cor branca contrastando com o fundo preto da folha. As personagens principais se destacam por terem a identificação de suas funções à frente de seus nomes: “SIDI, a Beldade da Aldeia; LAKUNLE, Professor Primário; BAROKA, o ‘Bale’ de Ilujinle; SADIKU, sua Primeira Esposa; AILATU, a Favorita” (SOYINKA, 2012). As demais personagens são apresentadas “[...] por seus

tipos sociais, nos quais seus nomes não são mais relevantes do que os papéis que exercem” (STURZBECHER, 2016, p.103). A saber: garotas da aldeia, um lutador, um agrimensor, crianças da escola, servos do ‘bale’ (nomes escritos em caixa alta), músicos, dançarinos, mímicos, prisioneiros, mercadores e aldeãos. Vale ressaltar que o fotógrafo não consta na lista de personagens.

No final do livro é apresentado um glossário com 24 notas explicativas, que correspondem à divisão do texto (manhã, meio-dia e noite) e agem com o mesmo propósito de uma nota de rodapé, isto é, “[...] contextualiza as palavras, expressões e elementos manifestadamente próprios da cultura yorubá de forma a compará-los a realidades existentes no Brasil e domesticar a expressão estrangeira”, conforme aponta Sturzbecher (2016, p.83). Desta forma, o intuito do glossário não é apenas traduzir o léxico africano, mas, principalmente, facilitar a interpretação do texto levando em conta o contexto em que as palavras estão inseridas, de modo a valorizar a cultura africana, como se observa na passagem que abre a primeira parte do texto: “[*Um espaço aberto à beira da praça do mercado, dominado por uma imensa árvore ‘odan’, é o centro da aldeia de Ilujinle, na Nigéria*]” (SOYINKA, 2012, p.17). Odan, de acordo com o glossário, quer dizer:

Espécie de tamareira copada, que os africanos costumam plantar para usufruir de sua sombra. É costume sacrificar cães a Ogum, deus iorubá do ferro e da forja, durante uma cerimônia realizada anualmente. Em alguns lugares, a oferenda é pendurada em uma árvore na praça do mercado. (SOYINKA, 2012, p.137).

Ou, conforme este outro trecho, quando a protagonista Sidi é descrita como “[...] [*a mulher mais bonita da aldeia. Equilibra o balde na cabeça com a facilidade criada pelo costume*]” (SOYINKA, 2012, p.17). De acordo com o glossário explicativo, “Em toda a África, as mulheres costumam carregar pesos sobre a cabeça como a coisa mais natural deste mundo, e é proverbial a beleza de seus pescoços. Antigamente, mesmo no Brasil, as lavadeiras equilibravam as trouxas de roupa na cabeça” (SOYINKA, 2012, p.137).

O fato de o glossário estar localizado ao final do livro pode significar um empecilho para o jovem leitor, que precisará recorrer com frequência a ele para obter o significado dos vocábulos e dar prosseguimento à leitura. Nas notas de esclarecimento, por exemplo, encontra-se a acepção do verbete “abadá”: “Túnica externa, muito folgada, usada pelos iorubás sobre as roupas interiores” (SOYINKA,

2012, p.141). Na narrativa, esta palavra aparece na página 49: “[*Finalmente, ele retira seu exemplar da revista das dobras de seu abadá e fica admirando a heroína da publicação*]” (SOYINKA, 2012, p.49). Considerando que, possivelmente, o leitor desconheça o significado da palavra “abadá”, precisará recorrer às notas explicativas, ao final do livro. Este ir e vir entre o texto e o glossário é que pode dificultar, um pouco, a leitura da obra.

A utilização de vocábulos próprios da língua africana é um recurso importante apresentado na narrativa de Soyinka que, apesar de causar certo estranhamento ao leitor, contribui para contextualizar os valores e a cultura dos povos africanos e, assim, ampliar o seu repertório linguístico e cultural.

Após o glossário, a obra apresenta uma seção sobre a vida pessoal e profissional do autor, na qual é mostrada brevemente a sua trajetória acadêmica e de militância sociopolítica em favor da África, bem como algumas das obras que mais se destacam, como *The Lion and the Jewel* e *The Swamp Dwellers*, publicadas em 1963; *The Trial of Brother Jero* e *Jero's Metamorphosis* (1973), entre outras.

Segue-se às informações sobre o autor, ao final do livro, a reprodução de várias fotografias tiradas por Eric Woolsey por ocasião da encenação da peça – com cenários e personagens –, assim como a descrição da equipe técnica que a produziu, realizada pelo Departamento de Arte Performática da Universidade de Washington nos Estados Unidos, em 2008. Essas imagens também contribuem para o entendimento da obra, como por exemplo a que exhibe em um espaço cênico a grande árvore, Odan, no centro da praça, por onde os atores (principais, secundários e circunstanciais) realizam uma performance de dança durante a encenação. Esse recorte espacial representa a aldeia fictícia de Ilujinle, na Nigéria, onde se desenrolará toda a ação envolvendo o triângulo amoroso. Ademais, oportuniza aos jovens leitores associar as fotos reproduzidas à narrativa e promover representações. Para Langer (2005), as imagens ou “representações” indicam a compreensão que se tem ou se vai construindo acerca de um texto e que, de certa forma, estabelecem hipóteses de leitura e orientam na edificação dos sentidos do texto.

A despeito das discussões éticas que permeiam a narrativa serem de natureza histórica e, por isso, pouco recorrentes para os leitores-alvo, como a formação da identidade cultural africana, representada de um lado por Lakunle, um sujeito integrado aos valores, hábitos e comportamentos europeus e, por outro, por Sidi e Baroka, representantes dos valores africanos, bem como o papel da mulher na

sociedade africana, os paratextos auxiliam o leitor no contato inicial com a obra, estimulando-o à leitura. Para Sturzbecher (2016, p.94), os “[...] diversos paratextos apresentados inauguraram um local para o escritor Wole Soyinka no sistema literário brasileiro, [...] deles foram reproduzidos trechos, principalmente das orelhas do livro e do prefácio, em revistas jornais, no meio extraliterário”.

Diante do exposto, pode-se dizer que a obra é rica na proposição de um olhar crítico sobre a cultura africana, especialmente a nigeriana, sobre o papel do governante na manutenção ou não da identidade de seu povo, sobre o papel da mulher na sociedade, sobre a posição despótica de monarcas (como se observa no suborno ao agrimensor), entre tantas outras possibilidades sugeridas pelo cruzamento entre ficção e história, oportunizando ao leitor em formação experimentar, pela ficcionalização apresentada, outras formas de compreender a diversidade de culturas. A narrativa ainda oferece uma reflexão sobre temas universais, como o poder, a individualidade, a coletividade, a diversidade cultural etc. Longe, portanto, de ser uma estória de caráter pedagógico ou estereotipado da cultura africana e/ou do papel da mulher na sociedade, a narrativa traz o choque de paradigmas culturais, cujo interesse é não apenas deixar às claras o abismo de valores em torno de diferenças de gênero, mas também permitir uma reflexão a respeito do encontro entre diferentes geografias culturais, ainda que em um mesmo país.

Destaca-se, no entanto, que a pouca familiaridade do leitor com o gênero teatral pode ser um exercício exigente de leitura no que se refere a protocolos de leitura, dada a sua circulação restrita no ambiente escolar. É o caso, por exemplo, da leitura das didascálias, com as quais o leitor não está habituado. Mas, se por um lado a especificidade do texto de teatro pode, a princípio, afastar o leitor inexperiente, tendo em vista que possui uma organização tipográfica peculiar, diferente de outros gêneros literários, como o narrativo e o poético, por outro, apresenta-se como um desafio ao leitor, permitindo-o não apenas aproximar-se dele, mas também compreender a sua arquitetura textual. Para Escudero Martínez (1994, p.138) “[...] el texto teatral ya surge con determinadas características debido a su funcionalidad espectacular que es causa, por ejemplo, de que algunas realidades, que se van a poner ante los ojos del espectador, no se tengan que mencionar”.

Assim, ainda que haja estudiosos que questionem a independência do texto dramático em relação a sua dimensão teatral, Pascolati (2009, p.94) afirma que ambas as dimensões (texto dramático e texto teatral) são autônomas e que é perfeitamente

possível haver “[...] o estudo do texto dramático desvinculado da encenação”; não obstante no momento mesmo da criação do texto dramático, o dramaturgo vislumbra essa dimensão espetacular. Por esta razão, o material didático, a ser apresentado no próximo tópico, se fixará na dimensão textual de *O Leão e a Joia*, embora não se afaste da sua dimensão espetacular, intrínseca à narrativa dramática. Para tanto, é relevante deixar claro para o leitor

[...] que se trata de um texto literário diverso de um conto, de uma novela, de um poema. [...] não somente na aparência formal, como também em sua estrutura, estrutura essa que lhe advém precisamente de seu caráter teatral, ou seja, de texto consagrado à representação. [...] a análise também se deterá em tais pormenores estruturais (atos, cenas e quadros etc.), sempre no encaixe da compreensão de todos os seus elementos fundamentais. [...] elementos [que] serão considerados ao nível do texto, não do espetáculo em que poderiam resultar. (MOISÉS, 2007, p.204).

Também para Pascolati:

[...] durante a leitura do texto, a própria estrutura obedece a uma dinâmica específica, exigindo do leitor atenção à fluidez dos diálogos e às indicações cênicas, necessárias para a caracterização das personagens e compreensão da ação que se desenrola. É claro que a narrativa e o poema também requerem esforços imaginativos por parte do leitor, mas no texto dramático isso é imprescindível para a compreensão de sua substância. (2009, p.94).

Dada a importância da discussão suscitada pela narrativa acerca da formação da identidade nigeriana, vinculada por um lado à tradição cultural lorubá, representada pelas personagens Sidi e Baroka e, por outro, pelo conhecimento ocidental, representado por Lakunle, a obra merece ser lida e discutida com e entre os jovens estudantes, leitores em formação, que poderão ter a chance de ampliar suas referências estéticas e o seu senso crítico pelo contato com o gênero dramático, bem como expandir suas referências culturais pelo conhecimento de valores africanos, permitindo-lhes adentrar na tessitura da narrativa e, conforme Candido (1972, p.182), incorporar valores que enriquecem a “percepção” e a “visão do mundo”. Entrar, portanto, em embate com um modo de vida diverso, oportuniza a exploração de novos horizontes, pois é por meio das diferenças entre as pessoas e suas ideias “[...] que podemos, ao menos, começar a imaginar as perspectivas dos outros – em outras

circunstâncias, eras, culturas – e ser estimulados a procurar um novo sentido em nós mesmos, na nossa época e no nosso mundo” (LANGER, 2005, p.213). Por isso, cabe ao professor favorecer “[...] para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p.29).

3.2.2 Círculo de Leitura: uma proposta de letramento literário de *O Leão e a Joia*

Turma: 9º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 27 aulas (50min)

Obra: *O Leão e a Joia* (2012)

Autor: Wole Soyinka

Gênero: Narrativa dramática

PRIMEIRA ETAPA: PREPARAÇÃO

O texto dramático na sala de aula

Duração: 4 aulas

Objetivos: - Refletir sobre a importância da leitura literária para os jovens;

- Conhecer a estrutura, funcionalidade e os objetivos de um Círculo de Leitura;

- Compreender a importância da socialização de suas histórias de leitores.

Atividade 1: Convidar os alunos para formarem um círculo com o intuito de organizar um espaço de discussão. Exibir os vídeos aos alunos: 1. Antonio Candido: sobre a importância da Literatura; 2. Inside TV - Entrevista com o escritor angolano Ondjaki.



Professor(a)...

O primeiro vídeo aborda a literatura como uma necessidade humana, como um direito que deve ou deveria ser acessível a todas as pessoas por favorecer o enriquecimento pessoal e ajudar em uma compreensão melhor do mundo, isto é, a literatura ensina a ver a vida de outra forma. O segundo, apresenta uma entrevista com o escritor angolano Ondjaki, que fala sobre a sua obra mais recente na qual permeiam as referências de sua infância. O autor revela também que lia muito na escola e que isso contribuiu para a sua carreira como escritor.

Vídeo 1 (5:43)

<https://www.youtube.com/watch?v=cnsme4naaNE>

Vídeo 2 (8:31)

<https://www.youtcube.com/watch?v=ZVeL7RfMc24&t=8s>

Atividade 2: Após a exibição dos vídeos, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelos vídeos (ou outras que julgar convenientes):



Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral:

1. O crítico Antonio Candido (vídeo 1), aponta que a Literatura é uma necessidade humana experimentada em todas as sociedades. Para ele, o homem tem necessidade de fabulação, isto é, de inventar, ouvir e contar histórias. Você acredita que, assim como as necessidades básicas do ser humano como alimentação, vestimenta, saúde, educação, viver e conviver em sociedade, a Literatura seja também algo essencial, e por isso, deve ser um direito de todos? Por quê?
2. Antonio Candido reproduz a fala de Gandhi ao dizer que o homem entra na Literatura e quando sai dela sai mais rico, compreendendo melhor o mundo. E complementa afirmando que a Literatura melhora o ser humano. Você concorda com o autor? Você acredita que a Literatura tem mesmo este poder? Comente.
3. Ao final do vídeo, Candido afirma que é preciso assegurar às pessoas o acesso a todos os níveis de Literatura. Você acredita que deva haver obras distintas para pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres? Justifique.
4. No segundo vídeo, ao iniciar a entrevista, o entrevistador diz que a Literatura tem o poder de influenciar gerações e divulgar para o mundo não só o autor da obra, mas o que há de mais interessante para se ler. De que modo a Literatura pode fazer isso? Você já se sentiu atraído por um texto literário? Conte como foi.
5. Para o escritor Ondjaki, sua obra tem como referência as suas vivências de quando era criança. Uma dessas memórias é a influência que a escola teve em sua vida, já que lia muito. Você acha que essas leituras na infância colaboraram para que ele se tornasse um escritor famoso hoje? Comente sobre isso.
6. E você, que recordações guarda da infância em relação à leitura de livros literários? Você teve alguma experiência com a Literatura seja na família, na escola ou em outro ambiente? Conte como foi.
7. O que se pode encontrar em comum nas falas de Candido e Ondjaki a respeito da Literatura? Comente.



Professor(a)...

As **Atividades 1 e 2** vão auxiliar você na compreensão que os alunos têm acerca da Literatura e também a conhecer um pouco da trajetória de leitura deles, especialmente em relação às questões 4 e 6, mais direcionadas a eles. Este é um momento importante também para promover a interação inicial entre o grupo de estudantes. Como forma de ampliação e para ajudá-lo na investigação das preferências de leitura literária dos alunos e a selecionar textos literários que inquietam, instigam a

curiosidade, encorajam a leitura e reivindicam uma posição desses jovens leitores (COSSON, 2014). Sugere-se um questionário (anexo) com questões que procuram averiguar a proximidade existente entre a Literatura e o aluno. No que concerne à presente pesquisa, o questionário não pôde ser aplicado devido à atual conjuntura das escolas no período pandêmico (2020-2021). Assim, a escolha da obra dramática *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012) foi motivada a partir das concepções de Candido (2011) e Jouve (2012) para quem a Literatura tem caráter humanizador, capaz de confirmar no homem a sua própria humanidade e, por meio da potência das palavras, tocar as “dimensões do humano”. Também Cosson (2006) ratifica a força humanizadora da Literatura, daí a relevância de o professor promover a sua leitura se a sua pretensão é formar alunos leitores. A seleção dessa obra também se justifica pelo fato de o texto de Soyinka promover a discussão das relações étnico-raciais e, assim, colocar em prática a *Lei nº 10.639/03* nos espaços escolares, a fim de contemplar o diálogo com as “diversidades” e preparar o sujeito, aqui o jovem leitor, para o exercício da cidadania. A obra atende, ainda, a um dos pressupostos básicos apontados por Cosson: texto adequado ao público-alvo, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (COSSON, 2014).

Atividade 3: Os alunos devem estar dispostos em círculo para assistirem à exibição de um vídeo que trata do círculo de leitura. O objetivo é que eles se familiarizem com esta metodologia de abordagem do texto literário. Na sequência, o professor promoverá a discussão sobre a reportagem “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” seguindo um roteiro de perguntas pré-formuladas, ou outras questões que poderão desencadear discussão no momento do debate e que o professor considerar conveniente.



Professor(a)...

O vídeo mostra o funcionamento do projeto círculos de leitura desenvolvido em uma escola na cidade de São Paulo.

“Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” (2:36)

<https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTlc&t=35s>



Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:

1. Você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Quando? Onde?
2. O que mais chamou a sua atenção na apresentação do círculo de leitura? Comente.
3. Se tivesse a oportunidade, gostaria de fazer parte de um círculo de leitura como o apresentado no vídeo? Comente.
4. Você notou alguma semelhança na fala dos participantes dos vídeos exibidos anteriormente? Qual (Quais)? Fale a respeito.
5. Ao final do vídeo, uma das alunas participantes do projeto círculos de leitura, Isabelle Cristina, dá um depoimento sobre o círculo. Ela fala de suas impressões sobre o círculo de leitura antes de participar dele e depois. O que a fala dela revela em relação à sua participação do círculo de leitura?



Professor(a)...

Após a discussão, apresentar as etapas da organização do círculo de leitura utilizando-se do quadro síntese abaixo. Cosson sugere que após a apresentação das etapas do círculo de leitura, o professor elabore, juntamente com os alunos, cartazes descrevendo tanto as funções quanto as regras de convivência para o bom funcionamento do círculo: “Um bom artifício, sobretudo com adolescentes, é estabelecer um contrato de convivência especial para o círculo de leitura e escrever esse contrato em cartaz que fica afixado na sala de aula e é assinado por todos” (2014, p.167). O autor ainda propõe que o círculo de leitura tenha um nome para que os alunos o identifiquem com mais facilidade.

Conhecendo o funcionamento do Círculo de Leitura



Professor(a)...

Considerando que o círculo de leitura gira em torno de pessoas e textos, conforme aponta Cosson (2014), este quadro sintetiza as etapas de funcionamento do Círculo de Leitura, metodologia de ensino proposta pelo autor: “Cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases” (COSSON, 2014, p.165). Processo chamado por Cosson de “modelagem” (ensinar mostrando como se faz) e que deve acompanhar o círculo de leitura antes, durante e depois de cada discussão.

Etapas do Círculo de Leitura:

1. PREPARAÇÃO (precede à implementação do círculo)

a. Seleção das obras: o professor deve atentar-se para os seguintes princípios:

1. Os textos devem ser adequados ao público-alvo e bons para serem lidos e discutidos, ou seja, que inquietem, provoquem a curiosidade, estimulem a leitura e demandem uma “posição do leitor” (COSSON, 2014);
2. Os textos devem ser escolhidos pelos alunos após serem pré-selecionados pelo professor, que deverá justificar as escolhas feitas. Aos alunos deve ser dada a chance de manuseio e escolha das obras, de acordo com suas preferências.

b. Disposição dos participantes (alunos-leitores): momento de preparação do leitor para participar das discussões/atividades motivadoras:

. Em um primeiro momento, os alunos se apresentam como leitores (sentados em círculo, cada um dá o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas) e, paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma como um todo.

. Pode-se começar ensinando como se faz o registro da leitura, levando registros de outros alunos ou elaborando alguns próprios para aquela turma. Para a modelagem das discussões, pode-se simular uma discussão convidando leitores mais experientes ou utilizar-se de vídeos e outros mecanismos para que os alunos possam fazer uma análise do funcionamento das discussões no grupo. Essa modelagem poderá ser feita com toda a turma ou em pequenos grupos.

. Pode-se optar, ainda, por iniciar a discussão da obra com os alunos em pequenos grupos para depois compartilhar com o grande grupo, sob a mediação do professor. Para Cosson (2014), alunos em processo de formação precisam ser modelados sobre como elaborar e responder a questões abertas, como aprofundar a leitura - para além do resumo da história, como se manter dentro do assunto, entre outros aspectos.

c. Sistematização das atividades (escolha das obras, calendário, local, papéis dos participantes na reunião e regras de convivência). Essa organização deve anteceder a leitura da(s) obra (s) selecionada(s). As aulas devem ser semanais ou quinzenais, de acordo com a dinâmica de atividades de cada escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e, que, portanto, exige deles comprometimento. O local poderá variar (sala de aula, biblioteca ou outro definido junto com a turma). Quanto aos papéis e regras de convivência, pode-se elaborar, junto com os alunos, cartazes que deverão ser afixados em locais visíveis na sala de aula, onde

estarão descritas as funções de cada um e as normas. Pode-se, também, estabelecer com os adolescentes um contrato de convivência para o círculo de leitura, que será assinado por todos e afixado na parede. Cosson (2014) sugere que o círculo de leitura tenha um nome para que os alunos o identifiquem com mais facilidade.

2. EXECUÇÃO (atividades de leitura – encontro entre o leitor e a obra)

a. O ato de ler (a leitura pode ser feita de forma silenciosa sustentada com todos lendo na sala de aula ou na biblioteca, compartilhada em voz alta, coletiva etc.).

Obs.: “Textos com imagem e som ou apenas som devem ser preferencialmente vistos e ouvidos coletivamente” (COSSON, 2014, p.168).

O tempo destinado à etapa da leitura varia e, por isso, deve-se levar em conta o cálculo da média do tempo entre os participantes do círculo. Deste modo, o período dedicado à leitura, assim como a quantidade de leitura a ser feita em cada encontro, devem estar tacitamente no cronograma do círculo de leitura.

b. O compartilhamento (preparação para a pré-discussão e discussão propriamente dita)

. Pré-discussão (anotações de impressões durante e depois da leitura – um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma questão do texto que levou o leitor a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique ou um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para determinado texto – usualmente feitas em um diário de leitura, individual, em duplas ou de forma coletiva, mas nada impede que se utilize outros mecanismos como o *post-it* ou rabiscos ao pé da página. Essas anotações devem ser formalizadas - sob acompanhamento do professor que deverá definir o que será enfatizado na leitura: texto, contexto ou intertexto, ou uma combinação de dois modos – em um diário de leitura ou outro material que servirá de base para a discussão. Essa formalização pode se dar em forma de uma resenha. Nesse momento, o professor pode-se utilizar ainda de passos do seminário socrático, usar as fichas de funções ou, ainda, elaborar perguntas abertas a serem utilizadas durante a discussão.

. Discussão propriamente dita (pode-se iniciar com uma pergunta *warm up* – aspecto mais relevante da obra, breve síntese ou um roteiro para intensificar a discussão). As anotações formalizadas na pré-discussão devem servir como mecanismos auxiliares para fundar e manter uma discussão legítima entre os leitores em um espaço de compartilhamentos no qual não há respostas corretas ou incorretas, “[...] mas sim perguntas autênticas que querem realmente entender e compreender o que se leu em comum” (COSSON, 2014, p.170). Deste modo, é garantido aos leitores participantes do círculo de leitura “o direito e o dever” de agir no grupo de modo igualitário e respeitoso (COSSON, 2014).

Quanto ao tempo que deve ser dispensado a essas fases do compartilhamento (pré-discussão e discussão), o período de uma hora ou uma hora e meia é considerado ideal, aponta Cosson (2014). Mas nada impede que o professor determine o tempo que considere adequado para o perfil de sua turma. Inicialmente, o professor deverá destinar um tempo para que os alunos revejam suas anotações para, em seguida, partir para a discussão propriamente dita. Cosson (2014) sugere que o debate deve durar entre meia e uma hora, da metade a dois terços da aula, no entanto, o professor tem a liberdade para determinar o tempo que considera suficiente para que as discussões sejam significativas. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho, com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário. A parte final, ou denominada miniaula, deve ser reservada ao professor para que ele possa passar algumas informações/orientações acerca do bom funcionamento das discussões sobre as leituras, incluindo comportamentos, os modos de leitura e explicações literárias, fazendo uso sempre de modelagem. As miniaulas devem atender às necessidades do grupo para que se possa aprimorar as atividades do círculo de leitura (COSSON, 2014).

c. O registro (reflexão acerca do modo de leitura e o funcionamento do grupo sobre a obra e a leitura compartilhada)

O registro deve ocorrer ao final da leitura total da obra – coletivamente, em pares ou individualmente. Os registros podem ser desde o diário de leitura até um gráfico com todas as personagens ou uma *timeline*, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, performances ou eventos (coro falado, sarau, júri simulado, reescrituras de finais diferentes, uso do fandom, ou do RPG para ampliação de elementos da obra etc.).

3. AVALIAÇÃO (balanço das atividades – os pontos positivos e os que merecem atenção - avaliação e autoavaliação)

A avaliação pode se concentrar nas fases do compartilhamento, no processo de seleção das obras ou em outro aspecto que oportunize o aprimoramento das ações no grupo. Deste modo, é importante que se promova formas de avaliação paralelas e combinadas (avaliação e autoavaliação) como filmagem das discussões dos grupos para que os alunos possam observar aspectos positivos relevantes e pontos que precisam ser melhorados. Nada impede também que os grupos façam isso sozinhos como uma autoavaliação. Outro exemplo sugerido por Cosson é a elaboração de listas de “boas práticas” ao final da leitura de cada obra pelos grupos. Essas listas poderão posteriormente serem reunidas pelo professor e, junto com a turma, ser construído um decálogo dessas boas práticas. A avaliação também pode ser feita pelo professor a partir da leitura e análise dos diários de leitura que poderá observar questões referentes “[...] à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário. [...] somados às habilidades sociais [...]” (COSSON, 2014, p.173). Aspectos que precisam ser identificados pelo professor no decorrer das discussões e registrados em “fichas ou planilhas” que poderão ser utilizadas em forma de notas ou conceitos como meio de comprovação escrita da observação do professor. Também podem ser utilizados como recurso avaliativo os registros feitos pelos alunos ao final de cada obra.

Atividade 4: Após as discussões dos questionamentos (Atividade 3) e da apresentação das etapas que compõem o círculo de leitura, propor aos alunos que se apresentem como leitores. Sentados em círculo, cada um dará o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura literária: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas. Paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma como um todo. Para Cosson (2014), “Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras, [...]. Também são relevantes para ajudar a determinar a compreensão leitora e a competência literária, sobretudo no caso de estudantes” (p.164).

Atividade 5: Miniaula - ensinando como se faz um registro



Professor(a)...

Ainda nesta mesma aula, ao término da apresentação oral dos alunos como leitores, o professor fará a realização de uma miniaula, na qual mostrará a eles como se faz um registro de leitura no suporte diário de leitura que utilizarão em todas as etapas do círculo. Uma observação importante é que cada aluno deve ter o seu próprio diário de leitura, no qual fará as anotações sobre as discussões realizadas ao longo do círculo de leitura. Essa miniaula, ou aula de modelagem, poderá ocorrer de várias formas. Entre elas, o professor poderá levar como exemplos registros feitos por outros alunos sobre um texto literário lido, ou elaborar alguns próprios para aquela turma. Para Cosson (2014, p.165), um círculo de leitura não deve ser iniciado “sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos”, ou seja, sem que antes o professor tenha ensinado como deve ser feito. Para o autor, a “modelagem” não se limita à primeira etapa do círculo de leitura, momento da preparação, ela deve permear todo o processo “antes, durante e depois de cada discussão”. Contudo, nesta etapa da preparação, a modelagem é indispensável. Cabe a você, professor, portanto, ensinar a seus estudantes não só o que é o círculo de leitura, mas também mostrar o seu funcionamento e os procedimentos que devem cumprir em todas as fases.



Professor(a)...

Faz-se necessário solicitar aos alunos um **diário de leitura**, no qual farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o docente faça a verificação dos diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Poderá, também, fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes da narrativa dramática, como composição e estrutura, a condução do enredo para tratar dos temas que o perpassam, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra, que os auxiliará a pensar sobre o texto literário. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retornar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho.

MOTIVAÇÃO

África – Tradição – Construção de identidades

Duração: 2 aulas

Objetivo: - Motivar os alunos para a leitura do texto dramático *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka, a fim de estimulá-los a refletir sobre uma das temáticas que permeia a obra, as relações étnico-raciais (construção de identidades).

Lembrete importante!!!

Importante justificar que, embora os círculos de leitura não compreendam fases específicas para motivação/introdução, entende-se que seja importante dedicar um momento para a motivação e, outro, para a introdução no círculo, de modo a aproximar os leitores das temáticas que atravessam a obra dramática. Para Cosson, os tipos de círculo de leitura e as etapas que os constituem “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2014, p.160).



Professor(a)...

Os textos selecionados como motivação para o círculo de leitura dialogam com duas questões importantes: as relações étnico-raciais e a (des)construção da(s) identidade(s) humana(s). O primeiro texto é uma música do cantor, compositor, escritor e jornalista paraibano Francisco César Gonçalves, mais conhecido como Chico César, e faz referência às africanas que trouxeram de seu país tradições e herança cultural, entre elas está a do hábito das mulheres carregar um balde de água sobre a cabeça, ou, conforme a canção, “pote d’água abissal”. O texto 2 é um poema de Ndalu de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, escritor angolano contemporâneo. No poema, o eu lírico utiliza-se da palavra (des)construção para falar sobre como se constrói a identidade humana. O texto 3, “As mãos dos pretos”, é um conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana que trata de elementos que ajudam na construção da(s) identidade(s) africana(s). Para Cosson (2014, p.164), as atividades motivadoras “[...] são atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto”. As atividades podem ser simples (apresentação do contexto de produção da obra, dados do autor ou da recepção da obra), ou mais elaboradas (pesquisa de opinião envolvendo a temática ou algum evento descrito no texto, se for uma narrativa). Segundo o autor, o benefício dessa

atividade é que ela, além de introduzir a obra, prepara o estudante para a “discussão futura” (COSSON, 2014, p.164).

Texto 1 - As negras, Chico César

<https://www.youtube.com/watch?v=HphTUPjwKtU&t=107s> (3:43)

Texto 2 - Poema Construção de Ondjaki

<https://poemargens.blogspot.com/2009/05/ondjaki.html>

Texto 3 - Conto: “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana (Anexo)

HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, Albertino; CHAVES, Rita (orgs.) *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p.24-28.

Atividade 6: Os alunos estarão dispostos em círculo de modo a compor uma roda de conversa. Em seguida, cada um deles deve compartilhar, oralmente, o que mais chamou a atenção em cada um dos três textos (música, poema, conto). Podem ser aspectos relacionados ao conteúdo ou à forma.



Questões sugeridas para serem discutidas oralmente pelos alunos

1. Em qual(is) aspecto(s) os três textos se aproximam? E em que eles se distanciam? Comente.
2. Que sentimentos a leitura do poema provocaram em você? Retire versos que justifiquem a sua resposta.
3. Quais elementos formais da letra da canção se aproximam dos do poema?
4. Considerando que o prefixo “des” indica negação, que efeito de sentido a palavra “construção” adquiriu na segunda parte do poema, com o acréscimo desse prefixo?
5. O narrador do conto parece ser um adolescente curioso em busca de uma explicação para uma questão que o inquieta: o fato de a palma das mãos dos negros ser branca. Diante de tantas versões que lhe foram apresentadas, a explicação da mãe parece ser a que mais se aproxima da identidade étnica da família do garoto. Por quê?
6. Quanto aos elementos formais do conto e do poema, no que eles diferem? Quais elementos são constitutivos próprios de um poema e quais são específicos do conto? Apresente-os.

Lembrete importante!!!

A escolha da(s) obra(s), definição do calendário, do(s) local(ais) onde se darão os encontros (sala de aula, biblioteca ou outro definido junto com a turma), dos papéis dos participantes na reunião e das regras de convivência, devem anteceder a leitura. As aulas devem ser semanais ou quinzenais, de acordo com a dinâmica de atividades de cada escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e, que, portanto, exige deles responsabilidade.

SEGUNDA ETAPA: EXECUÇÃO

A TESSITURA DA OBRA DRAMÁTICA E O OLHAR DO LEITOR:

UM ENCONTRO POSSÍVEL



Professor(a)...

Preparado adequadamente o círculo de leitura, a partir de agora as atividades de leitura da obra selecionada se iniciam. Elas compreendem três fases:

. **O ato de ler**, momento do “encontro inalienável” do estudante-leitor com a obra física, conforme aponta Cosson 2014, no caso, a narrativa dramática *O Leão e a Joia*. A leitura pode ser feita de forma silenciosa sustentada com todos lendo na sala de aula ou na biblioteca, compartilhada em voz alta, coletiva etc.). O tempo dedicado à leitura da obra, assim como a quantidade de leitura a ser realizada em cada encontro, devem estar tacitamente no cronograma do círculo de leitura.

. **O compartilhamento**, preparação para a pré-discussão e da discussão propriamente dita. Na **pré-discussão** são feitas anotações de impressões durante e depois da leitura – um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma questão do texto que levou o aluno-leitor a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique ou um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para determinado texto. Nesta proposta didática, o suporte utilizado será o diário de leitura, no qual as anotações serão formalizadas, sob a mediação do professor, que deverá definir qual (quais) aspecto (s) será(ão) enfatizado(s) na leitura: texto, contexto ou intertexto, ou uma combinação de dois modos. Essa formalização pode se dar em forma de uma resenha, passos do seminário socrático, fichas de funções ou outras perguntas abertas a serem utilizadas durante a discussão. A **discussão propriamente dita** – inicia-se com uma pergunta *warm up* – sobre um aspecto mais relevante da obra, breve síntese ou um roteiro para intensificar a discussão. O tempo a ser dispensado a estas fases (pré-discussão e discussão) deve ser determinado pelo professor conforme o perfil de sua turma. A aula começa com os grupos reunidos. Inicialmente, o professor deverá destinar um tempo para que os alunos revejam suas anotações para, em seguida, partir para a discussão propriamente dita. O debate e as discussões deverão ter a duração que o professor considerar suficiente e necessária. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho, com o intuito de promover a ampliação dos sentidos do texto literário.

A parte final, ou miniaula, deve ser reservada ao professor para que ele possa passar algumas informações/orientações acerca do bom funcionamento das discussões sobre as leituras, incluindo comportamentos, os modos de leitura e explicações literárias, fazendo uso sempre de modelagem. As miniaulas devem atender às necessidades do grupo para que se possa aprimorar as atividades do círculo de leitura (COSSON, 2014).

. **O registro**, momento da reflexão acerca do modo de leitura e o funcionamento do grupo sobre a obra e a leitura compartilhada. Deve ocorrer ao final da leitura total da obra – coletivamente, em pares ou individualmente. Os registros podem ser desde o diário de leitura até um gráfico com todas as personagens ou uma *timeline*, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, performances ou eventos (coro falado, sarau, júri simulado, reescrituras de finais diferentes, uso do fandom, ou do RPG para ampliação de elementos da obra etc.).

INTRODUÇÃO

Construindo hipóteses de leitura a partir da obra física

Duração: 2 aulas

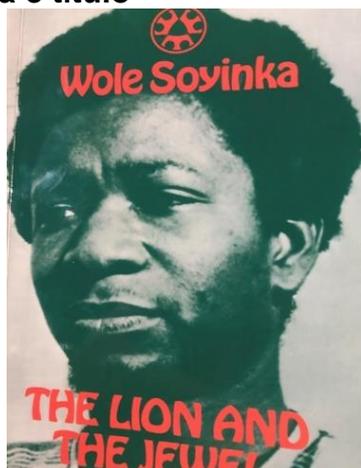
Objetivo: Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a estimular os alunos para a construção de hipóteses de leitura.

Lembrete importante!!!

Nesta fase é fundamental que todos os alunos estejam com a obra em mãos para que a exploração do exemplar possa se efetivar.

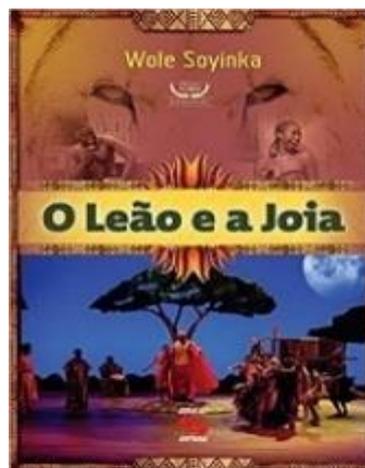
Atividade 7: Alunos organizados no círculo com a obra em mãos e também com o diário de leitura. O professor fará a exploração (oral) do projeto gráfico-editorial do livro *O Leão e a Joia* em interação com a turma chamando a atenção dos alunos para alguns elementos, como a seleção da fonte e corpo; espaçamento entre linhas, mancha gráfica na página; qualidade do papel; título e capa; lombada; relação entre texto e imagens; paratextos (prefácio, apresentação, orelha, quarta capa, dados biográficos do autor, folha de rosto, ficha catalográfica, apresentação das personagens, glossário etc.). Para auxiliar o professor nesta atividade, há boxes com informações para cada elemento do projeto gráfico que compõe a obra.

a) Capa e título



The Lion and the Jewel

Fonte: (SOYINKA, 1963)



O Leão e a Joia, edição 2012

Fonte: (SOYINKA, 2012)



Professor(a), as informações a seguir vão auxiliá-lo na exploração da capa da obra...

A edição é bem cuidada, com seleção adequada da fonte e espaçamento entrelinhas, boa gramatura do papel e qualidade da encadernação, o que favorece o jovem leitor a leitura do livro. A **capa e o projeto gráfico** da versão em português foram idealizados pelo artista Alan Maia, que fez uso de cores fortes e vibrantes: azul escuro, marrom, laranja, amarelo e preto, na composição da encadernação. A capa da primeira edição da obra, de 2012, publicada no Brasil pela Geração Editorial, é bastante chamativa. O projeto gráfico destaca o **título** do livro ao centro, escrito em preto, dentro de uma faixa amarela, dividindo duas fotografias da representação da peça tiradas por Eric Woolsey, em 2008. É importante destacar que o tradutor da obra, William Lagos, fez uma tradução "literal do título": *The lion and the jewel*, (reedição de 1963) para *O Leão e a Joia* (2012), conforme aponta pesquisa de Sturzbecher (2016, p.104). A primeira foto acima do título, apresenta, em primeiro plano, as personagens Sidi e Baroka e, em relevo o nome do autor, Wole Soyinka, e o símbolo do prêmio Nobel de Literatura. Ao fundo da imagem, percebe-se o rosto de um leão, com os olhos abertos que, tacitamente, pode se referir tanto a Baroka quanto ao próprio autor, cujo nome aparece sobre a testa do animal. Para Sturzbecher (2016, p.81), "Esta parte da capa dá a entender, juntamente com o título logo abaixo, quem é o leão e quem é a joia a quem o título se refere. Porém,

[...] pode-se confundir o rosto do leão e o nome do autor, fazendo, então, de Soyinka o leão”. A segunda imagem, na parte inferior da capa, traz outra representação da peça. O cenário é a praça de Ilujinle, na qual se pode ver, ao centro, uma grande árvore. Sob ela estão os protagonistas Baroka e Sidi, que parecem estar apreciando a *performance* de um grupo de atores que dança ao som de tambores. Ao fundo, a cor azul predomina toda a parede do palco. No canto direito, destaca-se uma grande lua e, abaixo, aparece a logomarca da editora Geração Editorial. Para Sturzbecher (2016, p.82), as cores dessa parte inferior da capa são mais sedutoras que a primeira: “[...] a moldura em volta da capa e entre as fotos, isolando o título, torna a capa um todo unitário, [...]”. A complementaridade dessas cores pode aguçar a curiosidade do leitor e levá-lo à leitura da obra, tendo em vista que essas fotos retratam o contexto africano e faz parte do imaginário do brasileiro. Para Genette (2009, p.28 apud STURZBECHER, 2016, p.82), “[...] uma simples escolha de cor para o papel da capa pode indicar por si só, e com muito vigor, um tipo de livro, [...]” que, possivelmente, pode agradar ao público adolescente. Esse conjunto de informações possibilita ao jovem leitor o alargamento dos sentidos do texto e permite a ele criar suas próprias representações, conforme suas experiências pessoais e culturais.

b) Lombada



Professor(a)...

A **lombada** do livro é dividida em duas partes com cores diferentes: na primeira, consta o nome do autor (em marrom) sobre uma parte amarela e, na segunda, o nome da obra escrito em amarelo sobre uma faixa preta. Logo abaixo vem a logomarca da editora Geração Editorial.

c) Quarta capa ou contracapa



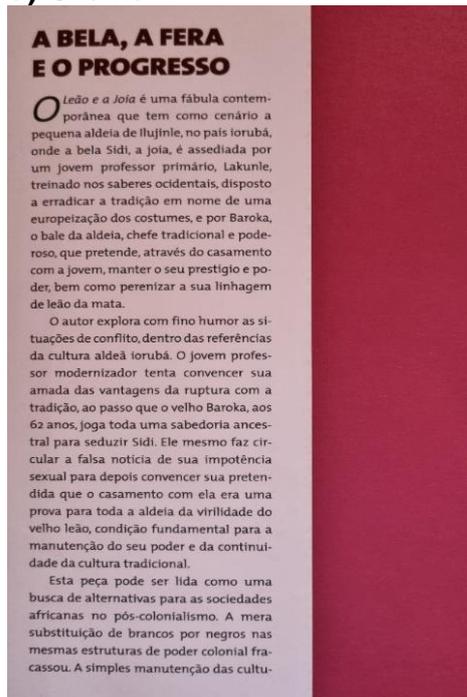
Fonte: (SOYINKA, 2012)



Professor(a)...

Assim como na capa, na parte superior da **quarta capa ou contracapa**, é exibida novamente a imagem dos olhos do leão que aparece na mesma moldura da capa, sendo que na parte inferior é mostrada outra imagem da encenação da peça. No centro do palco, ao redor de um grupo performático, estão Baroka e Sidi; também fotos de autoria do fotógrafo Woolsey (2008). A cor marrom predomina o fundo de toda a quarta capa. No canto inferior direito aparece o gênero da obra: teatro, o ISBN e o código de barras juntamente com a logo da editora Geração Editorial. Intercalando uma foto e outra, há um breve resumo da narrativa, sob o título “Triângulo amoroso à africana”, que alude à disputa entre Baroka, chefe da aldeia de Ilujinle – responsável por perpetuar a tradição e os costumes –, e Lakunle, o professor europeu que chega naquela comunidade trazendo consigo ideias modernas, pela bela Sidi; objeto de desejo de ambos. De forma breve e sucinta, o leitor é, então, levado a ter contato com a essência da obra e convidado a conhecer as propostas sociopolíticas do dramaturgo para uma possível solução dos conflitos nas sociedades africanas no pós-colonialismo.

d) Orelha



1ª orelha

Fonte: (SOYINKA, 2012)



2ª orelha

Fonte: (SOYINKA, 2012)



Professor(a)...

A orelha do livro recebeu o título "A Bela, a Fera e o Progresso". Assim como na contracapa, há uma apresentação sucinta da obra, ou seja, do "[...] programa político do autor de fazer conhecer 'as situações de conflito, dentro das referências da cultura aldeã iorubá'" (STURZBECHER, 2016, p.82). De um lado, Lakunle, o jovem professor "modernizador" procura persuadir Sidi, sua bela amada, dos benefícios do rompimento da "tradição"; do outro, Baroka, o velho bale da aldeia, tenta manipular os sentimentos da moça utilizando-se da sua mais alta "sabedoria ancestral". Ele próprio faz com que se dissemine uma inverdade sobre a sua "impotência sexual" para em seguida atrair sua prometida e convencê-la de que "[...] o casamento com ela era uma prova para toda a aldeia da virilidade do velho leão, condição fundamental para a manutenção do seu poder e da continuidade da cultura tradicional" (SOYINKA, 2012). O título estabelece um intertexto interessante com o conto de fadas ocidental "A Bela e a Fera", que faz parte do universo imaginário de crianças e adolescentes, possibilitando ao jovem público leitor a compreensão de uma cultura distinta da sua "[...] por meio de analogias com aquilo que lhe é mais próximo" (STURZBECHER, 2016, p.82). Deste modo, as personagens Sidi, Baroka e Lakunle representam, respectivamente, a Bela, a Fera e o Progresso, reiterando, em parte, o título do livro, *O Leão e a Joia*. Além disso, a orelha também traz informações importantes sobre a obra, como o fato de ser a primeira tradução feita para o mercado brasileiro e o prefácio ter sido escrito por Ubiratan Castro de Araújo, professor doutor da UFBA, um dos maiores especialistas em cultura afro-brasileira. Por fim, há uma breve apresentação da vida de Wole Soyinka, acompanhada de sua fotografia. Quanto às cores utilizadas nas orelhas, diferente da capa e da quarta capa, elas apresentam um fundo branco contrastando com a escrita em preto, excetuando-se a pequena biografia de Soyinka, que tem o mesmo tom de marrom, mas com letras menores. A intertextualidade é um dos elementos da literariedade que enriquece uma obra literária e pode seduzir o leitor em formação, o que também justifica a escolha da obra para uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

e) Folha de rosto



Professor(a)...

A primeira folha de rosto contém apenas o título do livro *O Leão e a Joia*, localizado no centro da página. Na segunda folha de rosto, primeira página, constam o nome do autor na parte superior, seguido do título da obra centralizado no meio da página em letras grandes. O destaque dado ao título do livro mostra a sua relevância, assim como do tradutor da obra, William Lagos, que aparece logo abaixo, embora escrito com fonte em tamanho menor, destoando da fonte utilizada para a escrita do nome do autor. Por fim, destaca-se a logo da editora Geração Editorial.

f) Ficha catalográfica



Professor(a)...

No verso da segunda folha de rosto, além do nome da obra, do autor e ano de publicação, é apresentada toda a equipe envolvida no processo de produção e editoração do livro: diagramador, tradutor, revisor, assim como os dados internacionais de catalogação na publicação (CIP), os índices para catálogo sistemático: Teatro, Literatura africana e, por fim, os dados da editora Geração Editorial.

g) Prefácio



Professor(a), você pode realizar a leitura do prefácio com a sua turma...

Foi escrito por Ubiratan Castro de Araújo que se refere a esta edição de Soyinka como uma “festa” para o leitor brasileiro; uma verdadeira obra africana em toda a sua essência, na “forma e conteúdo” (SOYINKA, 2012, p.7). Muito mais do que trazer o enredo da narrativa, o prefácio apresenta ponderações teóricas a respeito da história da África. Essas discussões históricas que dizem respeito a um período de resiliência e reconstrução de um país por seu povo, embora representem um desafio para o jovem leitor, muitas vezes não habituado com o cruzamento entre ficção e história em um texto literário, são fundamentais para que ele possa ter uma visão mais ampla do contexto em que o produtor da obra vive (ou viveu) e o texto ficcional criado por ele, a partir da realidade histórica dos países africanos.

h) Apresentação das personagens



Professor(a)...

Realize a leitura dos nomes das personagens principais, secundárias e circunstanciais e de suas respectivas funções.

i) Glossário



Professor(a)...

É importante chamar a atenção dos alunos para o glossário com as 24 notas explicativas que é apresentado ao final do livro. A aproximação dos alunos com termos africanos utilizados pelo autor ao longo da narrativa facilitará a leitura e o entendimento da obra pelos estudantes.

j) Biografia do autor



Professor(a)...

Após o glossário, a obra apresenta uma seção sobre a vida pessoal e profissional do autor, na qual é mostrada brevemente a sua trajetória acadêmica e de militância sociopolítica em favor da África, bem como algumas das obras que mais se destacam. Realize a leitura com seus alunos, chamando-lhes a atenção sobre os prêmios recebidos pelo autor, especialmente o Nobel de Literatura em 1986 e o “Troféu Raça Negra” recebido no Brasil, em 2015. Indica-se também os seguintes links onde se pode conhecer mais sobre a vida de Wole Soyinka:

. Entrevista com Wole Soyinka, o primeiro Nobel de literatura africano, disponível em:

<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+IM-PRESS+20080904STO36282+0+DOC+PDF+V0//PT&language=PT>

. Personalidades negras – Wole Soyinka, disponível em:

<http://200.144.182.150/neinb/files/personalidades%20negras%20-%20Wole%20Soyinca.pdf>

. A literatura engajada do Nobel de Literatura Wole Soyinka, disponível em:

<https://www.geledes.org.br/literatura-engajada-nobel-de-literatura-wole-soyinka/>

. Wole Soyinka, primeiro africano a ganhar o Nobel de Literatura, disponível em:

<https://primeirosnegros.com/wole-soyinka-primeiro-africano-a-ganhar-o-nobel-de-literatura/>

. Vídeo: Entrevista da Semana: Wole Soyinka (TV Cultura), disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HoJWWZ-wj5k> (2:32)

Atividade 8: Após a exploração dos elementos paratextuais, o professor pode trazer algumas questões para reflexão e debate:



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Tendo em vista os elementos externos da obra, isto é, o projeto gráfico-editorial, por que, na sua opinião, a obra tem como título *O Leão e a Joia*?
2. O título da obra estabelece intertexto com o conto de fadas “A Bela e a Fera”; aspecto reforçado pela orelha do livro. Assim, como você imagina as personagens principais da obra? (Características físicas, gostos, personalidade etc.).
3. É possível ler uma obra teatral sem representá-la em um palco? Comente.
4. Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?

Atividade 9: Pedir para os alunos registrarem as respostas às perguntas acima e outras impressões observadas no momento da discussão oral no diário de leitura, para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses levantadas se confirmam ou não. Além disso, registrar se a sua opinião em relação à questão 4 modificou-se (se agora continua ou não tendo vontade de ler a obra).

Atividade 10: Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 9 - hipóteses levantadas sobre a obra).

LEITURA

Um mergulho na cultura africana pelas mãos de Soyinka

Duração: 12 aulas

Objetivos: - Aproximar os estudantes, jovens leitores em formação, de uma obra dramática por meio do manuseio e da leitura que permitirão a eles se aprofundar no universo fictício criado pelo autor (forma e conteúdo) para construir sentidos para o texto;

- Promover a leitura compartilhada da obra selecionada;
- Fomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita.
- Propor a formalização das anotações no diário de leitura.

Lembrete importante!!!

Ainda que haja estudiosos que questionem a independência do texto dramático em relação à sua dimensão teatral, Pascolati (2009, p.94) afirma que ambas as dimensões (texto dramático e texto teatral) são autônomas e que é perfeitamente possível haver “[...] o estudo do texto dramático desvinculado da encenação”; não obstante no momento mesmo da criação do texto dramático, o dramaturgo vislumbra essa dimensão espetacular. Por esta razão, é relevante deixar claro para os alunos que este círculo de leitura que ora se apresenta, atentar-se-á para a dimensão textual de *O Leão e a Joia*, embora não se afaste da sua dimensão espetacular, intrínseca à narrativa dramática.



Professor(a)...

Por se tratar de uma narrativa longa (150 páginas), sugere-se que o livro seja lido em três etapas: primeira, da página 17 a 49; segunda, 51 a 74, e terceira, 71 a 134; serão necessárias 4 aulas para a leitura do intervalo de páginas indicado. Essa divisão da leitura faz-se necessária e justifica-se por três motivos: primeiro, por seguir a divisão cronológica da obra composta por três atos (manhã, meio-dia e noite); segundo, porque se tornaria cansativo para os alunos lerem em duas ou três aulas o livro todo e, terceiro, porque vai auxiliar na fase do compartilhamento, que envolve a pré-discussão e a discussão propriamente dita. A esses motivos poderia se juntar um quarto: o fato de que as ações transcorridas em cada ato podem aguçar a curiosidade dos estudantes em querer saber o que acontecerá no ato ou cena seguinte. Considerando a carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa (cinco horas-aula), doze aulas deverão ser destinadas para que a etapa da execução do

círculo de leitura seja concluída. Essas leituras poderão ser iniciadas pela voz do professor; na sequência, os alunos poderão ler silenciosamente ou cada um poderá ler em voz alta alguns trechos, conforme opção do professor.

Importante!!! Para a proposta apresentada aqui, sugere-se que a leitura seja feita em sala de aula por conta de ser um gênero pouco familiar para os estudantes, público-alvo potencial, e pelas configurações próprias do texto dramático. Mas, dependendo da turma, o professor pode indicar que a leitura seja feita extraclasse.

ATO I (MANHÃ)

A BELA, A FERA E A MODERNIDADE

Atividade 11: Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura do 1º ato (manhã) da obra dramática e anotam as suas impressões de leitura.



Professor(a)...

É importante que você esclareça aos alunos, antes de iniciar a leitura propriamente dita, que eles devem fazer anotações de suas impressões durante e depois da leitura em seus diários de leitura: pode ser um trecho do texto que consideraram mais difícil; uma palavra ou expressão que chamou mais a atenção; uma questão do texto que o levou a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual ele tenha se identificado ou, ainda, um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para o texto. O professor poderá definir se essas anotações no diário de leitura deverão ser feitas individual, em duplas ou de forma coletiva. Na sequência, o professor dá início à leitura da narrativa que, no 1º ato, começa com uma didascália. Seguidamente, pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.



Professor(a)...

Esclarecer aos alunos que o uso do diário de leitura perpassará todas as etapas do círculo de leitura. Assim, sugere-se colar no diário dos estudantes as questões orientadoras para que possam ser respondidas nos momentos solicitados. As anotações dos alunos deverão ser socializadas com a turma nos momentos oportunos e, você, professor, deverá fazer a mediação e as interferências que julgar necessárias tendo em vista os aspectos relevantes da narrativa, que podem estar relacionados tanto aos aspectos formais quanto aos de conteúdo.

Atividade 12: Miniaula - ensinando como se faz uma discussão



Professor(a)...

Ao término do registro das anotações feitas pelos alunos sobre suas impressões a respeito do 1º Ato da peça, o professor destinará um tempo para a modelagem das discussões. Embora os alunos já tenham participado de algumas discussões nas atividades anteriores, essa miniaula se faz necessária para direcionar melhor a etapa de compartilhamento (pré-discussão e discussão).

propriamente dita). Para isso, há algumas sugestões propostas por Cosson (2014): pode-se simular uma discussão convidando leitores mais experientes (alunos de séries mais avançadas ou outros professores que já tenham uma certa caminhada de leitura de textos literários) ou utilizar-se de vídeos e outros mecanismos para que os alunos possam fazer uma análise do funcionamento das discussões no grupo. Essa modelagem poderá ser feita com toda a turma ou com pequenos grupos. Para Cosson (2014), alunos em processo de formação precisam ser modelados sobre como elaborar e responder a questões abertas, como aprofundar a leitura para além do resumo da história, como se manter dentro do assunto e outros aspectos.

COMPARTILHAMENTO - PRÉ-DISCUSSÃO

Formalizando as discussões

Atividade 13 - Alunos organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura passarão a compartilhar com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 1º ato da narrativa dramática.



Professor(a)...

Na **pré-discussão**, o diário de leitura com as anotações das impressões dos alunos (Atividade 11) será a base para introduzir as discussões. A pré-discussão é o momento da formalização das anotações sob acompanhamento do professor. No quadro que segue são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Neste momento, o objeto enfatizado será o texto.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

Considerando a leitura do primeiro ato da obra, reflita sobre as questões abaixo e registre suas impressões e opiniões no diário de leitura. Você não precisa seguir a ordem das questões quando for respondê-las. Tais questionamentos o(a) auxiliarão a pensar sobre a narrativa dramática.

1. O que você sentiu ao ler o primeiro ato da obra? estranhamento, alegria, interesse, curiosidade, satisfação etc.? Justifique.
2. O que você percebeu de diferente quanto à forma utilizada pelo autor para escrever o texto dramático. Você já havia lido textos com essas mesmas configurações? Descreva o que observou de diferente.
3. Qual a sua opinião a respeito da linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
4. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário ou outro aspecto do texto no momento da leitura? Se sim, o que fez para resolver?

5. Considerando que no texto dramático a presença de um narrador que conte a história para o leitor é dispensável, quais elementos do texto ajudaram você a compreender o enredo no 1º Ato da obra? Justifique.
6. Em questão anterior (2ª questão da atividade 8), foi perguntado o seguinte: “Como você imagina as personagens principais da obra (características físicas, gostos, personalidade etc.)”. Após a leitura do 1º Ato, em que as personagens são apresentadas, como você fez para descobrir a caracterização delas? Essa caracterização confere com o que você imaginou de cada personagem anteriormente? Comente.
7. As ações são desencadeadas por meio de uma divergência ou conflito de vontades entre as personagens, que pode ser percebido por meio dos diálogos. Transcreva um diálogo em que se percebe um conflito ou choque entre as personagens e justifique.
8. Considerando que uma obra teatral é escrita não apenas para ser lida, mas também para ser representada, qual a importância do cenário no primeiro ato? Comente.
9. A palavra didascália, segundo o pesquisador Toro (2011), vem do grego e quer dizer ensino; também são chamadas rubricas ou indicações cênicas. Normalmente elas aparecem entre parênteses ou colchetes e com um tipo de letra diferente (em itálico, na maioria das vezes), deixando claro para o leitor que elas não fazem parte do diálogo. Pela leitura do 1º ato, você poderia indicar dois momentos em que elas aparecem e com que intenção foram utilizadas?
10. Retire desse 1º ato da obra dois trechos em que a mulher é tematizada. Em seguida, faça comentários sobre cada trecho.
11. Na passagem da obra, quando Sidi informa a Lakunle que faz parte da tradição da aldeia que a jovem a ser desposada receba um dote do pretendente, o professor se enfurece demonstrando descontentamento. O que esse diálogo estabelecido entre essas duas personagens indica sobre elas? Faça comentários sobre isso.
12. Em um diálogo com Sidi, Lakunle diz: “Quantas vezes eu preciso lhe dizer, Sidi, que uma jovem adulta deve cobrir os seus... os seus... ombros? E posso ver uma boa parte... uma boa parte... deles!...” (SOYINKA, 2012, p.20). O que essa fala do professor revela sobre ele? Comente.
13. A partir da leitura desse 1º ato, você identificou algo comum com a sua vida e/ou de alguém que você conhece? Explique.
14. O que você espera dos próximos atos da obra?

DISCUSSÃO

INTENSIFICANDO AS DISCUSSÕES

Atividade 14: Discussão propriamente dita



Professor(a)...

A aula começa com o grupo reunido. Cada aluno deverá compartilhar com o grupo as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho (ao ouvir os depoimentos dos colegas, passou a refletir sobre o que não havia notado antes), com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário.

Atividade 15: Miniaula: Atentando para a tessitura da obra



Professor(a)...

Esta parte final ou miniaula é reservada para passar algumas informações/orientações acerca da leitura do 1º ato da narrativa e das discussões realizadas. Você, professor, poderá explicar alguns pontos da tessitura da obra que os alunos deixaram de observar ou outros que não foram observados por eles e que considere conveniente chamar a atenção. Lembre-se de que as miniaulas devem atender às necessidades do grupo para que se possa aprimorar as atividades do círculo de leitura (COSSON, 2014).

ATO II (MEIO-DIA)

O ENGODO

Atividade 16: Os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura do 2º ato do texto dramático. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura.



Professor(a)...

É importante que você reforce aos alunos, antes de iniciar a leitura, a importância de se fazer as anotações de suas impressões durante e depois da leitura em seus diários de leitura: pode ser um trecho do texto que consideraram mais difícil; uma palavra ou expressão que chamou mais a atenção; uma questão do texto que o levou a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual ele tenha se identificado ou ainda um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para o texto. O professor poderá definir se essas anotações no diário de leitura deverão ser feitas individual, em duplas ou de forma coletiva. Na sequência, o professor dá início à leitura do 2º ato (meio-dia) da narrativa que se inicia por uma didascália. Seguidamente, pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.

COMPARTILHAMENTO - PRÉ-DISCUSSÃO

Formalizando as discussões

Atividade 17: Alunos organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura passarão a compartilhar com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 2º ato da narrativa dramática.



Professor(a)...

Na pré-discussão, o diário de leitura, com as anotações das impressões dos alunos (Atividade 16), será a base para introduzir as discussões. A pré-discussão é o momento da formalização das anotações sob acompanhamento do professor. No quadro que segue são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Neste momento, o enfoque será dado ao texto.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Na segunda divisão da peça, meio-dia, surge o conflito dramático que se soma à ação e ao diálogo, formando um tripé sobre o qual a narrativa dramática se assenta. O conflito acontece como resultado da “divergência de vontades entre as personagens”, ressalta Pascolati (2009, p.101). Você conseguiu perceber como se dá o início desse conflito na obra? Justifique.
2. A técnica do *flashback* é um recurso narrativo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e, em alguns casos, anteriores ao seu início. Na peça teatral, este movimento temporal retrospectivo se estabelece pelo uso das didascálias. Em que momento do 2º ato, este recurso narrativo é apresentado e com qual intenção?
3. Na tentativa de impedir que a tradição da aldeia fosse abalada com a vinda da estrada de ferro, e que faria a conexão com a cidade vizinha, Lagos (indicativo de desenvolvimento da aldeia), Baroka usa uma prática que parece muito comum nas sociedades modernas, a corrupção. Você consegue estabelecer alguma relação entre a atitude da personagem Baroka com pessoas ou instituições reais de nosso tempo? Comente.
4. No 2º ato da obra, é possível perceber, mesmo que implicitamente, o papel passivo desempenhado pela mulher na sociedade africana. Retire trechos da obra e faça comentários.
5. As personagens na narrativa parecem estar em um embate constante: de um lado Lakunle e de outro Sidi e os outros moradores de Ilujinle. O que causa divergência entre as personagens? Justifique.
6. A Sadiku, primeira esposa de Baroka, coube disseminar um “falso segredo” a respeito do bale. Como você vê esse engodo tramado pelo próprio Baroka? Comente.

7. Esse episódio da obra pode ser relacionado às *Fake News* disseminadas pelas redes sociais hoje? Justifique.

8. Entre as personagens que mais ganham destaque na peça, Sidi, Lakunle, Baroka e Sadiku, com qual ou quais você se identificou mais? Por quê?

9. Há um momento na narrativa dramática em que o professor Lakunle faz referência a várias mulheres da Bíblia para fazer uma comparação com Sidi: Rute, por ser altruísta vai para Israel, o que lhe permite casar-se com um homem bom; Raquel foi a esposa que Jacó realmente amou; A rainha Ester foi a responsável pela intermediação entre o rei e o povo de Israel contra as atrocidades sofridas por este; Betsabá, o objeto de desejo do rei Davi. Dessa forma, Sidi é comparada a uma mulher de valores puros, (STURZBECHER, 2016, p.115) e, portanto, merece o amor verdadeiro de um homem como ele. Mas a moça ignora essa comparação. Por que isso acontece? Comente.

10. A partir da leitura do 2º ato, você identificou algo comum com a sua vida e/ou de alguém que você conhece? Explique.

11. O que você espera das próximas cenas?

DISCUSSÃO

INTENSIFICANDO AS DISCUSSÕES

Duração: 2 aulas

Objetivos: - Fomentar a discussão sobre a narrativa dramática por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção.

- Apresentar o conceito de intertextualidade e refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por esse recurso expressivo.

Atividade 18: A aula tem início com os grupos reunidos. Cada aluno deverá compartilhar com o grupo as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho (ao ouvir os depoimentos dos colegas passou a refletir sobre o que não havia notado antes), com o objetivo de promover o alargamento dos sentidos do texto literário. Depois disso, o professor chamará a atenção dos alunos para o intertexto

bíblico que aparece no 2º ato da obra quando a personagem Lakunle compara Sidi com personagens femininas da Bíblia. Para intensificar a discussão, o professor distribuirá a cópia do poema “Sete anos de pastor Jacob servia”, de Luís Vaz de Camões, considerando que o poema camoniano poderá auxiliar o leitor na construção de hipóteses de leitura. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o soneto, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, o conteúdo e os recursos estilístico-expressivos empregados pelo autor na construção do poema.



Professor(a)...

O soneto “Sete anos de pastor Jacob servia”, do escritor português Luís Vaz de Camões, faz referência a uma passagem da Bíblia²⁶: Jacob se propõe a servir Labão durante sete anos, como pastor, a fim de receber em casamento a jovem Raquel. Você poderá ter acesso ao poema acessando o *link* abaixo.

<https://www.escritas.org/pt/t/2510/sete-anos-de-pastor-jacob-servia>

Atividade 19: Após a leitura do poema, o professor instigará os alunos para a discussão de algumas questões sobre o soneto estabelecendo uma conexão com a leitura do 2º ato da obra lida para que os estudantes percebam a presença da intertextualidade. Em seguida, os alunos farão o registro das questões no diário de leitura.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. O poema de Camões estabelece intertexto com a Bíblia, que remete à história do amor de Jacó por Raquel, presente em *Gênesis*, cap. 29., v. 15. Que relação pode ser estabelecida entre as personagens Raquel e Jacó do poema de Camões, e Sidi e Lakunle na narrativa dramática?
2. “Os dias, na esperança de um só dia,/passava, contentando se com vê-la”. Sobre os dois primeiros versos da 2ª estrofe do soneto, responda: que relação se pode fazer com a narrativa dramática? Justifique.
3. Comparando a estrutura do poema de Camões com a narrativa dramática, você observa alguma semelhança e/ou diferença? Comente sobre isso.
4. Na última estrofe do poema, o eu lírico faz uma promessa a si mesmo. A qual (is) motivo(s) se pode atribuir essa promessa?
5. O poema é permeado por muitos recursos expressivos, entre eles a antítese, que consiste na exposição de ideias opostas. Identifique e transcreva os versos em que essa figura de linguagem aparece e apresente o efeito de sentido por elas gerado no poema.

²⁶ “Gênesis”, capítulo 29, v. 15., trata da chegada de Jacó, filho de Izaac e Rebeca, à casa de Labão, irmão de Rebeca (BÍBLIA SAGRADA).

Atividade 20: A partir da análise do poema, que faz intertexto com a narrativa dramática, o professor deverá apresentar a definição de intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreenderem a importância deste conceito para a construção de sentidos do texto. Atendendo também a uma das habilidades do campo artístico-literário: “Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...]”, (BNCC, 2017, p.187).

Entendendo a intertextualidade...

A intertextualidade ocorre quando, em um texto, há a inserção de outro texto anteriormente produzido, que faz parte da “[...] memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p.17). Para as autoras, o texto remete a outros textos com os quais estabelecem algum tipo de relação. Há diversos tipos de intertextualidade; cada qual com características próprias: temática, estilística, explícita, implícita etc.

A intertextualidade **temática** pode ser encontrada em textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou a uma mesma corrente do pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprios; **estilística**, ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas; **explícita**, quando no próprio texto é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando é reportado como tendo sido dito por outro; **implícita**, quando se introduz no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença de intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

ATO III (NOITE)

ENTRE O PROGRESSO E A TRADIÇÃO: E AGORA, SIDI?

Atividade 21: Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura do 3º ato (noite) da obra dramática e anotam as suas impressões de leitura.



Professor(a)...

É importante que mais uma vez você reforce aos alunos, antes de iniciar a leitura, a importância das anotações das impressões durante e depois da leitura nos diários de leitura: pode ser um trecho do texto que consideraram mais difícil; uma palavra ou expressão que chamou mais a atenção; uma questão do texto que o levou a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual ele tenha se identificado ou ainda um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para o texto. O professor poderá definir se essas anotações no diário de leitura deverão ser feitas individual, em duplas ou de forma coletiva. Para esta parte final da obra, sugere-se que a turma seja dividida

em pequenos grupos (4 ou 5 alunos). Na sequência, o professor dá início à leitura do 3º Ato (noite) da narrativa que se inicia por uma didascália. Seguidamente, pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.

COMPARTILHAMENTO - PRÉ-DISSCUSSÃO

Formalizando as discussões

Atividade 22: Alunos organizados em pequenos grupos (4 ou 5 alunos) com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura passarão a compartilhar nos pequenos grupos as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 3º e último ato da narrativa dramática, sob o acompanhamento do professor.



Professor(a)...

Na pré-discussão, o diário de leitura com as anotações das impressões dos alunos (Atividade 19) será a base para introduzir as discussões. A pré-discussão é o momento da formalização das anotações, sob acompanhamento do professor. No quadro que segue são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Nesse momento serão enfatizados os três objetos de leitura propostos por Cosson (2014): o texto, o contexto e o intertexto.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. O terceiro e último ato da narrativa dramática *O Leão e a Joia* (noite) apresenta o clímax, momento de suspense em que o conflito é solucionado. É também o momento em que é possível se fazer hipóteses sobre o que poderá acontecer no final do enredo. Você conseguiu identificar o clímax da história? Justifique.
2. Diante do desfecho da narrativa dramática, como você imagina o futuro da aldeia? Comente.
3. O que você achou do final da narrativa dramática? Foi como você imaginou? Gostaria de modificá-lo? Justifique.
4. Lakunle faz uso de um dito popular para falar a Sidi de suas perspectivas de progresso para Ilujinle no 1º ato da narrativa: “É como dizem, a caridade começa em casa. Por enquanto, é somente esta aldeia que eu pretendo virar pelo avesso” (SOYINKA, 2012, p. 24)”. Também Baroka faz uso dessa fala no 3º ato quando tenta convencer Sidi a se casar com ele: “Como diz o professor: a caridade começa em casa” (p.113). O que está por trás desse discurso, tanto de Lakunle quanto de Baroka, em relação à Sidi? Comente.
5. A dramaturgia de Soyinka associa ações do texto dramático à dança e à música; influências herdadas do teatro africano popular do qual o autor participou tanto como escritor quanto como ator. Na sua opinião, que efeitos de sentido essa associação trouxe para o texto dramático?

6. Forte referência à religiosidade nigeriana é a árvore “odan”, que compõe o cenário onde transcorrem todas as ações da peça. Como ela é apresentada na narrativa? Qual o seu valor simbólico para o povo de Ilujinle?

7. No início da narrativa, Sidi é caracterizada da seguinte maneira: “Enrolado ao redor do corpo traz um vestido formado por um pano amplo tecido em casa, dobrado logo acima dos seios, deixando os ombros nus (SOYINKA, 2012, p.17)”. E, no final da obra dramática, a personagem “[...] usa joias, roupas leves e usa sandálias delicadas presas com cordões de couro (SOYINKA, 2021, p.131)”. Considerando a decisão tomada por Sidi no desfecho da obra, o que a sua caracterização pode revelar sobre a personagem? Explique.

8. A obra apresenta relações conflituosas entre as personagens. De um lado, Lakunle, o professor que representa o conhecimento e a cultura ocidental e de outro, Sidi e Baroka representantes da cultura local. Durante a leitura da obra, você conseguiu perceber atitudes entre as personagens que denotassem discriminação ou preconceito? Argumente.

9. Dos três atos lidos, há algo que tenha chamado mais a sua atenção? Aspecto temático? Formal? Comente.

10. Os atos da narrativa dramática foram intitulados “Manhã”, “Meio-dia” e “Noite”. Sugira novos títulos para cada ato, justificando as suas escolhas.

11. Considerando que o texto dramático *O Leão e a Joia* apresenta duas dimensões (texto para ser lido, analisado e interpretado e texto teatral para ser encenado), é possível compreender o texto dramático desvinculado da encenação? Sim? Não? Explique.

12. Você se surpreendeu com a obra? Por quê?

13. A obra fez com que você refletisse sobre algo da sua vida? Explícite.

14. Você recomendaria a leitura dessa obra para outras pessoas? Justifique.

DISCUSSÃO

INTENSIFICANDO AS DISCUSSÕES

Duração: 2 aulas

Objetivo: - Fomentar a discussão sobre o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança, estabelecendo relações com a obra dramática lida, *O Leão e a Joia*.

Atividade 23: Discussão propriamente dita



Professor(a)...

A aula começa com os grupos reunidos. Cada aluno deverá compartilhar com o grupo as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho (ao ouvir os depoimentos dos colegas passou a refletir sobre o que não havia notado antes),

com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário. Na sequência, o professor distribuirá o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança (anexo), e pedirá para que os alunos façam a leitura e anotem em seus diários as suas percepções. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos, conforme o roteiro abaixo sobre o conto, com o intuito de fazer com que os alunos estabeleçam diálogos com a obra dramática lida.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Você teve alguma dificuldade durante a leitura do conto? Se sim, como conseguiu sanar as suas dúvidas?
2. O nome do conto é “Solidão”. Você conseguiu identificar alguma referência no texto que possa remeter ao título? Comente.
3. O autor do conto, Albertino Bragança, assim como o autor da narrativa dramática, Wole Soyinka, são africanos. Você percebeu alguma(s) semelhança(s) quanto à linguagem utilizada por esses autores? Se sim, transcreva alguns trechos dos dois textos que possam justificar a sua resposta.
4. É possível saber a idade de Mento Muala? Justifique com um trecho do conto.
5. Tanto no conto quanto na narrativa dramática, há trechos que ressaltam a vitalidade e a virilidade dos protagonistas Mento Muala e Baroka. Retire trechos que comprovem esta afirmação.
6. Quanto ao espaço onde se desenvolvem as ações do conto, é possível estabelecer alguma relação com o espaço onde se desenrola a narrativa dramática? Comente.
7. Após a leitura do conto “Solidão”, você percebeu algo comum entre a caracterização do protagonista Mento Muala e Baroka na narrativa dramática *O Leão e a Joia*? Aponte as suas percepções a respeito dessas duas personagens.

Atividade 24: Compartilhando as anotações feitas no diário de leitura com o grupo



Professor(a)...

A aula começa com os alunos sentados em círculo. Neste momento os alunos compartilharão as suas percepções sobre o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança, e a narrativa dramática, anotadas no diário de leituras. Depois disso, eles podem ter um tempo para realizar as anotações finais sobre o que foi discutido.

O REGISTRO

Formalização da leitura de *O Leão e a Joia*

Duração: 2 aulas

Objetivos: - Refletir sobre a leitura da obra *O Leão e a Joia* na perspectiva dos vários papéis que as personagens exercem;

- Caracterizar e realizar a rede de relações e de influências mútuas que se estabelece entre os diversos papéis exercidos pelas personagens principais.

Atividade 25: Após a socialização da atividade 23, solicitar aos alunos a produção em grupos (4 ou 5) de um cartaz denominado: “Teia: Jogo de Relações²⁷” entre as personagens principais: Sidi, Lakunle, Baroka e Sadiku, da obra *O Leão e a Joia* atentando para as etapas de desenvolvimento da atividade.



Professor(a)...

O registro é uma reflexão sobre o modo de leitura realizado (oral/silenciosa) e o funcionamento do grupo, sobre a obra e a leitura compartilhada. Esta etapa deve ocorrer ao final da leitura integral da obra – coletivamente, em pares ou individualmente. Os registros podem ser realizados de diversas formas: desde o diário de leitura até um gráfico com todas as personagens ou uma *timeline*, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, performances ou eventos (coro falado, sarau, júri simulado, reescrituras de finais diferentes, uso do fandom, ou do RPG para ampliação de elementos da obra etc.).



Professor(a)...

“Teia: Jogo de Relações”

Etapas:

1. Reunir os grupos de alunos em círculo.
2. Distribuir uma cartolina ou papel *kraft* para cada grupo juntamente com nove máscaras feitas em papel vegetal.

Obs.: Na cartolina ou papel *kraft*, os alunos deverão desenhar três máscaras-base, escrever de modo aleatório as palavras e ou expressões que farão parte da relação na teia entre as personagens: papel da mulher, relações de poder, choque entre culturas, símbolo de poder, símbolo do conhecimento, tradição, submissão, progresso, casamento, juventude, velhice, subserviência e passividade – conflitos socioculturais – tensões linguísticas e religiosas...

2. Os grupos deverão escolher três personagens importantes na narrativa e preencher os espaços apropriados com o nome das personagens selecionadas.
4. Cada grupo deverá escolher uma personagem para ser o ponto de partida de seu quadro de relações.

²⁷ Adaptação da oficina – Tramas: Jogo de Relações do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura 2001, MEC/Fundação Nestlé de Cultura.

5. Desencadear em cada grupo a discussão sobre as relações entre as personagens. Por exemplo, como se caracteriza o comportamento de Sadiku na obra em relação a Baroka: submissa, ciumenta, rancorosa, companheira, obediente...?

Obs.: Se essa for a primeira relação analisada, os termos (mínimo três) deverão ser escritos numa das máscaras que deverá ser colada na cartolina.

6. Selecionar outra relação entre as personagens nomeadas no quadro. Por exemplo: Sadiku ↔ Baroka; Sadiku ↔ Sidi; Sadiku ↔ Lakunle ou Sadiku ↔ consigo mesma.

7. Escrever numa segunda máscara de papel vegetal as características resultantes da relação escolhida, compondo a máscara que nessa relação a personagem “veste”.

Obs.: Para cada relação, as características devem ser escritas em uma das folhas de papel vegetal das máscaras, que deverá ser colada sobre a máscara-base desenhada na cartolina ou no papel *kraft*: uma folha para Sadiku – Baroka; uma para Sadiku – Sidi; outra para Sadiku e Lakunle...

8. Fazer o mesmo exercício em relação às outras duas personagens do painel.

Obs.: Ao término dessa atividade tem-se as máscaras compostas de uma base e três sobreposições de papel vegetal, configurando a multiplicidade de facetas que constituem cada personagem.

9. O grupo deverá escolher uma caneta de cor diferente para cada personagem.

10. Com a caneta de mesma cor, ligar a personagem analisada com as palavras que definem do contexto que interferem nas relações ou nos papéis que desempenham.

11. Cada personagem terá um feixe de traços de mesma cor partindo da máscara. Assim terão três feixes de cores diferentes.

Obs.: O cruzamento dos traços desses feixes concretizará a teia de relações que compõem a narrativa dramática.

12. Cada grupo deverá dar um título para essa teia conforme as relações estabelecidas.

13. Ao final da atividade, desfazem-se os grupos e forma-se um círculo onde cada grupo deverá apresentar o seu painel para os demais grupos.

14. Por fim, os painéis serão afixados na sala de aula.

TERCEIRA ETAPA: AVALIAÇÃO

Letramento Literário - Sondagem

Duração: 1 aula

Objetivo: - Verificar o processo de evolução e aprimoramento da leitura do aluno por meio da participação nas atividades e pelos registros no diário de leitura.

Atividade 26: Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo para avaliar tanto a sua participação quanto a funcionalidade do círculo de leitura.



Professor(a)...

A avaliação é o momento do balanço das atividades; de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Poderá ser feita de modo individual ou em grupo e ainda, em forma de autoavaliação. O que não se pode perder de vista, no entanto, é que o processo avaliativo oportunize o aprimoramento das ações no grupo. A avaliação será feita pelo professor a partir da leitura e análise dos diários de leitura que poderá observar questões referentes à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário. [...] somados às habilidades sociais [...]” (COSSON, 2014, p.173). Também poderão ser avaliados aspectos identificados pelo professor no decorrer das discussões e registrados em “fichas ou planilhas”; estas poderão ser utilizadas em forma de notas ou conceitos como meio de comprovação escrita da observação do professor. Por fim, poderá ser utilizado como recurso avaliativo o registro feito pelos alunos ao final da leitura da obra.



Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Você apreciou o texto escolhido para leitura e discussão no Círculo de Leitura *O Leão e a Joia*? Por quê?
2. Registre comentários sobre as atividades desenvolvidas no Círculo de Leitura: qual/quais a(s) mais envolvente(s), a(s) mais complicada(s), a(s) mais interativa(s), a(s) mais significativa(s), a(s) mais chata(s), a(s) menos criativa(s)... Justifique.
3. Você acredita que a sua participação no Círculo de Leitura foi significativa? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor, por quê? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os possíveis motivos.
4. Gostou da forma de leitura compartilhada e discussões desenvolvidas no Círculo? Comente.
5. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no Círculo? Qual (Quais)?

3.2.3 A sala de aula como espaço formador de uma comunidade de leitores

Considerando a produção do material didático, que teve como base teórico-metodológica os pressupostos do Círculo de Leitura (COSSON, 2014), com o objetivo de promover o letramento literário, é relevante tecer algumas considerações acerca de sua elaboração, já que se vislumbra a sua implementação. A proposição da intervenção didática foi pensada e produzida para turma potencial, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Papa Paulo VI, *lócus* desta pesquisa.

Ao se observar os diversos entraves e vazios evidenciados no cenário educacional, principalmente no Ensino Fundamental – Anos Finais, nível de ensino no qual as lacunas se tornam mais evidentes em relação ao ensino da Literatura por vários motivos, entre eles, a falta de repertório literário e metodológico do professor, que possa lhe dar suporte para desenvolver práticas de leitura literária significativas e, ainda, pelo fato de muitos professores utilizarem o livro didático como (quase) única

ferramenta de ensino, é que uma proposta interventiva para sistematizar uma prática pedagógica que articule os saberes literários torna-se tão necessária.

Em conformidade com as concepções apresentadas por teóricos e estudiosos no percurso da pesquisa, a Literatura, sobretudo a dramática, ainda que presente nos documentos oficiais como a *BNCC* (BRASIL, 2017) e o *RCPR* (PARANÁ, 2018), raramente é trabalhada pelos professores que não têm como uma de suas práticas habituais de leitura o texto dramático e, por essa razão, tiram de seus radares o ensino desse gênero em favor de outros, em abundância, nos livros didáticos, como o pético e o narrativo. E, quando os textos literários são levados para a sala de aula, são utilizados, não raro, para fins pragmáticos, seja para o ensino da Língua Portuguesa, seja para o ensino da História da Literatura. Exemplo disso, é o estudo da Literatura no Ensino Médio que fica, quase sempre, centrado na periodização de estilos e na identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras. Desse modo, o texto literário fica engessado à análise de aspectos ligados apenas à historiografia literária, sendo que a leitura propriamente dita é deixada à margem. Trata-se de discutir *sobre* a Literatura e não de ler a Literatura, uma vez que as obras literárias são trazidas de forma fracionada nos livros didáticos. Aspecto que também promove, segundo Soares (2011), a escolarização inadequada do texto literário, pois o uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original no livro didático, leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de atribuir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra.

Nessa perspectiva, todo o potencial estético, ético e cultural do texto literário reduz-se a aspectos meramente pragmáticos e utilitários. Assim, quando a Literatura não é deixada de lado, “apagada”, em prol dos inúmeros gêneros textuais, alardeados pelos documentos oficiais que regem a Educação Básica, o profissional acaba usando, muitas vezes, somente o livro didático e/ou métodos ultrapassados, como aponta Santos (2017).

Tendo em vista a problemática apresentada, ao longo desta dissertação, quanto às dificuldades encontradas para o ensino do texto literário na contemporaneidade, a opção pela obra *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), que contempla o gênero dramático, busca contribuir para preencher uma lacuna no contexto escolar. Para tanto, considera a leitura integral da obra e a seleção de uma metodologia para a sistematização dos procedimentos didáticos, de modo a propiciar

ao aluno uma leitura literária que vai “além da simples leitura” do texto, e porque oferece, “[...] como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para combater e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2006, p. 30).

A seleção da obra dramática *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), deu-se, portanto, por ser um gênero pouco ou quase nunca explorado nas aulas de Literatura e por sua especificidade e configuração próprias desafiarem o leitor e o seduzirem a entrar no jogo literário dramático. Nesse sentido, surge como uma alternativa de trabalho bastante enriquecedora, por provocar tanto discussões estéticas quanto éticas entre os jovens leitores em formação, que poderão, a partir do compartilhamento das leituras e de suas impressões sobre elas, alargar suas referências estéticas e apurar o seu senso crítico pelo contato com o gênero dramático, que não lhe é familiar, bem como ampliar suas referências culturais pelo conhecimento de concepções e tradições africanas e, conforme Candido (1972, p.182), assimilar valores que aumentam a capacidade de compreensão e “visão do mundo”. Destarte ingressar em um universo cujo modo de vida é diferente do seu, a obra favorece a busca de novos horizontes, já que é por meio da diversidade humana que se pode vislumbrar as “perspectivas dos outros” em espaços, tempos e contextos diversos e, desse modo, ser encorajado a renovar os próprios sentidos, no seu tempo e no seu mundo (LANGER, 2005, p.213). Assim sendo, é de responsabilidade do professor oportunizar ao estudante “uma busca plena de sentido para o texto literário”, para ele próprio e também para o contexto social do qual faz parte (COSSON, 2006, p.29). Logo, a narrativa dramática de Soyinka, por abordar temas como o papel da mulher na sociedade, as relações étnico-raciais e a busca pela renovação da identidade, possibilita a identificação com o público potencial da pesquisa, jovens leitores em formação.

É, pois, sob esse ponto de vista que esta investigação se debruça e apresenta uma ação pedagógica voltada para a educação literária, assentada em procedimentos teórico-metodológicos sistematizados que visam ao letramento literário por meio da promoção de discussões acerca da valorização da diversidade, do incentivo à formação de valores e posturas que respeitem as diferenças e a identidade de grupos sociais marginalizados, constantemente ameaçados por condutas que ferem os direitos humanos, como o preconceito e o racismo. Assuntos que atravessam a sociedade, chegam às escolas e, portanto, devem ser discutidos na sala de aula,

conforme assinala a *Lei nº 10.639/03*, que propõe a abordagem de questões ligadas à história e à cultura afro-brasileira, reconhecendo a multiplicidade sociocultural brasileira, e que direciona para práticas docentes que têm a (re)educação das relações étnico-raciais como um de seus pilares.

Contudo, para possibilitar aos jovens estudantes, leitores em formação, uma experiência significativa com a Literatura, que lhes oportunize o contato com diferentes modos de agir, refletir e estar no mundo, assim como comunicar valores que podem ser revelados e problematizados, é essencial a “abordagem sistemática e pedagogicamente orientada para a leitura literária”, conforme aponta Cosson (2011, p.292). O autor assegura que apenas dessa forma se pode efetivar uma “comunidade de leitores”, apta a se apropriar da Literatura e atribuir sentidos aos textos literários, cuja leitura ultrapasse os limites do texto e considere o contexto e o intertexto; aspectos fundamentais no processo educativo que levam ao letramento literário.

Acredita-se que a proposta estruturada sob os pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura é apropriada ao gênero dramático por possibilitar, por meio das discussões e compartilhamentos, o aprimoramento das competências leitoras dos estudantes, adolescentes leitores em processo de formação. Assim, a escolha do Círculo de Leitura, proposição metodológica sistematizada por Cosson (2014), deu-se pelo vigor da proposta. Para o estudioso, a leitura coletiva, que deve acontecer no compartilhamento de leituras em uma comunidade de leitores, auxilia na formação de leitores literários. É, portanto, em uma comunidade de leitores que os jovens estudantes, ao realizarem a leitura juntos, evidenciam “o caráter social da leitura e da compreensão dos textos”. Essa natureza social da leitura, que se manifesta na concepção de que ler em grupo incentiva meios de articulação entre os saberes sistematizados e os diálogos/discussões sobre a vida, oportuniza o aparecimento de novas percepções, uma vez que as interações - com seus pares, com o professor e com os livros (COSSON, 2014, p.139) - favorece a formação de leitores autônomos e críticos, com competência para desviar-se de modelos preestabelecidos de leitura.

Dessa maneira, a sala de aula se converte em um ambiente intersubjetivo para promover o letramento literário e tem como base a compreensão de que ler implica troca de sentidos entre escritor/leitor e o contexto/sociedade, onde ambos estão inseridos. Assim, os sentidos apreendidos do texto são resultados do compartilhamento de visões de mundo entre os homens/leitores no tempo e no espaço. É, pois, nesse espaço intersubjetivo, no qual se transforma a sala de aula,

que se discute a leitura interpretativa de determinada obra, onde leitores e leituras são valorizados e professor e alunos podem aprender juntos e auxiliar uns aos outros, em um movimento dinâmico de troca de conhecimentos.

Diante do exposto, esta análise apoia-se no arcabouço teórico-metodológico presente no escopo desta pesquisa, para justificar a aplicabilidade e potencialidade da proposta didática (capítulo 3), a qual se estrutura em torno da obra dramática *O Leão e a Joia*, do escritor nigeriano Wole Soyinka. Na proposta de intervenção pedagógica apresentada, optou-se por utilizar simultaneamente dois dos três modelos de círculo de leitura propostos por Cosson, o estruturado e o semiestruturado; aproveitando-se das vantagens que cada um oferece. A escolha desses dois modelos deu-se por considerar que ambos os círculos (estruturado e semiestruturado) podem guiar adequadamente a ação do professor com o potencial público-alvo para o qual se destina esta proposta, jovens leitores em formação do 9º ano do Ensino Fundamental e, dessa forma, favorecer o trabalho do professor para que ele possa conduzir as leituras de modo organizado e promover um aprofundamento e alargamento do texto dramático, gênero literário selecionado.

Do círculo estruturado, levou-se em conta o modelo predefinido, que contempla uma rota com atividades determinadas para o acompanhamento da leitura, das discussões e do registro de conclusões; e o guia, aqui o professor, para orientar os debates. Também foram utilizadas atividades de registro escrito das impressões de leitura dos alunos sobre a obra, as quais foram formalizadas no diário de leitura. Essas questões subjetivas tiveram a intenção de fazer emergir as vozes dos estudantes e oportunizar a eles momentos em que pudessem aprender a ouvir a si mesmos e aos outros.

Sendo o diário de leitura uma das formas de registro a ser utilizada no círculo, pois é a partir das anotações e reflexões sobre a obra lida que se dá início ao processo de construção, refutação e ampliação dos sentidos do texto lido por meio do compartilhamento da leitura, o uso dessa ferramenta pedagógica deve ser amplamente estimulada pelo professor, já que “[...] a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (MACHADO, 2005, p.63 apud BUZZO, 2010, p.22).

Embora a característica mais comum do uso do diário de leitura seja em atividades individuais, também pode ser compartilhado, aponta Cosson (2014), como

ocorre no “diário a dois”, quando os pares se revezam no registro de suas percepções sobre a obra lida. Essa atividade deve se restringir a dois leitores que compartilham a leitura de uma mesma obra ou obras diferentes com um leitor fazendo um comentário a partir de sua própria leitura. Como exemplo pode-se citar o “diário de predições”, que se define quando um estudante registra as suas suposições acerca do que poderá suceder na história justificando suas hipóteses sobre o texto e o colega faz os ajustes após a leitura, deixando as suas previsões para o próximo capítulo e assim por diante. Dentre as outras possibilidades de registro no diário de leitura, há aquelas que podem ser realizadas de forma coletiva: professor e alunos transcrevem num painel e afixam na parede da sala de aula. Pode-se, ainda, utilizar um *blog* na internet para publicizar os registros; a proposta é que os registros não fiquem circunscritos ao espaço escolar.

Nesse sentido, o diário de leitura é ferramenta essencial na prática do círculo de leitura, considerando que nos momentos de debate, os participantes do grupo se utilizarão desses registros para fomentar as discussões, respeitando os procedimentos de leitura “(conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (COSSON, 2014, p.159). Ao final dos debates, os participantes registram as conclusões a que o grupo chegou. Há diversas versões para esse tipo de círculo, mas todas convergem para um roteiro com atividades predefinidas para o acompanhamento da leitura, discussão e registro.

Compreende-se que para o potencial público para o qual se destina, turma de 9º ano do Ensino Fundamental, o círculo estruturado parece ser mais adequado, uma vez que a turma ainda não experienciou atividades de leitura em grupo, tal como a que está sendo proposta.

Do segundo modelo de círculo, o semiestruturado, tirou-se proveito dos direcionamentos das atividades a serem seguidas pelo grupo de leitores e da presença de um moderador, aqui optou-se pelo professor, como no modelo estruturado, que será o responsável por iniciar a discussão, acompanhar os turnos de fala, esclarecer possíveis dúvidas, incertezas e animar as discussões, monitorando o grupo para que o debate não fuja da obra lida ou do tema que está em discussão. Ademais, também caberá ao professor fazer apontamentos/considerações para que ocorra aprofundamento ou amplificação da leitura, podendo recomendar que os participantes se fixem em um determinado aspecto da obra ou reveja algo discutido anteriormente, conforme sugere Cosson (2014).

Embora o círculo estruturado apresente fases predeterminadas, destaca-se que não é um modelo fechado, permitindo que o professor possa fazer alterações conforme as necessidades de sua turma. Assim, o Círculo de Leitura seguirá as seguintes etapas, que compreendem a sua organização/estruturação:

Etapas do Círculo de Leitura:

1. PREPARAÇÃO (precede à implementação do círculo)

a. Seleção das obras: o professor deve atentar-se para os seguintes princípios:

1. Os textos devem ser adequados ao público-alvo e bons para serem lidos e discutidos, ou seja, que inquietem, provoquem a curiosidade, estimulem a leitura e demandem uma “posição do leitor” (COSSON, 2014);
2. Os textos devem ser escolhidos pelos alunos após serem pré-selecionados pelo professor, que deverá justificar as escolhas feitas. Aos alunos deve ser dada a chance de manuseio e escolha das obras, de acordo com suas preferências. Esclarece-se que para o material didático proposto, a escolha da obra foi feita pelo professor.

b. Disposição dos participantes (alunos-leitores): momento de preparação do leitor para participar das discussões/atividades motivadoras:

- . Em um primeiro momento, os alunos se apresentam como leitores (sentados em círculo, cada um dá o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas) e, paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma como um todo.
- . Pode-se começar ensinando como se faz o registro da leitura, levando registros de outros alunos ou elaborando alguns próprios para aquela turma. Para a modelagem das discussões, pode-se simular uma discussão convidando leitores mais experientes ou utilizar-se de vídeos e outros mecanismos para que os alunos possam fazer uma análise do funcionamento das discussões no grupo. Essa modelagem poderá ser feita com toda a turma ou em pequenos grupos.
- . Pode-se optar, ainda, por iniciar a discussão da obra com os alunos em pequenos grupos para depois compartilhar com o grande grupo; sob a mediação do professor. Para Cosson (2014), alunos em processo de formação precisam ser modelados sobre como elaborar e responder a questões abertas, como aprofundar a leitura - para além do resumo da história, como se manter dentro do assunto, entre outros aspectos.

c. Sistematização das atividades (escolha das obras, calendário, local, papéis dos participantes na reunião e regras de convivência). Essa organização deve anteceder a leitura da(s) obra (s) selecionada(s). As aulas devem ser semanais ou quinzenais, de acordo com a dinâmica de atividades de cada escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e, que, portanto, exige deles comprometimento. O local poderá variar (sala de aula, biblioteca ou outro definido junto com a turma). Quanto aos papéis e regras de convivência, pode-se elaborar, junto com os alunos, cartazes que deverão ser afixados em locais visíveis na sala de aula, onde estarão descritas as funções de cada um e as normas. Pode-se, também, estabelecer com os adolescentes um contrato de convivência para o círculo de leitura, que será assinado por todos e afixado na parede. Cosson (2014) sugere que o círculo de leitura tenha um nome para que os alunos o identifiquem com mais facilidade.

2. EXECUÇÃO (atividades de leitura – encontro entre o leitor e a obra)

a. O ato de ler (a leitura pode ser feita de forma silenciosa sustentada com todos lendo na sala de aula ou na biblioteca, compartilhada em voz alta, coletiva etc.).

Obs.: “Textos com imagem e som ou apenas som devem ser preferencialmente vistos e ouvidos coletivamente” (COSSON, 2014, p.168).

O tempo destinado à etapa da leitura varia e, por isso, deve-se levar em conta o cálculo da média do tempo entre os participantes do círculo. Deste modo, o período dedicado à leitura, assim como a quantidade de leitura a ser feita em cada encontro, devem estar tacitamente no cronograma do círculo de leitura.

b. O compartilhamento (preparação para a pré-discussão e discussão propriamente dita)

. Pré-discussão (anotações de impressões durante e depois da leitura – um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma questão do texto que levou o leitor a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique ou um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para determinado texto – usualmente feitas em um diário de leitura, individual, em duplas ou de forma coletiva, mas nada impede que se utilize outros mecanismos como o *post-it* ou rabiscos ao pé da página. Essas anotações devem ser formalizadas - sob acompanhamento do professor que deverá definir o que será enfatizado na leitura: texto, contexto ou intertexto, ou uma combinação de dois modos – em um diário de leitura ou outro material que servirá de base para a discussão. Essa formalização pode se dar em forma de uma resenha. Nesse momento, o professor pode-se utilizar ainda de passos do seminário socrático, usar as fichas de funções ou, ainda, elaborar perguntas abertas a serem utilizadas durante a discussão.

. Discussão propriamente dita (pode-se iniciar com uma pergunta *warm up* – aspecto mais relevante da obra, breve síntese ou um roteiro para intensificar a discussão). As anotações formalizadas na pré-discussão devem servir como mecanismos auxiliares para fundar e manter uma discussão legítima entre os leitores em um espaço de compartilhamentos no qual não há respostas corretas ou incorretas, “[...] mas sim perguntas autênticas que querem realmente entender e compreender o que se leu em comum” (COSSON, 2014, p.170). Deste modo, é garantido aos leitores participantes do círculo de leitura “o direito e o dever” de agir no grupo de modo igualitário e respeitoso (COSSON, 2014).

Quanto ao tempo que deve ser dispensado a essas fases do compartilhamento (pré-discussão e discussão), o período de uma hora ou uma hora e meia é considerado ideal, aponta Cosson (2014). Mas nada impede que o professor determine o tempo que considere adequado para o perfil de sua turma. Inicialmente, o professor deverá destinar um tempo para que os alunos revejam suas anotações para, em seguida, partir para a discussão propriamente dita. Cosson (2014) sugere que o debate deve durar entre meia e uma hora, da metade a dois terços da aula, no entanto, o professor tem a liberdade para determinar o tempo que considera suficiente para que as discussões sejam significativas. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho, com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário. A parte final, ou denominada miniaula, deve ser reservada ao professor para que ele possa passar algumas informações/orientações acerca do bom funcionamento das discussões sobre as leituras, incluindo comportamentos, os modos de leitura e explicações literárias, fazendo uso sempre de modelagem. As miniaulas devem atender às necessidades do grupo para que se possa aprimorar as atividades do círculo de leitura (COSSON, 2014).

c. O registro (reflexão acerca do modo de leitura e o funcionamento do grupo sobre a obra e a leitura compartilhada)

O registro deve ocorrer ao final da leitura total da obra – coletivamente, em pares ou individualmente. Os registros podem ser desde o diário de leitura até um gráfico com todas as personagens ou uma *timeline*, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, performances ou eventos (coro falado, sarau, júri simulado, reescrituras de finais diferentes, uso do fandom, ou do RPG para ampliação de elementos da obra etc.).

3. AVALIAÇÃO (balanço das atividades – os pontos positivos e os que merecem atenção - avaliação e autoavaliação)

A avaliação pode se concentrar nas fases do compartilhamento, no processo de seleção das obras ou em outro aspecto que oportunize o aprimoramento das ações no grupo. Deste modo, é importante que se promova formas de avaliação paralelas e combinadas (avaliação e autoavaliação) como filmagem das discussões dos grupos para que os alunos possam observar aspectos positivos relevantes e pontos que precisam ser melhorados. Nada impede também que os grupos façam isso sozinhos como uma autoavaliação. Outro exemplo sugerido por Cosson é a elaboração de listas de “boas práticas” ao final da leitura de cada obra pelos grupos. Essas listas poderão posteriormente serem reunidas pelo professor e, junto com a turma, ser construído um decálogo dessas boas práticas. A avaliação também pode ser feita pelo professor a partir da leitura e análise dos diários de leitura que poderá observar questões referentes “[...] à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário. [...] somados às habilidades

sociais [...]” (COSSON, 2014, p.173). Aspectos que precisam ser identificados pelo professor no decorrer das discussões e registrados em “fichas ou planilhas” que poderão ser utilizadas em forma de notas ou conceitos como meio de comprovação escrita da observação do professor. Também podem ser utilizados como recurso avaliativo os registros feitos pelos alunos ao final de cada obra.

Não obstante esse roteiro seja extenso e pormenorizado, optou-se por trazer informações mais detalhadas sobre cada etapa do círculo de leitura para orientar melhor o professor sobre o seu funcionamento, especialmente quando ele desconhece o método. Para Cosson (2014), esse roteiro faz parte de um “processo formativo”, ou seja, a “aprendizagem da leitura compartilhada”. O autor enfatiza que para leitores desprovidos de uma experiência literária orientada, precisará ser conduzido, na leitura e discussões, de forma mais intensa que os que já possuem essa caminhada de leitura.

O círculo de leitura utilizado para a produção do material didático segue essa organização. Para cada etapa do círculo foram estabelecidos objetivos específicos que se adequam às atividades propostas e às especificidades do gênero dramático. Também foi definido o número de aulas para o desenvolvimento das atividades propostas, como é descrito abaixo.

A primeira etapa corresponde a da **Preparação**, denominada “O texto dramático na sala de aula”. Além da seleção da obra, organização do espaço para a discussão e cronograma, a etapa compreende também o processo de preparação/motivação do leitor para participar da discussão e a apresentação das etapas da organização do círculo.

Na **Atividade 1**, os alunos são convidados a formar um círculo com o intuito de organizar um espaço de discussão. Na sequência, o professor exhibe os vídeos: 1. Antonio Candido: sobre a importância da Literatura; 2. Inside TV - Entrevista com o escritor angolano Ondjaki. O primeiro vídeo aborda a literatura como uma necessidade humana, como um direito que deve ou deveria ser acessível a todas as pessoas por favorecer o enriquecimento pessoal e ajudar em uma compreensão melhor do mundo, isto é, a Literatura ensina a ver a vida de outra forma. O segundo, apresenta uma entrevista com o escritor angolano Ondjaki que fala sobre a sua obra mais recente na qual permeiam as referências de sua infância. O autor revela também que lia muito na escola e que isso contribuiu para a sua carreira como escritor.

Após a exibição dos vídeos, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelos vídeos e que são sugeridas na

Atividade 2. As Atividades 1 e 2 vão auxiliar o professor na compreensão que os alunos têm acerca da Literatura e também a conhecer um pouco da trajetória de leitura deles. Este é um momento importante também para promover a interação inicial entre o grupo de estudantes. Como forma de ampliação e para ajudar o professor na investigação das preferências de leitura literária dos alunos e a selecionar textos literários “bons para serem lidos e discutidos”, que inquietam, instigam a curiosidade, encorajam a leitura e reivindicam uma posição desses jovens leitores (COSSON, 2014), sugere-se um questionário com questões que procuram averiguar a proximidade existente entre a Literatura e o aluno. No que concerne à presente pesquisa, o questionário não pôde ser aplicado devido à atual conjuntura das escolas no período pandêmico (2020-2021). Assim, a escolha da obra dramática, *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), foi motivada a partir das concepções de Candido (2011) e Jouve (2012) para quem a Literatura tem caráter humanizador, capaz de confirmar no homem a sua própria humanidade e, por meio da potência das palavras, tocar as “dimensões do humano”.

Também Cosson (2006) ratifica a força humanizadora da Literatura, daí a relevância de o professor promover a sua leitura, se a sua pretensão é formar alunos leitores. A seleção dessa obra também se justifica pelo fato de o texto de Soyinka promover a discussão das relações étnico-raciais e, assim, colocar em prática a *Lei nº 10.639/03* nos espaços escolares, a fim de contemplar o diálogo com as “diversidades” e preparar o sujeito, aqui o jovem leitor, para o exercício da cidadania. A obra atende, ainda, a um dos pressupostos básicos apontados por Cosson: texto adequado ao público-alvo, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por estimular a leitura e demandar uma “posição do leitor” jovem (COSSON, 2014).

Na **Atividade 3**, os alunos deverão estar dispostos em círculo para assistirem à exibição de um vídeo que trata do círculo de leitura. O objetivo desta atividade é fazer com que os estudantes se familiarizem com esta metodologia de abordagem do texto literário. Na sequência, o professor promoverá a discussão sobre a reportagem “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil”, seguindo um roteiro de perguntas pré-formuladas, ou outras questões que poderão desencadear discussão no momento do debate e que o professor considerar conveniente.

Após a discussão das questões norteadoras sugeridas, o professor apresenta as etapas da organização do círculo de leitura, utilizando-se do quadro síntese apresentado. Cosson sugere que, após a apresentação das etapas do círculo de

leitura, o professor elabore, juntamente com os alunos, cartazes descrevendo tanto as funções quanto as regras de convivência para o bom funcionamento do círculo: “Um bom artifício, sobretudo com adolescentes, é estabelecer um contrato de convivência especial para o círculo de leitura e escrever esse contrato em cartaz que fica afixado na sala de aula e é assinado por todos” (COSSON, 2014, p.167). O autor ainda propõe que o círculo de leitura tenha um nome para que os alunos o identifiquem com mais facilidade.

Após as discussões dos questionamentos e da apresentação das etapas que compõem o círculo de leitura, o professor propõe aos alunos que se apresentem como leitores, **Atividade 4**. A dinâmica é a seguinte: sentados em círculo, cada um dará o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura literária: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas. Paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma toda. Para Cosson (2014), “Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras, [...]. Também são relevantes para ajudar a determinar a compreensão leitora e a competência literária, sobretudo no caso de estudantes” (2014, p.164).

Em meio às etapas que compõem o círculo de leitura, mesclam-se as miniaulas ou aulas de modelagem. É o momento de mostrar aos estudantes não só o que é o círculo de leitura, mas também apresentar o seu funcionamento e os procedimentos/comportamentos/conduitas que devem cumprir em todas as fases. Para Cosson (2014, p.165), um círculo de leitura não deve ser iniciado “sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos”, ou seja, sem que antes o professor tenha ensinado como deve ser feito. Para Cosson (2014), a “modelagem” não se limita à primeira etapa do círculo de leitura, momento da preparação, ela deve permear todo o processo. Contudo, nesta etapa da preparação, a modelagem é indispensável.

Na 1ª miniaula, **Atividade 5**, o professor mostrará aos alunos como se faz um registro de leitura no suporte diário de leitura que o aluno utilizará em todas as etapas do círculo. Uma observação importante é que cada aluno deve ter o seu próprio diário de leitura, no qual fará as anotações sobre as discussões realizadas ao longo do círculo de leitura. Essa miniaula, ou aula de modelagem, poderá ocorrer de várias formas. Entre elas, o professor poderá levar como exemplos registros feitos por outros alunos sobre um texto literário lido, ou elaborar alguns próprios para aquela turma.

Nesta etapa, faz-se necessário solicitar aos alunos um **diário de leitura**, no qual farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o docente faça a verificação dos diários a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Poderá, também, fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes da narrativa dramática, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar dos temas que a perpassam, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra, que os auxiliarem a pensar sobre o texto literário. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retornar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho.

A fase seguinte é a da **Motivação**, denominada “África – Tradição – Construção de identidades”, e tem como objetivo motivar os alunos para a leitura do texto dramático *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka, a fim de estimulá-los a refletir sobre uma das temáticas que permeia a obra, as relações étnico-raciais (construção de identidades).

É importante justificar que embora os círculos de leitura não compreendam fases específicas para Motivação/Introdução, entende-se que seja importante dedicar um momento para a motivação e, outro, para a introdução no círculo, de modo a aproximar os leitores das temáticas que atravessam a obra dramática. Para Cosson, os tipos de círculo de leitura e as etapas que os constituem “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2014, p.160).

Os textos selecionados como motivação para o círculo de leitura dialogam com duas questões importantes: as relações étnico-raciais e a (des)construção da(s) identidade(s) humana(s). O primeiro texto é uma música do cantor, compositor, escritor e jornalista paraibano Francisco César Gonçalves, mais conhecido como Chico César, e faz referência às africanas que trouxeram de seu país tradições e herança cultural, entre elas está a do hábito das mulheres carregar um balde de água

sobre a cabeça, ou, conforme a canção, “pote d'água abissal”. O texto 2 é um poema de Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, escritor angolano contemporâneo. No poema, o eu lírico utiliza-se da palavra (des)construção para falar sobre como se constrói a identidade humana. O texto 3, “As mãos dos pretos”, é um conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, que trata de elementos que ajudam na construção da(s) identidade(s) africana(s). Para Cosson (2014, p.164), as atividades motivadoras “[...] são atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto”. As atividades podem ser simples (apresentação do contexto de produção da obra, dados do autor ou da recepção da obra), ou mais elaboradas (pesquisa de opinião envolvendo a temática ou algum evento descrito no texto, se for uma narrativa). Segundo o autor, o benefício dessa atividade é que ela, além de introduzir a obra, prepara o estudante para a “discussão futura” (COSSON, 2014, p.164).

Na **atividade 6**, fase da Motivação, ainda, os alunos estarão dispostos em círculo de modo a compor uma roda de conversa. Em seguida, cada um deles deve compartilhar, oralmente, o que mais chamou a atenção em cada um dos três textos (música, poema, conto). Podem ser aspectos relacionados ao conteúdo ou à forma. Para esta atividade são sugeridas questões para serem discutidas oralmente pelos alunos.

Vale lembrar que a escolha da(s) obra(s), definição do calendário, do(s) local(ais) onde se darão os encontros (sala de aula, biblioteca ou outro definido junto com a turma), dos papéis dos participantes na reunião e das regras de convivência, devem anteceder a leitura. As aulas devem ser semanais ou quinzenais, de acordo com a dinâmica de atividades de cada escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e, que, portanto, exige deles responsabilidade e compromisso.

A segunda etapa é a etapa da **Execução** e recebeu como denominação “A tessitura da obra dramática e o olhar do leitor: um encontro possível”. Essa etapa compreende: **O ato de ler**, “encontro inalienável” do estudante-leitor com a obra física (Cosson, 2014), no caso, a narrativa dramática *O Leão e a Joia*. O **compartilhamento**, momento da preparação para a **pré-discussão** e da **discussão propriamente dita** e o **registro**, conforme as etapas do círculo de leitura descritas anteriormente.

Esta etapa inicia-se com a **Introdução**, denominada “Construindo hipóteses de leitura a partir da obra física”, e tem por objetivo apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a estimular os alunos para a construção de hipóteses de leitura. Nesta fase é fundamental que todos os alunos estejam com a obra em mãos para que a exploração do exemplar possa se efetivar.

A **Atividade 7** inicia-se com os alunos organizados no círculo com a obra em mãos e também com o diário de leitura. O professor fará a exploração (oral) do projeto gráfico-editorial do livro *O Leão e a Joia*, em interação com a turma, chamando a atenção dos alunos para alguns elementos, como a seleção da fonte e corpo; espaçamento entre linhas, mancha gráfica na página; qualidade do papel; título e capa; lombada; relação entre texto e imagens; paratextos (prefácio, apresentação, orelha, quarta capa, dados biográficos do autor, folha de rosto, ficha catalográfica, apresentação das personagens, glossário etc.). Para auxiliar o professor nesta atividade, há boxes com informações para cada elemento do projeto gráfico que compõe a obra. Esse conjunto de informações possibilita ao jovem leitor o alargamento dos sentidos do texto e permite a ele criar suas próprias representações, conforme suas experiências pessoais e culturais. Nessa atividade, sugere-se que o professor se atente à biografia do autor Wole Soyinka; há um box disponível com dicas de *sítes* com entrevista do autor, destacando o recebimento do Nobel de Literatura.

Após a exploração dos elementos paratextuais, **Atividade 8**, o professor apresenta algumas questões para reflexão e debate e pede para que os alunos registrem as suas impressões sobre os questionamentos e outras observadas no momento da discussão oral no diário de leitura, **Atividade 9**, para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses levantadas anteriormente se confirmam ou não.

Na **Atividade 10**, os alunos devem estar previamente organizados no círculo para que possam compartilhar com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (**Atividade 9** - hipóteses levantadas sobre a obra). Ao término da socialização dos registros, o professor deve reservar um tempo para a realização da **2ª miniaula**, com o objetivo de explicitar a importância de se fazer uma leitura atenta na qual se possa reconhecer os possíveis **intertextos** que podem permear uma obra literária (**Atividade 12**). Cosson (2014) salienta que “[...] o intertexto é a presença ou referência de um texto em outro texto”. Por meio da intertextualidade se analisa a

presença não só de outro texto ou textos “entretécidos” em um texto específico, como também se destacam as conexões que se organizam entre os elementos e os objetos de leitura. Ou seja, “[...] ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também desvela a trama” (COSSON, 2014, p.60).

Dando continuidade à etapa da **Execução**, inicia-se a leitura da obra *O Leão e a Joia*, denominada “Um mergulho na cultura africana pelas mãos de Soyinka”. Etapa que envolve o ato de ler, o compartilhamento (pré-discussão e discussão propriamente dita) e o registro. Os objetivos para essa etapa são aproximar os estudantes, jovens leitores em formação, de uma obra dramática por meio do manuseio e da leitura que permitirão a eles se aprofundar no universo fictício criado pelo autor (forma e conteúdo) para construir sentidos para o texto; promover a leitura compartilhada da obra selecionada; fomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita e propor a formalização das anotações no diário de leitura.

Nessa etapa assume relevância uma das três aprendizagens promovidas pela Literatura, “experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2006, p.47). O fato de o texto literário ter sido colocado no centro da experiência de ensino-aprendizagem oportunizou o contato do aluno com a linguagem literária e suas especificidades, aqui especialmente com a configuração do gênero dramático, contemplando, portanto, a “aprendizagem da Literatura” que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra. Também a “aprendizagem por meio da Literatura”, que são os saberes e as habilidades que a prática da Literatura proporciona aos seus usuários, inscreve-se no material didático proposto. Exemplo disso está nas atividades de caráter oral ou escrito que mobilizam conhecimentos da língua materna, seja para o desenvolvimento da argumentação seja do posicionamento crítico dos alunos. Destaca-se, também, a possibilidade de se expressarem subjetivamente sobre a obra e compartilhar, também pelos registros escritos, suas reflexões e opiniões, auxiliando-os na construção dos sentidos e da fruição da obra, promovendo, desse modo, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberto aos outros e ao mundo.

É importante esclarecer aos alunos que ainda que haja estudiosos que questionem a independência do texto dramático em relação à sua dimensão teatral, Pascolati (2009, p.94) afirma que ambas as dimensões (texto dramático e texto teatral) são autônomas e que é perfeitamente possível haver “[...] o estudo do texto dramático desvinculado da encenação”; não obstante no momento mesmo da criação do texto

dramático, o dramaturgo vislumbra essa dimensão espetacular. Por essa razão, é relevante deixar claro para os alunos que a proposta didática chama atenção para a dimensão textual de *O Leão e a Joia*, embora não se afaste da sua dimensão espetacular, intrínseca à narrativa dramática.

Por se tratar de uma narrativa longa (150 páginas), sugere-se que o livro seja lido em três etapas: primeira, da página 17 a 49; segunda, 51 a 74, e terceira, 71 a 134. Esclarece-se que serão necessárias quatro aulas para a realização das leituras. Essa divisão da leitura faz-se necessária e justifica-se por três motivos: primeiro, por seguir a divisão cronológica da obra composta por três atos (manhã, meio-dia e noite) – o último ato, por compreender um número maior de páginas, demandará duas aulas para a leitura; segundo, porque se tornaria cansativo para os alunos lerem em duas ou três aulas o livro todo e, terceiro, porque vai auxiliar na fase do compartilhamento, que envolve a pré-discussão e a discussão propriamente dita. A esses motivos poderia se juntar um quarto: o fato de que as ações transcorridas em cada ato podem aguçar a curiosidade dos estudantes em querer saber o que acontecerá no ato ou cena seguinte. Considerando a carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa (cinco horas-aula), doze aulas deverão ser destinadas para que a etapa da execução do círculo de leitura seja concluída. Essas leituras poderão ser iniciadas pela voz do professor; na sequência, os alunos poderão ler silenciosamente ou cada um poderá ler em voz alta alguns trechos, conforme opção do professor.

Na **Primeira etapa da leitura**, os alunos farão a leitura do Ato I (Manhã), denominado “A bela, a fera e a modernidade”. A **atividade 11** tem início com os **alunos** previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura. Na sequência eles passam a realizar a leitura do 1º ato (manhã) da obra dramática e anotam as suas impressões de leitura sobre a narrativa. É importante que se esclareça aos alunos, antes de iniciar a leitura propriamente dita, das anotações de suas impressões durante e depois da leitura em seus diários de leitura: pode ser um trecho do texto que consideraram mais difícil; uma palavra ou expressão que chamou mais a atenção; uma questão do texto que o levou a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual ele tenha se identificado ou, ainda, um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado para o texto. O professor poderá definir se essas anotações no diário de leitura deverão ser feitas individual, em duplas ou de forma coletiva. Na sequência, o professor dá início à leitura da narrativa que, no 1º ato, começa com uma didascália. Seguidamente, pode-se dar

um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.

Deve-se esclarecer aos alunos que o uso do diário de leitura perpassará todas as etapas do círculo de leitura. Assim, sugere-se colar no diário dos estudantes as questões orientadoras para que possam ser respondidas nos momentos solicitados. As anotações dos alunos deverão ser socializadas com a turma nos momentos oportunos e o professor deverá fazer a mediação e as interferências que julgar necessárias tendo em vista os aspectos relevantes da narrativa, que podem estar relacionados tanto aos aspectos formais quanto aos de conteúdo.

Ao término do registro das anotações feitas pelos alunos sobre suas impressões a respeito do 1º Ato da peça, o professor destinará um tempo para a modelagem das discussões. Embora os alunos já tenham participado de algumas discussões nas atividades anteriores, a **2ª miniaula (Atividade 12)** se faz necessária para direcionar melhor a etapa de compartilhamento (pré-discussão e discussão propriamente dita). Para isso, há algumas sugestões propostas por Cosson (2014): pode-se simular uma discussão convidando leitores mais experientes (alunos de séries mais avançadas ou outros professores que já tenham uma certa caminhada de leitura de textos literários) ou utilizar-se de vídeos e outros mecanismos para que os alunos possam fazer uma análise do funcionamento das discussões no grupo. Essa modelagem poderá ser feita com toda a turma ou com pequenos grupos. Para Cosson (2014), alunos em processo de formação precisam ser modelados sobre como elaborar e responder a questões abertas, como aprofundar a leitura para além do resumo da história, como se manter dentro do assunto e outros aspectos

A **atividade 13** é a fase do **Compartilhamento (pré-discussão)**, denominada “Formalizando as discussões”. É o momento em que os alunos, organizados no círculo, passarão a compartilhar com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 1º ato da narrativa dramática.

Na **Pré-discussão**, o diário de leitura com as anotações das impressões dos alunos (**Atividade 11**) será a base para introduzir as discussões. A pré-discussão é o momento da formalização das anotações sob acompanhamento do professor. No material didático há um quadro em que são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Neste momento, o objeto enfatizado será o texto.

Na fase da **Discussão propriamente dita** – intensificando as discussões – (**Atividade 14**), a aula começa com o grupo reunido numa roda de conversa. Primeiramente, os alunos deverão rever as anotações feitas na pré-discussão. Ao término das discussões os alunos podem ter um tempo para realizar as anotações do que foi discutido nesta fase.

Nesta fase do círculo, **Atividade 15**, o professor promove mais uma **miniaula**, agora atentando para a tessitura da obra. O professor oferecerá algumas informações/orientações acerca da leitura do 1º ato da narrativa e das discussões realizadas. O professor poderá explicar alguns pontos da tessitura da obra que os alunos deixaram de observar ou outros que não foram observados por eles e que considere conveniente chamar a atenção. É importante lembrar que as miniaulas devem atender às necessidades do grupo para que se possa aprimorar as atividades do círculo de leitura (COSSON, 2014).

Na segunda etapa da leitura, Ato II (Meio-dia), denominado “O engodo”, **Atividade 16**, os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura do 2º ato do texto dramático. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura. Assim como na primeira etapa da leitura da obra, Ato I, é importante reforçar aos alunos, antes de iniciar a leitura, a importância de se fazer as anotações de suas impressões durante e depois da leitura em seus diários de leitura. O professor poderá definir se essas anotações no diário de leitura deverão ser feitas individual, em duplas ou de forma coletiva. Na sequência, o professor dá início à leitura do 2º ato (meio-dia) da narrativa que se inicia por uma didascália. Seguidamente, pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.

Novamente, haverá nesta segunda etapa de leitura – Ato II – o compartilhamento – pré-discussão, onde serão formalizadas as discussões, **Atividade 17**. Os alunos organizados no círculo passarão a compartilhar com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 2º ato da narrativa dramática. Na **pré-discussão**, o diário de leitura, com as anotações das impressões dos alunos (**Atividade 16**), será a base para introduzir as discussões. É o momento da formalização das anotações sob acompanhamento do professor. No material didático há um quadro onde são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Neste momento o enfoque será dado também ao texto.

A **atividade 18** compreende a fase da intensificação das discussões e tem como objetivos: fomentar a discussão sobre a narrativa dramática por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção, apresentar o conceito de intertextualidade e refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por esse recurso expressivo. Esta atividade tem início com os grupos reunidos para o compartilhamento das impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho (ao ouvir os depoimentos dos colegas passou a refletir sobre o que não havia notado antes), com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário. Depois disso, o professor chamará a atenção dos alunos para o intertexto bíblico que aparece no 2º ato da obra, quando a personagem Lakunle compara Sidi com personagens femininas da Bíblia, chamando a atenção para o texto-matriz. Para intensificar a discussão, o professor distribuirá cópia do poema “Sete anos de pastor Jacob servia”, de Luís Vaz de Camões, considerando que o poema camoniano poderá auxiliar o leitor na construção de hipóteses de leitura. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o soneto, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, o conteúdo e os recursos estilístico-expressivos empregados pelo autor na construção do poema.

Na **Atividade 19**, após a leitura do poema, o professor instigará os alunos para a discussão de algumas questões sobre o soneto estabelecendo uma conexão com a leitura do 2º ato da obra lida para que os alunos percebam a presença da intertextualidade. Em seguida, os alunos farão o registro das questões no diário de leitura.

A partir da análise do poema, que faz intertexto com a narrativa dramática, o professor deverá apresentar a definição de intertextualidade a fim de levar os alunos a compreender a importância desse conceito para a construção de sentidos do texto, **Atividade 20**. Atendendo também a uma das habilidades do campo artístico-literário da *BNCC*: “Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...]”, (BRASIL, 2017, p.187).

A intertextualidade ocorre quando, em um texto, há a inserção de outro texto anteriormente produzido, que faz parte da “[...] memória social de uma coletividade ou

da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p.17). Para as autoras, o texto remete a outros textos com os quais estabelecem algum tipo de relação. Há diversos tipos de intertextualidade; cada qual com características próprias: temática, estilística, explícita, implícita etc. A intertextualidade **temática** pode ser encontrada em textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou a uma mesma corrente do pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprios; **estilística**, ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas; **explícita**, quando no próprio texto é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando é reportado como tendo sido dito por outro; **implícita**, quando se introduz no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença de intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Na terceira etapa de leitura, Ato III (Noite), denominada “Entre o progresso e a tradição: e agora, Sidi?” - **Atividade 21** - os alunos previamente organizados numa roda de leitura realizam a leitura do 3º ato (noite) da obra dramática e anotam as suas impressões de leitura. É importante, mais uma vez, reforçar aos alunos, antes de iniciar a leitura, a importância das anotações das impressões durante e depois da leitura nos diários de leitura. Para esta parte final da obra, sugere-se que a turma seja dividida em pequenos grupos (4 ou 5 alunos). Na sequência, o professor dá início à leitura do 3º Ato (noite) da narrativa, que se inicia por uma didascália. Seguidamente, pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta, conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo.

Nesta etapa, **Compartilhamento (pré-discussão) - Atividade 22** -, os alunos organizados em pequenos grupos (4 ou 5 alunos) com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura passarão a compartilhar nos pequenos grupos as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 3º e último ato da narrativa dramática, sob o acompanhamento do professor. Na pré-discussão, o diário de leitura com as anotações das impressões dos alunos (**Atividade 19**) será a base para introduzir as discussões. Este é o momento da formalização das anotações, sob acompanhamento do professor. No material didático é apresentado um quadro onde são sugeridas questões que podem nortear as discussões no círculo de leitura. Nesse

momento serão enfatizados os três objetos de leitura propostos por Cosson (2014): o texto, o contexto e o intertexto.

A **Atividade 23** – Intensificando a leitura – é o momento da **discussão propriamente dita** e tem por objetivo fomentar a discussão sobre o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança, estabelecendo relações com a obra dramática lida *O Leão e a joia*. A aula começa com os grupos reunidos. Cada aluno deverá compartilhar com o grupo as impressões observadas no último ato do texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho (ao ouvir os depoimentos dos colegas passou a refletir sobre o que não havia notado antes), com o objetivo de promover a ampliação dos sentidos do texto literário. Dando continuidade, o professor distribuirá o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança e pedirá para que os alunos façam a leitura e anotem em seus diários as suas percepções. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos, conforme o roteiro disponível no material didático sobre o conto, com o intuito de fazer com que os alunos estabeleçam diálogo com a obra dramática lida.

Na **Atividade 24**, a aula começa com os alunos sentados em círculo. Neste momento, os alunos compartilharão as suas percepções sobre o conto “Solidão”, do escritor Albertino Bragança, anotadas no diário de leituras. Depois disso, eles podem ter um tempo para realizar as anotações finais sobre o que foi discutido.

A última fase da execução é o **Registro**, momento da formalização da leitura e tem como objetivos refletir sobre a leitura da obra *O Leão e a Joia* na perspectiva dos vários papéis que as personagens exercem e caracterizar e realizar a rede de relações e de influências mútuas que se estabelece entre os diversos papéis exercidos pelas personagens principais.

Na **Atividade 25**, após a socialização da atividade 23, o professor deve solicitar aos alunos a produção em grupos (4 ou 5) de um cartaz denominado: “Teia: Jogo de Relações entre as personagens principais: Sidi, Lakunle, Baroka e Sadiku, da obra *O Leão e a Joia* atentando para as etapas de desenvolvimento da atividade disponível no material didático.

A terceira e última etapa do círculo de leitura é a **Avaliação/Autoavaliação** e tem como objetivo verificar o processo de evolução e aprimoramento da leitura do aluno por meio da participação nas atividades e pelos registros no diário de leitura. Na

Atividade 26 o professor vai entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo para avaliar tanto a sua participação quanto a funcionalidade do círculo de leitura.

A avaliação é o momento do balanço das atividades; de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Poderá ser feita de modo individual ou em grupo e ainda, em forma de autoavaliação. O que não se pode perder de vista, no entanto, é que o processo avaliativo oportunize o aprimoramento das ações no grupo. A avaliação será feita pelo professor a partir da leitura e análise dos diários de leitura que poderá observar questões referentes à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário. [...] somados às habilidades sociais [...]” (COSSON, 2014, p.173). Também poderão ser avaliados aspectos identificados pelo professor no decorrer das discussões e registrados em “fichas ou planilhas”; estas poderão ser utilizadas em forma de notas ou conceitos como meio de comprovação escrita da observação do professor. Por fim, poderá ser utilizado como recurso avaliativo o registro feito pelos alunos ao final da leitura da obra.

Observa-se pelo detalhamento da proposta didática, que a sistematização de uma prática de leitura estruturada e com embasamento teórico-metodológico, como o Círculo de Leitura proposto por Cosson (2014), pode promover o letramento literário. Para Rouxel (2013), o ensino da Literatura não pode se afastar dos objetivos que o professor definiu como prioridade, entre eles formar um leitor autônomo e “crítico”, capaz de dar sentido ao texto e de argumentar, com competência, a recepção de um texto e, ainda, educar para a formação de jovens sensíveis e abertos aos outros e ao mundo. A autora esclarece que para atingir tais objetivos é preciso considerar as experiências que o aluno, como leitor, possui com o texto literário em uma “comunidade interpretativa”, bem como a Literatura ensinada e a ação do professor (2013, p.20).

O círculo de leitura proposto por Cosson (2014) e apresentado no material didático, mostra que é possível alcançar esses objetivos. Contudo, toda e qualquer sistematização ou organização de uma metodologia por si só não garante uma prática pedagógica de sucesso, apesar de necessária. A didatização de uma proposta de mediação pelo professor depende, também, da forma como ele conduz as atividades.

Tendo em conta o papel protagonista da escola *na* e *para* a transformação social, bem como *para* uma educação igualitária e democrática, é imprescindível que

se busquem estratégias para lidar com a diversidade cultural e étnico-racial, a fim de promover a cultura da população africana e afrodescendente, de forma a valorizar a subjetividade dos alunos afro-brasileiros e desenvolver uma postura de combate às atitudes discriminatórias que permeiam a vida escolar.

Desse modo, objetivou-se a proposição de um material didático que se assentasse na leitura do texto teatral de Wole Soyinka, *o Leão e a Joia*, a fim de oportunizar a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para uma melhor mediação da análise e da compreensão do gênero dramático, enquanto arte literária, durante o processo de ensino e aprendizagem. O fato de o texto dramático ser encarado apenas sob o prisma da sua contribuição como instrumento didático e de, não raro, os educadores desconhecerem teoricamente o gênero, reduzindo e distorcendo o sentido e as suas características particulares, justificam a proposta do material didático que contempla o trabalho com a leitura do texto teatral. Aspecto que se liga diretamente à recorrente exclusão do texto literário teatral dos cursos de formação docente, mesmo quando é indicado como componente essencial nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a função social da escola que busca educar para a equidade, é fundamental que se encontre meios para encarar a diversidade cultural e étnico-racial, de modo a valorizar e respeitar a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, reconhecendo a individualidade dos estudantes afro-brasileiros, otimizando atitudes de enfrentamento a posicionamentos racistas que atravessam o ambiente escolar. Deste modo, selecionou-se a narrativa dramática *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), para a produção do material didático-pedagógico, por ser uma obra literária que suscita tanto questões estéticas, devido à tessitura que a narrativa possui, quanto éticas, por propor discussões enriquecedoras que dizem respeito às muitas demandas de nosso tempo, como o papel da mulher na sociedade, as relações de poder e, especialmente, as relações étnico-raciais na construção da identidade da população africana e afrodescendente e, com isso, contribuir para a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes e, conseqüentemente, para a formação de jovens leitores letrados literariamente. Além disso, o texto teatral por apresentar configurações específicas pode servir como um desafio instigante de leitura para o adolescente que, na ânsia por querer decifrar “as camadas” que envolvem o texto literário para a construção de sentidos, encoraja-o a realizar uma leitura ativa e efetiva da obra. E ainda, porque a obra escolhida, contém uma linguagem próxima do cotidiano do adolescente, e, portanto, propícia ao público-alvo potencial, leitores do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ademais, por se tratar de uma obra de Literatura africana e apresentar um contexto distante do Brasil, a narrativa dramática *O Leão e a Joia* realça temas que acercam o universo adolescente, a questão étnico-racial por exemplo, ou seja, os conflitos existentes nas relações entre brancos e negros que, para esses últimos, a busca por uma identidade requer resistência e posicionamentos, favorecendo, portanto, o alargamento das visões de mundo do aluno para que ele possa, por meio da ficção, reconhecer aspectos que dizem respeito a sua própria realidade.

Cosson (2011) observa que não existem receitas prontas para que a formação de um leitor literário aconteça, mas práticas pedagógicas que podem oportunizar um ensino de Literatura adequado e significativo. De acordo com Rouxel (2013), a formação de um estudante sujeito-leitor tem relação com o desenvolvimento de um leitor livre, comprometido e crítico, apto a produzir os sentidos do texto com autonomia

e, de forma responsiva, argumentar sobre ele. Nessa perspectiva, entende-se que o texto literário assume destaque, tanto pelo seu caráter transformador e humanizador, atuando sobre o sujeito consoante diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) –, quanto por oportunizar, no processo de formação do aluno,

[...] um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura tem que ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos 'educação'. (COSSON, 2006, p.290).

Partindo dessa concepção de Literatura, a educação literária pode concorrer para a formação de pessoas críticas diante da sociedade múltipla em que vivem, capazes de afastar-se de padrões cristalizados social e/ou culturalmente de modo a tornar a sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, a proposição de sentidos suscitados pela Literatura favorece a formação do jovem leitor, instigando-o ao autoconhecimento, às reflexões sobre si e seu entorno; fatores que fortificam tanto para expandir os conhecimentos do estudante enquanto leitor em formação, quanto para a sua humanização (CANDIDO, 1972; 2011).

Assim, a proposta de intervenção pedagógica ora apresentada favorece o jovem estudante, por meio de um enfoque teórico-metodológico do gênero dramático, uma formação que o instrumentaliza a refletir sobre si e o mundo que o cerca, bem como amplificar seus conhecimentos literários.

Nesse contexto, a opção pelo Círculo de Leitura como pressuposto teórico-metodológico, norteador de uma prática com o texto literário selecionado, a narrativa dramática, é oportuna por promover um espaço social no qual alunos e professor se juntam para, de forma ordenada, debater a leitura de uma obra literária. Os círculos de leitura são, pois, um processo formativo no qual os estudantes se reúnem com seu professor e criam uma comunidade de leitura, ou conforme Rouxel (2013), uma comunidade interpretativa, em uma prática que visa ao letramento literário, sendo que o manuseio e o compartilhamento de uma obra literária são imprescindíveis para a efetivação desse processo, aponta Cosson (2014). Esses encontros podem se dar na sala de aula ou em outro espaço da escola; o importante é que eles propiciem discussões/conversas proveitosas em torno da leitura da obra literária lida. Os círculos

de leitura, portanto, devem ser espaços dinâmicos em que leitores e leituras são relevantes e onde tanto o professor quanto os seus estudantes têm a chance de “aprender e ajudar uns aos outros” (KING, 2011, p.36 apud COSSON, 2014, p.148).

Cosson propõe três modelos de círculo de leitura, tendo em vista o seu modo de funcionamento: o círculo estruturado que obedece a uma sistematização pré-programada, com funções predefinidas para os participantes, um guia para orientar as discussões; além de compreender atividades de registro escrito das impressões de leitura dos membros do grupo sobre o texto, podendo ser em um diário de leitura. Essas atividades, quando sistematizadas adequadamente dentro do círculo de leitura, fazem emergir a subjetividade oportunizando aos participantes momentos em que aprendem a escutar a si mesmos e aos outros.

Sendo o diário de leitura uma das formas de registro a serem utilizadas no círculo, considerando que é a partir das anotações e reflexões sobre o texto, que se inicia o processo de produção, contestação e alargamento dos sentidos do texto lido por meio do compartilhamento da leitura, a sua utilização deve ser encorajada sempre pelo professor. Para Buzzo (2010), os diários de leitura oportunizam aos estudantes estabelecerem diálogos com os textos, entre textos, com seus pares e com o professor, ocasião em que podem ter vez e voz. Nos momentos planejados para debates e compartilhamentos, os participantes do grupo utilizam esses registros para promover a discussão, obedecendo aos procedimentos de leitura “(conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (COSSON, 2014, p.159). Após os debates, os participantes registram as conclusões a que o grupo chegou.

O círculo semiestruturado difere do estruturado por não apresentar um roteiro preplanejado, contudo indica caminhos por onde as atividades devem percorrer. Essas orientações ficam sob responsabilidade de um coordenador ou moderador a quem cabe dar início à discussão, acompanhar os turnos de fala, esclarecer dúvidas e animar o grupo para debates produtivos, evitando que os participantes se distanciem da obra ou do assunto que está em discussão. Essa mediação, que pode ser feita pelo professor, assemelha-se ao círculo estruturado em que o professor/coordenador é também encarregado pelo aprofundamento ou alargamento da leitura, podendo chamar atenção do grupo para determinados elementos da obra.

O círculo aberto ou não estruturado é o mais simples dos três; as normas a serem seguidas são flexíveis, exceto quando há afastamento do assunto discutido ou

da obra lida. Assim que as obras e o cronograma dos encontros são definidos os participantes do grupo se revezam no direcionamento das reuniões. As discussões são mais livres e ocorrem em tom de conversa informal entre os participantes, embora o foco seja a interpretação da obra lida.

Cosson (2014) esclarece que os modelos de círculos apresentados não se limitam apenas a esses e que eles podem ser combinados conforme os objetivos e o público-alvo que se queira atingir. Para o autor, esse roteiro faz parte de um “processo formativo”, de “aprendizagem da leitura compartilhada”.

Para a proposta didática delineada aqui, optou-se por utilizar de modo simultâneo os círculos de leitura estruturado e semiestruturado, já que esses modelos se assemelham quanto ao roteiro que deve guiar os encontros e por defender a presença de um mediador, que dará os encaminhamentos no círculo. Nesse contexto, o papel do professor como mediador adquire relevância, pois vai muito além da seleção da obra, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção. O professor deve acompanhar todo o processo de leitura realizado pelos alunos, já que é responsável por auxiliá-los a realizar descobertas e a desvelar significados da obra literária que leem; assume, enfim, a função de mediar as práticas escolares de leitura literária. Ao mesmo tempo, avalia a si mesmo, observando se as atividades propostas por ele estão atingindo os objetivos traçados, se precisa rever algumas questões e/ou atividades do material didático produzido, se este material está de acordo com a realidade a que se propõe, se está valorizando o conhecimento que o aluno traz.

Em síntese, o círculo de leitura foi a metodologia escolhida para elaboração de uma proposta didática sistematizada de leitura da narrativa dramática que pode trazer importantes momentos de reflexão, por meio de gêneros variados, que dialogam com a obra principal e permitem, dessa forma, acercar e familiarizar o leitor com o gênero dramático, bem como com suas especificidades e configurações próprias, de modo a superar os entraves que dificultam a entrada do texto dramático no espaço da sala de aula.

A presente pesquisa teve como objetivo, portanto, sistematizar uma prática de letramento literário que inclui uma prática de educação literária. Pois a partir da elaboração de uma proposta de intervenção didática, buscou-se dar enfoque à reeducação das relações étnico-raciais que, por se tratar de demanda que se relaciona à sociedade como um todo, resulta em discussões que devem ser tratadas com seriedade pela escola. Com o intuito de formar leitores literários críticos e

autônomos, selecionou-se o gênero dramático por ser de circulação restrita e por apresentar-se como um gênero provocativo que, por possuir uma configuração especial, pode aproximar o jovem leitor em formação do texto dramático e levá-lo a explorar as potencialidades estéticas desse gênero.

Por toda a trajetória percorrida, posso afirmar que os estudos realizados contribuíram sobremaneira para a ampliação das minhas referências teóricas e para o reconhecimento da importância da Literatura por meio das vozes dos muitos pesquisadores com os quais me deparei nesta caminhada investigativa e que, com certeza, vão continuar ecoando dentro de mim. Também pude reconhecer o quão relevante é desenvolver uma prática sistematizada, sustentada por estratégias metodológicas, como o Círculo de Leitura literária proposto por Cosson (2014). Isso só me faz acreditar, cada vez mais, na importância da pesquisa e da formação continuada que todo professor da educação básica deve ou deveria experimentar. Tenho certeza de que este trabalho vai contribuir positivamente para que outros professores possam desenvolver experiências literárias significativas como as que foram delineadas aqui.

Apesar dos inúmeros desafios ainda a serem enfrentados, a escola exerce papel fundamental na edificação de uma educação voltada para a diversidade, responsável pela construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. Para tanto, é preciso desarticular o segregacionismo que se esconde sob o véu do silêncio, sob pena de tornar perene a desigualdade dentro e fora do ambiente escolar, pois assim como a escola pode se constituir em um espaço que promove a igualdade racial, ela também pode difundir práticas que levam à discriminação e ao racismo.

Com a intenção, portanto, de colaborar para a construção da autonomia intelectual e do senso crítico, considerando a (re)educação das relações étnico-raciais e o aprimoramento do ensino-aprendizagem do texto literário, em especial o gênero dramático, é que se buscou elaborar uma proposta didática para o ensino da Literatura para auxiliar os jovens estudantes no refinamento da sensibilidade para o estético, da sua formação leitora e na continuidade do letramento literário crítico. Compreende-se que a Literatura é um meio de apurar o senso crítico, humanizar e minimizar as diferenças e práticas discriminatórias, que ainda se perpetuam na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: ed. UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALBINO, Ana Beatriz. *A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos anos finais do ensino fundamental: uma intervenção midiática para o letramento literário*. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017.
- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. *Revista FronteiraZ* – São Paulo, nº 14, jul. 2015. p.3-17.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. (org.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor, 2016. p.1-13.
- BAUMAN, Zygmunt. Novos desafios para a educação & A relação professor/aluno na fase líquido-moderna. In: *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 2010, p.40-72.
- BOBERG, Hildea Tempesta Rodrigues; STOPA, Rafaela. *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba: CRV, 2012.
- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. Letramento literário e formação de leitores. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2015, Lecce. *Anais...Salento: Università Del Salento*, 2015, p.2511-2525.
- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, nº 50, p.311-329, jan./abr. 2017.
- BRASIL. *Decreto nº 1.331-A*, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 25 jul. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 7.031-A*, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.503/97*, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª. a 8ª. séries)*. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Constituição (2003). *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera A *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática "história e Cultura Afro-brasileira", e Dá Outras Providências, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.741/03* de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Parecer do CNE/CP 03/2004 de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12746-cp-2004>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2004* de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e africanas*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Resolução nº 07/2010 – CNE/CEB de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BUENO, André de Godoy. *Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II*. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *Revista L@el em (Dis)-curso*, São Paulo, vol. 2, p.10-26, 2010.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar – o texto dramático na escola. *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 4, n. 2, p.149-154, jul./dez. 2009.

CAMILO, Silvana. *Poesia e violência: O rapaz do metrô*, de Sérgio Capparelli. 2019. 105f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 4, n. 9, 1972. p.81-90.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p.171-193.

CARVALHO, Rogério Alves de. *Leitura do texto dramático em sala de aula: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental*. 2018.146f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.

CECHINEL, André. O caráter destrutivo da literatura. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p.185-206.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, 9º ano. 9. ed: reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L., 2007.

COENGA, Rosemar Eurico. Leitura literária na escola: contribuições do Círculo de Bakhtin e do Círculo de leitura de Rildo Cosson. *Revista de Letras Norte@mentos – Sinop*, v. 13, n. 34, dez. 2020. p.26-40.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 3. ed. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.281-297.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p.11-26.

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

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Juliane Araujo. *A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2020. 150f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, v. 25, n. 42, 2016. Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice. *Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.369/03*. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.

ESCUADERO MARTÍNEZ, Carmen. *Didáctica de la literatura*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. Murcia, 1994. 214p.

FITTIPALDI, Martina. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. 2013. 499f. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura”: Reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. In CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p.109-121.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, vol. 4, ano 2, p.21-36, jul./dez. 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, vol. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648#>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.112p.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de*

literatura. Tradução Luciana Lhultier Rosa; Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2005. 229p.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPPINI, Lígia; CITELLI, Adailson Odair. (org.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista. *Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor*. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LISBOA, Maria Dilma de Carvalho. *A literatura na sala de aula: leitura do romance As aventuras de Ngunga, de Pepetela, para 8º ano do Ensino Fundamental*. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

LOPES, Cassia. O Leão e a Joia uma fábula do corpo. *Repertório*, Salvador, n. 23 p.29-36, 2014.2.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. *A palavra em cena: O texto dramático no ensino de língua portuguesa*. 2015. 262f. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MASSAUD, Moisés. *A Criação Literária: Introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

MASSAUD, Moisés. *A análise literária*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. Usos suspeitos do texto literário, *Contexto*, Vitória, n. 27, p.53-68, 2015.

NAZARETH, Carlos Augusto. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano*. 5. ed. Barueri – SP: IBEP, 2018.

PAIVA, Aparecida. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: - Editora Unesp, 2012. (Edição Kindle).

PARANÁ. Lei Estadual nº 4.245 de 15 de julho de 1960. Cria no Quadro Territorial do Estado, os municípios que especifica. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4245-1960-parana-cria-no-quadro-territorial-do-estado-os-municipios-que-especifica>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Instrução nº 010/2010, de 23 de setembro de 2010. Dispõe sobre as Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. 4 p. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 8654 de 28 de outubro de 2010. Dispõe que os Órgãos e Entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta, inclusive as Instituições Estaduais de Ensino Superior podem aceitar estagiários, na forma que especifica-SEAP/Dispõe que os Órgãos e Entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta, inclusive as Instituições Estaduais de Ensino Superior podem aceitar estagiários, na forma que especifica. Disponível em: <https://www4.pr.gov.br/gee/documentos/legislacao/decreto_estadual_8654.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Instrução n.º 028/2010 – SUED/SEED de 23 de novembro de 2010. Orienta os procedimentos do Estágio dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade Profissional da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao_0282010_Estagio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Papa Paulo VI – EFM, Nova América da Colina, PR. 2017. Disponível em: <[http://www.nmdpapapaulo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/1670/118/arquivos/File/PPP-CEPPVI-2017\(1\).pdf](http://www.nmdpapapaulo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/1670/118/arquivos/File/PPP-CEPPVI-2017(1).pdf)> 2017. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Papa Paulo VI – EFM, Nova América da Colina, PR. 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1R1RuNdoPjUXc6Tlna1F_OQQE9aPzPOxL/edit?usp=sharing&oid=115560328071885567191&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARANÁ. Instrução nº 15/2017, de 14 de setembro de 2017. Dispõe sobre a Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao152017_sued_seed.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação n.º 03/2018, de 22 de novembro de 2018. Dispõe as Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam

a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. CEE/PR. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Deliberacoes>>. Acesso em: 10 maio 2020.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.93-112.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. O texto dramático na sala de aula. In: ABL, 17., 2010. *Anais Londrina: UEL-PR*, 2010. p.1-7. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_270.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PINHO, Jacilda de Siqueira. *As relações étnico-raciais no gênero discursivo telenovela nas redes sociais*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2018.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. *O Espaço do texto Literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino fundamental*. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p.13-23. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

POVEDA, Lola. *Ser o no ser*. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral (Educación teatral nº 1) (Spanish Edition). Narcea Ediciones. Madrid, 2017. (Edição Kindle).

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; ARREBOLA, M. das G de S. A Representação da Violência em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins: uma sequência expandida. In: QUINTILHANO, Silvana Rodrigues. (org.). *A Inserção da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: Leituras Literárias*. São Paulo: Todas as Musas, 2015.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; PEREIRA, Liliane. *Lei no. 10.639/03 e a formação continuada: da teoria à prática*. In: QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; CARDOSO, Rosimeiri Darc; GOMES, Celina de Oliveira Barbosa. *Literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: vertentes*. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2017. p.41-65.

RABELO, Márcio Oliveira. *O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais*. 2017. 265f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

REIS, Rosani Clair da Cruz. *Leitura Imagética, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores de Línguas*. In: CASTILHO, Maria Roseli; FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). *Formação de Professores de Línguas: investigações e intervenções*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

RODRIGUES, André Figueiredo. Educar em e para os Direitos Humanos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. Ed. Reform. São Paulo: Humanitas, 2017. p.375-393.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SANT'ANNA. Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96. *Rev. Educ. Pública*, Cuiabá, v. 5, n. 8, p.11-24, jul./dez. 1996.

SANT'ANNA. Jaime dos Reis. Para compreender o papel da literatura dramática dos acervos do PNBE na formação de leitores no Ensino Básico. *Fólio Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p.31-49, jul./dez. 2015.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Elementos para começar uma conversa sobre a formação de formadores de leitores críticos de textos literários para atuação no Ensino Médio. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, p. 34-52, 2017.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: Os discursos oficiais e acadêmicos. *Terra roxa e outras terras*, Londrina, v. 31, p.82-93, dez. 2016.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História afro-brasileira e africana na escola. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. ed. Reform. São Paulo: Humanitas, 2017. p.347-356, v. 1.

SILVA, Suellen Caroline Salustiano da. *Vamos todos/as recontar?: experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas*. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOYINKA, Wole. *The lion and the jewel*. London: Oxford Press, 1963.

SOYINKA, Wole. *O leão e a joia*. Trad. William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

STURZBECHER, Agnes Jahn. *A primeira tradução de O Leão e a Joia, de Wole Soyinka, para o português do Brasil: análise descritiva da oralidade*. 2016. 145f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio estável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.).

Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

TORO, Garcia Del. *Teatralidad: como y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Editorial Graó de IRIF. S.L., 2011.

ZAYAS HERNANDO, Felipe. *La educación literaria – cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

WANDERLEY, Jorge. Literatura. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da crítica: tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.253-265.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*. v. 28, n. 101, p. 1287-1302. Campinas, set./dez. de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário de leitura

Minha trajetória de leitura

Nome: _____ idade: _____

1. Você gosta de ler?

- () Sim. Por quê? _____
 () Não. Por quê? _____

2. Você costuma ler? Por quê?

- () Sim, porque a leitura é necessária no dia a dia.
 () Sim, porque sinto prazer na leitura.
 () Sim, por ser uma obrigação escolar.
 () Sim, por outra questão. Qual? _____
 () Não, pois não tenho tempo.
 () Não, porque não gosto mesmo.
 () Não, pois os livros são muito caros.

3. Qual é o livro de que mais gostou de ler até hoje?

4. Assinale os meios pelos quais você tem acesso à leitura/ livros.

- _____
- () Compro.
 () Ganho de familiares.
 () Faço empréstimo na biblioteca da escola.
 () Empréstimo de colegas.
 () Empréstimo na Biblioteca Pública da cidade
 () Em sites da internet/facebook, instagram etc.
 () Nas diferentes disciplinas escolares.

5. Você já aprendeu algo com a leitura de um livro? O quê?

- () Sim, _____
 () Não.

6. Assinale todas as leituras que costuma fazer.

- () Livros escolares () Jornais
 () Livros técnicos () Revistas
 () Ficção científica () Séries policiais
 () Histórias em quadrinhos () Contos
 () Poesia () Crônicas
 () Biografia () Autobiografia
 () Peça teatral () Reportagem jornalística
 () *Fanfics*
 () Autoajuda

- Animes
- Piadas
- Fábulas
- Bíblia
- Mitologia
- Outros. Quais? _____

7. Você sabia que dá para ler livros pelo computador/tablet/celular? Já fez algo parecido?

- Sim. Onde? _____
- Não.

8. Você acha importante ler livros de Literatura? Por quê?

- Sim, porque trazem conhecimentos do dia a dia.
- Sim, porque estimula a mente.
- Sim, porque conhecemos mais sobre nós e a sociedade.
- Sim, _____
- Não, porque é só fantasia.
- Não, porque considero notícias, História, reportagens mais úteis.
- Não, porque não costumo ler esses livros.
- Não, _____

9. Quantos livros você tem em casa?

- Mais de 10.
- Menos de 10.
- Nenhum.

10. Em sua casa, ou em sua família, alguém tem o hábito de leitura, ou seja, gosta de ler livros, revistas, jornais ou outros gêneros?

- Sim.
- Não.

11. Está lendo algum livro neste momento?

- Não
- Sim. Qual? _____

12. Você destina um tempo para a leitura fora da escola?

- Sim. Quanto tempo? _____
- Não.

13. Quantos livros literários (romance, conto, poema, crônica, peça teatral etc.) você leu integralmente nos últimos seis meses, em média, somando os de casa e os da aula de Língua Portuguesa?

14. E quando assiste a filmes e/ou séries, quais assuntos de que você mais gosta?

- Histórias de amor
- Histórias que retratam a realidade
- Ficção científica

- () Aventura
- () Histórias policiais
- () Histórias de terror
- () Faroeste
- () Histórias de guerra

15. Você sabia que peças teatrais também podem ser lidas? Já ouviu falar de alguma(s) destas: *Pluft o fantasma*, *Romeu e Julieta*, *Sonhos de uma noite de verão*, *O pagador de promessas*, *O auto da compadecida*?

- () Não.
- () Sim, todos.
- () Sim.
- () Sim. Somente _____
- () Sim, também outros _____

ANEXO 2 – Conto 1

“As mãos dos pretos” do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, faz parte do livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. A obra foi escrita na década de 1960 e ocupa singular importância na produção literária de resistência à colonização. O narrador do conto é um menino anônimo que busca respostas para uma inquietação: por que os pretos têm as palmas das mãos brancas? Muitas respostas lhe são apresentadas por vários interlocutores, mas a explicação mais sábia parece vir da mãe.

As mãos dos pretos

(Luís Bernardo Honwana)

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice*. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus Nosso Senhor, Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros Santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!...”

Depois de contar isto, o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta, desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandíssima peta**. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito

fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos”.

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

*trapaça

**mentira

HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, Albertino; CHAVES, Rita (org.) *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. Para gostar de ler p.24-28.

ANEXO 3 – Conto 2

O conto *Solidão* é do escritor Albertino Bragança, de São Tomé e Príncipe. O autor é formado pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, Portugal. Em Lisboa, iniciou sua carreira literária. Ao voltar para São Tomé e Príncipe em 1975, dedicou-se a intensas atividades culturais, além de ser ministro de diversas áreas do governo. Em 2005, publicou o seu mais recente romance, *Um clarão na baía*.

“Solidão” narra a história de Mento Muala, protagonista do conto a seguir, poderia ser um personagem de Jorge Amado. Ou então figurar em alguma canção de Dorival Caymmi.

Mesmo não estando na Bahia, mas em São Tomé e Príncipe, Mento se assemelha ao personagem muitas vezes retratado na literatura, nas artes plásticas e nas canções brasileiras: o malandro.

E, como qualquer malandro que se preza, ao lado da ginga e malemolência, Mento Muala guarda em si sua dose de melancolia – destilada, pouco a pouco em sua história.

Solidão (Albertino Bragança)

Quando Mento Muala chegava, cheio de bons-dias (*cuma bô sá ê, mina mum?*¹), cabelo levantado na cabeça, ar vivido, as raparigas comentavam, entusiasmadas.

– As pequenas!... Mento está chegar!

Vinha do mato, machim² afiado, as calças enfiadas nas botas altas reviradas pelo cano, deixando a nu o teor branco do forro.

Por onde passasse eram sempre os suspiros das raparigas, o alvoroço das mães aflitas, pois a presença de Mento pouco se conciliava com o sossego das mais velhas de Almeirim e Maguida Malé.

Logo que chegasse, era sabido: ou saía uma história brejeira sobre as suas façanhas nos campos da noite, o sono vezes sem conta interrompido em váplegá³ e cama alheios, ou era um bate-mão, já pr'a já, que deus não fez tempo para se perder.

Transbordava vida, o raio do Mento. Folgazão de primeira, bailarino como nenhum, era vê-lo enrolado no peito das raparigas, deixando-se transportar, embevecido, pela cadência da melodia. Deambulava então pelos cantos do fundão, pisando terrenos só dele conhecidos, a voz sibilina sussurrando o refrão aos ouvidos da rapariga que se lhe alojava nos braços.

Simple, desprezioso e respeitador, assim era Mento Muala. Mas também brigão, quando a ocasião a isso o obrigasse. Como daquela vez em Cova Barro, em que pusera termo à festa, em pleno momento de animação.

Aconteceu que Mento conversava num grupo, enquanto do conjunto saía um samba estridente, daqueles que incitam ao êxtase, à entrega total. Nunca foi capaz de dizer donde surgira o par de dançarinos, mas o certo é que se sentiu brutalmente pisado pelo homem, precisamente no dedinho do pé esquerdo, onde um calo aflorava, rebelde, como couve-flor abrindo-se numa horta, em pleno esplendor da gravana⁴.

– Eh, você pisou-me! – reclamou Mento, a voz refletindo dor, o rosto margoso anunciando revolta iminente.

– "Chê", eu que pisei você não senti? – respondeu, sobranceiro, o outro, enquanto continuava a dançar.

Certo que pouco homem teve coragem de assistir até ao fim, mas houve quem jurasse que nunca vira nada assim. O homem voou pelos ares, o impacte do muro

atirando-o de encontro à parede. Reinou confusão, houve gritos e quidalês⁵. Até mesmo "Imperador" Meno – dispensa apresentação, pois quem não sabe da sua infalível participação em briga de fundão, não pode gabar-se de estar inteirado da vida social local – foi visto a correr em direção dos fundos da tribuna dos tocadores, de macheza diminuída, que o ambiente suscitava cuidados e proteção.

Não tinha mulher em casa, mas muitas fora dela. sentia-se bem assim, homem de todas as mulheres e de nenhuma, debica ali, come acolá. Passava o tempo visitando as mães de filho (*maia é, cuma anzu sa é?*⁶), mostrando interesse pela saúde dos rebentos, levando-lhes apoio moral, que outra coisa raramente podia fazer.

E as mulheres que não o largavam! Chegava a um nozado⁷, sentava-se numa roda, largava uma soia⁸, dando rédea solta à sua fértil imaginação e logo acorriam as raparigas, ávidas das passagens sempre picantes da soia que parecia nunca mais ter fim:

– *Sossóssó, pombim fadá mina de sum alê*⁹...

E nos momentos em que interrompia a narrativa, para se entregar a um canto cheio de nostalgia, pousava, distraído, a mão fagueira sobre os ombros da mais próxima, como que neles se inspirando para transpor a dureza da realidade e franquear as portas de um mundo de palácios suntuosos, de príncipes que viravam pombos, de *sum tataluga*¹⁰ vencendo pela astúcia reis e ucuês¹¹ de poder incalculável.

Sempre o conheceram assim. Desde os tempos em que, garoto ainda, trabalhava na oficina de Sô Ferreira, o corpo constantemente besuntado de óleo, as mãos pondo a descoberto as estranhas das peças, eternamente fustigado pelos berros cada vez mais aterradores com que o gordo invectivava o pessoal.

Homem de mil caminhos e de mil ofícios – assim o caracterizavam: aguadeiro, canalizador, pedreiro, marceneiro nas horas vagas. Nos trabalhos por onde andou, nunca desmereceu da fama de incansável que sempre o acompanhou. Mas quem conseguia deter Mento Muala mais do que cinco ou seis escassos meses num mesmo emprego? Ainda que acarinhado pelos companheiros, destacado vezes sem conta pelos chefes, partia sempre em busca do desconhecido, de novas gentes, acossado pelo desejo febril de romper com a monotonia.

Era exímio na cozinha, para ele não tinha segredo o *idjogó*, o *mizongué*, o *soó*¹², a caldeirada. E quando surgia em qualquer festa, convidado ou não, abancava-se em lugar de honra, servia-se do melhor e comia lentamente, de palato apurado, pronto para os elogios ou para as apreciações mais mordazes e jocosas dirigidas às cozinheiras.

Conta-se até que numa ocasião, no batizado do filho do amanuense José da Silva, em Batelo, após se ter servido de um *calulu*¹³, cujo amarelo-esverdeado do molho regalava a vista, Mento Muala respirou fundo, lançou o olhar largo em direção à cozinha e inquiriu em tom lisonjeiro:

– Eu gostava de conhecer cozinheira que fez este calulu!

Logo de um dos quixipás¹⁴ saiu, presunçosa, uma mulher denguendo as ancas, o rosto aberto num descomunal sorriso, através do qual se preparava para retribuir a gentileza de Mento. Avançou para a mesa, à volta da qual se ajuntava um numeroso grupo de convivas, e acentuando o sorriso respondeu:

– Fui eu, Linda da Cruz. Como, senhor quer mais?

– Quer dizer, eu quero só um copo de água, "pá" matar sal que era muito – e falava com toda a naturalidade, como se se entretivesse a cumular a mulher dos maiores elogios.

Gerou-se certo mal-estar, o homem de Linda avançou, encheu o peito, pediu satisfações. E Mento, calmo, preocupado logo em seguida com um aromado refogado

de peixe seco, como se não fosse nada com ele.

Por ele dir-se-ia que não passavam as chuvas e gravanas: parecia constante o seu entusiasmo, inesgotável a fonte que o alimentava. Mas quem perscrutasse bem os seus olhos notaria que a alegria contagiante que irradiava de Mento era invadida, aqui e ali, por fugazes laivos de tristeza, pedaços de sombra em dia de sol radioso, que não chegavam, contudo, a retirar-lhe luminosidade.

E – essa é que é a verdade – Mento Muala não era o homem feliz que aparentava. Por muito que tentasse, era-lhe impossível disfarçar a inquietude vivida quando a noite caía, mansa, invadindo tudo – o mato, o quintal, a pequena gleba situada no seu flanco leste.

Nessas horas, sentado diante da porta da pequena casa de madeira e pavo¹⁵; o roçar do vento nas folhas da anoneira¹⁶ e os gemidos pesarosos dos munquéns¹⁷ levavam-no a refletir sobre a sua vida, sobre essa sufocante solidão que não conseguia vencer.

Lencha fora a primeira pessoa a alertá-lo tempos atrás para o facto. Viveram juntos alguns meses, para Mento isso se traduzira num misto de prazer, mas também de temores e receios. Prazer pela afabilidade da companhia; temores e receios sem fundamento, é certo, mas que lhe provocavam um mal-estar, uma inquietação sem limites, como se temesse que algo de terrível lhes viesse a acontecer de um momento para outro. A sensação angustiante de cruzar uma estrada de olhos vendados, sujeito a todos os perigos.

Quando Lencha lhe perguntava a causa do seu silêncio pousava sobre ela os olhos grossos e encolhia os ombros em tom displicente.

– Você não é homem "pá" viver com mulher em casa, Mento. Todos dias estou com olho em cima de você, você parece gente que já nasceu casado, que deixou mulher no outro mundo. Você não vive com gosto, Mento – Lencha falava-lhe com sinceridade, as palavras despidas de emoção, objetivas como projéteis atingindo em cadeia um alvo colocado próximo.

E tão sincera era, que um dia partiu sem deixar rasto. Mento encontrou-a meses depois, insistira com ela para que voltasse, mas fora impotente para a convencer. Lembrava-se de a ter agarrado com suavidade por um dos braços e de terem conversado durante horas. Mas ela persistia:

– Vai embora, Mento. Eu fui primeira mulher que você viveu com ela, vou ser também a última. Você mesmo sabe disso. Não vou voltar mais "pá" tua casa.

Voltou a procurá-la durante algum tempo, mas era como se a terra a tivesse tragado. Mas as palavras dela ainda hoje lhe insuflam os ouvidos, como pequeninas campainhas a cujos sons se não podia furtar: felinas, contundentes e, pior do que isso, proféticas. Fora de facto a primeira e única a permanecer em sua casa, a amarrá-lo à vida sedentária que não era a sua.

– Eu nasci para ser livre, pequena, não é você que me vai amarrar! – dizia, piscando o olho, desfazendo as esperanças das mais pegadiças.

E assim foi vivendo, tordo¹⁸ pousando, despreocupado, em micondós, inhêplétos e macambrarás¹⁹. E o tempo passando, os anos avolumando-se, a saúde não lhe permitindo já os excessos de outrora.

Bem que Mé Djingo, o vizinho vinhanteiro, o aconselhava amiúde:

– Sô Mento, deixa essa coisa de viver sozinho, vê se senhor arranja mulher. Senhor toma dela, ela toma conta de senhor. *Punda galu bilá vé, ê cá mudá cantá*²⁰, ô. Senhor toma cuidado.

– É meu destino, Mé Djingo. Se você nunca viu pau gunú²¹ crescer "pá" céu, é porque é destino dele. Eu não preciso tomar cuidado com morte, porque ela não vai

dar-me trabalho, não – e dava uma palmada nas costas do vinhanteiro, que se ficava a vê-lo afastar-se com passos já não muito seguros, em direção da sombra da frondosa goiabeira, onde era seu hábito dormir.

Agora, mais propenso ao descanso, procuravam-no os garotos das redondezas para longas conversas, nas quais a imaginação sem limites se misturava com as reminiscências de uma vida rebelde e transgressora ("mítica", na expressão qualificada do Dr. Neco Celestino, homem profundamente conhecedor, dos poucos que conviveram de perto com Mento Muala e que lhe chegaram a desvendar a filosofia de vida).

– As pequena!... Mento está chegar!

Outrora grito de guerra, hoje já não se ouve nos luchans²² por onde Mento passava. Nem nos nozados as soias são já a encruzilhada de uma luta tão titânica e impiedosa entre reis e ucuês, príncipes e *sum fiticêlo*²³, como o eram dantes.

Fecharam-se os caminhos do mato, já não é tão intensa e pura a luz do Sol que debrua de estranhos matizes as flores silvestres que contornam os atalhos.

E isto porque, numa manhã chuvosa e triste de Setembro, em que o sol resignadamente se sumira.

Mento Muala morreu.

Notas de rodapé:

1 Literalmente "como estás, meu filho?"; em crioulo forro. (N.E.)

2 Faca usada na agricultura para capinar. (N.E.)

3 Pequena casa com paredes feitas de ramos de palmeira. (N.E.)

4 Estação entre o período das secas e das chuvas, a mais fresca no arquipélago de São Tomé e Príncipe. (N.E.)

5 Pedidos de ajuda. (N.E.)

6 Literalmente "ó mulher, como estão os anjos?" (anjos no sentido de "crianças"), em crioulo forro. (N.E.)

7 Cerimônia feita em memória dos mortos. (N.E.)

8 História de carácter popular contada em cerimônias fúnebres. (N.E.)

9 Literalmente "então, o pombinho disse ao príncipe", em crioulo forro. (N.E.)

10 Literalmente "senhor tartaruga", em crioulo forro. (N.E.)

11 Gigantes. (N.E.)

12 Idjogó, mizongué e soó são, respectivamente: prato típico de São Tomé e Príncipe, feito

com peixe, legumes e verduras; prato feito com óleo extraído do dendê (azeite de palma),

peixe e mandioca, habitualmente servido no fim das festas – em Angola, esse prato se chama muzonguê; carne-seca. (N.E.)

13 Prato típico da gastronomia de Angola e São Tomé e Príncipe, feito com peixe, óleo de dendê e quiabo. (N.E.)

14 Barraca improvisada, feita de folha de palmeira, usada nas festas. (N.E.)

15 Estrutura feita de folha de palmeira, utilizada no teto de casas. (N.E.)

16 Árvore que dá anona, conhecida no Brasil como fruta-do-conde. (N.E.)

17 Espécie de ave típica do arquipélago de São Tomé e Príncipe. (N.E.)

18 Sabiá. (N.E.)

19 Diferentes tipos de árvores. "Micondó", também chamado de baobá em algumas regiões da África; "inhê-pléto", árvore fina e alta; "macambrará", árvore cuja madeira é utilizada na produção de vigas e traves. (N.E.)

20 Literalmente em crioulo forro, "galo velho tem que cantar diferente", um ditado que significa que os hábitos devem ser outros na velhice. (N.E.)

21 Árvore de São Tomé e Príncipe que em seu crescimento lança novas raízes, num processo que pode ir formando grandes arcos. (N.E.)

22 Aldeias. (N.E.)