



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANGELO RONCALLI ALVES BEZERRA

O pagador de promessas, de Dias Gomes: a dramaturgia para a formação do leitor literário

NATAL/RN

2023

ANGELO RONCALLI ALVES BEZERRA

O pagador de promessas, de Dias Gomes: a dramaturgia para a formação do leitor literário

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

NATAL/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Bezerra, Ângelo Roncalli Alves.

O pagador de promessas, de Dias Gomes : a dramaturgia para a formação do leitor literário / Ângelo Roncalli Alves Bezerra. - Natal, 2023.

202 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Natal, RN, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

Coorientação: Profa. Dra. Ana Cristina Lúcio.

Coorientação: Profa. Dra. Moama Lorena Lacerda Marques.

1. Literatura - Dissertação. 2. Leitor literário - Dissertação. 3. Teatro - Dissertação. I. Marcolino, Francisco Fábio Vieira. II. Lúcio, Ana Cristina. III. Marques, Moama Lorena Lacerda. IV. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82:37

ANGELO RONCALLI ALVES BEZERRA

O pagador de promessas, de Dias Gomes: a dramaturgia para a formação do leitor literário

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Data: ___/___/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino – PROFLETRAS/Natal/UFRN

(Orientador)

Prof. Dra. Ana Cristina Lúcio – PPGL/UFPB

(Examinadora externa)

Prof. Dra. Moama Lorena Lacerda Marques – PROFLETRAS/Mamanguape/UFPB

(Examinadora interna)

Para Chanan.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Fábio Vieira, fonte inesgotável de paciência e tranquilidade, pelo estímulo e pela confiança que depositou em mim.

Aos colegas de turma, especialmente Cléber, Édson, Fabíola, Gal e Verônica, por todos os momentos juntos à distância.

À colega Walerya, pela valiosa sugestão.

Aos professores Alessandra Castilho, Carla Cunha, Derivaldo Santos e Sulemi Fabiano Campos, pelas aulas mais que gratificantes.

Ao professor Marcelo Amorim, pelas conversas eventuais e pelo carinho com que sempre nos acolheu.

Às professoras Edna Rangel e Glícia Azevedo, que me proporcionaram dois dos melhores momentos ao longo das disciplinas.

À Evelyse, que por alguma razão, que não pode ser outra senão amor, teima em mim há mais de vinte anos.

À Andreia Braz e Isabela Cavalcante de Sousa, por disponibilizarem seu tempo e atender às minhas urgências.

Aos amigos Rick e Henrique, professores de Inglês que me socorreram com o *Abstract*.

À amiga Janaína, parceira de trabalho na Escola Estadual José Vieira, pelas assinaturas em meus documentos da Licença para o Mestrado em meio a uma tarde de domingo pandêmico.

Ao poeta Eli de Araújo, por tudo.

Aos gestores das escolas estaduais Anísio Teixeira e José Vieira, pelo apoio indireto.

Aos gestores Afonso e Oseany, da Escola Municipal Emérito Nestor Lima, pelo apoio direto e solicitude em todas as minhas demandas.

ZÉ (profundamente contrariado)
Moço, eu acho que o senhor não me
entendeu... ninguém ainda me entendeu...

Dias Gomes, O pagador de promessas

RESUMO

Este trabalho visa apresentar aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, com foco nos nonos anos, uma proposta de mediação para formação do leitor literário, tomando como modelo a sequência básica de Rildo Cosson apresentada em seus livros *Letramento Literário: teoria & prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2020). À proposta, seguem sugestões de produção textual através da prática da retextualização/refacção. Como texto-base, tanto para a formação do leitor, quanto para as produções textuais, utilizamos a peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes. A dramaturgia, gênero subaproveitado nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta estrutura e linguagem que atendem à demanda da proposta: despertar o gosto pela leitura literária e aprimorar a prática da escrita dos estudantes, através de sua retextualização/refacção para outros gêneros. Para as práticas de letramentos literários, nos apoiamos em Cosson (2006); para as retextualizações/refacções, utilizamos Marcuschi (2010), Terra (2020) e Antunes (2005). A consulta à BNCC (2018), bem como as leituras de Candido (2011), Compagnon (2009), Barthes (1977, 1987), Lajolo (1982), Perrone-Moisés (2016) e Geraldi (2011), também foram utilizadas para o aporte teórico. Esperamos com este trabalho contribuir, minimamente, para a formação de leitores literários na escola e para além dela.

Palavras-chave: Literatura. Leitor literário. Teatro.

ABSTRACT

This work aims to present to Portuguese language teachers from Elementary School, final grades, focusing on the ninth grades, a mediation proposal for the formation of the literary reader, taking as a model the basic sequence of Rildo Cosson presented in his books *Literary Literacy: theory & practice* (2006) and *Reading Circles and Literary Literacy* (2020). The proposal is followed by suggestions for textual production through the practice of re-textualization/remaking. As a base text, both for the formation of the reader and for the textual productions, we used the play *O pagador de promessas*, by Dias Gomes. Dramaturgy, an underutilized genre in textbooks and Portuguese language classes, presents a structure and language that meet the proposal's demand: awakening a taste for literary reading and improving students' writing practice, through its re-textualization/reworking for other genres. For the practices of literary literacies, we rely on Cosson (2006); for the re-textualizations/reformations, we used Marcuschi (2010), Terra (2020) and Antunes (2005). The BNCC consultation (2018), as well as the readings of Candido (2011), Compagnon (2009), Barthes (1977, 1987), Lajolo (1982), Perrone-Moisés (2016) and Geraldi (2011), were also used for the theoretical contribution. With this work, we hope to contribute, at least, to the formation of literary readers at school and beyond it.

Keywords: Literature. Literary reader. Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página 224 do livro <i>Língua portuguesa em contexto</i>	25
Figura 2: Página 225 do livro <i>Língua portuguesa em contexto</i>	26
Figura 3: Sumário do livro <i>Literatura, Caderno de revisão, Ensino Médio</i>	27
Figura 4: Três primeiras questões da subseção <i>Provocações</i> do livro didático <i>Singular & Plural</i>	46
Figura 5: Sumário do Caderno de Práticas de Literatura do livro didático <i>Singular & Plural</i>	48
Figura 6: Sumário do Caderno de Práticas de Literatura do livro didático <i>Singular & Plural</i>	48
Figura 7: Sumário da Unidade 4 do livro didático <i>Singular & Plural</i>	50
Figura 8: Sumário da Unidade 3 - Teatro e cinema do livro didático <i>Português Coleção Apoema</i>	51
Figura 9: Seção <i>Retomar</i> , do livro didático <i>Português Coleção Apoema</i>	55
Figura 10: Seção <i>Retomar</i> , do livro didático <i>Português Coleção Apoema</i>	56
Figura 11: Página 1 do Suplemento de leitura da edição de <i>Dom Casmurro</i> , Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira.....	71
Figura 12: Página 1 do Suplemento de leitura da edição de <i>Dom Casmurro</i> , Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira, ed. FTD.....	73
Figura 13: Sumário do Roteiro de Leitura: <i>A hora da estrela</i>	75
Figura 14: Contracapa do volume <i>Macário e Noite na taverna</i> , da coleção Clássicos Saraiva.....	76
Figura 15: Capa de <i>O pagador de promessas</i>	109
Figura 16: Cartaz do filme <i>O pagador de promessas</i>	129
Figura 17: Fachada da Escola Municipal Emérito Nestor Lima.....	134
Figura 18: Placa que homenageia Nestor Lima.....	136
Figura 19: Placa inaugural da E. M. E. Nestor Lima.....	136
Figura 20: Visão geral do pátio da E. M. E. Nestor Lima.....	138
Figura 21: Refeitório da E. M. E. Nestor Lima.....	139
Figura 22: Biblioteca e sala de leitura que leva o nome do escritor Ariano Suassuna. E. M. E. Nestor Lima.....	139
Figura 23: Quadra poliesportiva da E. M. E. Nestor Lima.....	140

Figura 24: Visão geral da área de estacionamento e da quadra poliesportiva da E. M. E. Nestor Lima.....	140
Figura 25: Sala de aula da E. M. E. Nestor Lima.....	141
Figura 26: Sala de aula da E. M. E. Nestor Lima.....	141
Figura 27: Visão geral das áreas comuns da E. M. E. Nestor Lima.	142
Figura 28: Sala dos professores da E. M. E. Nestor Lima.....	142
Figura 29: Indicadores sociais e econômicos, ano-base 2010	145
Figura 30: Quadro 3.1: A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos.....	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas à pergunta 1.....	91
Gráfico 2: Respostas à pergunta 2.....	92
Gráfico 3: Respostas à pergunta 3.....	92
Gráfico 4: Respostas à pergunta 4.....	93
Gráfico 5: Respostas à pergunta 5.....	93
Gráfico 6: Respostas à pergunta 6.....	93
Gráfico 7: Respostas à pergunta 7.....	94
Gráfico 8: Respostas à pergunta 8.....	94
Gráfico 9: Respostas à pergunta 9.....	94
Gráfico 10: Respostas à pergunta 10.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A PRESENÇA DO CÂNONE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO	17
1.1 CÂNONE: CONCEITO E CULTURA.....	17
1.2 O CÂNONE NA SALA DE AULA.....	22
2 NOSSO PROPÓSITO E A PRESENÇA DA DRAMATURGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	31
3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	38
4 POR QUE A DRAMATURGIA COMO OBJETO DE LEITURA PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA?	59
5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	66
5.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS MODELOS PRONTOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LEITURA LITERÁRIA	70
5.2 A LINGUAGEM DO CINEMA: CONTRA OU A FAVOR DA AULA DE LEITURA LITERÁRIA?	76
5.3 QUE AVALIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PROPOR?	79
5.4 A LEITURA EM SALA DE AULA.....	87
5.5 NOSSOS ESTUDANTES DOS NONOS ANOS A E B.....	90
6 O TEXTO LITERÁRIO DE TEATRO: OBJETO DE FRUIÇÃO DE LEITURA	97
6.1 PERFORMANCE E LEITURA LITERÁRIA	102
6.2 PERFORMANCE, RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA E FRUIÇÃO.....	104
6.3 MAIS UMA PALAVRA SOBRE A VEROSSIMILHANÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA.....	107
7 O PAGADOR DE PROMESSAS: ALGUMAS LINHAS SOBRE A OBRA, A LEITURA DE DRAMATURGIA E SUAS VERSÕES PARA O CINEMA E A TV	109
7.1 ANTES DE TUDO, A LEITURA DE DRAMATURGIA	110

7.2 A ESCOLHA DA PEÇA.....	115
7.3 O TEMA DA RELIGIOSIDADE.....	120
7.4 A AÇÃO (FÁBULA OU DIEGESE).....	121
7.5 LINGUAGEM E PERSONAGENS.....	124
7.6 CINEMA E TV.....	127
7.7 DESFECHO.....	130
8 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL EMÉRITO NESTOR LIMA.....	134
9 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	146
9.1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	146
9.2 A REITERAÇÃO DA ESCOLHA DE <i>O PAGADOR DE PROMESSAS</i> , SEU GÊNERO E SEUS TEMAS E SUGESTÕES PARA A AQUISIÇÃO DO LIVRO SELECIONADO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	151
9.3 A LEITURA COMO PRIMEIRA METODOLOGIA.....	156
9.4 AS ETAPAS DE NOSSO LETRAMENTO.....	161
9.4.1 Apresentação da proposta, introdução à obra e primeiro contato com a leitura de <i>O pagador de promessas</i>.....	161
9.4.2 Leitura compartilhada (sessões de leitura), leitura dirigida, leitura oralizada e orientações para a leitura individualizada.....	166
9.4.3 Produções textuais (devolutivas e orientações) e avaliação.....	180
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	197

INTRODUÇÃO¹

A leitura literária na escola enfrenta entraves que muitas vezes parecem de difícil solução para nós, professores que nos dedicamos a seguir a acidentada estrada que conduz ao árduo trabalho contínuo de demonstrar e comprovar o quão prazerosa pode ser essa leitura.

Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do ensino básico, encontramos nas obras canônicas selecionadas pelos livros didáticos, por exemplo, aspectos com os quais as novas gerações têm cada vez menos se identificado e, conseqüentemente, contra os quais têm cada vez mais se distanciado.

Talvez isso ocorra em razão do mundo de comunicações compactas, simplistas, redutoras e velozes das mídias sociais que as assediam. A percepção que muitos de nós, professores, compartilhamos é a de que a linguagem, os dilemas, os medos, as inquietações, os espaços, os temas, tudo no cânone eleito pelos livros didáticos para as aulas que envolvam a linguística e a literatura do ensino básico, soa demasiado distante para nossos estudantes.

É certo que há enredos, bem como características estéticas, na literatura de nosso cânone que provocam estranhamento entre nossos estudantes. Há uma natural resistência aos torneios linguísticos da poesia barroca, às imagens pseudoingênuas e pastoris dos árcades, aos floreios idealizadores dos românticos e às exacerbações escatológicas dos naturalistas. Um poema com alto teor dramático, com imagens de uma natureza e de um silvícola fantasiosos e destinado a um público quase restrito, como I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, dificilmente escapa impune ao escrutínio crítico de nossos estudantes.

Fazer da leitura literária uma prática de nossas aulas e romper as resistências a essa leitura, muitas vezes canônica e fragmentada, é o desafio que todo professor de Língua Portuguesa e Literatura preocupado em formar leitores toma para si. No entanto, antes de seguirmos adiante para que nos expliquemos sobre leitura literária, cânone e resistência ao cânone ou sua aceitação é preciso que delimitemos três pontos.

¹ Este é um trabalho propositivo. Em razão das instabilidades relacionadas à pandemia de covid-19, optamos por seguir o Artigo 1º da Resolução 003/2021 do Conselho gestor do ProfLetras acerca das Normas do Trabalho de Conclusão do Curso que diz: **Art. 1º** Os trabalhos de conclusão da **sétima turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Primeiro, que a assertiva categórica feita por alguns de nós, professores do ensino básico, a respeito de que “tudo no cânone soa distante para os nossos estudantes” é, de certa forma, parcial e preconceituosa, uma vez que reiteradamente defendemos uma leitura, inclusive a do cânone, sempre mediada pelo professor, um coadjuvante dedicado ao protagonismo da leitura de seu aluno. Segundo, que o verbo assediar é aqui empregado para assinalar sobre como vemos a “ubiquidade” dos apelos e da presença das mídias sociais entre as novas gerações. Terceiro, que a concepção de obra canônica, cuja definição é escorregadia para alguns e implacável para outros, pode adequar-se às novas demandas dos leitores em formação.

Assim, vejamos já a respeito deste terceiro ponto: o que foi generalizado como subliteratura no passado, como as HQ e as narrativas policiais, por exemplo, foi elevado ao status de literatura e passou a integrar um cânone à medida que houve um movimento da recepção crítica na direção da reavaliação de seus conteúdos e sua estética. Citemos como ilustração a série de quadrinhos estadunidense *Watchmen*, de 1985, roteirizada por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons, que a revista *Time* no ano de 2005 inseriu em sua lista dos 100 melhores romances da língua inglesa publicados desde 1923.

Podemos ainda citar os contos policiais noir publicados nas revistas *Pulp*, da indústria de entretenimento editorial de baixo custo dos mesmos Estados Unidos das décadas de 1930 a 1950, aproximadamente. Dessas revistas saíram os autores Raymond Chandler e Dashiell Hammett, cujas principais obras, como *O longo adeus*, de Chandler, e *O falcão maltês*, de Hammett, são consideradas divisores de água do gênero anteriormente popularizado por Conan Doyle e Agatha Christie.

Ainda discorreremos sobre o cânone em capítulo exclusivo logo adiante. Deste modo, tratemos do nosso segundo ponto, a escolha de “assediar”, que pode ser impactante em uma frase.

Assediar é certamente uma palavra bem mais que expressiva nesse contexto. No entanto, não a escolhemos negligentemente, pois o apelo dos ditames da contemporaneidade e o alcance da internet arrebatam as novas gerações à semelhança de uma força irresistível. Esses ditames e este alcance fizeram nascer os chamados produtores de conteúdo do Youtube e do Tik Tok.

O Youtube e o Tik Tok são duas das mais influentes mídias do meio digital e ganham cada vez mais terreno sobre o território de outros meios de comunicação, de entretenimento e de outras linguagens, sobretudo da linguagem da literatura. Essas mídias têm hoje mais força até que outras tecnologias de informação e comunicação um dia puderam ter, como a TV ou o Rádio, considerando seus respectivos contextos².

Alguns dos produtores de conteúdo chegam a marcas surpreendentes: 40 milhões, ou mais, de inscritos/seguidores em seus canais ou contas. É através desses inscritos/seguidores e sobre eles que têm a poderosa capacidade de ditar moda, comportamento, vocabulário e até mesmo a visão e a interpretação do mundo e da realidade.

Para termos uma noção aproximada da extensão do alcance que têm os youtubers, por exemplo, citaremos cinco canais bastante populares entre os adolescentes e pré-adolescentes, a título de ilustração do que dissemos a respeito das marcas numéricas. Apenas estes cinco já nos fornecem dados impressionantes.

Felipe Neto, cujo canal leva seu próprio nome, possui 44,6 milhões de inscritos; a dupla Daniel Molo e Lukas Marques, do canal Você sabia?, possuem 43,7 milhões de inscritos; Felipe Castanhari, do canal Nostalgia, possui 14,5 milhões de inscritos; e Gabriel Dearo, soma 13,01 milhões de inscritos, distribuídos nos três canais através dos quais ele e sua esposa, Manu Virgílio, postam seus vídeos: Falaidearo, Dearo e Manu e Operação Cinema.

Juntos, estes produtores de conteúdo alcançam 115,81 milhões de pessoas oficialmente inscritas em seus canais. Não pesquisamos os meios de citar aqui as visualizações diárias, nem julgamos necessário procurar pelas inscrições em outras de suas mídias como Twitter, Instagram e Facebook, que somariam números que elevariam em muito estes que já são estratosféricos³.

Na observação do professor do Departamento de Letras da UFRN, Henrique Eduardo de Sousa, em seu artigo para o livro *Leitura literária na escola*:

² Não temos a intenção de acusar o Youtube ou o Tik Tok de vilões do processo de formação de não-leitores, mas tão-somente de assinalar a concorrência desigual entre esses meios de entretenimento e a leitura literária.

³ Os números de inscritos na plataforma de Youtube desses produtores de conteúdo ou de quaisquer outros podem ser consultados e confirmados com uma visita rápida aos seus canais. Não consideramos também o fato de que uma mesma pessoa possa estar inscrita nos diferentes canais, o que talvez provoque sensível redução neste número de 115, 81 milhões.

A literatura está sendo apagada mediante o poder comunicativo de outras expressões da contemporaneidade. Tal afirmativa e suas milhares de modulações semânticas ecoam de maneira vibrante desde o mais fortuito encontro de professores até elaboradas situações intelectivas que versam sobre a presença da literatura na sala de aula. Estamos diante de um dado factual e parece não haver escapatória... a literatura já não faz mais tanto sentido no espaço escolar (SOUSA, 2022, p. 15).

Embora o embate entre a literatura, a leitura literária e os meios digitais não seja exatamente uma novidade, conforme registra o professor Henrique Sousa, no mesmo artigo, quando reforça que desde a década de 1980 já se debatia acerca do quanto a literatura e seu ensino sofriam com a concorrência de outros meios de comunicação, nos parece que hoje este embate está acentuadamente desigual.

Assim, o trabalho de pesquisa a que nos propomos busca fazer da leitura literária uma prática contínua, bem como romper com a resistência à leitura na sala de aula a fim de que se conquiste a formação de um leitor literário. Destinado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, nosso trabalho tem como ponto de partida a leitura compartilhada e orientada, ou melhor, mediada, da peça *O Pagador de promessas*, de Dias Gomes.

O texto teatral será a ferramenta viabilizadora de um processo de formação de leitor literário, um leitor que, conforme ambicionamos, depois de experienciar esta leitura, ampliará seus horizontes e passará a ter como seus consecutivos primeiros objetos de interesse de leitura o texto literário não só de teatro, mas também de outros gêneros.

Esse leitor é, assim, chamado de literário, porque o queremos formado pela literatura e ao final interessado e idealmente apaixonado por ela. É o leitor de que fala Cosson (2020, p. 135), aquele que descobriu o prazer de ler, “a leitura prazerosa proporcionada pelo texto literário”.

Não pensamos no leitor do texto literário que não esteja também à procura da fruição desse texto, uma vez que também acreditamos no texto voltado para a fruição como inevitavelmente formativo. Seja a curto, médio ou longo prazo, alguma formação pode se extrair da leitura de um texto para a fruição.

A intenção é fazer com que o diálogo entre o leitor e o texto literário se revele uma construção e uma descoberta no processo de sua formação. Descobrimo-nos como dialogar com o texto literário, o leitor se apropria de seu tema, de sua

linguagem e de seus elementos constitutivos como os personagens, o tempo e o espaço. Desse diálogo nasce uma identificação, isto é, o leitor literário passa a se reconhecer ou a reconhecer o outro nas personagens, no enredo (ou na ação, no caso da dramaturgia), no espaço etc., e com isso adquire uma vivência que, embora imaginada, o sensibilizará, o modificará e, quem sabe, fará dele um indivíduo melhor.

Visando uma mediação entre a leitura e o estudante de uma maneira que o faça despertar para a literatura, acreditamos que para formar esse leitor precisamos assimilar a orientação de Cosson, quanto ao papel do professor. Desempenhando o papel de modelo, “o fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe de lado seu saber técnico e se declare seu amante” (COSSON, 2020, p. 141) em um esforço de sedução de seus alunos, porque não podemos perder de vista que lidamos com pré-adolescentes e adolescentes imersos no universo midiático, uma vez que são todos nativos digitais, e que se veem, portanto, mais atraídos pela linguagem, pela dinâmica e pelo mundo reduzido das redes sociais⁴.

Ensinar literatura deve ser ensinar a descobrir a literatura, que enquanto arte tem a função de levar ao prazer, a fruição que citamos há pouco, à reflexão e à humanização. Fruição, reflexão e humanização são os processos formativos por que deve passar o leitor literário.

Ensina-se literatura como componente curricular do ensino básico por várias razões, inclusive as supracitadas, mas, atendendo às demandas pedagógicas, ensina-se sobretudo porque espera-se despertar o gosto do aluno pela leitura.

A BNCC diz:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQ, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2020, p. 499).

⁴ Já demos pistas de como são esses nativos digitais quando abordamos a influência das mídias de internet, como o Youtube e Tik Tok, sobre nossos estudantes e ainda nos deteremos sobre eles mais adiante.

Vê-se que a expectativa da Base Nacional Comum Curricular é que seja formado um estudante-leitor que ao longo da vida escolar estará em contato com a literatura a partir do texto literário e não com “biografias, características de época, resumos e outros gêneros substitutivos, como cinema e HQ”.

Essa expectativa é bastante contrariada na prática, porque vários dos livros didáticos nos quais as aulas de Língua Portuguesa e Literatura se pautam recorrem exatamente às estratégias das biografias, características de época, resumos, HQ e sugestões de filmes.

Contrariamente a isso, o texto literário, em nossa proposta, que ora introduzimos, deve ser objeto e objetivo a se alcançar na nossa prática de professores dedicados ao ensino de língua, literatura e leitura literária.

1 A PRESENÇA DO CÂNONE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO

1.1 CÂNONE: CONCEITO E CULTURA

Para tratarmos da obra canônica, tomada como modelar para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura nos livros didáticos, é necessário antes de tudo alguma compreensão do que pode ser este cânone, ou melhor, alguma compreensão do que pode ser esse conjunto de obras literárias cuja linguagem, temática e estética se consagraram e se fixaram na historiografia em meio a muitas outras obras que terminaram por ser, senão esquecidas, silenciadas, ofuscadas ou diminuídas.

Harold Bloom, em *O cânone ocidental*, livro no qual apresenta segundo suas exclusivas lentes o que seria a obra canônica da literatura praticada no ocidente desde os gregos, abre seu primeiro capítulo com a afirmação de que “Cânone significava originalmente a escolha de livros nas nossas instituições de ensino [...]” (BLOOM, 1994, p. 29). Uma afirmação que se ajusta adequadamente à compreensão que temos das escolhas encontradas nos nossos livros didáticos.

Entretanto, a definição do cânone pode ser, como dissemos em nossa introdução, escorregadia. Há, por exemplo, os “novos clássicos”, terminologia que nomeia escritores e obras que entraram para um cânone específico da chamada cultura pop, termo que resulta da flexibilidade com que a contemporaneidade vê a arte.

As editoras Darkside e Aleph, ambas brasileiras, embora publiquem em sua maioria absoluta traduções de língua estrangeira, notadamente do inglês, dedicam-se à publicação de autores e obras que podem muito bem ser enquadrados no conceito de “novos clássicos”⁵. Lembremos alguns: a ficção científica contemporânea e das décadas entre 1950 e 1970, com Isaac Asimov, Ray Bradbury, Arthur C. Clarke, Robert A. Heinlein, William Gibson, entre outros menos conhecidos; o terror moderno e o horror cósmico de H. P. Lovecraft, Clark Ashton Smith, Robert Bloch, August Delerth e outros pouco ou nada publicados em

⁵ O novo clássico não é nosso objeto de interesse, no entanto, é relevante destacá-lo porque esse conceito adquire alta adaptabilidade e apresenta múltiplos temas atraentes aos leitores em formação.

português brasileiro; e o gênero espada e feitiçaria, que, inaugurado por Robert E. Howard, autor de Conan, o bárbaro, conquistou leitores aficionados pelas mãos de J. R. R. Tolkien. Estes temas e autores se encaixam perfeitamente no conceito.

O conceito também pode se aplicar às várias obras da segunda metade do século XX em diante cuja consagração e consolidação na memória coletiva também se deu por todas as mídias disponíveis de seu tempo, especialmente o cinema, fixando-se na memória de uma historiografia paralela a da literatura. Temos como exemplo os filmes *O homem que caiu na terra*, de Nicolas Roeg, adaptado do romance de Walter Tevis, que o publicou em 1963; *Fahrenheit 451*⁶, de François Truffaut, baseado no livro de Ray Bradbury, publicado em 1953; *O bebê de Rosemary*, de Roman Polanski, cujo texto-base é o livro de Ira Levin, de 1967; *Os selvagens da noite*, de 1979, dirigido por Walter Hill e inspirado em *The Warriors*, livro do norte-americano Sol Yurick, além de muitos outros⁷.

Observe-se que a dramaturgia, a despeito de sua linguagem ser contígua à do cinema, não ocupa mais espaço de privilégio na cinematografia que a prosa de ficção, embora saibamos das boas versões para o cinema de textos como *Toda nudez será castigada*, de 1973, adaptação realizada por Arnaldo Jabor para a peça de Nelson Rodrigues, e como *Um bonde chamado desejo* (ou *Uma rua chamada pecado*), de 1951, que Elia Kazan levou dos palcos para as telas⁸.

No seu artigo *A formação dos cânones literários e visuais*, Renan Belmonte Mazzola, professor adjunto do departamento de letras da UFMG, toma como uma de suas referências Leyla Perrone-Moisés, cujo aprofundamento do tema do cânone nos explica:

A palavra cânone vem do grego kanón, através do latim Canon, e significa regra. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. [...] No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por

⁶ No capítulo *As práticas da leitura literária*, quando trata da relação memória e literatura, p. 108, Cosson cita o livro de Bradbury.

⁷ É válido destacar que a última obra citada, *The Warriors*, publicada em 1969, foi, conforme o próprio autor, que trabalhou como assistente social nas periferias de Nova Iorque, vagamente inspirada na obra do século III a.C., *Anábasis*, de Xenofonte.

⁸ Abordaremos brevemente a relação cinema e texto literário no capítulo dedicado aos aspectos teórico-metodológicos, no qual explicamos os impedimentos e as implicações envolvendo uma abordagem de cinema para a formação do leitor literário no que tange especificamente às adaptações disponíveis para o pagador de promessas.

extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61 apud MAZZOLA, 2015, p. 31).

Nos livros didáticos, farão parte do cânone de nossa literatura, portanto, as obras consagradas pelo reconhecimento de uma tradição literária. Tradição descrita segundo valores estabelecidos pela história. *Iracema*, de José de Alencar, deste modo, é um romance canônico, porque estabeleceu um modelo no qual se inserem um tema, uma linguagem e uma estética em consonância com o momento histórico que favoreceu o ingresso do Romantismo no Brasil à altura da primeira metade do século XIX. Como cânone, *Iracema* silenciou outras obras.

Nesse sentido, alguns dos textos canônicos selecionados pelos livros didáticos causam o estranhamento de que já falamos entre os leitores em formação ou imaturos, porque são constituídos de elementos afastados do repertório e do conhecimento de mundo desses leitores, que têm idades entre 12 e 16 anos. Narrativas como *Quincas Borba*, de Machado de Assis, ou como *Os ratos*, de Dyonélio Machado, ou outras, flagrantemente divertidas, como *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, fazem parte do cânone presente nos livros didáticos e exigem dos jovens leitores mencionados uma detida reflexão para que eles acessem as mensagens, os conteúdos e as relações com o mundo que extraímos delas⁹.

Um questionamento válido que pode muito bem ser feito a esta altura de nossa introdução é: por que, ao fazermos a crítica às dificuldades de convencimento da leitura de uma obra literária da estatura de um romance romântico como, por exemplo, para citarmos um diferente, *A escrava Isaura*, de Bernardo de Guimarães, entre estudantes do ensino básico, esquecemos o sucesso de consumo de uma obra em série, que somam sete livros no total, como *Harry Potter*¹⁰, da escritora inglesa J. K. Rowling?

Antes de qualquer verticalização, dois ajustes: primeiro, reiteramos que a mediação do professor se faz indiscutivelmente necessária à aceitação e ao acesso

⁹ É importante lembrar que, embora tenhamos nos referido até agora ao cânone em prosa de ficção, há, naturalmente, o cânone na poesia e o cânone na dramaturgia. Nosso objeto de interesse, a dramaturgia é um gênero literário pouco lido e pouco explorado nos livros didáticos em comparação ao romance, à novela, ao conto e à poesia conforme veremos mais à frente.

¹⁰ A série de livros de Harry Potter é um sucesso absoluto entre os jovens leitores desde quando foi iniciada em 1997 e ainda hoje é comum encontrarmos entusiasmo sobre suas histórias, versões para o cinema e games.

à linguagem de uma obra literária; segundo, utilizamos no questionamento acima as expressões consumo e obra em série, relevantes para que consigamos uma resposta satisfatória para aqueles que, por ventura, esqueçam o papel da escola e do professor no processo de formação do leitor.

Consumo e obra em série estão de acordo com uma noção de arte contemporânea que, seguramente, segue sendo arte, mas atende a uma demanda diferente que parece fazer da arte uma mercadoria, ou melhor, um produto de consumo imediato e esgotável.

Francisco Alambert, professor de História Social da Arte e História Contemporânea da USP, em seu ensaio *Arte como mercadoria: crítica materialista desde Benjamin*, presente no livro *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*, nos diz que:

A arte como mercadoria é parte das relações econômicas e sociais da modernidade capitalista que se constituíram ao individualizar o sujeito produtivo e o sujeito que lucra ao explorar o sujeito que produz, colocando a produção de mercadorias no centro deste sistema (ALAMBERT, p. 45).

Dessa maneira, somos levados a pensar que *Harry Potter*, enquanto obra literária, perde seu valor estético e só incorpora o valor de mercadoria ou produto de consumo e, por isso, foi escrito segundo um modelo de reprodução que o tornaria assim, consumível e, de alguma forma, esgotável, isto é, seu conteúdo logo perderia o poder de referência¹¹.

Leyla Perrone-Moisés no capítulo *A literatura na cultura contemporânea*, que consta em seu livro *Mutações da literatura do século XXI*, de 2016, observa que “Uma obra literária é um texto que faz pensar e sentir de modo mais profundo e duradouro e que, por isso, tem de ser lido mais vagarosamente, e mesmo relido” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37). Assim, fazendo-se justiça, J. K. Rowling com seu best-seller tem o êxito de ter feito literatura, mas inseriu-se nos moldes da contemporaneidade que conciliam arte e consumo.

O professor Ernani Terra, em seu livro *Da leitura literária à produção de textos*, usa do termo “paraliteratura” quando se refere a *Harry Potter*. Referindo-se

¹¹ Embora sejamos levados a considerar o livro da autora inglesa como produto de consumo, seria leviandade nossa afirmar peremptoriamente que os elementos estéticos foram suplantados da narrativa em prol de uma fabricação em série.

ao literário e ao não literário, assim como às instâncias legitimadoras das obras que são ou não são literárias, diz Ernani Terra:

Paralelamente a obras legitimadas socialmente como literárias, circulam outras que, embora não sejam, exercem importante fator na formação de leitores. Por não pertencerem ao cânone literário, recebem o rótulo de paraliteratura e têm tido grande aceitação por parte do público geral, algumas delas se configurando verdadeiros best-sellers. A saga Harry Potter, de J. K. Rowling, é um bom exemplo de paraliteratura (TERRA, 2018, p. 28).

Best-seller, diga-se de passagem, é uma expressão ingrata do inglês norte americano para uma literatura de cultura de massa, consumista e urgente de uma sociedade que aprendeu a fazer da arte um produto de fabricação em série.

Leyla Perrone-Moisés, mais adiante em seu capítulo A literatura na cultura contemporânea, arremata:

O julgamento de uma obra literária não pode [...] ser apenas uma questão de gosto, e seu valor não pode ser medido em termos de consumo, tomando como critério sua vendagem ou sua publicidade. Isso é particularmente importante no mundo atual, em que o valor de um indivíduo é medido pelo número de seus seguidores na internet, e o valor das coisas é identificado ao seu preço no comércio. Na cultura atual, dominada por um mercado que trata as obras de arte como produtos vendáveis, a literatura pode inserir-se como mercadoria, ou pode resistir, como bem imaterial (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37).

Há de se considerar, portanto, que a estatura a que nos referimos anteriormente em relação ao romance de Bernardo de Guimarães, *A escrava Isaura*, diz respeito ao contexto canônico. Ainda que este escritor não seja o mais lembrado pelos entusiastas do Romantismo brasileiro, uma vez que José de Alencar e Gonçalves Dias quase sempre vêm à memória em primeiro lugar, exemplifica perfeitamente o que pretendemos demonstrar por ora, porque sua prosa de ficção, representada pela obra em questão, cumpre à risca o modelo que entraria para o cânone, encaixando-se nas engrenagens do romance folhetinesco dos primórdios da formação de um público leitor, a partir dos anos de 1844 em diante.

Convenhamos, portanto, que muitas das respostas que possamos dar ao questionamento que fizemos há alguns parágrafos, provavelmente, convirjam para o fato de que a linguagem, as imagens e os temas de uma narrativa como *A escrava Isaura*, livro publicado em 1875, quando os sentimentos abolicionistas adquiriam

seus primeiros contornos no Brasil, digam pouco ou mesmo nada para as expectantes imaginações dos jovens entre 12 e 16 anos que sentam às mesas das nossas salas de aula.

Isso pode se aplicar às demais obras canônicas de nossa literatura, às quais, nós professores do ensino básico, amplamente recorreremos, uma vez que estão elencadas nos livros didáticos, com o propósito de ensinar, por meio de uma leitura literária fragmentada, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

1.2 O CÂNONE NA SALA DE AULA

Em artigo de 2014 a respeito da leitura literária na escola, Ana Maria Esteves Bortolanza, professora da Universidade de Uberaba, vem em nosso auxílio quando afirma:

Não reconhecendo a leitura como fenômeno social de construção de sentidos, a escola faz da leitura uma atividade mecânica, mera decodificação da língua escrita, esvaziada de significado. Assim, se de um lado, a leitura reproduz ao nível simbólico as condições sociais da sociedade capitalista, de outro, pode criar um espaço de contradição nas relações de produção e de acesso aos bens culturais. Cabe aos professores fazer a opção política de trabalhar a leitura como instrumento de reprodução ou como espaço de contradição (BORTOLANZA, 2014, p. 36).

Não raramente, os estudantes das turmas de 6^o ao 9^o ano de Ensino Fundamental e de 1^a a 3^a série do Ensino Médio manifestam, como já dissemos, estranhamento frente à linguagem, às imagens e aos temas dos autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e mesmo dos séculos XX e XXI com os quais trabalhamos, uma vez que estão listados nos programas dos livros didáticos aos quais nos atemos, a fim de dar curso e conclusão a um programa de ensino de literatura na escola, pautado, quase exclusivamente, na historiografia da literatura brasileira.

O ensino de história da literatura em detrimento do texto literário na escola é outro assunto para amplo debate. O professor Henrique Sousa pontua:

A naturalização da história da literatura como abordagem caracterizadora dos estudos literários no Ensino Médio ocupa também lugar de destaque na agenda do professor de Língua Portuguesa. Apesar de críticas contundentes no sentido de sua ineficácia na promoção do letramento literário, os encaminhamentos teóricos e metodológicos da abordagem historicista constituem certa “memória de escola”, memória sobretudo

lacunar porque não recupera a experiência de leitura do texto literário, condição indispensável para o processo de ensino e aprendizagem da literatura. Mesmo assim, para várias gerações de estudantes das escolas brasileiras desde o século XIX, a descrição de estilos de época, de obras canônicas e de grandes autores consolida os saberes escolarizados sobre as expressões literárias (SOUSA, 2022, p. 17-18).

Resumidamente, feitas as devidas ressalvas, as aulas de literatura do ensino básico, sobremaneira do Ensino Médio, uma vez que os componentes curriculares desta disciplina são formalizados nessa etapa de ensino, esquecem a leitura literária e são engessadas por um programa mais inclinado à história. As aulas seguem um roteiro que vão da Descoberta ao início da segunda metade do século XVIII, portanto, o Período Colonial ou Literatura no Brasil; e da segunda metade do século XVIII ao início do século XX, meados dos séculos XX-XXI e Contemporaneidade, isto é, Período Nacional ou Literatura do Brasil.

Já no Ensino Fundamental, as aulas de literatura, na maioria dos casos em que ocorrem, já que a disciplina não figura nesta etapa, se restringem ao aspecto do lúdico, da interpretação textual e do estudo dos gêneros narrativos e líricos, também bastante engessados por concepções de leituras mecânicas. As aulas se fiam bastante à leitura e interpretação de determinado autor e fragmentos de textos, quase sempre à procura do pretexto para o ensino metalinguístico da língua¹².

Embora a análise do livro didático venha a ser feita mais adiante, consideramos importante uma ilustração para o que dissemos sobre o ensino de literatura nas etapas Fundamental e Médio. Apresentaremos mais adiante as páginas 224 e 225 do livro *Língua portuguesa em contexto*, dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental, do autor Lécio Cordeiro. Nelas, verificamos o fato de que o autor e o texto selecionados para a seção foram utilizados para uma análise seguida de exercícios que pouco referendam um ensino de literatura como experiência literária.

Sendo a experiência literária, isto é, o contato e uma vivência com o texto literário a essência do ensino de literatura na escola, o uso do texto literário, seja uma peça teatral, um poema, uma fábula, um conto ou fragmento de romance, para que dele se extraiam elementos linguísticos ou de interpretação, pode muito bem

¹² Não há desmerecimento ou equívoco, se podemos usar destes termos, no ensino histórico, lúdico, interpretativo ou do gênero nas aulas de literatura. O desmerecimento (ou o equívoco), compreendemos, está no engessamento das aulas pelo olhar exclusivamente da história e/ou pelas leituras mecânicas e, conseqüentemente, esvaziadas de significados.

fugir da determinação histórica ou do mero pretexto do ensino metalinguístico da língua. O caso que mais adiante mostraremos, não compreende nem uma coisa nem outra. Também não atinge a meta de funcionar como um ensino de literatura de fato.

Podemos considerar que a leitura aplicada ali atenderá ao que Koch (2008) chama de Foco no autor. Para essa autora, tal leitura:


[...] é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH, 2008, p. 10).

Vejamos o que nos dizem os textos:

Figura 1: Página 224 do livro *Língua portuguesa em contexto*

||| Texto 2 – Poema

Antes
de começar a ler



O poema que você vai ler agora foi escrito pelo poeta, contista e ficcionista português Mário de Sá-Carneiro em 1913, quando ele tinha 23 anos, e faz parte do seu livro *Dispersão*, publicado em 1914. Grande amigo do igualmente ilustre Fernando Pessoa, Sá-Carneiro é considerado um dos maiores nomes do modernismo em Portugal. Sua obra é marcada pela confusão dos sentidos, pelo delírio. É o que você verá neste poema, em que ele procurou exprimir a dispersão que sentia de si mesmo no mundo.

Dispersão

Perdi-me dentro de mim
porque eu era labirinto,
e hoje, quando me sinto,
é com saudades de mim.

Passei pela minha vida,
um astro doido a sonhar.
Na **ânsia** de ultrapassar,
nem dei pela minha vida...

Para mim, é sempre ontem,
não tenho amanhã nem hoje:
o tempo que aos outros foge
cai sobre mim feito ontem.


(O domingo de Paris
lembra-me o desaparecido,
que sentia, comovido,
os domingos de Paris:

Porque um domingo é família,
é bem-estar, é **singeleza**,
e os que olham a beleza
não têm bem-estar nem família.)
[...]

Não sinto o espaço que **encerro**
nem as linhas que projeto:
se me olho a um espelho, erro —
não me acho no que projeto.

[...]


Mário de Sá-Carneiro
<http://www.revista.agulha.nom.br/sa04.html>
Acessado em 10/03/2011.



224 Língua Portuguesa em Contexto


Fonte: *Língua portuguesa em contexto*, ed. Construir, 2012.

Figura 2: Página 225 do livro *Língua portuguesa em contexto*

 **VOCABULÁRIO**


Ânsia – Desejo muito intenso.
Singeleza – Delicadeza.

Encerro – Do verbo encerrar;
ocupar.

 **DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO**

O eu lírico

Você se lembra do que vimos no primeiro capítulo deste livro sobre o narrador? Pois bem, os poemas também contam com uma espécie de “narrador”: é o eu lírico, ou eu poético. Mas atenção: o eu lírico não pode ser confundido com o próprio poeta. Na verdade, em um poema cujo tema principal é a solidão do eu lírico, por exemplo, o poeta que o escreveu poderia simplesmente não estar se sentindo só. Muitas vezes, para atingir belos efeitos de sentido, o autor simula emoções, mas isso não quer dizer necessariamente que ele as tivesse vivenciando quando escreveu. Assim, dizemos que o eu lírico é a voz que se expressa em um poema.



1♦ São características do poema, exceto:

- a) Crise de personalidade.
- b) Otimismo.
- c) Frustração.
- d) Desilusão.
- e) Tristeza.

2♦ Releia esta estrofe:

“Passei pela minha vida,
um astro doído a sonhar.
Na ânsia de ultrapassar,
nem **dei** pela minha vida...”

6º Ano – Ensino Fundamental 225

Fonte: *Língua portuguesa em contexto*, ed. Construir, 2012.

Tem-se a apresentação do nome do autor, o português Mário de Sá-Carneiro, toda uma cronologia acerca do ano em que o poeta escreveu o poema, da idade com que o escreveu e quando o publicou, 1913, 23 anos e 1914, respectivamente, além do nome da publicação, *Dispersão*. A leitura, porém, tende a focar no autor que, através de seu eu-lírico, expressa a confusão que o dispersa e o torna melancólico.

Nos ocorre, a partir da listagem dos elementos acima e da abordagem do texto, a famigerada pergunta “O que o autor quis dizer com esse texto?”, pergunta

que jamais deveria ser feita pelas razões óbvias dadas pela subjetividade do eu lírico.

Através da mediação feita pelo professor, seriam mais pertinentes perguntas como “o que é essa dispersão?”, “o que vocês entendem da leitura do poema?”, “quais sentimentos essa leitura desperta em vocês?”, “vocês compartilham dessa sensação de dispersão de que fala o eu-lírico?” entre outras, a fim de que a leitura tomasse rumos que dessem aos estudantes protagonismo e ganhasse significado.

Quanto ao que encontramos no Ensino Médio, vejamos o que o sumário de um livro de literatura voltado para o resumo do conteúdo geral dessa etapa nos mostra. Como veremos, é algo próximo do que discutimos anteriormente sobre a concepção de ensino de história da literatura:

Figura 3: Sumário do livro *Literatura, Caderno de revisão, Ensino Médio*

SUMÁRIO	
Introdução	8
O que é literatura, 8 História da literatura, 10	
Tema 1	Romantismo: origens e poesia 12
Tema 2	Romantismo: prosa I 18
Tema 3	Romantismo: prosa II 24
Tema 4	Realismo/Naturalismo 30
Tema 5	Parnasianismo e Simbolismo 36
Tema 6	Pré-Modernismo no Brasil 42
Tema 7	Vanguardas na Europa e no Brasil 48
Tema 8	Modernismo em Portugal/Fernando Pessoa 54
Tema 9	Interpretação de texto: Fernando Pessoa 60
Tema 10	Modernismo no Brasil (1ª fase) 66
Tema 11	Modernismo no Brasil (2ª fase): prosa 72
Tema 12	Modernismo no Brasil (2ª fase): poesia 78
Tema 13	A poesia de Drummond 84
Tema 14	Pós-Modernismo I: Guimarães Rosa 90
Tema 15	Pós-Modernismo II: Clarice Lispector e João Cabral 96
Tema 16	Tendências contemporâneas 102
Tema 17	Interpretação de texto narrativo 108
Tema 18	Interpretação de texto argumentativo I 114
Tema 19	Interpretação de texto argumentativo II 120
Tema 20	Interpretação de texto: poema 126
Tema 21	Leitura de textos não verbais e de tiras I 132
Tema 22	Leitura de textos não verbais e de tiras II 138
Anexo I	Os gêneros literários 144
Anexo II	Cronologia 146
Idade Antiga, 146 Idade Média, 147 Renascimento e Barroco, 148	
Século XVIII, 149 Século XIX, 150 Século XX, 151	

Fonte: Literatura, Caderno de revisão, Ensino Médio, 2010.

O programa deste manual, um resumo de aproximadamente 150 páginas para revisão da 3ª série do Ensino Médio, dedica-se a apresentar um quadro geral das diferentes escolas literárias a que se filiaram os inumeráveis autores da literatura brasileira, citando, a título de ilustração, o português Fernando Pessoa, porque apresenta o Modernismo em Portugal para introduzir o que se instalou no Brasil, e os brasileiros Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Clarice Lispector (brasileira desde os dois anos de idade) e João Cabral de Melo Neto, tomados pontualmente.

Chamam a atenção os tópicos da introdução (O que é literatura, p. 8, e História da literatura, p. 10) e do fecho do livro (Idade Antiga, p. 146, Idade Média, p.

147, Século XVIII, p. 149, Século XIX, p. 150, e Século XX, p. 151). Por eles fica evidente a preocupação do autor, Wilton Ormundo, em ater o programa de conteúdos a um cenário histórico. Como já dissemos em nota, não há desmerecimento nisso, pois esta é a direção a que se vai boa parte do ensino escolarizado de literatura.

Bem demonstram a inclinação à valorização do ensino de história da literatura, autores que durante muito tempo consagraram suas pesquisas nesta perspectiva, como Massaud Moisés que, no intuito de dar significado a um ensino de literatura consolidadamente historicista, buscou atender a tal demanda com livros cujos títulos por si só se explicam. Os volumes de História da Literatura Brasileira, deslindam nossas origens e nosso cânone.

Assim, Massaud Moisés introduz o volume 1, *Das origens ao Romantismo*, de sua série:

O primeiro problema com que se defronta quem pretenda escrever história literária diz respeito ao método a empregar. Parece óbvio que tenha de ser histórico, mas há métodos e métodos históricos, variáveis conforme as predileções ideológicas e estéticas de cada um. A presente obra fundamenta-se na ideia segundo a qual os eventos histórico-literários e os textos constituem, solidamente, um binômio. Desse modo, o produto literário torna-se objeto duma análise que o vincula ao contexto histórico-sociocultural, e ao mesmo tempo o considera preso a uma continuidade específica (MOISÉS, 2012, p. 15).

O mérito do estudo da literatura pela história, dispensa-nos dizer novamente, é inquestionável, pois é fundamental sua contextualização para a compreensão das nuances político-sociais que definem momentos e perfis a serem figurativizados. Contudo, é o elemento estético, o domínio da linguagem, o poder de elaboração de imagens, entre outras coisas, como personagens com os quais leitores se identifiquem, enredos verossímeis e desfechos surpreendentes, que conferem à literatura uma boa fatia de seus significados, independentemente de sua contextualização histórica em primeiro lugar. Afinal, o ensino de literatura pauta-se, sobretudo, na formação do leitor como nos ensina Cosson (2020, p. 134), para quem esta é, decididamente, “a razão principal do ensino de literatura na escola”.

De todo modo, não é possível nem nos está autorizado desconectar uma obra como *Os escravos*, de Castro Alves, do contexto das ebulições abolicionistas e do espírito individualista e libertário dos românticos. Não nos está autorizado dizer que

um romance como *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, existe à margem do contexto histórico que figurativiza, porque parte do sentido da obra está exatamente no contexto da Revolta da Armada e da tirania do Marechal Floriano Peixoto, então presidente de nossa, à época, bastante jovem república. Não estamos autorizados sequer a descartar o vago contexto de pós-guerra que sentimos em uma obra como *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. E assim por diante.

É a literatura pelo texto literário que nos interessa para o exercício e ensino da leitura literária em toda a sua plenitude, inclusive a histórica, uma vez que o leitor literário crítico e criativo de que fala Cosson na seção Objetivo do ensino da literatura, de seu livro *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), é nossa meta final a se conquistar.

2 NOSSO PROPÓSITO E A PRESENÇA DA DRAMATURGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

O objetivo geral de nossa pesquisa é formar o leitor literário crítico, criativo e autônomo, por meio, como já o dissemos, da exploração do texto literário de teatro, mais precisamente de *O Pagador de promessas*. Nosso propósito, entretanto, não prevê a encenação da peça como estratégia pedagógica. Ao contrário, a ideia é tomar da leitura do texto em sua materialidade e fazer dessa leitura a estratégia. Ler, ou melhor, mediar a leitura de *O pagador de promessas* é nossa primeira estratégia pedagógica.

A professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, Ana Cristina Lúcio, inicia seu artigo “Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular”, com questionamentos que bem nos auxiliam, a fim de estabelecermos paralelo com nossos objetivos:

Como trabalhar com textos dramáticos em sala de aula? É possível fazer um teatro na escola que fuja um pouco da utilização do texto teatral ou da encenação para fins estritamente pragmáticos (socialização, competência na oratória, educação sexual, resolução de conflitos na adolescência...)? A dramaturgia na sala de aula pode ser trabalhada na sala de aula, em turmas do ensino fundamental, sem qualquer intenção de encenação? [...] (LÚCIO, 2005, p. 15).

Escrita e encenada pela primeira vez há mais de 60 anos, a escolha de *O pagador de promessas* em especial se fez também em razão da conciliação que seu autor, Dias Gomes, fez entre linguagem, estética e realidade sociopolítica¹³.

Essa conciliação, notadamente de uma obra de profundo engajamento social, atende à nossa demanda pela problematização e conscientização de uma realidade na qual estamos todos inseridos, sobremaneira nossos alunos, muitos dos quais são provenientes dos estratos menos favorecidos em praticamente todas as esferas, a social, a cultural e a econômica, tornando-se desta maneira mais vulneráveis à alienação e desinformação.

¹³ Retornaremos ao assunto da escolha de *O pagador de promessas* em outras ocasiões ao longo deste trabalho.

A partir da perspectiva de formar o leitor literário e paralelamente movidos pelo senso de responsabilidade social do professor na formação de um indivíduo crítico e capacitado a vivenciar plenamente sua cidadania, pretendemos:

- propor um olhar mais detido sobre o papel do texto literário do teatro nas aulas de literatura, leitura literária e produção textual;
- explorar a estrutura dialógica do texto de teatro para a leitura oralizada e expressiva, a fim de ajudar os estudantes a adquirir fluidez com as palavras durante a leitura;
- aproveitar as lacunas entre as falas da estrutura dialógica e explorá-las como espaços para exercícios de produção textual por meio da retextualização da dramaturgia para outros gêneros.

A fim de nortear nosso percurso, buscamos chegar às respostas de alguns questionamentos, entre eles:

- Por que o texto literário do teatro não pode ocupar o mesmo plano de importância de outros gêneros artístico-literários, que são amplamente utilizados nos livros didáticos, e ser um meio para despertar o gosto pela leitura literária?
- A leitura oralizada das falas do texto teatral durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura pode ser uma ferramenta para o aprimoramento da leitura individual dos estudantes?
- A retextualização, ou melhor, a refacção¹⁴ de passagens do texto literário de uma peça teatral terá ressonância no aprimoramento da escrita dos estudantes?

Nossa proposta é, ao termo, fazer despertar no estudante um sentido de curiosidade pela leitura literária e fazê-lo criar um hábito de leitura. Assim, quando pensamos em nosso estudante, pensamos tanto no que ainda não adquiriu hábito

¹⁴ Ao longo do trabalho usaremos ora retextualização, ora refacção para nos referirmos às propostas de produção textual. Logo veremos que o conceito de retextualização que buscamos está mais aproximado da refacção, isto é, da reescrita de um texto da modalidade escrita de um gênero para outro.

de leitura, quanto no que se sente atraído em direção à leitura, mas ainda tateia no escuro.

Citamos acima a expressão clichê “hábito de leitura”. Abordada por Rildo Cosson, autor em quem nos fundamentamos bastante, em seu livro *Paradigma da formação do leitor*, essa expressão é na verdade empregada na escola, entre professores e pais, para ser comumente associada aos precários hábitos de leitura dos estudantes.

Não raramente, nós professores, sobremaneira no ambiente do ensino básico, escutamos e até mesmo enunciamos a frase “nossos alunos não têm hábito de leitura”. Naturalmente, hábitos são adquiridos através de uma rotina, de uma prática, e quando tratamos de um hábito de leitura literária, devemos considerar que não tratamos de um hábito de leitura genérico ou de uma rotina ordinária. Contribuir para que nossos alunos adquiram este hábito é o que aspiramos fazer.

Voltado para um ensino de literatura e leitura literária, contudo evitando a redução desse ensino à historiografia e apresentação de uma obra, gênero e autor ou à simples leitura compartilhada e oralizada, exercício que, diga-se de passagem, se for bem conduzido, pode vir a ter relevância sempre que se trata de obra do gênero dramático, nosso trabalho persegue uma literatura escolarizada sim, mas próxima da prática de letramento literário demonstrada por Cosson (2006, p. 23), para quem “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Para tanto, seguimos à procura de oferecer aos estudantes aquilo que Antonio Candido, em seu texto “O direito à literatura”, chama de um bem incompreensível ou direito inalienável. Sob esse prisma, nossa proposta busca propiciar aos estudantes a humanização que o texto literário promove no leitor, pois essa humanização será, segundo o crítico literário em seu célebre texto,

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1988, p. 182).

Dissemos há algumas linhas que a leitura oralizada e compartilhada de uma peça teatral em sala de aula seria um exercício interessante, se bem conduzido.

Embora este seja um aspecto que venha a exigir de nossa prática enquanto professores um empenho performático ao qual alguns de nós pode não se sentir à vontade, pensamos ainda na proposição de fazer do gênero dramático um meio para o fortalecimento da leitura oralizada, pois, se a realizarmos atendendo a uma leitura expressiva correspondente ao que propõem as rubricas e as sugestões contextuais e cênicas das falas teatrais, acreditamos que essa leitura oralizada pode trazer contribuições para a apropriação da outra leitura, a silenciosa e individual, muitas vezes considerada própria da leitura do texto literário.

Assim, a mediação para um exercício de leitura oralizada na sala de aula ressignificaria essa leitura e poderia provocar o destravamento do aluno diante da sempre tão evitada e controvertida leitura em voz alta durante as aulas não só de Língua Portuguesa e Literatura, mas também de outras disciplinas escolares.

Para uma prática de escrita, aspecto decisivo, uma vez que a apropriação da escrita é reflexo e resultado da apropriação da leitura, planejamos a retextualização ou, mais precisamente a refacção, de passagens da peça, isto é, pretendemos fazer a estrutura dialógica da peça teatral migrar para uma estrutura de texto em prosa ou de poesia, conforme fosse permitido pelo contexto em que a cena e a ação estivessem construídas¹⁵. As lacunas deixadas pelas rubricas ou entre as falas não seriam simplesmente preenchidas, mas refeitas, repensadas, reelaboradas e expandidas, a fim de se chegar também a uma produção textual como resultado da leitura.

Ressalte-se que ao empregarmos a terminologia retextualização procuramos tão somente não perder de vista as pesquisas pautadas nas orientações do professor Luiz Antônio Marcuschi. Essas pesquisas sistematizam o mesmo processo de retextualização entre textos da mesma modalidade, texto escrito para texto escrito, enquanto o professor Marcuschi, em seu livro *Da fala para a escrita*, tem foco na retextualização da modalidade falada para a modalidade escrita.

Recorremos também ao professor Ernani Terra por meio de seu livro *Da Leitura literária à produção textual*, e à professora Irandé Antunes, com seu trabalho em *Lutar com as palavras: coesão e coerência*, a fim de encontrarmos modelos que resultem em uma produção textual sólida e coerente, uma vez que, evidentemente,

¹⁵ Veremos adiante que esse não é um exercício inédito em livros didáticos, como não é a leitura oralizada de uma peça teatral como prática de sala de aula.

para nossas atividades esta produção será o resultado de uma refacção ou reescrita subsequente à leitura do texto literário.

Em resumo, a etapa das produções textuais seguirá um roteiro da escrita para a escrita, isto é, da dramaturgia para a crônica, para o conto ou para a poesia, por exemplo, a depender da recepção dos estudantes no processo de apropriação da leitura. Não ignoramos também que as produções textuais dos estudantes aconteçam da dramaturgia para a dramaturgia, conforme veremos.

Marcuschi, em nota ao livro supracitado, *Da fala para a escrita*, vem ao nosso auxílio quanto ao termo retextualização quando explica:

A expressão *retextualização* foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma 'tradução', mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Assim, procederemos com uma proposta de produção de textos pautada no estímulo à leitura/escrita e embasada por uma perspectiva de refacção, baseando-nos em parte nas sugestões de Marcuschi, sem nos esquecermos das limitações impostas pelo conceito de reescrita, e nos orientando pelas recomendações dos professores Rildo Cosson, Ernani Terra e Irandé Antunes.

É sabido por todos do meio acadêmico, bem como é também seu objeto de estudo, que o assunto da formação do leitor, em especial do leitor literário, já tem sido debatido na escola de ensino básico das escolas estaduais e municipais, entre professores de língua portuguesa, mediadores de leitura¹⁶ e coordenadores pedagógicos.

¹⁶ Um detalhe interessante acerca dos mediadores de leitura das bibliotecas e salas de leitura das escolas municipais e estaduais: nossa experiência nestas instituições nos mostrou que esses profissionais são, muitas vezes, professores readaptados aos quais não foram dadas oportunidades de capacitação adequada para a atuação nesta função. Isso talvez nos forneça uma explicação parcial das razões para a baixa procura das bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas por parte de estudantes e demais professores.

Assunto de interesse do já referido professor Rildo Cosson em seus livros *Letramento literário* e *Círculos de leitura & letramento literário*, através dos quais apresenta estratégias para a abordagem da literatura, do texto literário, de sua leitura e de seu ensino, o processo de formação de um leitor literário, na escola, frequentemente é feito a partir de uma ação conjugada entre a apresentação, a provocação e o estímulo à leitura de gêneros quase sempre limitados à poesia e à prosa em textos eleitos e selecionados pelo professor ou mediador enquanto ideais para tal finalidade.

Para Cosson, a seleção da literatura na escola está condicionada a quatro fatores sobre os quais ele discorre em seu livro *Letramento literário*. Seriam eles: os ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, quanto a ratificação de determinados valores; a questão da legibilidade dos textos que separa os leitores segundo a faixa etária ou série escolar; as condições oferecidas para a leitura literária na escola; e o que ele chama de cabedal de leituras do professor.

A escolha do gênero dramático para a realização deste trabalho baseou-se nos fatores acima apontados por Cosson, mas se deveu, sobretudo, a duas hipóteses que formulamos:

- o gênero dramático é subaproveitado na sala de aula e nos livros didáticos;
- a estrutura textual do gênero dramático, predominantemente dialógica, na qual a tessitura das frases se organiza por meio do formato personagem-fala, pode ser facilitadora e amplamente explorada para atividades de leitura oralizada e produção textual por meio da refacção.

O subaproveitamento do texto teatral no livro didático pôde ser parcialmente verificado à medida que consultamos e analisamos cinco livros didáticos de coleções de anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente dedicados ao 9º ano. Um destes livros teve duas de suas edições analisadas, a de 2015 e a de 2018, que, conforme registra a própria edição, foi revisada e atualizada.

Dissemos no parágrafo acima que pudemos parcialmente verificar o subaproveitamento do texto teatral nos livros didáticos¹⁷, porque nos concentramos nestes cinco livros, ou seis, quando contamos com a edição revisada e atualizada de um deles. No entanto, consultas mesmo que rápidas, a fim de verificar o uso do texto de dramaturgia em outros diferentes livros didáticos, puderam confirmar a conclusão a que chegamos de que o subaproveitamento ocorre de fato. Desses livros analisados, dois deles, em um ou outro momento, obtêm o que pudemos entender como êxito tanto em uma proposta de vivência teatral, quanto na proposta dos exercícios de escrita a partir do texto literário do teatro.

¹⁷ Entre os livros analisados, como veremos no capítulo seguinte, um foi utilizado no PNLD dos anos de 2017 a 2019 e outro é atualmente utilizado na escola onde procederíamos a proposta de intervenção da pesquisa, a Escola Municipal Emérito Nestor Lima.

3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Nos dediquemos agora aos livros didáticos voltados para o 9º ano do Ensino Fundamental sobre os quais vimos falando. A propósito da organização de nossa análise, enumeramos os livros e a realizamos na seguinte ordem:

1. *Português Linguagens* (2012), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães;
2. *Língua portuguesa em contexto* (2012), de Lécio Cordeiro;
3. *Singular & Plural* (2015), de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart¹⁸;
4. *Português Coleção Apoema* (2018), de Lúcia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi;
5. *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (2018), de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Araújo Melo.

A sequência acima não seguiu um critério específico. À medida que coletamos as obras, as pusemos nesta ordem. Separamos, porém, o grupo de livros que não incluíram a dramaturgia entre os gêneros que elencou para seus capítulos dedicados à gramática, literatura ou produção textual e os que a incluíram.

Começamos pelos livros 1, 2 e 5, portanto. O livro (1), *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, está organizado em quatro unidades, cada uma delas dividida em três capítulos. Estes têm por abertura sempre um texto, que varia da reportagem, ao conto, à crônica, ao cartum, à carta, à reprodução de uma pintura etc. Nenhum dos capítulos, contudo, se detém no texto de teatro, ou melhor, não há no registro dos capítulos o uso do gênero dramático a pretexto de se abordar conceitos da língua ou da literatura.

O livro (2), *Língua portuguesa em contexto*, de autoria de Lécio Cordeiro¹⁹ está dividido em oito capítulos, todos com uma proposta temática, à guisa de motivação. O primeiro capítulo se chama “Denunciando injustiças”; o segundo, “Na mente dos personagens”; o terceiro, “Mundo em perigo”; o quarto “De olho na

¹⁸ Foi analisada também a edição de 2018, como mais adiante será apresentado.

¹⁹ Fizemos uso deste livro à altura da seção 1.2, O cânone na sala de aula.

notícia”; o quinto, a “Linguagem dos jovens”; o sexto, “Ignorância e preconceito”; o sétimo, “Para discutir”; e o último, “O texto publicitário”. Em nenhum desses capítulos o texto teatral é utilizado como recurso para quaisquer das atividades propostas.

O livro (5), *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, das autoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Araújo Melo, está dividido em quatro unidades temáticas, cada uma com dois capítulos que mantêm a sequência de 1 a 8 com a seguinte organização: Unidade 1, Capítulos 1 e 2; Unidade 2, Capítulos 3 e 4 e assim por diante.

A pretexto do texto, estão presentes o conto, a fotorreportagem, o romance, o poema, o texto didático-científico, a sinopse, o artigo de opinião, a entrevista, a carta aberta, a crônica lírica, o ensaio literário, o cartaz de campanha, a notícia, bem como a notícia e guia, e a letra de canção. O gênero dramático, novamente, foi posto de lado.

Faz-se aqui necessário esclarecer a apresentação dos três livros didáticos acima citados, uma vez que não trazem a dramaturgia em seu escopo de gêneros literários com os quais exploram as atividades metalinguísticas de ensino da língua. A apresentação se deve justamente a este fato: ainda que sejam amplamente adotados pelas escolas de ensino básico, não privilegiaram a dramaturgia entre os gêneros que exploraram.

Os livros (3) e (4), ao contrário dos anteriores, nos apresentam a grata surpresa da presença da dramaturgia entre seus gêneros literários, embora não consigam se desvencilhar completamente dos grilhões do texto como pretexto de que fala Marisa Lajolo, conforme logo veremos.

Sigamos uma sequência natural agora. O livro (3), *Singular & Plural*, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, em sua edição de 2015, apresenta a organização de seus assuntos no que as autoras intitularam de cadernos. São três: Caderno de leitura e produção, seção destinada aos componentes de produção textual; Caderno de práticas de literatura²⁰, seção destinada aos componentes de literatura; Caderno de estudos de língua e linguagem, terceira seção destinada aos componentes de gramática.

²⁰ Dedicado ao gênero dramático, este caderno de literatura do livro didático *Singular & Plural*, surpreende por esta razão: é com o teatro que se vai tratar e promover a literatura.

Destaque-se o fato de que este livro didático quando dedica toda uma seção aos componentes da literatura nos apresenta um avanço digno de aplausos, porque a literatura como componente curricular, muitas vezes, especialmente nas escolas públicas, fica relegada ao Ensino Médio, a partir da 1ª série.

Ainda sobre a organização dos cadernos, à exceção do Caderno de práticas de literatura, que se organiza em uma unidade de dois capítulos, os demais, destinados ao ensino de gramática e de produção textual, respectivamente, se organizam em três unidades, as quais comportam capítulos que variam de quantidade. Por exemplo, a unidade um do Caderno de estudos de língua e linguagem tem dois capítulos, já a unidade dois do mesmo caderno tem quatro, enquanto a terceira unidade apresenta três capítulos. No Caderno de leitura e produção, as unidades um e dois têm cada uma dois capítulos, mas a unidade três, um único.

Essa organização contribui para uma didática relativamente facilitadora para a prática do professor de Língua Portuguesa que em suas aulas busca cobrir as diferentes frentes de componentes curriculares de sua área de conhecimento: a gramática, a literatura e a produção textual.

Como registramos, a grata surpresa deste livro, nesta edição de 2015, está a cargo de sua unidade destinada ao ensino de literatura, o Caderno de práticas de literatura, não só porque voltou-se para este conteúdo curricular ainda no Ensino Fundamental, reconhecendo sua importância, mas também porque o gênero dramático por que buscamos é o ponto de partida para a promoção da leitura literária e dos questionários e atividades.

Em um breve texto intitulado O que vamos fazer nesta unidade, que precede ao capítulo 1, as autoras deixam claro que os estudantes “poderão conhecer algumas tragédias e algumas comédias; experimentar a linguagem teatral; organizar [...] a dramatização de cenas das comédias que serão estudadas” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 134).

Este caderno de literatura é aberto pela tragédia *Medeia*, de Eurípedes, com um fragmento de uma versão adaptada em prosa traduzida por Millôr Fernandes, e culmina com uma feliz demonstração da intertextualidade com a peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, que é apresentada em um fragmento sem adaptações, sendo, portanto, preservada originalmente em sua estrutura dialógica.

Em seguida, nos deparamos com *Hamlet*, de William Shakespeare, em mais um fragmento apresentado sob o mesmo modelo com que foi apresentada *Medeia*, isto é, em uma adaptação em prosa feita desta vez por Leonardo Chianca. Logo depois, encontramos uma ousada, podemos dizer assim em razão de seu tema, apresentação de *Lisístrata ou A greve do sexo*, de Aristófanes, que mesmo na adaptação feita por Anna Flora, teve sua estrutura dramática dialógica preservada.

Para o encerramento do caderno, são apresentados o português humanista Gil Vicente e o paraibano-pernambucano Ariano Suassuna, em outra aproximação por intertextualidade, através de fragmentos de suas comédias de demolição dos costumes *Auto da Barca do Inferno* e *Auto da Compadecida*, respectivamente. O fragmento de *Auto da Barca do Inferno* nos é apresentado em uma adaptação feita por Douglas Tufano, que optou por não alterar a estrutura dramática dialógica, diferentemente do que fizeram Millôr Fernandes e Leonardo Chianca.

A seção destinada à literatura deste livro (3) é introduzida por um texto de apresentação seguido de um curioso e provocativo título: Um caderno de textos que “não serve para nada”. Que não serve para nada é curioso e provocativo, e pode ser lido sob dois prismas: a leitura do senso comum, que ignora os estratagemas da linguagem e insiste em dizer que literatura não tem serventia, que é coisa sem utilidade prática; e a leitura do desvendamento enigmático, da lógica que induz intencionalmente ao erro, uma leitura perscrutadora que não ignora os estratagemas da linguagem e é própria da figuratividade e do literário, pois, não servindo para nada, serve para alguma coisa, conforme elucidam as autoras, no parágrafo final de sua apresentação.

Dirigindo-se aos estudantes, usufrutuários do livro didático não consumível das escolas públicas estaduais e municipais, as autoras deixam evidente que:

Ainda bem que você e sua turma terão um caderno *de textos que não servem para nada*, com o qual, aliás, descobrirão que o uso de duas palavras negativas pode significar uma afirmação. [...] Pense bem: *se não serve para nada* é porque serve para *alguma coisa* [...] (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 130).

Os capítulos desta seção, assim se organizam, com seus respectivos títulos:
Capítulo 1: Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para

provocar isso mesmo! e Capítulo 2: Ridendo Castigat Mores ou Rindo, castigam-se os costumes viciosos.

Aqui, vê-se o avanço em se ministrar aulas de literatura para o Ensino Fundamental nas escolas públicas, inclusive com a referência à máxima latina, que se dá em razão do contexto do auto e da farsa, gêneros teatrais que têm raízes na iniciativa profana dos humanistas do século XVI, cuja finalidade era levar à audiência ácidas críticas aos maus costumes de uma sociedade marcada pelo falso moralismo e a falsa religiosidade.

A respeito do auto, aliás, Luiz Paulo Vasconcellos, em seu *Dicionário de teatro*, nos esclarece:

Em Portugal, durante a Idade Média, nome genérico para designar qualquer tipo de peça, religiosa ou profana. O auto religioso era chamado de AUTO SACRAMENTAL, designação também usada na Espanha, enquanto o auto profano recebia o nome de auto pastoril. Dentre os autos medievais portugueses, sacramentais ou pastoris, destacam-se os de Gil Vicente (1465?-1539?), provavelmente o maior nome da DRAMATURGIA medieval de toda a Europa. Dele, deve ser citada a trilogia das Barcas, composta pelo Auto da Barca do Inferno (1517), Auto da Barca do Purgatório (1518) e Auto da Barca da Glória (1519), além de alguns autos profanos como o Auto de Inês Pereira (1523), também chamado de Farsa de Inês Pereira. No Brasil, Ariano Suassuna, valendo-se do caráter popular e religioso de seu teatro, intitulou algumas de suas peças de autos, entre elas o Auto da Compadecida (1957), uma das obras-primas da comédia brasileira. Merecem destaque ainda as manifestações semidramáticas chamadas de autos por Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), tais como o BUMBA-MEUBOI, o FANDANGO, a LAPINHA e o PASTORIL [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 36).

Há, portanto, um potencial a se explorar com as escolhas de Gil Vicente e Ariano Suassuna, porque um dos conteúdos ministrados na 1ª série do Ensino Médio que segue à sequência natural do 9º ano do Ensino Fundamental é o período humanista da transição da Idade Média para a Idade Moderna. Uma justa antecipação.

Esse é outro aspecto a se considerar deste capítulo: as autoras, provavelmente conscientes de que já haviam sido ousadas o suficiente pelas escolhas textuais de *Medeia*, *Gota d'água* e *Lisístrata*, optaram por fazer concessões à comédia de costumes praticada pelos humanistas. Visto que são repletas de apelos cômicos e voltadas à demolição das corrupções morais dentro e fora da igreja, funcionam como um alívio para os estudantes e trazem o riso sardônico para a sala de aula.

O questionário que precede e prepara o estudante para as leituras e para as demais atividades a partir do primeiro capítulo, ainda que muito resumidamente, oferece a oportunidade de se conhecer as origens da tragédia e da comédia através de um fragmento adaptado do livro *Pequena viagem pelo mundo do teatro*, de Hildegard Feist.

A proposta deste questionário é fazer um levantamento plurissignificativo da palavra tragédia, demonstrando-a em diferentes passagens de chamadas jornalísticas, a fim de se verificar uma possível associação com a noção do teatro grego. Efetuado o questionário tem início o capítulo com *Medeia*, de Eurípedes.

Apesar de expor e explorar o gênero dramático, este livro didático não tem êxito em escapar à rotina do pretexto na abordagem de leitura e estímulo à leitura, tema caro ao nosso trabalho de pesquisa. Há, por outro lado, como conclusão de algumas das leituras adotadas no caderno, duas sugestões de oficina literária, ambas interessantes de serem executadas. Através delas, as autoras procuram promover a vivência e o envolvimento dos estudantes com o teatro.

A primeira oficina sugere a encenação do fragmento de Gota d'água na própria sala de aula e almeja envolver toda a turma, dividindo-a em grupos que cuidarão dos figurinos, do cenário, da sonoplastia e da iluminação. O objetivo desta oficina é, segundo as autoras, “para a própria turma experimentar recursos teatrais e suas possibilidades de ‘dar vida ao texto’” (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 146).

Gota d'água, de 1975, é uma interessante versão da *Medeia* que Chico Buarque e Paulo Pontes realizaram a partir de uma concepção de Oduvaldo Vianna Filho, a quem a peça é dedicada. Com uma ação cuja preocupação é denunciar um sistema de exploração dos mais pobres que consolida uma realidade econômica de desigualdade, a escolha da peça casa perfeitamente duas finalidades do ensino de literatura na escola sobre as quais manifestamos profundo interesse: a promoção da leitura e a formação do indivíduo crítico.

A segunda oficina está organizada em seis etapas, com propostas de organização de delimitação de prazos e de como se desenvolver cada uma das seis etapas. Essa oficina é nomeada pelas autoras de Festival do Riso e se mostra um pouco mais ambiciosa que a anterior, porque sugere que seja realizada uma encenação para um público extraclasse, depois de escolhido um dos fragmentos selecionados de Gil Vicente ou de Ariano Suassuna, seguindo as orientações do

professor e de acordo com a preferência dos estudantes. Subjaz à proposta desta segunda oficina, a expectativa de que a experiência com a primeira tenha feito nascer entre os estudantes um gosto pela encenação.

Mais didática ainda que a anterior, esta, na intenção de sistematizar a prática de uma atividade teatral de maior alcance, propõe em suas etapas:

1. Releitura compartilhada do texto; discussão sobre a encenação (cenário, sonoplastia, iluminação, figurinos); divisão das tarefas.
2. Exercícios de leitura dramática.
3. Exercícios de atuação.
4. Produção e ensaios.
5. Apresentação para avaliação, ajustes e novos ensaios.
6. Apresentação final.

A etapa dos exercícios de leitura dramática vale a pena ser verificada detidamente. As autoras assim se referem a ela:

Nesta etapa os que “viverão” as personagens farão leituras dramáticas de suas falas, para expressar por meio do ritmo e da altura da voz, como são, o que sentem e como se comportam as personagens de acordo com as sugestões das rubricas e dos diálogos. É ocasião também para [...] “toques pessoais” como fazem atores e atrizes profissionais. [...] esses exercícios facilitarão bastante a decoração significativa e espontânea das falas. Caso sinta necessidade, o grupo pode decidir [...] adaptar uma ou outra personagem do texto (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 146).

A proposição da leitura oralizada e expressiva do texto teatral é, muito possivelmente, uma atividade que pode abrir portas para a descoberta da leitura de outros textos, à medida que se demonstre para o estudante que essa mesma leitura, ainda que silenciosa e solitária, de uma narrativa de ficção ou poesia, trará vida ao texto transformando-o em um entretenimento gratificante.

Sugerir que o estudante leia fazendo diferentes inflexões de voz para diferentes personagens, baseando-se em detalhes como o gênero da personagem, suas características físicas, os perfis psicológicos, as condutas morais expressas etc., pode servir de gatilho para uma leitura, no mínimo divertida. Nos arriscamos a afirmar que essa prática de “dar diferentes vozes” às personagens durante a leitura de um texto literário, pode ressignificar a leitura em si.

As autoras são bem-intencionadas em seu esforço de exploração do texto teatral e seu mérito é indiscutível no que diz respeito à promoção da literatura, assim como da leitura literária, entre os estudantes por meio do gênero dramático.

No encerramento do caderno, afirmam:

Chegamos ao fim desta unidade. Esperamos que você tenha gostado de conhecer mais sobre o teatro e sua origem, de ter lido e discutido peças trágicas e cômicas e, finalmente, de ter experimentado fazer teatro. Esperamos também que, vez ou outra, você busque viver outras experiências de leitura e espetáculos teatrais, revivendo o culto a Dionísio (ou Baco, na tradição romana), que, no fundo, é um culto dos homens à capacidade de reinventar a vida por meio da arte (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 179).

Contudo, um exemplo de atividade retirada do livro, demonstra aproximadamente o quanto o texto como pretexto ainda é algo de que é difícil escapar. Para a fixação das leituras e dos conteúdos, no final de cada texto é apresentada uma sequência de questões organizadas numa subseção intitulada *Provocações*. Essa subseção, muitas vezes, estabelece pontes com outra intitulada *Conversa afinada*, onde as perguntas convergem para uma contextualização específica.

Por exemplo, as questões da *Conversa afinada* a que remetem as que veremos a seguir, tratam do significado da palavra *fidalgos* que nomeia a personagem da peça de Gil Vicente. Como seria seu figurino e sua personalidade para fins de representação de um personagem-tipo, que as autoras definem como uma personagem sem profundidade psicológica e facilmente reconhecida pelo leitor ou pelo espectador de uma peça. Essa definição, aliás, está de acordo com a definição registrada por Luiz Paulo Vasconcellos, no seu *Dicionário de teatro*, para o qual o personagem-tipo é “Qualquer personagem cujos traços físicos ou características comportamentais podem ser imediatamente reconhecidos pelo espectador” (VASCONCELLOS, 2009, p. 185).

As três primeiras questões de *Provocações* sobre o fragmento do *Auto da Barca do Inferno*²¹, à página 167, nos informam, aproximadamente, como foram abordados os demais textos nos demais questionários e atividades do caderno, uma

²¹ Interessante destacar a preocupação das autoras em fazer a sugestão de leitura da peça na íntegra em uma edição disponível na internet que registram em um box intitulado *Vale a pena ler!*

vez que este é o *modus operandi* das outras subseções *Provocações* que antecederam esta ou que vieram depois.

Novamente bem-intencionadas e na expectativa de que os estudantes tenham interesse pela leitura do texto na íntegra, as autoras afirmam entusiasticamente a respeito do *Auto da Barca do Inferno*:

Uma sátira impiedosa da sociedade portuguesa do século XVI. Suas críticas não poupam ninguém - fidalgos, padres e magistrados, mas também sapateiros e ladrões. Cada personagem traz, nas roupas ou nas mãos, os símbolos de seus pecados e deles não podem se desfazer; não há defesa das acusações do Diabo ou do Anjo. Escrita há tantos anos, esta peça ainda guarda uma surpreendente atualidade para os leitores do século XXI (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 167).

Vejamos a página 167:

Figura 4: Três primeiras questões da subseção *Provocações* do livro *didático Singular & Plural*

■ Provocações

1. Na primeira fala que dirige ao companheiro, o Diabo diz "Que é muito boa a maré!".
 - a) O que essa expressão pode significar entre os pescadores?
 - b) E na fala do Diabo?
2. Releia.

"O primeiro que surge é um Fidalgo, que chega com um pajem que lhe segura a longa cauda do manto e carrega uma cadeira."

 - a) O que a presença de um pajem carregando a cauda de um manto pode revelar sobre o Fidalgo? Estabeleça relações com o que você discutiu antes em "Conversa afinada".
 - b) E a presença da cadeira? Estabeleça relações com a "filosofia do bem sentar", que você conheceu na peça *Gota d'água*, no capítulo anterior.
3. Releia os diálogos entre o Diabo e o Fidalgo até o momento em que este decide procurar a barca do céu.
 - a) Copie no caderno a afirmação que melhor resume como se comportou o Fidalgo no início da conversa com o Diabo.
 - Com medo do inferno, mas confiante de que a religião o salvaria.
 - Com arrogância pela aparência do barco e a certeza de que não iria nele.
 - Com prepotência diante do Diabo, mas desconfiança sobre a própria salvação.

dos de seus pecados e eles não podem se desfazer; não há defesa contra as acusações do Diabo ou do Anjo. Escrita há tantos anos, esta peça ainda guarda uma surpreendente atualidade para os leitores do século XXI. Prêmio Altamente Recomendável – FNLIJ 2007.
Disponível em: <http://www.douglastufano.com.br/livros_3.html>. Acesso em: 16 abr. 2012.

167

Fonte: Singular & Plural, Editora Moderna, 2015.

As perguntas, como podemos ver, situam a leitura, promovem interpretações urgentes e associações, mas não fazem aprofundamentos para a construção de sentidos como, por exemplo, se a presunção do Fidalgo pode ser encontrada na

realidade fora da peça ou se é aceitável que um empregador trate um empregado como o Fidalgo trata o Pajem.

Um ponto a favor das questões é a associação que o enunciado b da questão 2 suscita com relação à peça *Gota d'água*, demonstrando que a intertextualidade transcende tempo e tema.

A questão 1, a respeito da fala do Diabo, solicita que se estabeleça uma contextualização do sentido da frase “Que é muito boa maré!”, dentro e fora da peça, mas pouco diz da acidez crítica do contexto cênico e talvez só faça sentido para o estudante que tenha alguma vivência como pescador. A questão 3, sobre o comportamento do Fidalgo, redundou na questão de número 2.

De todo modo, as questões atendem ao propósito geral encontrado em quaisquer outros livros didáticos em relação ao conteúdo de literatura no Ensino Fundamental: consolidar a leitura do fragmento e suscitar discussões envolvendo estas leituras. As oficinas, por outro lado, tangenciam um letramento e acenam para o que norteia a Base Nacional Comum Curricular, quando do tratamento do componente curricular Arte. Mais à frente, discorreremos a respeito disso.

A edição de 2015 do livro *Singular & Plural*, entre todos os livros que foram analisados sob a perspectiva da utilização da dramaturgia, foi o que mais se aproximou de uma proposta de formação de leitores por meio do gênero dramático. Porém, se de alguma forma enseja uma experiência teatral através das oficinas sugeridas, a esperada formação de leitor literário não se faz efetivamente porque, antes de tudo, o manual se restringe a atividades de apresentação do texto e de sua análise interpretativa e intertextual, depois, porque a formação de leitor literário não é precisamente seu foco, esta formação estaria condicionada aos usos que o professor venha a fazer deste livro em sala de aula.

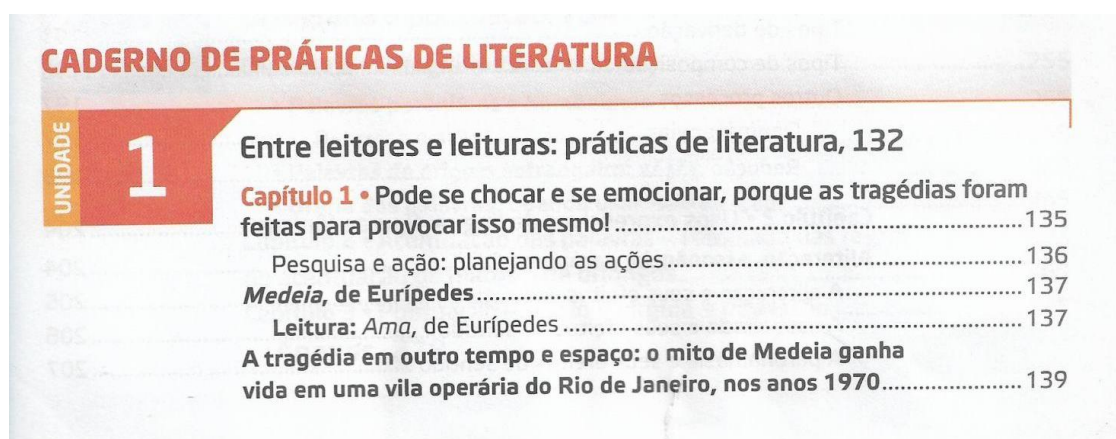
Singular & Plural passou por uma revisão e atualização no ano de 2018 e esta versão figurou entre os livros que concorriam para o PNLD 2020. Organizado por apenas duas das três autoras, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, o livro perdeu a formatação em cadernos e, como veremos, uma significativa redução do número de peças teatrais apresentadas.

Dividida em quatro unidades com doze capítulos sequenciais (Unidade 1, Capítulos 1, 2 e 3; Unidade 2, Capítulos 4, 5 e 6; e assim por diante), esta versão revisada e atualizada perdeu um pouco do que a anterior tinha no que concerne à

abordagem mais exclusiva do estudo da literatura, o que já se verifica na quantidade de páginas dedicadas a este componente curricular²².

Vejamos a reprodução das páginas do sumário da edição de 2015 de *Singular & Plural*, onde, diferentemente dos demais cadernos, encontramos uma unidade única do Caderno de Práticas de Literatura dividida em dois capítulos:

Figura 5: Sumário do Caderno de Práticas de Literatura do livro didático *Singular & Plural*



CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA

UNIDADE 1

Entre leitores e leituras: práticas de literatura, 132

Capítulo 1 • Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo! 135

 Pesquisa e ação: planejando as ações 136

Medeia, de Eurípedes 137

 Leitura: *Ama*, de Eurípedes 137

A tragédia em outro tempo e espaço: o mito de Medeia ganha vida em uma vila operária do Rio de Janeiro, nos anos 1970 139

Fonte: *Singular & Plural*, editora Moderna, 2015.

Figura 6: Sumário do Caderno de Práticas de Literatura do livro didático *Singular & Plural*.

²² Nesta edição de 2015, o caderno de literatura se estende da página 130 a 179. Na de 2018, o capítulo dedicado à literatura, Capítulo 11, incluído na Unidade 4, se estende da página 210 a 229. Houve uma expressiva redução de 49 para 19 páginas. O sumário da edição de 2015 registra o início do caderno, Entre leitores e leituras: práticas de literatura, a partir da página 132. No entanto, é à página 130 que lemos o texto Apresentação, onde o provocativo título Um caderno de textos que “não servem para nada”, sobre o qual já falamos, está registrado.

SUMÁRIO

Leitura: <i>Gota d'água</i> , de Chico Buarque e Paulo Pontes	141
A morte de um rei, o aparecimento de um fantasma e um príncipe em busca da verdade... uma tragédia de William Shakespeare	147
Leitura: <i>Hamlet</i> – o príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare	148
Capítulo 2 • Ridendo Castigat Mores ou Rind©, Castigam-se os C©stumes Vici©s©s	154
Mulheres e política em uma comédia grega.....	155
Leitura: <i>Lisístrata ou A greve do sexo</i> , de Aristófanes	156
Gil Vicente e a peça que ousou mandar tipos para o inferno!.....	160
Leitura: <i>Auto da barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	161
Auto da Compadecida: um acerto de contas com o diabo	168
Leitura: <i>As proezas de João Grilo</i>	169
De como Malazarte cozinha sem fogo	170
Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.....	171

Fonte: Singular & Plural, Editora Moderna, 2015.

Vejamos agora a reprodução da página do sumário da edição de 2018. É mais que perceptível a redução do número de páginas entre as duas edições:

Figura 7: Sumário da Unidade 4 do livro didático *Singular & Plural*

Unidade 4	177
Capítulo 10 – Final do Ensino Fundamental – o que sabemos e queremos do Ensino Médio!	178
Leitura	180
Atividade 1 — Conhecendo um pouco sobre o Ensino Médio	180
<i>Ensino Médio é a etapa que vai exigir mais atenção do próximo governo,</i> de Mariana Tokarnia	180
Atividade 2 — Leituras e roda de conversa: Desafios e possibilidades do Ensino Médio	184
Texto 1: <i>Cresce o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham,</i> de Ana Carolina Moreno	184
Texto 2: <i>Pesquisa do IBGE mostra grande desejo dos brasileiros por qualificação profissional,</i> de Helayne Boaventura	188
Texto 3: <i>Ensino Médio deve visar, mais que vestibular, o gosto pelo saber, diz pesquisadora,</i> de Silvia Gasparian Colello	190
Produção de texto	193
Conhecendo o gênero — <i>podcast</i>	193
Atividade 1 — Comparando dois formatos de <i>podcasts</i>	193
Texto 1: <i>Braincast 284 – Tecnologia e o Futuro da Educação</i> (transcrição do áudio)	194
Texto 2: <i>Juventude, protagonismo e transformação social</i> (transcrição do áudio)	198
Atividade 2 — Da pauta ao roteiro de edição	202
Produzindo o texto	206
Capítulo 11 – Novos leitores na barca medieval: práticas com <i>Auto da barca do inferno</i>	210
Leitura	213
<i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente	213
Oficina de leitura e criação — Produção de pequenas cenas de humor (esquetes) inspiradas em autos vicentinos	220
Galeria	227
Capítulo 12 – Figuras de linguagem	230
Tópico 1: Aliteração e seus efeitos de sentido	230
Tópico 2: Assonância e seus efeitos de sentido	231
Tópico 3: Paronomásia e seus efeitos de sentido	233
Atividades	234
ANEXO	236
Referências bibliográficas	246

Fonte: Singular & Plural, Editora Moderna, 2018.

Embora o teatro tenha permanecido, a quantidade de peças foi, conforme já afirmamos, consideravelmente reduzida. Na versão de 2015, encontramos o estudo de seis peças teatrais: *Medeia*, *Gota D'água*, *Hamlet*, *Lisístrata*, *Auto da Barca do*

Inferno e Auto da Compadecida. Na nova versão, de 2018, encontramos o estudo de somente uma: *Auto da Barca do Inferno*.

As autoras transplantaram o fragmento de *Auto da Barca do Inferno* e nova roupagem à sua abordagem, mas pouca alteração aos questionários, às atividades de múltipla escolha e às oficinas. A novidade fica a encargo de uma inédita subseção chamada Galeria, que encerra o capítulo, onde as autoras apresentam como sugestão de leitura uma versão de *Auto da Barca do Inferno* em quadrinhos, elaborada por Laudo Ferreira. Esta subseção de encerramento do capítulo não se estende muito e apresenta esta versão em quadrinhos apenas como sugestão de leitura, uma vez que não faz propostas de atividades ou oficinas.

Trataremos agora do livro (4) de nossa análise. O livro *Português Coleção Apoema*, das autoras Lúcia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi, também dedica uma seção específica, parte de sua unidade três, a explorar o gênero dramático e estabelecer relações entre o teatro e o cinema.

Vejamos a página de seu sumário onde está registrada esta unidade três:

Figura 8: Sumário da Unidade 3 – Teatro e cinema do livro didático *Português Coleção Apoema*.

■ ■ ■	Unidade 3 – Teatro e cinema	74
	Capítulo 1	76
	Texto – O auto da Compadecida	
	(cartaz de filme)	77
	Estudo do texto	78
	Linguagem, texto e sentidos	79
	Gênero em foco	
	Cartaz de cinema	81
	Capítulo 2	84
	Texto – Auto da Compadecida, de Ariano	
	Suassuna (trecho de texto teatral)	85
	Estudo do texto	88
	Comparando textos	89
	Linguagem, texto e sentidos.....	90
	Gênero em foco	
	Texto dramático	92
	Escrita em foco	
	Próclise, ênclise e mesóclise	93
	Língua em foco	
	Relações estabelecidas por conjunções	
	e locuções coordenativas em períodos –	
	coesão.....	96
	Oficina de produção	
	Texto dramático	100
	Oralidade em foco	
	Leitura dramatizada.....	103
	Retomar	104

Fonte: *Português Coleção Apoema*, Editora do Brasil, 2018.

No manual do professor deste livro didático, entre os objetivos gerais para os dois capítulos que compõem a unidade, três são assim descritos pelas autoras:

1. Analisar os gêneros de cinema e texto dramático, observando suas características de estilo, composição e temática e relacionando-os aos contextos em que circulam.
2. Comparar o texto dramático e sua adaptação para cinema e televisão, reconhecendo mecanismos da tradução intersemiótica.
3. Produzir texto dramático, de acordo com as características do gênero, e fazer a leitura dramatizada dele.

O autor e a obra trabalhados nos dois capítulos, como mostra o sumário, são Ariano Suassuna e seu bastante conhecido *Auto da Compadecida*, tanto em seu texto literário quanto em sua versão para o cinema²³.

Este livro didático poderia ter se referido ao *Auto da Compadecida*, como duas obras diferentes, a dramaturgia e sua transposição para o cinema, que por sua vez é resultado de outra transposição, da teledramaturgia para o cinema. No entanto, o interesse permanece na relação teatro-cinema e não são feitas expansões nesse sentido por parte das autoras.

De todo modo, na seção Estudo do texto, quando de uma breve explanação sobre a escolha do *Auto da Compadecida* e sua versão cinematográfica, as autoras esclarecem que:

A obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, foi transformada em minissérie de quatro capítulos exibida em 1999. A adaptação do texto original para uma nova linguagem foi feita por Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão. A minissérie utilizou recursos inovadores para a televisão, sendo o mais importante o modo de filmar, porque foi gravada como se fosse um filme de cinema, o que exigiu técnicas diferentes das utilizadas em novelas ou outras minisséries. Em 2000, a obra foi lançada no cinema depois de passar por nova adaptação. Dessa vez, os três adaptadores tiveram de reunir os capítulos em uma narrativa longa, própria da linguagem cinematográfica (TEIXEIRA et al., 2018, p. 78).

Fica evidente que as autoras buscam demonstrar por meio da peça e de suas adaptações para a TV e cinema que, embora sejam diferentes²⁴, estas linguagens, a

²³ Lançado em 2000, o filme é resultado do corte de uma adaptação para a TV, do ano anterior, 1999, sob direção de Guel Arraes.

teatral e a cinematográfica, especificamente, têm elementos em comum e podem ser estudadas apontando-se suas convergências como as afinidades textuais, a atuação como engrenagem motora, o uso do figurino para a caracterização das personagens, o emprego da iluminação e do som etc.

Diferente do que o livro *Singular & Plural* nos traz, especificamente na edição de 2015, dedicando-se exclusivamente à literatura enquanto componente curricular em seu Caderno de Práticas de Literatura, o livro *Português da Coleção Apoema* não traz a literatura como um componente curricular.

Em comum com outros dos livros analisados, esse livro divide os capítulos de suas unidades entre as lições de análises textuais e gramaticais para o ensino metalinguístico da língua, tomando como pretexto fragmentos de textos de gêneros diversificados, além dos fragmentos do *Auto da Compadecida*, que emprestou sua forma e conteúdo para a unidade voltada para a relação teatro-cinema.

Os capítulos deste livro se distribuem pontuando conceitos, intertextualidades e intersemioses. Nesse sentido, exploram bastante informação. Há uma apresentação, ainda que de passagem, do projeto de cinema e meio ambiente, Projeto Cinesolar, à página 75; há pequenas biografias do cineasta Guel Arraes e do escritor Ariano Suassuna, às páginas 77 e 87, respectivamente; há um breve relato sobre como o *Auto da Compadecida* se tornou telessérie e filme e o registro do verbete auto, à página 78; há o conceito de literatura de cordel, à página 80; há o conceito de cartaz de cinema e uma explanação de como funciona sua linguagem, às páginas 81 e 83, respectivamente; há um curto registro do advento do cinema com os irmãos Lumière, à página 83; há a apresentação do “parentesco” entre o João Grilo de Suassuna e o João Grilo da literatura de cordel de João Ferreira de Lima, à página 84. Cada etapa culminando com os questionários e atividades nas seções de Estudo do texto.

A oficina de produção que este livro didático propõe entre suas atividades de conclusão da unidade 3, embora também tenha o mérito de estimular uma aproximação entre os estudantes e a leitura do gênero dramático, não segue o roteiro da vivência teatral que encontramos no livro *Singular & Plural*, na versão de 2015.

²⁴ Na seção 5.2, A linguagem do cinema: contra ou a favor da leitura literária?, discorremos a respeito disso.

Em Singular & Plural são lidas propostas de encenação e experimentação teatral com os textos selecionados. Já no livro que ora analisamos, encontramos uma oficina literária²⁵ que sugere a retextualização do conto A incapacidade de ser verdadeiro, de Carlos Drummond de Andrade, para um texto dramático. O objetivo, portanto, é aproximar os estudantes da escrita do gênero dramático por meio de uma retextualização ou refacção.



Para nos gratificar e surpreender, porém, o texto de conclusão da unidade é um fragmento do início de *O pagador de promessas*. A abordagem, contudo, repete a fórmula da interpretação do texto e o uso do pretexto para as análises que incidem sobre o ensino metalinguístico da língua.

A peça surge na última subseção da unidade, que foi intitulada pelas autoras de Retomar, e sua escolha parece ter sido motivada pelo fato de que o texto de Dias Gomes, assim como o *Auto da Compadecida*, possui uma bem-sucedida adaptação para o cinema.

Vejamos a seção onde *O pagador de promessas* aparece no livro da Coleção Apoema:

²⁵ A oficina orienta, inclusive, uma leitura dramatizada do texto resultante da retextualização do conto de Drummond. Uma proposta que buscou conciliar sem grandes pretensões a escrita e a leitura oralizada.

Figura 9: Seção Retomar, do livro didático *Português Coleção Apoema*

 **Retomar**  no caderno

Você lerá a seguir um trecho do texto da peça.

O pagador de promessas

[...]
Zé-do-Burro vai até o centro da praça e aí pouca a sua cruz, equilibrando-a na base e num dos braços, como um cavalete. Está exausto. Enxuga o suor da testa.

ZÉ
(Olhando a igreja.) É essa. Só pode ser essa.
(Rosa para também, junto aos degraus, cansada, enfasiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma.)

ROSA
E agora? Está fechada.

ZÉ
É cedo ainda. Vamos esperar que abra.

ROSA
Esperar? Aqui?

ZÉ
Não tem outro jeito.

ROSA
(Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato.)
Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo.

ZÉ
Eu também.
(Num rito de dor, despe uma das mangas do paletó.)

Acho que os meus ombros estão em carne viva.

ROSA
Bem feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.

ZÉ
(Convicto) Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.

ROSA
Então: se você não falou, podia ter botado; a santa não ia dizer nada.

ZÉ
Não era direito. Eu prometi trazer a cruz nas costas, como Jesus.

E Jesus não usou almofadinhas.

ROSA
Não usou porque não deixaram.



ZÉ
Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz: – Ah, você é o Zé-do-Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro dum fígado! E tem mais: santo é como gringo, passou calote num, todos os outros ficam sabendo.

ROSA
Será que você ainda pretende fazer outra promessa depois desta? Já não chega?...

ZÉ
Sei não... a gente nunca sabe se vai precisar. Por isso, é bom ter sempre as contas em dia.

Dias Gomes

O baiano Alfredo de Freitas Dias Gomes (1922-1999) é um dos mais renomados dramaturgos brasileiros e o mais traduzido e encenado fora do Brasil. Sua peça *O pagador de promessas*, encenada pela primeira vez em 1960, expõe a ruptura entre as culturas rural e urbana. Em 1962, a peça foi adaptada para o cinema e indicada ao Oscar na categoria de filme estrangeiro. Foi a primeira indicação de um filme brasileiro no evento.



Fonte: *Português Coleção Apoema*, Editora do Brasil, 2018.

Figura 10: Seção Retomar, do livro didático *Português Coleção Apoema*.

[...]
Mas você já pagou a sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até a Igreja de Santa Bárbara. Está aí a Igreja de Santa Bárbara, está aí a cruz. Pronto. Agora, vamos embora.

ZÉ
Mas aqui não é a igreja de Santa Bárbara. A igreja é da porta pra dentro.

ROSA
Oxente! Mas a porta está fechada e a culpa não é sua. Santa Bárbara deve saber disso, que diabo.

Dias Gomes. *O pagador de promessas*.
Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 21-26.

- 1 Na cena, os personagens acabaram de chegar a uma igreja.
 - a) Qual é o maior questionamento deles quanto ao local?
 - b) Qual é a opinião de Rosa quanto à igreja e ao que devem fazer?
 - c) Qual é a opinião de Zé quanto à igreja e ao que devem fazer?
- 2 Explique a fala “se a gente embrulha o santo, perde o crédito”.
- 3 De quem seria a voz da fala “ – Ah, você é o Zé-do-Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro duma figa!”?
- 4 No trecho “De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz [...]”, como se classifica cada uma dessas orações coordenadas?
- 5 Sobre a conversa do casal, responda:
 - Em que tom se dá a conversa? Calmo, irritado, agressivo, desconfiado? O que mais?
 - Em que registro de linguagem eles falam? Exemplifique com passagens do texto.
- 6 Os recursos identificados na questão anterior causam que efeito nos diálogos?
- 7 Releia este trecho.

ROSA
Mas você já pagou a sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até a Igreja de Santa Bárbara. Está aí a Igreja de Santa Bárbara, está aí a cruz. Pronto. Agora, vamos embora.

ZÉ
Mas aqui não é a igreja de Santa Bárbara. A igreja é da porta pra dentro.

ROSA
Oxente! Mas a porta está fechada e a culpa não é sua. Santa Bárbara deve saber disso, que diabo.

 - a) Por que Rosa está convencida de que eles devem ir embora e por que Zé hesita em partir?
 - b) Em relação ao trecho “Mas você já pagou sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até a igreja de Santa Bárbara”, responda:
 - Quais são as orações? Que tipo de período elas formam? Justifique sua resposta.
 - O período inicia-se com que tipo de conjunção? Por que isso ocorre?
 - c) Transcreva do diálogo uma expressão típica do Nordeste brasileiro.
 - d) Explique como a escolha vocabular localiza as personagens em certos tempo e espaço e como isso contribui para a contextualização do enredo, num texto narrativo.

Fonte: *Português Coleção Apoema*, Editora do Brasil, 2018.

É relevante destacar que o uso do teatro nos livros didáticos *Singular & Plural* e *Português Coleção Apoema*, procuraram, de modo geral, estar em consonância com o que orienta a BNCC. Esse importante documento norteador, entretanto, não dissocia o conceito de teatro do componente curricular Arte. Em outras palavras, a BNCC traz para o componente curricular de Arte o teatro enquanto linguagem artístico-cultural. A literatura que precede ao teatro, isto é, a dramaturgia em suas nuances, como as descrições de cenas, as rubricas, as complexidades que envolvem a elaboração das falas na apropriação da oralidade, na sua sintaxe e no seu vocabulário, são incorporadas ao fazer teatral e parece só importar porque é o suporte para esse fazer teatral.

Assim, a literatura em sua materialidade que é anterior à encenação, ou seja, a literatura da qual a encenação depende, só interessa quando ganha vida durante esta encenação.

Vejamos o que a BNCC nos diz:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2022, p. 193).

O texto literário do teatro em sua materialidade, porém, é a pedra fundamental da dramatização. A sensibilidade do leitor, seja o diletante, seja o diretor teatral, o ator ou a atriz em preparação para a performance, imersos na leitura, é que dará a primeira vida ao texto antes que ele adquira vida posterior na encenação.

Como texto literário, vimos que a peça de teatro pode não desfrutar do mesmo prestígio que o romance e outros gêneros nos livros didáticos. Pode até mesmo parecer pouco atraente ou difícil à leitura em razão dos muitos espaços não preenchidos entre as falas. Talvez por isso, na BNCC, a inclusão do teatro como uma linguagem pertinente ao componente de Arte se dê, porque como atividade artístico-cultural, o teatro

[...] instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de

tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, p. 196).

A leitura do texto literário do teatro, a apropriação da dramaturgia como objeto de leitura, não aparece como algo desvinculado da performance à luz da BNCC. O documento não descuida da relevância do gênero, porém, não enfatiza o quanto sua literatura, no sentido de linguagem escrita de caráter artístico e verossímil, é parte do conjunto de gêneros ficcionais escritos como o romance, a novela, o conto, a poesia etc., e parte legítima do componente curricular de Língua Portuguesa.

Faça-se a ressalva, no entanto, de que em um dos campos artísticos-literários do 6º ao 9º ano, as práticas de linguagem correspondentes à leitura, produção de textos e oralidade, entre as variadas habilidades, vão convergir também para que o aluno adquira a capacidade de

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, p. 155).

Pensar na dramaturgia e associá-la imediatamente à performance, ao fazer teatral ou à encenação, como pudemos ver é natural. Contudo, por que não ler a dramaturgia? Por que não fazer da dramaturgia um objeto de leitura? Este aspecto é o que abordaremos no capítulo a seguir.

4 POR QUE A DRAMATURGIA COMO OBJETO DE LEITURA PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Conforme temos exposto desde o início, a motivação para a realização deste trabalho de pesquisa e proposta pedagógica foi a constatação de que, no ensino básico, o gênero dramático tem sido subvalorizado e subaproveitado nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, assim como nos livros didáticos, que o preteriram em favor de outros gêneros.

Esta ausência do texto literário de teatro enquanto gênero de literatura nos livros didáticos é provavelmente provocada por uma falsa percepção que podem ter os autores destes livros de que não se dissocia dramaturgia de artes cênicas, resultando disso uma compreensão de que sua materialidade literária não existe fora do contexto performático, isto é, do contexto da encenação.

No portal do MEC, na página do FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, encontramos a seguinte definição para as artes cênicas:

As artes cênicas (chamadas ainda de artes performativas) são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um público. Muitas vezes estas apresentações das artes cênicas podem ocorrer em praças e ruas. Assim podemos dizer também que este palco pode ser improvisado. Ou seja, o palco é qualquer local onde ocorre uma apresentação cênica. Podemos destacar as seguintes classes: Teatro, Ópera, Dança, Circo, Comédia (assim como happening, são formas de expressão artísticas que podem ser também consideradas cênicas) (BRASIL, 2020).

O conceito vai em direção do que suspeitamos do entendimento que têm os autores dos livros didáticos a respeito do teatro: fora da encenação não há dramaturgia. Porém, o conceito de dramaturgia envolve o texto literário em sua materialidade.

De acordo com o *Dicionário de teatro*, de Luiz Paulo Vasconcellos, dramaturgia é:

A arte, ciência e técnica de escrever peças de teatro. O termo refere-se também aos métodos e modelos utilizados em diferentes períodos da história, bem como aos estilos individuais de composição dramática. Assim, podemos falar numa dramaturgia expressionista ou épica, ou numa dramaturgia ibseniana ou shakespeariana [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 101).

Baseados nisso, três pontos justificam a escolha do texto literário do teatro para a realização deste trabalho:

- A dramaturgia é um gênero artístico-literário híbrido, na concepção da teoria literária. Multifacetada, envolve escrita, fala e expressão gestual, além de outras linguagens, quando pensamos na performance ou encenação. Sob a perspectiva da performance, várias são as linguagens que a dramaturgia envolve: a linguagem da música, quando da elaboração ou escolha de uma trilha sonora; a linguagem da moda, quando do desenho e fabricação de figurinos; a linguagem da pintura e arquitetura, quando do planejamento de cenários etc. Com tão extenso quadro de possibilidades expressivas e linguagens, a dramaturgia deveria constar mais frequentemente nos livros didáticos e ser explorada como texto para a formação do leitor literário.
- Em razão de ser um gênero escrito para a representação, sua leitura oralizada e expressiva também pode funcionar como um eficiente exercício de apropriação da leitura.
- Sua estrutura dialógica pode favorecer exercícios de escrita através de atividades de retextualização/refacção de atos e/ou cenas, ou seja, a transposição da estrutura dialógica para outra estrutura como a narrativa, por exemplo.

A finalidade de nosso trabalho de pesquisa é lançar mão do texto que precede à encenação e fugir do pretexto. Não temos grandes pretensões, conforme nos parece estar claro. Nosso trabalho é algo semelhante à “reinvenção da roda”, parafraseando Rildo Cosson, que na introdução de seu livro *Letramento literário*, diz que em seu esforço “Não pretende [...] revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele se configura, por assim dizer, como uma reinvenção da roda” (COSSON, 2006, p. 11).

Almejamos a provocação de um senso de curiosidade sobre a literatura e o estímulo à fruição da leitura literária de nossos estudantes, pré-adolescentes e adolescentes imersos no universo digital, cujas mídias dispensam ou driblam quase sempre a reflexão crítica e a noção de realidade simplificando-a e até mesmo

reduzindo-a às respostas e soluções fáceis, sem aprofundamento ou problematização.

Sem leitura não há ensino de literatura (SOUSA, 2022). Trazer a leitura literária para nossos estudantes e fazê-los descobrir esta leitura sem idealizá-la, ao contrário, pondo à prova sua verossimilhança, a fim de que eles vivenciem o que Antonio Candido pontua quando diz que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1988, p. 177), é promover o indivíduo crítico e reflexivo da realidade à sua volta.

O viés do senso crítico e da sensibilização para com a realidade deve ser essencial em um processo de formação de leitores literários, uma vez que é parte do direito fundamental de que fala Antonio Candido, para o qual “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco” (CANDIDO, 1988, p. 178).

É preponderante, portanto, que o leitor literário, que, como dissemos anteriormente, mais que pretendemos, ambicionamos formar, descubra no livro e na leitura literária, além da fruição, a sensibilização e a conscientização, isto é, a humanização de que fala Antonio Candido, para com a realidade. Diante da leitura de um texto literário, esperamos que o estudante possa ativar sua capacidade de reflexão sobre o texto lido, possa assimilar a realidade ali projetada, possa decodificar a verossimilhança e com isso avaliar os ecos dessa leitura no mundo em que se insere. Afinal, a literatura tem essa finalidade e sua leitura assim se justifica.

Recorrendo aos questionamentos de Antoine Compagnon, em sua palestra “Literatura para quê?”, outra das finalidades de nosso trabalho é também tangenciar ainda que modestamente respostas às perguntas do professor francês em seu ensaio: “Qual a pertinência [...] da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” (COMPAGNON, 2006, p. 24).

A pertinência e a força da literatura serão sentidas nas reações que provocam no leitor, seja o leitor experimentado ou não, maduro ou imaturo, uma vez que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2011, p. 72). Como não reagir à morte de *Baleia*, em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; ao ódio que cega e leva ao assassinio o protagonista de *O enfermeiro*, de Machado de Assis; ao suicídio de Gwinplane, em *O homem que ri*, de

Victor Hugo; ao desfecho chocante de *As vinhas da ira*, de John Steinbeck, por exemplo?

A expectativa, frente a um processo de formação de leitor literário que nos dispomos a realizar, é a de que, se possível, nenhum leitor conclua impunemente a leitura de um texto literário, qualquer que seja ele, sobretudo a leitura de um texto pleno de realidade, à semelhança de *O pagador de promessas*.

Poderíamos demonstrar com qualquer uma das passagens da peça que sentimentos como revolta ou desconforto em razão da impotência do leitor diante dos fatos expostos na ação seriam constantemente evocados durante a leitura. No que trata desses sentimentos, a passagem da manipulação do repórter é exemplar. Ainda que um tanto longa, vale a pena verificá-la. Vejamos:

REPÓRTER

(Entra acompanhado do Fotógrafo)

Lá está ele.

(Vai a Zé, enquanto o Fotógrafo circula à procura de ângulos. O Repórter é vivo e perspicaz. Dirige um cumprimento entusiasta a Zé-do-Burro)

Bom dia, amigo!

(Aperta efusivamente a mão de Zé-do-Burro)

Parabéns! O senhor é um herói.

ZÉ

(Com estranheza)

Herói?

REPÓRTER

(Com entusiasmo)

Sim, sete léguas carregando esta cruz. *(Calcula o peso)* Pesada, hem? Sete léguas... quarenta e dois quilômetros. A maior marcha que eu fiz foi de vinte e quatro quilômetros, no Serviço Militar. E o fuzil não pesava tanto assim. *(Ri, mas seu riso murcha como um balão, ante o ar de desconfiança de Rosa e Zé-do-Burro)* Oh, desculpe... eu sei que o senhor fez uma promessa. A comparação não foi muito feliz... *(Para o Fotógrafo)* Carijó, pode bater uma chapa. *(Posa de frente para Zé-do-Burro, de caderno e lápis em punho)* Finja que está falando comigo.

ZÉ

(Começa a impacientar-se)

Fingir que estou falando... pra quê?

REPÓRTER

E dentro de algumas horas o Brasil inteiro vai saber. O senhor vai ficar famoso. ZÉ

(Contrariado)

Mas eu não quero ficar famoso, eu quero...

ROSA

(Interrompe, em tom de repreensão)

Que é isso, Zé. Seja mais delicado com o moço. Ele é da gazeta...

REPÓRTER

Mulher dele?

ROSA

Sou. Também andei sete léguas _ meu pé tem cada calo d'água deste tamanho.

REPÓRTER

Maravilhoso. E em quanto tempo cobriram o percurso?

ROSA

(Não entendeu)

Como?

REPÓRTER

Quero dizer: quando saíram de lá, de sua cidade?

ROSA

Da roça. Saímos ontem de manhãzinha. Cinco horas da manhã.

REPÓRTER

A que horas chegaram aqui?

ROSA

Antes das cinco.

REPÓRTER

Fizeram o percurso então em 24 horas. Com uma cruz que deve pesar?...

(Olha interrogativamente para Zé-do-Burro)

ZÉ

(Contrariado)

Não sei, não pesei.

REPÓRTER

Por menos que pese, é um "record"! Sob este aspecto, podemos considerar um grande feito esportivo. Uma prova de resistência física... *(para Rosa)* e de dedicação...

(Rosa sorri, envaidecida, sentindo-se heroína também).

REPÓRTER

Mas como nasceu a ideia dessa... peregrinação?

(As perguntas são feitas a Zé-do-Burro, mas este recusa-se a respondê-las).

ROSA

Não nasceu ideia nenhuma. O burro adoeceu, ia morrer - ele fez promessa pra Santa Bárbara.

REPÓRTER

O burro? Que burro?

ROSA

O Nicolau.

ZÉ

(Irritado)

Por quê? O senhor também vai achar que o meu burro não vale uma promessa?

REPÓRTER

Não, de modo algum... eu... eu apenas não sabia... então, tudo isso... quarenta e dois quilômetros... a cruz... tudo por causa de um burro...

(Repentinamente, antevendo o interesse que despertará a reportagem)

Fabuloso!

ROSA

E não foi só isso. Ele prometeu também repartir o sítio com aquela cambada de preguiçosos.

ZÉ

Que preguiçosos. Gente que quer trabalhar e não tem terra.

REPÓRTER

Repartir o sítio... diga-me, o senhor é a favor da reforma agrária?

ZÉ

(Não entende)

Reforma agrária? Que é isso?

REPÓRTER

É o que o senhor acaba de fazer em seu sítio. Redistribuição das terras entre aqueles que não as possuem.

ZÉ

E não estou arrependido, moço. Fiz a felicidade de um bocado de gente e o que restou pra mim dá e sobra.

REPÓRTER

(Toma notas)

É a favor da reforma agrária.

ZÉ

É bem verdade que se o meu burro não tivesse ficado doente, eu não tinha feito isso...

REPÓRTER

Mas, e se todos os proprietários de terra fizessem o mesmo. Se o governo resolvesse desapropriar as terras e dividi-las entre os camponeses?

ZÉ

Seria muito bem feito. Cada um deve trabalhar o que é seu.

REPÓRTER

(Ofensiva)

É contra a exploração do homem pelo homem. O senhor pertence a algum partido político?

ZÉ

(Com alguma vaidade, dissimulada num sorriso modesto) Já quiseram me fazer vereador... qual...

ROSA

O que atrapalhou foi o burro.

REPÓRTER

O burro? Por quê?

ROSA

Aonde ele vai, o burro vai atrás. Se ele fosse eleito, o burro também tinha que ser...

REPÓRTER

É, mas desta vez, "seu"...

ZÉ

Zé-do-Burro, seu criado.

REPÓRTER

..."seu" Zé-do-Burro, o senhor será eleito com burro e tudo. *(Confidencial)*

Escute aqui, será que essa história da promessa não é um golpe para impressionar o eleitorado?

ZÉ

(Ofendido)

Golpe?!

REPÓRTER

E de mestre! Avalio a agitação que o senhor fez com isso. Pelas estradas, no caminho até aqui, deve ter-se juntado uma verdadeira multidão para vê-lo passar.

ZÉ

É, tinha...

ROSA

Muito moleque também.

REPÓRTER

E imaginem a volta! A chegada à sua cidade, em carro aberto, banda de música, foguetes!

ZÉ

O senhor está maluco? Não vai haver nada disso.

REPÓRTER

Vai. Vai porque o meu jornal vai promover. Só faço questão de uma coisa: que o senhor nos dê a exclusividade. Que não conceda entrevistas a mais ninguém. *(Noutro tom)* É claro que o senhor terá uma compensação... *(Faz com o indicador e o polegar um gesto característico)* e também a publicidade. Primeira página, com fotografias, o senhor e sua senhora... mandaremos fotografar também o burro _ em poucas horas o senhor será um herói nacional.

ZÉ

(Profundamente contrariado)

Moço, eu acho que o senhor não me entendeu .. ninguém ainda me entendeu...
(GOMES, 1960, p. 63-68).

À medida que a leitura mostra as reais intenções do repórter e o quanto Zé-do-Burro, com toda sua justeza de caráter e suas dificuldades em se fazer compreendido, parece alienar-se dessas intenções até o ponto em que se frustra por se ver incompreendido, espera-se que o leitor se sinta mais inclinados a tomar a defesa do protagonista, de sentir-se irmanado a ele e de “preveni-lo” da manipulação a que está sendo submetido. Como não pode fazê-lo, é provável e natural que isso desperte uma revolta surda e um sentimento de impotência.

Sem dúvida, outras passagens provocariam os mesmos e mais outros sentimentos afins no leitor, como a passagem do sugestivo adultério de Rosa, a da intolerância, obtusidade e indiferença de Padre Olavo, a do heroísmo e sacrifício de Zé-do-Burr, todas evocariam inevitavelmente esses sentimentos.

Chegando-se a esses sentimentos, chega-se à humanização. Alcançar esta humanização²⁶ será cumprir um de nossos itinerários.

²⁶ Cf. nota a respeito da humanização de que trata Antonio Candido, mais adiante, na seção 7.2 A escolha da peça.

5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A mediação da leitura da peça para a apropriação de seu texto escrito, de sua linguagem e de suas nuances, para a construção de sentidos, bem como para a familiarização de outros já instaurados na obra, mediação naturalmente precedida por uma introdução geral com a apresentação de seu tema, de sua ação, de seu contexto dramático e histórico, e de seu autor, é imprescindível para que o estudante, o leitor em formação, um leitor imaturo, acesse a dramaturgia de *O pagador de promessas*.

Usamos aqui do verbo acessar para nos referirmos à apreensão e compreensão da leitura do texto literário em sua plenitude, o que por si só é de certa maneira impossível, porque, de modo geral, o leitor não acessa plenamente todas as relações e sentidos que se sugerem num texto literário. Para isso é necessário que seu repertório seja amplo e variado e sua memória poderosa, como a que Gulliver, de Jonathan Swift, diz possuir quando introduz as memórias das viagens fantásticas que o naufrágio o levou a fazer²⁷.

Evidentemente que para o leitor em formação, especialmente o que está representado pelos nossos estudantes de ensino básico, em razão de seu ainda limitado repertório de leituras e de seu incipiente conhecimento de mundo, esse acesso se torna menos efetivo e encontra obstáculos difíceis de se vencer.

A mediação é, portanto, fundamental, até porque mesmo as relações mais simples, feitas entre leituras diferentes, só ocorrem quando há repertório estabelecido. Por exemplo, para que um leitor acesse as possibilidades de aproximações intertextuais entre os romances *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *As vinhas da ira*, de John Steinbeck, ele precisa ter apreendido as leituras previamente e verificado que, embora sejam obras díspares quanto à linguagem e técnica narrativa, são coincidentes quanto ao tema da migração em razão da tragédia da estiagem que aflige regiões agrárias; que foram, inclusive, publicadas em anos subsequentes, a primeira em 1938 e a segunda em 1939; que seus autores compartilham do método anticlimático de desenvolvimento de seus enredos etc.

²⁷ Diz Gulliver no início do primeiro capítulo de seus relatos: “[...] e, estando em terra firme, à observação das Maneiras e Inclinações dos Povos, bem como aprendendo suas Línguas, valendo-me da grande facilidade que me proporcionava minha potente Memória” (*Viagens de Gulliver*, Penguin/Companhia das Letras, p. 86, 2010).

Um outro exemplo: para uma associação plausível entre narrativas separadas no tempo por mais de trezentos anos, como o *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes e *O cavaleiro inexistente*, de Italo Calvino, o leitor carece de que em seu repertório conste que as novelas de cavalaria são objeto de sátira de ambos os autores e que seus respectivos protagonistas por fim e pelos fatos narrados não existem não só porque um é um homem que perdeu o poder de discernimento entre realidade e ficção e o outro uma armadura oca, mas também porque tais heróis e novelas foram tão somente fruto de deliciosas histórias que fantasiavam um ideário impraticável fora do mundo da literatura.

Há as relações “denunciadas” ou expostas pela própria obra: Machado de Assis não faz a simples sugestão ao leitor de *Dom Casmurro* de que há parentesco entre a história de Bento Santiago e a de *Otelo*, de Shakespeare, Machado mais do que sugerir, denuncia essa relação no enredo, não há esforços da parte do leitor; Ray Bradbury expõe desde o título de seu conto de 1950, “Usher II”, que faz uma franca homenagem ao conto “A queda da casa de Usher” e ao seu autor Edgar Allan Poe; Tabajara Ruas presta clara reverência ao escritor de narrativas policiais norte americano Raymond Chandler em seu livro *O detetive sentimental*, em cujo enredo celebra a despedida definitiva, na velhice, dos protagonistas Philip Marlowe e Terry Lennox, saídos do livro *O longo adeus*, de 1954. E assim por diante.

Até aqui falamos de relações, aproximações, parentescos e não de sentidos construídos propriamente ditos. Assim, não consideramos equivocado dizer que os sentidos de um texto literário são muitas vezes inacessíveis para o leitor em formação, a quem já nos referimos como leitor imaturo. Os sentidos do texto literário são inacessíveis para esse leitor, ora porque sem a mediação do professor ele não os apreende e compreende, ora porque a materialidade do texto literário não está ao seu alcance, isto é, ele sequer tem o texto literário disponível na biblioteca de sua escola, de sua comunidade ou em sua própria casa.

Outras complexidades envolvendo a leitura literária também são evidenciadas nas atividades de leitura proposta nos próprios livros didáticos. Os elementos constitutivos da linguagem, como a figuratividade, as imagens, a sonoridade e a própria sintaxe, são eventualmente de difícil compreensão para os jovens leitores em formação.

Em seu artigo para o livro *Leitura literária na escola*, que citamos em nossa introdução, o professor Henrique Sousa, embora reflita sobre o ensino de literatura enquanto componente curricular do Ensino Médio, uma vez que é nesta etapa de ensino que consta formalmente a disciplina, atende às nossas demandas, quando esclarece que

A dimensão caracterizadora da leitura como sendo literária anuncia o caráter específico do objeto da leitura, ou seja, o texto. Então, em sala de aula, a aula expositiva irá identificar para o aluno a diferença do objeto de leitura. Recorremos à tautologia porque nem sempre as atividades de leitura atualizam as singularidades da escrita poética (SOUSA, 2022, p. 21).

Assim, como metodologia para nosso trabalho, optamos por:

- Mediar a leitura da peça, trazendo o texto em sua materialidade para a sala de aula, compartilhando e orientando a leitura;
- Recorrer ao modelo da sequência básica proposta por Cosson (2006), por meio da qual, pretendemos chegar à dupla tarefa de formar leitores literários e pavimentar caminhos para as práticas de escrita destes leitores, lançando mão de propostas de produções textuais através de retextualizações ou refacções de cenas e falas.

As retextualizações/refacções, embasadas em Marcuschi (2010), Terra (2018) e Antunes (2005) são, naturalmente, parte da resposta à leitura. De algum modo funcionam como termômetro das reações e da recepção à leitura. Não pensamos, contudo, os exercícios de escrita de nossa proposta como uma “prova dos nove” de que o estudante leu ou não leu a obra em questão, porque esta terá passado por uma leitura coletiva, mediada em sala de aula, fazendo valer o sentido do círculo literário e o exercício de ressignificação de leitura, que reaproveitamos da noção de performance.

Uma vez que a prática de produção textual que propomos está intimamente ligada ao conteúdo literário da peça teatral de *O pagador de promessas*, esperamos verificar os sentidos construídos se refletindo na escrita dos próprios estudantes. As produções textuais devem constituir o resultado da experiência da leitura do texto dramático, segundo o mais próximo possível do *modus operandi* de uma

retextualização/refacção da dramaturgia para outro gênero, mais especificamente o conto, a crônica ou a poesia, no intuito de demonstrar as possibilidades plurissignificativas do teatro enquanto texto literário enriquecedor das aulas de linguagem e literatura. Esperamos ainda que se evidenciem ganhos na aquisição de estratégias para uma escrita criativa e mesmo o aprimoramento da escrita daqueles estudantes do ensino básico que já apresentam intimidade com a palavra, uma vez que não é incomum que haja entre eles aqueles que gostam de ler e de escrever.

Concordamos com Cosson, quando ele observa que o acompanhamento de uma leitura pelo professor não pode nem deve ser um policiamento. Diz o autor:

Não se pode confundir [...] acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive, aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2006, p. 62).

A experiência nos tem mostrado que a fruição de uma obra literária está sempre em risco quando das indicações de leitura que fazemos com a intenção de promover a leitura literária em nossas aulas.

Entre boa parte de nossos estudantes, as indicações são sugestivamente recebidas como uma imposição e dessa imposição pressupõe-se uma cobrança que será executada tradicionalmente (e inevitavelmente) no formato de uma avaliação escrita. A infausta prova, com a qual por vezes nos equivocamos, quando nossa ambição é formar um leitor literário e quando com ela damos a entender que preterimos o prazer da leitura em favor de um índice numérico.

O fato é que a pergunta “Professor, o senhor vai cobrar o livro na prova?” eclode entre os estudantes imediatamente à apresentação de um programa de leitura. No imaginário deles e, obviamente, por causa de sua própria experiência, subjaz à prática das aulas de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura o estigma da avaliação escrita a respeito de um livro e de sua leitura programada. Algumas das coleções que acompanham os livros didáticos com seus cadernos de leitura são clássicos, no sentido modelar, dessa avaliação.

5.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS MODELOS PRONTOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LEITURA LITERÁRIA

Nos cadernos de leitura, que acompanham os livros paradidáticos, os roteiros de leitura com questionários e resumos esquematizados sobre foco narrativo, enredo, personagens principais e secundários, espaço e tempo fornecem o modelo de abordagem de obra literária que se faz com frequência na escola.

Caso as avaliações da leitura literária em um processo de formação de leitor se limitassem à averiguação do poder de memorização do estudante sobre quem narra, quem são as personagens principais e as secundárias, onde ocorre a ação, seus principais eventos e em que momento eles se dão, nos daríamos por satisfeitos com o modelo supracitado. Porém, este não é o caso. Jamais foi e o questionamento prático que devemos fazer é: como promover a leitura em favor da formação do leitor e realizar uma avaliação coerente e necessária ao contexto escolar?

A estratégia para avaliar a leitura literária dos nossos estudantes, sobretudo dos estudantes do Ensino Fundamental, também é nossa preocupação. Inicialmente, sugerimos não nos atermos ao conceito de “prova sobre o livro”, por razões que logo trataremos, e como sugere o professor Henrique Sousa, sobre os modos de ensinar literatura no ensino básico: “[...] cabe ao professor, reconhecer os aspectos norteadores da transposição didática, processo que determina o tratamento dado ao texto em sala de aula” (SOUSA, 2022, p. 24), também consideramos ser de responsabilidade e sensibilidade do professor reconhecer os aspectos da transposição didática que determinarão a avaliação.

A edição do *Dom Casmurro*²⁸, de Machado de Assis, da Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira, da Editora FTD, traz um suplemento destacável que demonstra perfeitamente isso. Embora o livro apresente uma fortuna crítica modesta com uma introdução sobre o escritor e seu tempo e um “Convite à leitura”, escrito por Lígia Cademartori, o Suplemento de leitura não ousa

²⁸ Mencionamos há algumas linhas que Machado de Assis inspirou-se na tragédia *Otelo, o mouro de Veneza*, de William Shakespeare, para a problematização de seu enredo. É exatamente essa relação intertextual exposta pela narrativa que poderia perfeitamente elevá-la ao status de clássico consolidado da memória escolar, não só do cânone, pois é muito provável que não haja estudante a quem se pergunte sobre suas aulas de literatura na escola e ele não cite Capitu, Bentinho e Escobar como se fossem tipos provenientes do mundo real.

aprofundamentos com o questionário, restringindo-se à verificação pura e direta da leitura.

Vejam os:

Figura 11: Página 1 do Suplemento de leitura da edição de *Dom Casmurro*, Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira.

1. Você acabou de ler *Dom Casmurro*. Explique o título do livro.

2. “Preciso falar-lhe amanhã, sem falta; escolha o lugar e diga-me.”

a) Com quem Bentinho precisava falar? Por quê?

b) Qual foi o lugar da conversa? Qual a reação do interlocutor de Bentinho?

Fonte: *Dom Casmurro*, Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira, ed. FTD, 2015.

As questões têm início com aspectos simples destinados à fixação do enredo do romance, cujo primeiro capítulo trata dos motivos do narrador personagem ter escolhido exatamente o título *Dom Casmurro* para a história que começa a contar. Não seria justo com o suplemento, entretanto, desprezar totalmente a abordagem simplista, porque, no fim, ela pode ser necessária para o entendimento geral da história de Bento Santiago e sua amargura.

As alternativas a e b da segunda questão, bem como as próximas exemplificadas na imagem abaixo, caminham para o mesmo fim. É o enredo que está em evidência e esse parece ser o foco do questionário do suplemento.

De todo modo, o suplemento nos poupa da inexistente dúvida que persegue quem ignora a verdadeira essência do enredo e não nos traz perguntas a respeito das “dúvidas” sobre a conduta moral de Capitu, assunto mais do que esgotado.

Mais adiante, as questões três e quatro, não deixam dúvidas de que é o enredo e não os significados da leitura que interessam ao suplemento.

Figura 12: Página 1 do Suplemento de leitura da edição de Dom Casmurro, Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira, ed. FTD.

3. Associe cada um dos personagens a sua fala.

<input type="radio"/> A Bentinho	<input type="checkbox"/> "É promessa, há de cumprir-se."
<input type="radio"/> B Capitu	<input type="checkbox"/> "Anda lá, meu rapaz, volta-me papa!"
<input type="radio"/> C José Dias	<input type="checkbox"/> "Padre, não; não posso ser padre. A carreira é bonita mas não é para mim."
<input type="radio"/> D D. Glória	<input type="checkbox"/> "Segredo por segredo; também eu tenho o propósito de não acabar o curso; meu desejo é o comércio, mas não diga nada, absolutamente nada; fica só entre nós."
<input type="radio"/> E Tio Cosme	<input type="checkbox"/> "Vamos ver o grande cabeleireiro."
<input type="radio"/> F Escobar	<input type="checkbox"/> "A vocação é tudo. O estado eclesiástico é perfeitíssimo, contanto que o sacerdote venha já destinado do berço."

4. "D. Glória, a senhora persiste na ideia de meter o nosso Bentinho no seminário? É mais que tempo, e já agora pode haver uma dificuldade."

a) Explique por que D. Glória pretendia mandar Bentinho para o seminário.

b) E por que ela ainda não o havia mandado para o seminário?

c) A que dificuldade se referia José Dias?

Fonte: Dom Casmurro, Coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira, ed. FTD, 2015.

Há outros exemplos dessas coleções, que dispensam modelos avaliativos, mas propõem percursos para a leitura, os chamados roteiros. Entre elas, há a coleção Roteiro de Leitura²⁹, da Editora Ática, que foi bastante popular entre estudantes e professores do ensino básico de meados da década de 1990 e 2000, e a série Clássicos Saraiva, da Editora Saraiva, dos anos de 2010.

²⁹ A Coleção Roteiros de Leitura, provavelmente fora de catálogo (ou porque não consta ou porque não soubemos encontrar no site da editora), apresenta os mais variados roteiros. Há roteiros sobre *Mensagem e Poemas de Álvaro de Campos*, ambos de Fernando Pessoa; *Os sertões*, de Euclides da Cunha; *A ilustre casa de Ramires*, de Eça de Queirós; *Capitães da areia*, de Jorge Amado; *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Inocência*, do Visconde de Taunay; *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, entre muitos outros de poesia e prosa. Não encontramos, entretanto, nada sobre o texto teatral. Ou nossas buscas foram insuficientes, ou, de fato, a coleção não se dedicou a fazer roteiros de leitura para a dramaturgia, lacuna que nos atrevemos a chamar de indesculpável, porque, ainda que tenha menos prestígio como gênero literário, conforme pudemos atestar nos livros didáticos, há inegáveis importantes peças e autores desde o Romantismo, a exemplo de Gonçalves Dias, cujas peças foram coletadas em edição organizada por Luiz Antônio Giron para a editora Martins Fontes.

Os roteiros, anexos e suplementos destacáveis dessas coleções, bem como de outras, podem contribuir de alguma forma com nossa prática. Ainda que privilegiem as abordagens de simples verificação da leitura, como faz o suplemento da coleção da editora FTD, o olhar crítico do professor, conhecedor do perfil da turma com a qual pretende explorar e avaliar uma leitura, é que deve determinar a aplicabilidade e a adaptabilidade de um material assim.

O roteiro de leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, elaborado pela professora Márcia Lígia Guidin, para a Coleção Roteiros de Leitura, por exemplo, além de uma sequência contextual com Perfil biográfico, Contexto sociocultural e histórico de publicação da obra, traz a análise do enredo e de sua estrutura, um capítulo dedicado a Conclusões e perspectivas, e Anexos, entre os quais um em que a organizadora também dialoga com a versão cinematográfica do livro de Clarice.

Se esse roteiro de leitura especificamente não apresenta questionários ou atividades que sirvam de modelo para uma avaliação de leitura, apresenta fontes suficientes para que nós professores e nossos estudantes possamos extrair dali nossas próprias questões e atividades.

Paralelamente a quaisquer críticas que possamos fazer contra os roteiros de leitura, eles têm o mérito de oferecer caminhos interpretativos que podemos escolher trilhar ou não em nossas aulas.

De qualquer forma, o sumário da edição dedicada ao livro *A hora da estrela* nos antecipa uma abordagem variada o suficiente e, da mesma maneira que os suplementos de leitura, não sugere explicitamente que seu conteúdo venha a funcionar como um recurso substitutivo³⁰ da leitura.

Vejamos o que registra o sumário citado:

³⁰ Recursos substitutivos à leitura, inclusive, há para todos os gostos e todas as necessidades como dissemos em nossa introdução. Páginas e mais páginas da internet sobre literatura, autores, obras literárias, resumos e esquemas sobre livros específicos são encontrados aos milhares e, a fim de continuarmos sendo justos, reconhecemos que essas fontes têm seu mérito. Seus conteúdos vão desde a resenha crítica das mais variadas obras literárias, passando pelas listas de leitura, até a disponibilização de resumos e de textos em PDF de obras de domínio público e de outras que estão há anos fora do catálogo de editoras. Ainda há o seguinte paradoxo: se de um lado interpretamos como redução da importância da leitura literária o uso de fontes assim como recursos substitutivos, de outro há por parte de quem abastece essas fontes uma curiosa e louvável valorização da leitura e do texto literário.

Figura 13: Sumário do Roteiro de Leitura: *A hora da estrela*

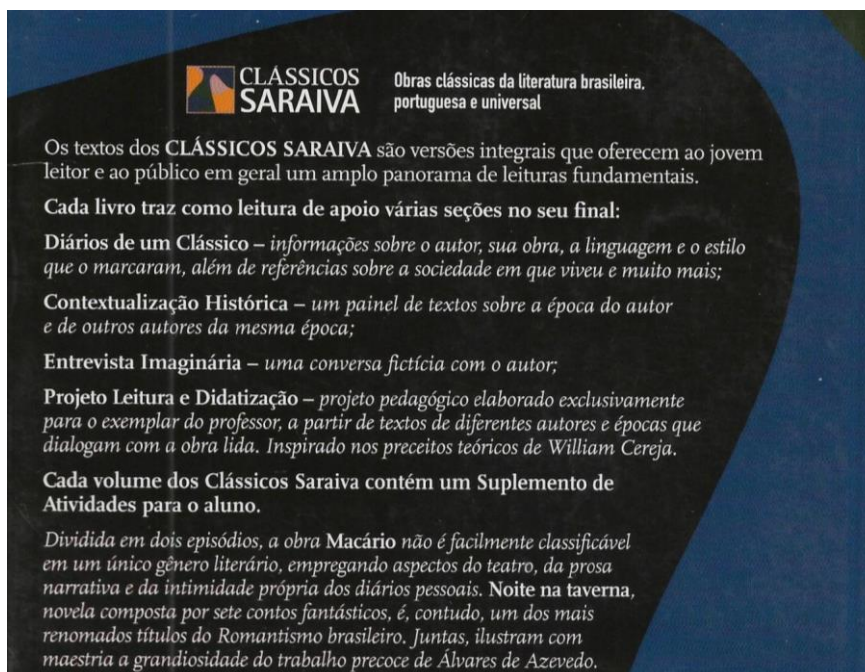
INTRODUÇÃO 6	
1 CONTEXTOS 10	
Perfil biográfico de Clarice Lispector	11
A infância no Nordeste	12
Do Rio de Janeiro para o Exterior	16
Perfis femininos ^G	18
A década de 70	20
Contexto sócio-cultural 22	
Aparece Clarice Lispector	22
Clarice e Guimarães Rosa	25
O impacto na crítica brasileira	25
Violência na década de 60	27
A caminho da década de 70: novo leitor	28
Histórico da publicação de <i>A hora da estrela</i> 31	
A hora de Macabéa	31
As duas últimas criaturas	32
2 ENREDO DE <i>A HORA DA ESTRELA</i> 34	
Narrador e leitor	35
O retrato da miséria	36
O encontro com o amor	37
Em busca de um futuro	39
A morte da estrela	40
3 ESTRUTURA DA OBRA 42	
Gênero literário 43	
Foco narrativo	45
Narrador masculino?	49
Personagens 50	
Macabéa: alegoria ^G regional e paródia ^G	50
Um processo de desconstrução	52
Em direção à morte	55
O caso de amor: Olímpico	56
Glória, a rival	58
A cartomante	59
O discurso da felicidade	60
Espaço e tempo 63	
A cidade e o lugar da personagem	63
O tempo do narrador	64
O tempo da narrativa	66
Elementos estilísticos 68	
Nas mãos de Rodrigo	68
Elementos temáticos 70	
A temática social	70
O retrato da feminilidade ^G	74
A morte	78
4 CONCLUSÕES & PERSPECTIVAS 82	
A condição do escritor	83
5 ANEXOS 88	
Diálogos 90	
A obra e o filme	90
Entrevista com Suzana Amaral	95
Depoimento de Olga Borelli	103
<i>Clarice, a pessoa</i>	103
Outros retratos de Clarice	108
<i>Carta-poema</i> — Carlos Drummond de Andrade	108
<i>Visão de Clarice</i> — Carlos Drummond de Andrade	109
<i>Contam de Clarice Lispector</i> — João Cabral de Melo Neto	109
<i>Encontros com Clarice</i> — Caetano Veloso	110
Glossário 111	
Obras de Clarice Lispector	116
Bibliografia comentada	117
Antologia	121
Questões para reflexão e debate	127
<small>NOTA EXPLICATIVA:</small>	
<small>A letra ^G, grafada desta forma ao longo do livro, indica que o TIPO ou expressão está explicado no Glossário.</small>	

Fonte: Roteiro de Leitura: *A hora da estrela*, ed. Ática, 1998.

Cada edição da Coleção Clássicos Saraiva traz, ao final, um anexo com leituras de apoio, seguidas de uma curiosa e divertida seção: Entrevista imaginária com o autor. Essa entrevista foi o meio encontrado pelos organizadores de tornar viva a personagem em que se transforma um autor de nossa literatura canônica, morto há tempo suficiente para tornar vago até seu fantasma para a percepção de nossos estudantes, que não conseguem, em várias situações, conceber um poeta cuja morte se deu aos 20 anos idade e há 170 anos, como é o caso de Álvares de Azevedo, poeta ultrarromântico brasileiro.

A edição que nos apresenta os livros *Macário* e *Noite na Taverna*, do poeta de Segunda Geração de nosso Romantismo, traz sua “entrevista imaginária” elaborada por Vicente Luís de Castro Pereira. Numa aclimação característica dos byronianos brasileiros, Vicente Pereira relata o encontro fictício com o poeta e a série de perguntas que fez durante esse encontro. Vê-se que podemos extrair daí bastantes coisas para uma aula de literatura e leitura literária.

Figura 14: Contracapa do volume *Macário e Noite na taverna*, da coleção Clássicos Saraiva.



Fonte: *Macário e Noite na taverna*, col. Clássicos Saraiva, 2010.

A superação do entrave ler para fazer uma prova, como um dos muitos estigmas que perseguem e assombram o ensino de literatura na escola, já se demonstrou pelo próprio processo de letramento literário, cuja finalidade é ler para formar leitores e leitoras de literatura. Este, aliás, deve ser o propósito das indicações de leitura que fazemos para nossas turmas e em nossas aulas.

5.2 A LINGUAGEM DO CINEMA: CONTRA OU A FAVOR DA AULA DE LEITURA LITERÁRIA?

Aqui cabe chamarmos a atenção para um dado já mencionado: *O pagador de promessas* foi adaptado para o cinema e para uma minissérie de TV, ambas facilmente encontradas na internet³¹. Não optamos pela exibição do filme ou de sua adaptação para a teledramaturgia como parte do processo de motivação da leitura da peça por três razões que julgamos pragmáticas.

³¹ À altura da seção 9.4.1, Apresentação da proposta, introdução à obra e primeiro contato com a leitura de *O pagador de promessas*, de nossa proposta pedagógica, indicamos em nota onde encontrar as duas adaptações.

Em primeiro lugar, ainda que de excelente qualidade, como é o caso das versões da peça de Dias Gomes (bem como de muitas outras versões de diferentes obras literárias), julgamos que para a prática de ensino de literatura e leitura literária, filmes ou telefilmes acabam se confundindo com parte dos recursos substitutivos e sua contribuição só acontece quando a leitura do texto-base já está encaminhada e discussões acerca dessa leitura têm progredido e adquirido aprofundamentos, além de que, como disse Cosson, no capítulo A literatura em todo lugar, de seu Círculo de leitura e letramento literário, “[...] o filme é outro avatar da literatura que precisa ser mais bem compreendido enquanto parte do discurso literário” (COSSON, 2020).

Em segundo lugar, ainda que pensássemos na versão cinematográfica como uma ferramenta de motivação, primeiro passo da sequência básica por que optamos que tem como núcleo preparar o aluno para “entrar” no texto (COSSON, 2006), receamos que o repertório de cinema dos estudantes, certamente muito divergente da linguagem, do contexto e da estética do Cinema Novo a que podemos associar o filme baseado em *O pagador de promessas*, e uma conseqüente recepção ruim seguida de uma primeira “má impressão”, comprometa o estímulo inicial em direção ao texto literário. Não podemos esquecer que nos dedicamos a motivar estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 9º ano.

Em terceiro lugar, conscientes de que nos propomos a formar leitores e de que a leitura do texto dramático exige um esforço extra para o preenchimento de um papel semelhante à de um narrador que diferentemente da narrativa de ficção se ausenta da dramaturgia, exibir o filme ou o telefilme antes de um contato com a materialidade do texto literário poderia provocar uma concepção estética e de linguagem que não coincidam com a da literatura encontrada na obra.

A respeito disso, nos diz Cosson (2020, P. 16-17):

[...] o filme é uma criação coletiva que leva a assinatura final do diretor como seu autor. Supor que o aspecto literário do filme é simplesmente o enredo significa pensar o filme sem o trabalho do diretor, o que é obviamente um equívoco. Isso porque o que se vê na projetado na tela não é o enredo acoplado a imagens, mas sim uma interpretação orquestrada pelo diretor desse enredo.

Ressalte-se que as versões de cinema ou telessérie de uma obra literária não estão vetadas ao uso em sala de aula como recurso pedagógico. É ponto pacífico

que podem ser utilizadas. Está vetado, e isso já se esclareceu, qualquer estratégia de substituição que venha a comprometer de alguma forma a leitura.

É fato corriqueiro em nossas aulas de literatura, nas quais recomendamos a leitura de um livro, a fim de concluir parte de nosso processo avaliativo, e diga-se de passagem que não estamos nos referindo neste momento à malfadada prova, ou a fim de simplesmente proporcionar a fruição de uma leitura junto à turma, que alguns de nossos alunos perguntem se “há filme do livro”, antecipando a possibilidade substitutiva da leitura.

O encontro do leitor com a obra é de caráter individual e não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico (COSSON, 2006) e, sendo assim, é importante reiterar o alerta aos nossos estudantes: da mesma maneira que os filmes, as resenhas e os resumos amplamente disponibilizados nos livros didáticos e nos meios digitais não substituem a leitura de uma obra literária proposta pelo professor³².

O discurso cinematográfico, título e tema do livro de Ismail Xavier, que, publicado há mais de 40 anos, segue como pedra fundamental para o assunto, nos auxilia a entender que a linguagem do cinema tem estética, interesses e objetos distintos de outras linguagens, até mesmo de linguagens contíguas à sua como a da fotografia, o que dirá da literatura.

À parte o entendimento de que cinema e literatura são linguagens que, se não opostas, são pelo menos distintas, razão pela qual a versão cinematográfica de um livro é tratada por adaptação ou, como disse Cosson (2020), uma interpretação que o diretor fez de um enredo baseado no livro, é interessante notar que há obras literárias de cuja memória muitos de nós temos somente sua versão para o cinema, como é o caso de *E o vento levou*, *Doutor Jivago*, *Um estranho no ninho*, *Em algum lugar do passado* e tantos outros.

Para chegarmos à conclusão de que o livro e o filme não coincidem integralmente, basta que tenhamos lido as obras literárias que serviram de texto-base para filmes antes ou depois de vê-los. Podemos citar alguns exemplos de versões que são bastante, se não completamente, diferentes das obras que lhes

³² As páginas de internet, blogs, Booktubers, “produtores de conteúdo” do Youtube que se dedicam a resenhar e resumir livros dos mais variados gêneros e temas, ou um artifício como um filme ou uma minissérie de TV baseados em uma obra literária devem ser, pelo menos, tratados com a devida cautela.

serviram de texto-base: *Vidas secas* (1963), dirigido por Nelson Pereira dos Santos; a começar pelo título, bem diferente de *Androides sonham com ovelhas elétricas?*, *Blade Runner* (1982), dirigido por Ridley Scott; *Auto da compadecida* (2000), dirigido por Guel Arraes; a extensa versão para *O poderoso chefão* (1972, 1974 e 1990), dirigida por Francis Ford Coppola; a vasta produção de cinema nacional inspirada em romances como *Iracema* (1979), de Carlos Coimbra, *Inocência* (1983), de Walter Lima, jr. e *O guarani* (1996), de Norma Bengell. Poderíamos citar muitos outros que, com raras exceções, nos atrevemos a dizer, não são “fiéis” ao texto-base.

De todo modo, nossos objetivos estão concentrados na formação do leitor pela literatura na materialidade do texto literário. Assim, não poderíamos partir do que é representado por um avatar (COSSON, 2020) ou do que representa uma linguagem diferente, que tangencia a linguagem do texto literário, mas não é o texto literário propriamente dito.

5.3 QUE AVALIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PROPOR?

Amparados em Cosson (2006), dissemos, em parágrafos anteriores, que fazer da leitura um processo avaliativo formal, no sentido da prova escrita a fim de se averiguar a leitura e para a atribuição de uma nota, é um equívoco, porque disso resultaria parte da resistência dos estudantes, pré-adolescentes e adolescentes, à descoberta do prazer da leitura. Se por um lado é necessário a averiguação da leitura, por outro é necessário preservar a formação do leitor.

Diante da heterogeneidade de uma turma de estudantes do ensino básico, sobremaneira do Ensino Fundamental, encontramos diferentes atitudes frente às leituras escolares. Há o estudante que cumpre com a leitura do livro indicado pelo professor em razão de seu compromisso com os estudos, embora este estudante possa não vir a se sentir gratificado pelo prazer da leitura, uma vez que ela terá sido assimilada como uma obrigação de escola, um dever de casa; há o estudante que não cumpre com a leitura e este, indiscutivelmente, jamais descobrirá o quão gratificante poderia ter sido aquela leitura; e há ainda o estudante que faz uma pseudoleitura, porque recorre aos artifícios pedagógicos substitutivos, especialmente

dos resumos e das resenhas em livros, sites, blogs e vlogs sobre os quais comentamos no subtópico anterior³³.

Propomos, por causa dessas possibilidades, que a avaliação da leitura se faça por outros mecanismos³⁴. Planilhas de controle de participação das leituras coletivas e propostas de produções textuais à medida que a leitura avance, são somente duas sugestões em meio a, muito certamente, dezenas de outras. Seja como for, propomos que não se faça dessa avaliação o principal objetivo da leitura literária e que o professor atue à maneira de um coleitor do seu aluno, ou seja, que nós, professores, e nossos estudantes compartilhemos da leitura, seja em círculos de leitura planejados durante as aulas, seja em momentos lúdicos extras às aulas. O essencial é o encontro com a leitura, a experiência literária (COSSON, 2014).

Para esse encontro ou experiência com a leitura da peça, nos baseamos, principalmente, nas etapas propostas por Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria & prática* (2006). Lá, encontramos o roteiro pormenorizado de como executar a leitura literária de modo a se alcançar o maior êxito possível entre os estudantes, leitores imaturos, conforme a perspectiva de que essa imaturidade corresponde à pouca bagagem de leituras que trazem consigo, e de como obter respostas dessa leitura.

Para uma leitura eficiente, devemos esperar que os estudantes se disponham a fazê-la. Porém, essa disposição não será despertada se não a provocarmos, ou, usando de um termo mais otimista, adotado por Cosson, motivarmos.

É fato já apresentado que, na competição com os meios de entretenimento digital, a experiência literária sofre com a desvantagem de ser dependente de um tipo de interação que envolve exclusivamente dois indivíduos: um que lê e outro que escreveu, o autor pela voz de seu narrador representado por seu texto. É, assim, um ato solitário, mesmo nos círculos de leitura ou leituras coletivas. Não que se postar de frente à tela de computador ou celular para assistir aos conteúdos veiculados nas mais diversas plataformas midiáticas não venha a ser, eventualmente, um ato tão solitário quanto a leitura, mas há de se reconhecer que os apelos do livro e dos meios digitais são bastante diferentes.

³³ Cosson fala um pouco a respeito disso na seção *Leitura Silenciosa Sustentável* (p. 99-100), de seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (Contexto, 2014).

³⁴ Em nossa proposta pedagógica revisitamos o tema Avaliação.

Como atividade solitária, palavra que adquire conotação mais poderosa que individual, a leitura para a geração dos nativos digitais³⁵ precisa de estímulos e estes, por seu turno, devem partir da escola, que aos olhos do senso-comum está metonimizada na figura do professor de Língua Portuguesa, porque para muitos é ele quem incorpora a responsabilidade da formação do leitor.

O nativo digital é assunto de muitas discussões, aliás. Em seu ensaio de 2019 a respeito do assunto, Ana Elisa Ribeiro, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, nos ajuda a compreender a origem da terminologia, cunhada em 2001 pelo palestrante, consultor e designer de jogos Marc Prensky em um texto de seis páginas para a revista norte americana *On the horizon*:

Em 2001, o autor falava de uma geração que crescera (grow up) em contato com as novas tecnologias (digitais), cercados por (surrounded by) e usando (using) computadores, videogames, câmeras, telefones celulares, segundo uma lista composta pelo game designer. Segundo Prensky, os graduandos (estudantes do ensino superior) da virada do milênio passaram muito mais horas jogando videogame ou vendo TV do que lendo livros. E daí partia-se para a procura de um novo nome ou de um rótulo para eles. Refutando os anteriores N-gen e D-gen (Net e digital generation, respectivamente), Prensky cunhou seu prenhe "nativos digitais", amplamente aceito no Brasil desde pouco depois da publicação do texto, certamente importado/traduzido por entusiastas das então NTIC na escola e disseminadores de certo discurso empresarial (RIBEIRO, 2019, p. 7).

Deixando de lado a discussão sobre quem tem responsabilidades na escola sobre a formação do leitor, importa, por ora, apenas esclarecer como fazer cumprir a meta de leitura de uma obra literária, a qual possa vir a ser aplicada por quaisquer professores de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual do ensino básico, mas também de quaisquer disciplinas, segundo seus interesses.

Cosson (2006, p. 38) observa que "o campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações". Noutras palavras, dar cabo de uma definição de leitura pode ser uma tarefa de, no mínimo, grandes proporções e esta ainda não é nossa intenção. Dito isso, aproveitemos a noção de leitura como "arte de decifrar e traduzir signos" (MANGUEL, 1996, p. 19 apud COSSON, 2006, p. 38).

Para traduzir e decifrar os signos de *O pagador de promessas*, ou seja, para a tarefa de leitura da peça, optamos por nos basear na proposta das etapas de

³⁵ Expressão que nomeia genericamente as gerações nascidas a partir de 1990, em meio à profusão de tecnologias de internet com as quais passam a ter relação de verdadeira dependência.

antecipação, decifração e interpretação, através das quais seguimos, aproximadamente, os passos da sequência básica da motivação, introdução, leitura e interpretação, de acordo com o que está delimitado no processo de letramento literário proposto por Cosson.

Conscientes de que “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2006, p. 47), é, enfim, a leitura do texto de dramaturgia que em primeiro lugar norteia nosso trabalho. De maneira que, apresentamos a peça enquanto texto literário, na expectativa de que o estudante antecipe suas primeiras impressões e construa sentidos à medida que avance na leitura mediada do texto, para chegarmos à interpretação e a uma produção escrita, para a qual consideramos os esclarecimentos e proposições de Marcuschi (2010), Terra (2018) e Antunes (2005).

O livro *Da fala para a escrita*, do professor Luiz Antônio Marcuschi, nos ofereceu referências para a compreensão da retextualização/refacção e, embora não tenhamos tomado essas referências como norteadoras exclusivas, uma vez que embasam um percurso que se trilha da fala para a escrita, roteiro ligeiramente diferente do nosso, elas foram importantes para nossa compreensão do tema.

Da leitura literária à produção textual, do professor Ernani Terra, livro de cunho didático para a conciliação das práticas de ensino de leitura e escrita, nos apresentou sugestões de como fazer da leitura de um texto literário um meio de se chegar a uma produção textual coerente observando as características inerentes à crônica, ao conto, à poesia e ao romance, para empregá-las na escrita.

Nos explica o professor Ernani Terra, na apresentação de seu livro:

Para alcançar o objetivo proposto, que é fornecer subsídios para a formação de competentes leitores e produtores de texto, parto do princípio de que ler e escrever não devem ser trabalhados separadamente, pois são duas faces de uma mesma moeda. Escreve-se para ser lido e só se lê o que foi escrito, por isso este livro integra leitura e escrita. Procuo, por meio da leitura compreensiva, levar o estudante a identificar os procedimentos estratégicos usados em gêneros literários para aplicá-los na redação de textos próprios. A proposta é aprender a ler para aprender a escrever (TERRA, 2018, p. 7).

O livro da professora Irandé Antunes, *Lutar com palavras: coesão e coerência*, forneceu as bases para o entendimento necessário ao ensino de uma produção escrita que se funde sobre essas duas áreas da textualidade.

Nosso procedimento pauta-se no seguinte método: feita a leitura de *O pagador de promessas*, isto é, feita a experiência com o literário do texto escrito que é o texto-base, iniciamos as retextualizações, as quais resultarão nas facções e refacções de textos de outros gêneros que podem ser contos, crônicas ou poemas³⁶, sendo a produção desses textos os exercícios de expansão dos temas, da linguagem e da forma da peça.

Veremos mais à frente que a estrutura dialógica da dramaturgia tende a favorecer o trabalho de retextualização/refacção. Vejamos uma passagem significativa a título de exemplificação do que é possível ser feito:

ZÉ

Mas mesmo que soubesse, eu não deixava de fazer a promessa. Porque quando vi que nem as rezas do preto Zeferino davam jeito...

PADRE

Rezas?! Que rezas?!

ZÉ

Seu vigário me desculpe... mas eu tentei tudo. Preto Zeferino é rezador afamado na minha zona: Sarna de cachorro, bicheira de animal, peste de gado, tudo isso ele cura com duas rezas e três rabiscos no chão. Todo o mundo diz... e eu mesmo, uma vez, estava com uma dor de cabeça danada, que não havia meio de passar... Chamei preto Zeferino, ele disse que eu estava com o Sol dentro da cabeça. Botou uma toalha na minha testa, derramou uma garrafa d'água, rezou uma oração, o sol saiu e eu fiquei bom.

PADRE

Você fez mal, meu filho. Essas rezas são orações do demo.

ZÉ

Do demo, não senhor.

PADRE

Do demo, sim. Você não soube distinguir o bem do mal. Todo homem é assim. Vive atrás do milagre em vez de viver atrás de Deus. E não sabe se caminha para o céu ou para o inferno.

ZÉ

Para o inferno? Como pode ser, Padre, se a oração fala em Deus? (Recita) "Deus fez o Sol. Deus fez a luz, Deus fez toda a claridade do Universo grandioso. Com sua Graça eu te benzo, te curo. Vai-te Sol, da cabeça desta criatura para as ondas do Mar Sagrado, com os santos poderes do Padre do Filho e do Espírito Santo". Depois rezou um Padre Nosso e a dor de cabeça sumiu no mesmo instante.

SACRISTÃO

Incrível!

PADRE

Meu filho, esse homem era um feiticeiro.

ZÉ

Como feiticeiro, se a reza é pra curar?

PADRE

Não é pra curar, é para tentar. E você caiu em tentação.

[...]

(GOMES, 1960, p. 46-47)

³⁶ Veremos que essas não são as únicas possibilidades de produções escritas para nossa proposta.

Como resposta à leitura deste trecho, ou seja, como proposta de produção textual por meio da retextualização/refacção desta passagem, podemos sugerir, pelo menos, três possibilidades, baseados nas experiências relatadas por Cosson:

- (1) A produção de um conto breve que narre o episódio em que Zé-do-Burro em seu desespero recorre ao Preto Zeferino e o momento em se faz a reza. Uma pesquisa sobre as rezas, sobre os ritos das religiões de matriz afrodescendentes, a caracterização da personagem Preto Zeferino, tudo concorreria para uma atividade que expandiria o tema a se desenvolver nesse conto.
- (2) A produção de um diálogo que representaria um debate entre Padre Olavo e Preto Zeferino, no qual seriam expostos os pontos de vista de um e de outro. Pesquisas sobre sincretismo religioso, preconceito religioso e religiões de matriz afrodescendente teriam fundamental importância para a escrita desse diálogo. Além disso, a atividade serviria para demonstrar a intimidade com o gênero dramático que possa ter sido adquirida com a leitura da peça.
- (3) A produção de rezas, isto é, a turma se dedicaria a elaborar poematos cujas intenções fossem semelhantes às das rezas praticadas no Candomblé. Pesquisas sobre o Candomblé e a presença das religiões afro-brasileiras fundamentam essas produções.

Agora, passemos a outro aspecto estrutural. O trecho selecionado é tão-somente um recorte, mas consideremos que a leitura da peça como um todo já fora devidamente mediada pelo professor junto aos estudantes que seus elementos e sua circunstância contextual são previamente conhecidos.

Retomando a leitura do trecho:

ZÉ

Mas mesmo que soubesse, eu não deixava de fazer a promessa. Porque quando vi que nem as rezas do preto Zeferino davam jeito...

PADRE

Rezas?! Que rezas?!

ZÉ

Seu vigário me desculpe... mas eu tentei tudo. Preto Zeferino é rezador afamado na minha zona: Sarna de cachorro, bicheira de animal, peste de gado, tudo isso ele cura com duas rezas e três rabiscos no chão. Todo o

mundo diz... e eu mesmo, uma vez, estava com uma dor de cabeça danada, que não havia meio de passar... Chamei preto Zeferino, ele disse que eu estava com o Sol dentro da cabeça. Botou uma toalha na minha testa, derramou uma garrafa d'água, rezou uma oração, o sol saiu e eu fiquei bom.

PADRE

Você fez mal, meu filho. Essas rezas são orações do demo.

ZÉ

Do demo, não senhor.

PADRE

Do demo, sim. Você não soube distinguir o bem do mal. Todo homem é assim. Vive atrás do milagre em vez de viver atrás de Deus. E não sabe se caminha para o céu ou para o inferno.

ZÉ

Para o inferno? Como pode ser, Padre, se a oração fala em Deus? (Recita) "Deus fez o Sol. Deus fez a luz, Deus fez toda a claridade do Universo grandioso. Com sua Graça eu te benzo, te curo. Vai-te Sol, da cabeça desta criatura para as ondas do Mar Sagrado, com os santos poderes do Padre do Filho e do Espírito Santo". Depois rezou um Padre Nosso e a dor de cabeça sumiu no mesmo instante.

SACRISTÃO

Incrível!

PADRE

Meu filho, esse homem era um feiticeiro.

ZÉ

Como feiticeiro, se a reza é pra curar?

PADRE

Não é pra curar, é para tentar. E você caiu em tentação.

[...]

Em um esquema com os elementos que estão inicialmente disponibilizados no fragmento, temos:

Personagem	Estado de ânimo em que se encontra	Questionamentos para uma lacuna a ser preenchida
Zé do Burro	Profundamente humilde e subserviente perante a suposta importância do Padre. Parece crédulo e confiante de que terá sua demanda atendida.	Como terá sido a experiência de Zé do Burro com o rezador Preto Zeferino? Como justificar a religiosidade de Zé do Burro? Ele merece ser criticado porque foi buscar apoio espiritual fora da igreja católica?

Personagem	Estado de ânimo em que se encontra	Questionamentos para uma lacuna a ser preenchida
Preto Zeferino	Não se materializa na cena, é citado como rezador e desta maneira é retratado preconceituosamente pelo padre como “do demo”.	Qual é sua aparência? Como poderíamos caracterizar essa personagem de modo geral, inclusive no que diz respeito à linguagem?
Padre Olavo	No começo, aparenta calma e receptividade e busca aconselhar e ser paternal, até revelar pouca tolerância com a credulidade de Zé do Burro e passar a criticá-lo e repudiá-lo.	Como seria a cena com Padre Olavo, se ele se revelasse tolerante com a credulidade de Zé do Burro? Que consequência(s) um Padre Olavo tolerante e compassivo traria para a ação da peça?
Sacristão	Acompanha a conversa entre Zé do Burro e o Padre. Sua reação à história de como Preto Zeferino curou a dor de cabeça de Zé do Burro pode ser interpretada como ambígua.	Pensemos em duas possibilidades: 1) o sacristão toma partido de Zé do Burro e passa a defendê-lo; 2) o sacristão reitera o discurso do padre.
Personagens extras que podem ser adicionados	Outros estados de ânimo perceptíveis ou não	Outros questionamentos

O quadro acima pode, por um lado, determinar a leitura de alguns dos estudantes, mas pode, por outro, permitir sugestões como as últimas colunas demonstram. Sua intenção é procurar, através de uma mediação, os elementos

móveis que possam ser reaproveitados para a refacção em outro gênero ou mesmo no gênero dramático como a que apresentamos na possibilidade de produção textual (2) um pouco mais acima, porque podemos expandir algumas cenas com novos diálogos.

Ao final, avaliar a leitura acaba por ser uma necessidade de nossas aulas. Assim, sugerimos de modo geral que essa avaliação seja feita durante o percurso de acompanhamento e orientação, isto é, mediação da leitura, em um continuum, e através das produções textuais que resultem dela.

5.4 A LEITURA EM SALA DE AULA

A atividade de leitura em sala de aula requer dedicada atenção de nossa parte. Nós, professores que almejamos promover a leitura literária entre nossos alunos, devemos admitir que esta é uma tarefa difícil, especialmente quando o objeto de leitura faz parte do cânone, cuja estética, linguagem e temas são distantes das experiências de vida dos estudantes, como já dissemos³⁷. A tarefa é difícil, mas superável.

Quando autores de nosso cânone, como José de Alencar, Machado de Assis ou Raul Pompeia são trazidos para a sala de aula e seus livros são recomendados à leitura de uma turma, por exemplo, não raramente nos deparamos com a acusação, por parte de nossos alunos, de que eles são “chatos” imediatamente após as primeiras leituras individuais, os primeiros “voos solos”.

Será naturalmente chata ou desinteressante a leitura de um texto de ficção de qualquer gênero, quando o leitor não consegue atribuir-lhe sentido. Pouco ou nenhum sentido, por exemplo, fará para o leitor imaturo o motivo de o narrador de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* estar morto e contar sobre si do lugar de morte.

Será igualmente chata e impactante para esse leitor a dedicatória atribuída ao personagem Brás Cubas por, pelo menos, duas razões. Primeiro, a expectativa usual é a de que a dedicatória deveria ser da autoria do escritor, autor da obra, e que somente ele a faria, geralmente em nome de alguém a quem declina deferência,

³⁷ A experiência nos mostrou que é difícil para um estudante com idades entre 12 e 16 anos assimilar uma atitude como a de Bentinho, em *Dom Casmurro*, ou de Sérgio, em *O Ateneu*, por exemplo. Os repertórios adquiridos por nossos estudantes parecem bloqueá-los. Daí a importância da mediação do professor.

reconhecimento ou afeto, algo semelhante ao “Para Lucia, como sempre”, que escreveu Leonardo Padura em uma de suas obras. Segundo, a amargura da dedicatória ao verme, feita por Machado de Assis pela voz de seu celebrado personagem, algo instigante para o leitor maduro, que se perguntaria “por que ao verme?” e partiria para a leitura à procura da resposta, pode vir a causar repugnância entre alguns dos leitores menos preparados.

“Ao verme que primeiro roeu as frias carnes de meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas” pode não ter significado ou sentido algum para o estudante a quem a obra de Machado é apresentada, da mesma maneira que pode não fazer sentido a insistência de Zé do Burro, na peça de Dias Gomes, em depositar sua cruz na nave da Igreja de Santa Bárbara, em Salvador, a despeito de todos os danos e prejuízos que venha a sofrer, a despeito de todas as súplicas e alertas feitas por sua esposa e outras personagens.

Para que consigamos dar uma rota diferente à da “chatice” ou da dificuldade em se encontrar significados na leitura literária de obras como as canônicas, podemos sair à procura dos meios que contribuam com as construções de sentido ou que sinalizem as múltiplas maneiras de se dar eco a um texto literário, além do cinema que já acusamos de recurso substitutivo.

Podemos tomar como exemplos interessantes, alguns que estão, inclusive, disponíveis no Youtube. O vídeo *Scalpoema*³⁸ dirigido por Joeser Alvarez e descrito como “Uma poética do escalpo em homenagem aos 100 anos da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis”; a versão musicada por Arnaldo Antunes do soneto *Budismo moderno*, de Augusto dos Anjos³⁹; a música que o grupo Legião Urbana compôs sobre trecho da cantiga de amor de Nuno Fernández de Torneol⁴⁰ etc., podem ser de imensurável contribuição para a construção de sentidos da leitura literária.

É necessário que nós professores, leitores dessas obras, que já fruímos suas leituras, façamos a mediação dos sentidos, demonstremos alguns desses sentidos, mostremos relações a se estabelecer, e a partir daí solicitemos de nossos alunos

³⁸ ALVAREZ, Joeser. Scalpoema. Youtube, 05 de julho de 2006. Disponível em: <https://youtu.be/OpM33C7UBnI>. Acesso em: 09 de julho de 2022.

³⁹ Val Synthpop DJ Producer. Youtube, 30 de julho de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/2QdcLPE9aB0>. Acesso em: 09 de julho de 2022.

⁴⁰ Legião Urbana. Youtube, 09 de julho de 2015. Disponível em: https://youtu.be/ZLObbU_Y1k4. Acesso em: 09 de julho de 2022.

suas impressões. Assim, entramos sempre como referência e modelo porque somos leitores. Afinal, ler é um dos fazeres do professor que pretende formar leitores.

Sobre ler, de acordo com Marisa Lajolo (1982ab, p. 59 apud GERALDI, 2011, p. 72):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Consideramos que *O pagador de promessas*, mesmo que inserido entre as obras canônicas de nossa literatura, possui elementos que podem torná-lo atraente à leitura de um leitor imaturo. A linguagem é um desses elementos. Datado de 1960, portanto texto integrante de nosso teatro moderno, as falas escritas por Dias Gomes não apresentam os torneios sintáticos das obras do século XIX, as quais, conforme assinalamos, causam estranhamento entre os leitores mais jovens.

O estilo adotado por Dias Gomes para seus diálogos nesta peça é cristalino sem que se perca a autenticidade do tipo representado, ou seja, o padre, o sacristão, a beata, o homem do campo e mesmo o estrangeiro que fala um misto de português e espanhol têm linguagem própria que lhes conferem identidade.

Vejamos um trecho

MINHA TIA (*Assume uma atitude de extrema cumplicidade.*)
Meu filho, eu sou “ekédi” no candomblé da Menininha. Mais logo o terreiro está em festa. Você fez obrigação pra lansã, lansã está lá pra receber!
ZÉ (*Não entende.*)
Como?
MINHA TIA
Eu levo você lá! Você leva a cruz e a santa recebe! Você fica em paz com ela!
ZÉ
lansã...
MINHA TIA
Foi ela quem lhe atendeu!
ZÉ
Mas a igreja...
MINHA TIA
Mande o padre pro inferno! Leve sua cruz no terreiro! Eu vou com você!
[...]

(GOMES, 1960, p. 74-75).

É possível verificar a verossimilhança com que o dramaturgo caracterizou as falas e como elas conferiram identidade aos personagens. Minha Tia, ekédi do candomblé, em sua escolha por “mais logo” no lugar de “mais tarde” demonstra perfeitamente o que queremos dizer.

5.5 NOSSOS ESTUDANTES DOS NONOS ANOS A E B

A fim de sondarmos nossos estudantes e traçarmos um perfil de leitor ainda que superficial mas que nos fornecesse alguma informação a respeito de tal aspecto, aplicamos nas turmas um formulário com dez questionamentos simples.

Nossos estudantes são alunos do 9º ano, estão distribuídos em duas turmas A e B, e frequentam o turno matutino da Escola Municipal Emérito Nestor Lima⁴¹, na qual propusemos nosso trabalho⁴².

Dos 60 estudantes distribuídos entre estas duas turmas, 36 responderam o questionário e dessas respostas extraímos o seguinte resultado:

- 75% das respostas foram fornecidas pelo 9º A;
- 55,6% dos participantes foram do sexo feminino;
- 77,8% afirmam haver livros, revistas ou jornais impressos em suas casas;
- 100% dos participantes afirmaram ter acesso à internet em casa;
- 75% disseram ter interesse por livros e/ou leitura;
- 88,9% afirmaram ser importante a atividade da leitura;
- 55,6% não leram ou foi apresentado à leitura de uma peça teatral;
- 75%, porém, afirmaram ter assistido a uma representação teatral;
- 86,1% desconhecem *O pagador de promessas*.

A escolha pela aplicação de um formulário Google se deveu ao fato de esta ser uma ferramenta dinâmica e prática e, embora estivéssemos certos de que seu uso revelaria inconsistências a se discutir, consideramos que seria a melhor saída imediata.

⁴¹ Abordaremos a escola no capítulo 8, Caracterização do espaço escolar.

⁴² Como já registramos em nota à introdução, em razão do cenário pouco estável da pandemia de Covid-19, nos limitamos à proposta pedagógica.

Dito isto, é difícil considerarmos as respostas às perguntas que fizemos como as mais seguras, porque, embora afirmem, por exemplo, que todos tenham acesso à internet em casa, a tentativa de fazer uso de ferramentas como Google Meet para as aulas remotas durante o período de suspensão das aulas presenciais e o dia a dia na escola, mostram o contrário⁴³.

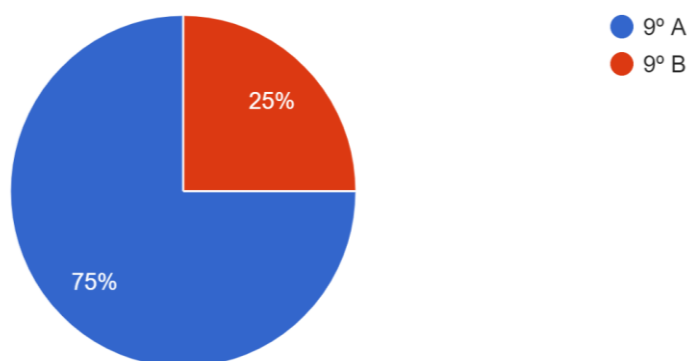
Outro fator que põe em dúvida o acesso à internet que os estudantes declararam é a adesão ao próprio formulário. Esta adesão não atendeu às nossas expectativas, pois pouco mais da metade do total de alunos que compõem as duas turmas respondeu ao questionário.

Apesar de tudo, constatamos que a leitura da peça seria uma novidade, uma vez que expressivo número de alunos de ambas as turmas declarou desconhecer a peça *O pagador de promessas*.

Seguem os resultados com os gráficos e os dados percentuais das respostas às dez perguntas do nosso formulário aplicado em junho de 2022.

Gráfico 1: Respostas à pergunta 1

Série:
36 respostas

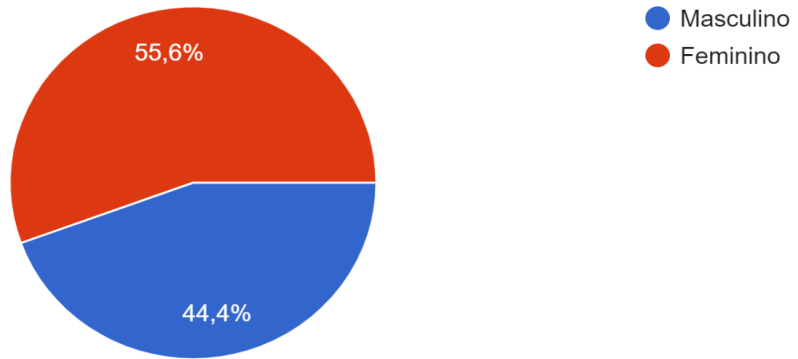


Fonte: Google Formulários.

⁴³ O período de suspensão das aulas presenciais se mostrou um desafio para a escola pública e seus professores, que tiveram de se reinventar, aprendendo sozinhos e com seus próprios recursos a fazer uso das mais variadas ferramentas e estratégias, a fim de dar assistência aos estudantes.

Gráfico 2: Respostas à pergunta 2

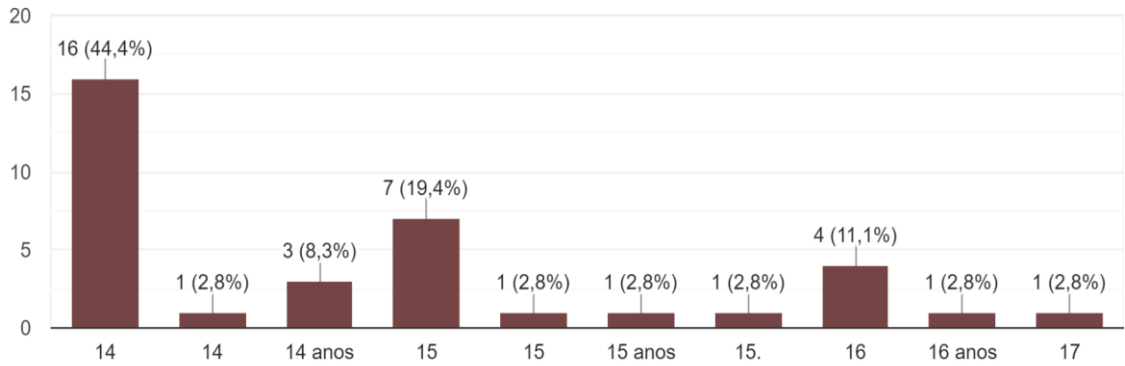
Sexo:
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 3: Respostas à pergunta 3

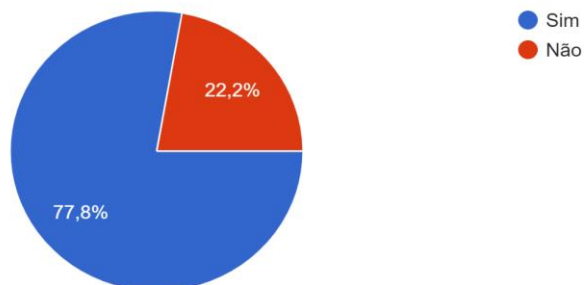
Idade:
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 4: Respostas à pergunta 4

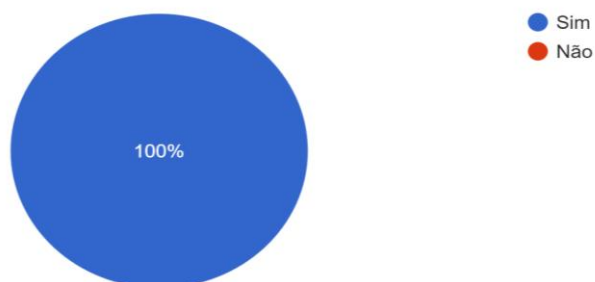
Há livros, revistas ou jornais impressos em sua casa?
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 5: Respostas à pergunta 5

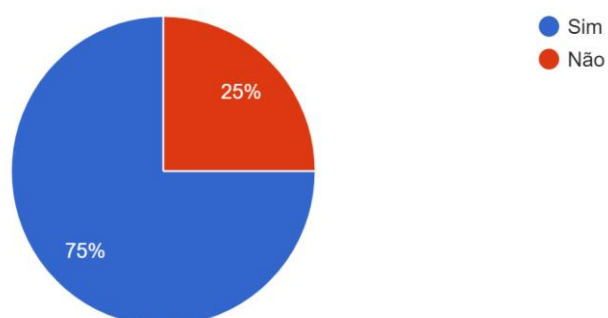
Você tem acesso à internet em sua casa?
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 6: Respostas à pergunta 6

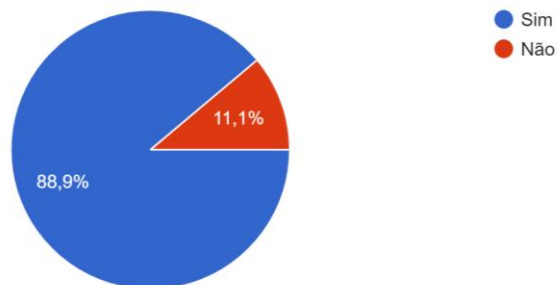
Você se interessa por livros e/ou leitura?
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 7: Respostas à pergunta 7

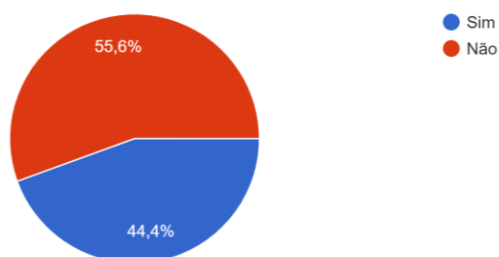
Para você, ler é (ou seria) uma atividade importante?
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 8: Respostas à pergunta 8

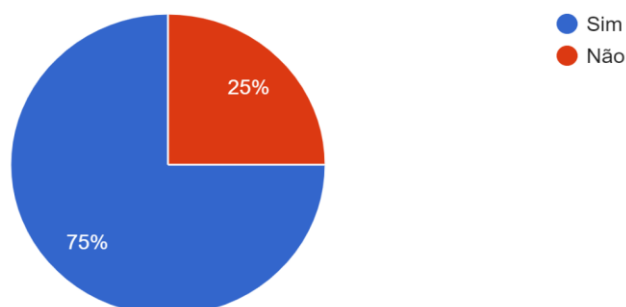
Em alguma ocasião, na escola ou em outro lugar, leu ou foi apresentado à leitura de uma peça de teatro?
36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Gráfico 9: Respostas à pergunta 9

Você já assistiu a alguma representação teatral na escola ou em outro lugar?
36 respostas

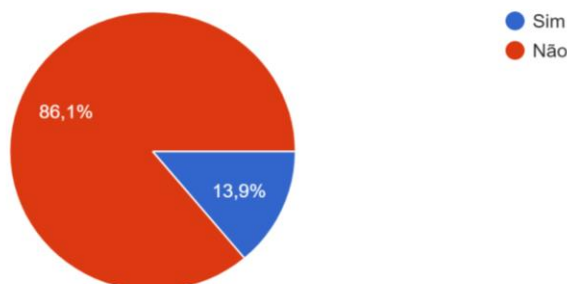


Fonte: Google Formulários.

Gráfico 10: Respostas à pergunta 10

Você conhece a peça teatral ou alguma adaptação para cinema ou TV de O pagador de Promessas, de Dias Gomes?

36 respostas



Fonte: Google Formulários.

Quando pautamos nossa pesquisa nos livros didáticos, recorreremos àqueles que estavam mais próximos à prática de sala de aula e disponibilizados pela escola. Foram consultados e analisados, conforme consta no capítulo dedicado à análise do livro didático:

- *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição de 2012, da Editora Saraiva, única disponível na escola. Um manual tradicional e leia-se tradicional por conservador, isto é, que não foge à regra da abordagem descritivista dos componentes curriculares de língua portuguesa;
- *Língua Portuguesa em contexto*, Manual do Educador, de Lécio Cordeiro, edição de 2012, da Editora Construir. Livro que segue a mesma linha de abordagem do anterior;
- *Singular & Plural*⁴⁴, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, edição de 2015, da Editora Moderna. Livro adotado durante os anos de 2017 a 2019 na Escola Municipal Emérito Nestor Lima;

⁴⁴ Conforme vimos, esta edição faz um esforço de abordagem que visa à construção dos conteúdos dos componentes curriculares, sobremaneira os gramaticais, por meio de questionários e atividades de múltipla escolha, procurando desviar-se do lugar-comum da abordagem conservadora a que associamos *Português Linguagens* e *Língua Portuguesa em Contexto*. Também foi consultada e analisada a edição de 2018 atualizada para o PNLD 2020, edição que veio sem a colaboração da autora Laura de Figueiredo.

- *Português, Coleção Apoema*, das autoras Lúcia Teixeira, Silvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Patrese, edição de 2018, da Editora do Brasil, submetida à avaliação para o PNLD 2020;
- *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, edição de 2018, da Editora IBEP, livro submetido à avaliação para o PNLD 2020 e adotado pela Escola Municipal Emérito Nestor Lima⁴⁵.

Na maioria desses livros, de acordo com o que demonstramos nas análises, com o propósito de explorar e transmitir os conteúdos de Gramática, Produção Textual e Literatura, embora literatura não seja especificamente contemplada como componente curricular para os anos finais do ensino fundamental, estão registrados os mais variados gêneros, dos fragmentos de narrativas de ficção, crônicas, reportagens, poemas, e letras de música, às campanhas publicitárias, tirinhas, charges etc., mas o gênero dramático mal ou sequer aparece, o que comprova haver uma lacuna a ser preenchida e justifica nossa pesquisa. Seja como texto, seja como pretexto, o gênero dramático foi, inegavelmente, relegado a um papel de subaproveitamento.

Marisa Lajolo nos esclarece que:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente ato solitário de escritura (LAJOLO, 1982, p. 2).

Nossa proposta ao final é fugir do pretexto e apresentar ideias para o aproveitamento do texto literário de teatro, que foi posto de lado.

⁴⁵ Durante as reuniões para avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, foi consenso na escola a manutenção de *Singular & Plural*. Apesar disso, foi encaminhado *Tecendo Linguagens*.

6 O TEXTO LITERÁRIO DE TEATRO: OBJETO DE FRUIÇÃO DE LEITURA

Quando optamos por realizar um trabalho voltado para a formação de leitores entre alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais precisamente com o 9º ano, baseamo-nos também na possibilidade de se promover a descoberta do prazer da leitura do texto literário.

Recorrendo à dramaturgia, para, entre outras razões já expostas, inseri-la no conjunto dos gêneros que são mais frequentemente lidos na escola, buscamos formar leitores que além de críticos e criativos, sejam também capazes de reconhecer que a leitura literária proporciona prazer. Em nossa concepção, uma das finalidades da leitura literária é a fruição. Lê-se literatura, porque ela também é prazerosa.

O prazer que um texto literário proporciona não impede que dele sejam extraídas lições e aprendizados, não impede que dele se extraia a cara humanização sobre a qual Antonio Candido fala e sobre a qual já fizemos menção. Muito pelo contrário, esse prazer quase sempre conduz à reflexão sobre o que é figurativizado.

Mesmo tendo sido publicada pela primeira vez há cinquenta anos, é importante visitar e trazer à nossa proposta o conceito de Roland Barthes. O prazer da leitura, a fruição do texto literário, Barthes definiu poeticamente deixando-nos desarmados ante uma definição que não se permite definir.

Em nota à edição brasileira de 1987 de *O prazer do texto*, o tradutor Jacó Guinsburg, procurou esclarecer um detalhe que julgou crucial à escolha do termo fruição na versão em português, para o ponto de vista defendido por Barthes em seu livro. Assim diz o tradutor:

Alguns críticos têm considerado que a melhor tradução de *jouissance* para o português seria gozo, uma vez que esta palavra daria, de um modo mais explícito, o sentido do prazer físico contido no termo original. De nossa parte, acreditamos que a palavra fruição, embora algo mais delicada, encerra a mesma acepção – gozo, posse, usufruto –, com a vantagem de reproduzir poeticamente o movimento fonético do original francês. Em todo caso fica para o leitor o prazer que pretenda desfrutar nesta leitura (GUINSBURG, 1987, p. 8).

O prazer que o texto literário provoca pode nascer de uma individualidade, no entanto essa individualidade já é própria à leitura do texto literário. Talvez por isso não haja outro meio de se buscar uma definição do prazer do texto que não seja pela linguagem poética que Barthes utilizou em seu livro.

Diz Barthes (1987, p. 8) que “Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor)”. Sendo assim, só podemos imaginar que um texto como *Jubiabá*, de Jorge Amado, tenha sido escrito com prazer e por isso proporciona prazer. Há nisso uma subjetividade erguida como um muro intransponível e nos perguntamos: o que Barthes pretendia transmitir em seu texto? Melhor: nos voltando para o que buscamos neste trabalho, de que prazer nós estamos falando?

Quando falamos em prazer na leitura, há quem suponha que esse prazer tenha relação com o riso e há quem suponha que tenha relação com a estética. As comédias de costumes humanistas do século XVI pregavam *Ridendo Castigat Mores* e as novelas picarescas do século XVII refletiram igual propósito, porque rir alivia a feiura do caráter dos homens ou a feiura do mundo, de maneira que mais que castiga, arrasa os maus costumes. Aliás, de modo geral, com ou sem riso, o texto literário alivia ou revela a feiura da “escuridão do coração humano”, para fazer uso de uma frase do narrador de William Golding, em *O senhor das moscas*⁴⁶.

Tratando do riso especificamente, de fato ele pode ser demolidor, mesmo o despropositado, como nos explica Henri Bergson, em seu livro *O riso*. Diz Bergson (1983, p. 10):

Alguém, a correr pela rua, tropeça e cai: os transeuntes riem. Não se riria dele, acho eu, caso se pudesse supor que de repente lhe veio a vontade de sentar-se no chão. Ri-se porque a pessoa sentou-se sem querer. Não é, pois, a mudança brusca de atitude o que causa riso, mas o que há de involuntário na mudança, é o desajeitamento.

Na literatura, o riso não é despropositado. Entre os homens pode ser. Quando na literatura o riso é provocado, há nele, muitas vezes, o elemento sardônico. O riso

⁴⁶ Diz o narrador, ao final da história, sobre o protagonista vislumbrando toda a destruição de que foram capazes as crianças sobreviventes do acidente aéreo e depois de ter lutado pela própria vida contra outros meninos ilha afora: “[...] Ralph chorou pelo fim da inocência, pela escuridão do coração humano e pela queda no ar do verdadeiro e sábio amigo chamado Porquinho”.

emerge para denunciar, para aniquilar, para fazer pensar etc. De todo modo, em nosso entendimento, um texto literário que leva ao riso é prazeroso. Ocorrem-nos várias obras, nas quais esse riso é um dos prazeres da leitura: o conto “A costas do camelo”, de F. Scott Fitzgerald; os poemas satíricos, de Gregório de Matos; *O elixir do pajé*, do mesmo Bernardo de Guimarães de *A escrava Isaura*; *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna; *A importância de ser prudente*, de Oscar Wilde; *O bem-amado*, de Dias Gomes; *Meu tio Atahualpa*, de Paulo de Carvalho Neto; *As aventuras de Tom Sawyer* ou sua meio-sequência, meio-extensão *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, e tantas outras, que não terminaríamos de citar.

Há ainda o riso furtivo. Um riso a que não se chega de imediato. Um riso provocado pelas circunstâncias inevitavelmente ridículas. Vejamos em *Jubiabá*, a que nos referimos antes, como obra possivelmente “escrita no prazer”, a passagem da narrativa em que seu protagonista, Antônio Balduino, tornado lutador de boxe (boxeur, no texto), é abordado pelo empresário corrupto de um renomado campeão para o contrato de uma disputa:

Apareceu por lá um campeão carioca de boxe. Desafiou todo mundo, fez um barulho enorme. Acertaram uma luta com Antônio Balduino. Houve um grande interesse na cidade pelo choque dos dois campeões.

Na véspera da luta Antônio Balduino conversava na Lanterna dos Afogados quando foi procurado pelo empresário do campeão carioca.

— Boa noite...

— Boa noite...

Antônio Balduino ofereceu cerveja.

— Eu queria falar com você em particular.

O Gordo e Joaquim foram para outra mesa.

— É o seguinte: você sabe, Cláudio não pode perder...

— Não pode perder?

— Pelo seguinte: ele está me custando muito dinheiro. Se ele perder de você não pode lutar mais aqui... Não é?

— É...

— Mas se ele ganhar, luta de novo e luta com outros... Paga a despesa.

— E daí?

— Eu lhe dou cem mil-réis para você perder. Depois você tem a revanche.

Antônio Balduino levantou a mão, mas a largou em cima da mesa.

— Você já falou com Luigi?

— Luigi é um trouxa... Ele nem precisa saber disso...

Sorriu:

— E depois, antes da gente ir embora você tem a revanche... Está bem?

— O dinheiro está aí?

— Lhe dou depois da luta.

— Não. Eu não vou nisso. Se quiser dar hoje...

— E se você não perder?

— E se depois de eu perder e me esculhambar você não me pagar?

Antônio Balduino tinha levantado. O Gordo e Joaquim espiavam da outra mesa.

— Não é preciso brigar — disse o empresário. — Sente...
 Olhou para o negro que emborcava o cálice de cachaça:
 — Acredito em você... Pegue aqui por debaixo da mesa...
 Antônio Balduino pegou o dinheiro. Viu que eram cinquenta mil-réis:
 — Você falou em cem...
 — Dou os outros cinquenta depois...
 — Assim não...
 — Não tenho agora, é sério...
 — Se quiser é agora...
 Recebeu os cinquenta que faltavam e foi para a mesa do Jubiabá. Quando o empresário saiu, Antônio Balduino riu até ficar com a barriga doendo. No dia seguinte, depois da luta e da sensacional derrota do campeão carioca, o empresário veio procurar Antônio Balduino na Lanterna dos Afogados. Vinha com uma cara dos diabos:
 — Você é um tratante...
 Antônio Balduino ria.
 — Eu quero meu dinheiro...
 — Quem rouba ladrão tem cem anos de perdão...
 — Vou aos jornais, vou à polícia...
 — Vá...
 — Você é um ladrão... Um ladrão...
 Antônio Balduino botou também o empresário no chão. O pessoal do botequim, que não esperava essa nova luta, aplaudia.
 — Ele quis me comprar, gente... Me deu cem mil-réis para eu perder para aquele raquítico... Eu disse que perdia... Engoli o dinheiro dele e derrubei o homem dele hoje... É pra ele não querer comprar homem... Eu só me vendo por amizade, gente... Agora vamos beber o dinheiro dele...
 A Lanterna dos Afogados ria. Antônio Balduino saiu e foi levar para a Zefa, uma cabrocha que viera do Maranhão e trouxera um beijo de Dos Reis para o amante (em vez de dar um dera muitos), o colar de contas vermelhas que comprara naquele dia com o dinheiro do empresário do campeão carioca (AMADO, 1935, p. 120-122).

A passagem acima, se não apresenta os mecanismos que provocam o riso imediato das comédias de costumes ou das narrativas picarescas, é de fazer rir, à medida que compreendemos a circunstância que se provará ridícula envolvendo o herói Antônio Balduino: incorruptível, ensina ao corruptor, pelas vias mais duras, a lição de que “não se compra homens”. Riso rasteiro e aprendido, para o leitor.

Mais complexo e exigente, o elemento estético também pode levar à leitura prazerosa. Conceito clássico, o termo estética que empregamos em nossa exposição aqui, é adotado como a lâmina imagética, plástica e verossímil onde a linguagem literária deposita a figurativização do mundo real para o leitor.

A composição de cenas, de ambientes, dos personagens, até mesmo da sintaxe sinuosa importada da oralidade numa obra literária, podem ser elementos estéticos que seduzam o leitor, especialmente o leitor maduro, de vasto e diversificado repertório.

Na dramaturgia, é imprescindível que o dramaturgo tenha domínio estético da língua quando da produção das falas de seus personagens, assim como o romancista, o contista ou o novelista têm de ter esse mesmo domínio para a execução dos processos narrativos e descritivos, a fim de conceder ao texto originalidade e, recorrendo ao conceito clássico, beleza.

Vejamos, a título de exemplificação do que queremos dizer sobre domínio estético da língua, um trecho de *Beijo no asfalto*, peça de 1960, da autoria de Nelson Rodrigues:

CUNHA — Não quero conversa.

AMADO — Senta... (Cunha obedece, sem consciência da própria docilidade)

AMADO (Na sua euforia profissional) — Cunha, escuta. Vi um caso agora. Ali, na Praça da Bandeira. Um caso que. Cunha, ouve. Esse caso pode ser a tua salvação!

CUNHA (Num lamento) — Estou mais sujo do que pau de galinheiro!

AMADO (Incisivo e jocundo) — Porque você é uma besta, Cunha. Você é o delegado mais burro do Rio de Janeiro. (Cunha ergue-se)

CUNHA (Entre ameaçador e suplicante) — Não pense que. Você não se ofende, mas eu me ofendo.

AMADO (Jocundo) — Senta! (Cunha obedece novamente)

CUNHA (Com um esgar de choro) — Te dou um tiro!

AMADO — Você não é de nada. Então, dá. Dá! Quedê?

CUNHA — Qual é o caso?

AMADO — Olha. Agorinha, na Praça da Bandeira. Um rapaz foi atropelado. Estava juntinho de mim. Nessa distância. O fato é que caiu. Vinha um loteamento raspando. Rente ao meio-fio. Apanha o cara. Em cheio. Joga longe. Há aquele bafafá. Corre pra cá, pra lá. O sujeito estava lá, estendido, morrendo.

CUNHA (Que parece beber as palavras do repórter) — E daí?

AMADO (Valorizando o efeito culminante) — De repente, um outro cara aparece, ajoelha-se no asfalto, ajoelha-se. Apanha a cabeça do atropelado e dá-lhe um beijo na boca.

CUNHA (Confuso e insatisfeito) — Que mais?

AMADO (Rindo) — Só.

CUNHA (Desorientado) — Quer dizer que. Um sujeito beija outro na boca e. Não houve mais nada. Só isso? (Amado ergue-se. Anda de um lado para outro. Estaca, alarga o peito)

AMADO — Só isso!

CUNHA — Não entendo.

AMADO (Abrindo os braços para o teto) — Sujeito burro! (Para o delegado) Escuta, escuta! Você não quer se limpar? Hein? Não quer se limpar?

CUNHA — Quero!

AMADO — Pois esse caso.

CUNHA — Mas...

AMADO — Não interrompe! Ou você não percebe? Escuta, rapaz! Esse caso pode ser a tua reabilitação e olha: — eu vou vender jornal pra burro!

CUNHA — Mas como reabilitação?

AMADO — Manja. Quando eu vi o rapaz dar o beijo. Homem beijando homem. (Descritivo) No asfalto. Praça da Bandeira. Gente assim. Me deu um troço, uma ideia genial. De repente. Cunha, vamos sacudir esta cidade! Eu e você, nós dois! Cunha.

(RODRIGUES, 2012, p. 12-13)

Esse trecho, mas poderia ser qualquer outro da peça, mostra o domínio que o dramaturgo possuía da língua para a composição das falas. O diálogo é dinâmico, não permite que a alternância das falas perca ritmo, reproduz a sintaxe própria da fala e apresenta um elemento gramatical implementado quase sub-repticiamente: uma pontuação intermitente, com pontos finais e vírgulas estrategicamente distribuídos, que forçam uma pausa da leitura entre as orações e frases, mas não prejudicam a dinâmica e o ritmo de que falamos. Esta composição textual das falas contribui tanto para que o leitor perceba a exasperação de um dos personagens, o delegado de polícia, quanto a excitação do outro, o repórter de rua. Para um leitor experimentado, isso é prazeroso, é um verdadeiro deleite.

Para o leitor imaturo, o leitor em formação, um romance como *Jubiabá*, uma peça como *Beijo no asfalto* ou a peça que elegemos para este trabalho, *O pagador de promessas*, precisam da mediação da leitura para que se encontre/descubra o prazer. Como não esperamos que o prazer da leitura seja objeto de busca de nossos estudantes, devemos levá-lo até ele.

6.1 PERFORMANCE E LEITURA LITERÁRIA

Subjaz às nossas hipóteses que a materialidade do texto de teatro pode ser objeto de fruição tanto quanto o texto de um romance, de um conto, de uma novela ou de uma poesia, diferente do que o senso comum pode vir a afirmar, porque pensa em teatro como ação ou encenação e não como dramaturgia, literatura.

Para o senso comum, a peça de teatro, de estrutura dialógica e no meio da qual há, pontualmente, breves descrições e caracterizações, as chamadas rubricas, é um texto que carece de preenchimentos por parte do leitor e que, em razão de sua finalidade, a encenação, caso fosse lida como uma obra de prosa de ficção, por exemplo, exigiria uma leitura performática, isto é, uma leitura que apelaria para uma realização muito próxima do gestual, do físico, o que, ainda em razão de sua finalidade, exigiria também do leitor diferentes impressões, modulações e inflexões de voz para cada personagem/fala, enquanto lê solitariamente.

Muito provavelmente, há leitores experientes, os quais chamamos insistentemente de maduros, que conferem essas performances às suas leituras silenciosas. Entenda-se a performance aqui à maneira como a descreve Paul Zumthor, quando a associa à leitura literária, porque “[...] a performance é o único modo vivo de comunicação poética [...]”. (ZUMTHOR, 1990, p. 34).

A leitura do texto literário da peça teatral será um exercício de performance à medida que nos arriscamos a responder à pergunta de Paul Zumthor no desenvolvimento de seu raciocínio envolvendo o tema:

[...] em que medida pode-se aplicar a noção de performance à percepção plena de um texto literário, mesmo se essa percepção permanece puramente visual e muda, como é geralmente a leitura em nossa prática, há dois ou três séculos? (ZUMTHOR, 1990, p. 34).

A leitura do texto literário da peça teatral, assim, visual e muda, não pode ser completamente separada de uma performance. Silenciosa mas ruidosa, estática mas em movimento, a leitura da peça teatral, ou seja, tomar a peça teatral como objeto de leitura para fruição, é potencialmente o gatilho para performances interiorizadas nesta leitura visual e muda. Nos atrevemos a dizer que gostaríamos de ressignificar a leitura silenciosa de nossos alunos, a fim de que eles descubram um meio de fruição da leitura literária.

Ao lermos um texto literário, sobremaneira de prosa de ficção, nos vemos eventualmente imprimindo à leitura diferentes vozes aos diferentes personagens. Em um texto em prosa ou em verso, às vezes, nos surpreendemos fazendo isso mesmo silenciosamente e quase involuntariamente. Todo leitor, sobretudo o experimentado e devemos sempre lembrar que para se tornar leitor experimentado é necessário formar-se o leitor primeiro, já se viu modulando a voz durante uma leitura. Diante de uma poesia, conferimos a musicalidade que lhe é característica enquanto lemos; diante de uma narrativa de ficção, fazemos uma voz grave e preguiçosa para um Sherlock Holmes fleumático ou procuramos uma notação maviosa para um cunhado Cotrim cínico e dissimulado, por exemplo. E assim por diante.

O verbete performance, no *Dicionário de teatro*, de Luiz Paulo Vasconcellos, está assim registrado:

Manifestação ritualística de interação social ocorrida em local público com a utilização de recursos cênicos e dramáticos. Historicamente, tais manifestações surgem após a Segunda Guerra Mundial, numa tentativa de superação da fragmentação sociocultural enfatizada pelo capitalismo. Alguns dos grupos performáticos em voga nos anos 60 e 70 do século XX chegam a unir-se a movimentos políticos de esquerda. Mais tarde, nos anos 80 e 90, grupos identificados com minorias etnossociais – *gays*, mulheres, índios, negros – redescobrem a força exercida pelos movimentos performáticos junto às comunidades. O objetivo da *performance* é entreter, divertir, criar uma identidade e, sobretudo, dissolver fronteiras que separem os indivíduos. Artisticamente, uma *performance* pode ser individual ou grupal e ter sua execução centrada no teatro, na dança ou nas artes plásticas. Segundo Richard Schechner (1934), foi do “casamento entre cultura *pop* e artes visuais que nasceram os *happenings* e a arte da *performance*” (*The End of Humanism*, p. 24-25). Alguns aspectos que caracterizam as *performances* são o virtuosismo individual e o conseqüente personalismo que envolve a atividade, e a estrutura em torno de um solo improvisado (VASCONCELLOS, 2009, p. 183-184).

No verbete, o físico, o ritual e a interação justificam a performance como expressão artística. Para Zumthor, o foco é o corpo totalmente em ação, embora ele reconheça a problemática de que no seu uso mais geral “performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual”.

Considerando o que dizem o verbete de Vasconcellos e a noção de Zumthor, é possível fazer a ampliação do conceito para uma leitura literária não necessariamente oralizada e gestualizada, mas necessariamente ritualística no sentido que apontamos há algumas linhas, quando citamos as personagens Sherlock Holmes e Cotrim.

6.2 PERFORMANCE, RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA E FRUIÇÃO

O senso comum julga que a fruição da leitura de dramaturgia é limitada a determinado nicho de leitores como atores e atrizes, pesquisadores e estudiosos da dramaturgia, diretores, produtores teatrais e um seleto grupo de leitores aficionados. A bem da verdade, esse julgamento não se restringe ao senso comum.

Vejamos o que John Steinbeck, no prefácio de *O filho desejado*, novela curta de 1950, registra a respeito da leitura da peça teatral impressa, ou seja, da dramaturgia:

[...] Acho muito difícil ler peças e nisso não me encontro sozinho. A peça impressa é lida quase que exclusivamente pelas pessoas intimamente

ligadas ao teatro, pelos estudantes de arte dramática e por um pequeno grupo de leitores apaixonados pelo teatro (STEINBECK, 1950, p. 11).

Steinbeck, no mesmo prefácio, afirma ainda que acabava de exercitar o que chamou de peça-novela, “[...] uma peça que pode ser lida com mais facilidade ou uma noveleta que pode ser levada à cena, simplesmente destacando-se os diálogos” (STEINBECK, 1950, p. 11). O autor estadunidense, na observação que transcrevemos de seu prefácio, fazia na verdade uma provocação, porque muito provavelmente não acreditava ser incapaz ou limitado para a leitura de uma peça teatral impressa em livro.

Escritor competente, ganhador do Nobel de Literatura de 1962, John Steinbeck sabia como recriar a dinâmica dialógica da dramaturgia em um texto em prosa – tanto que exercitou uma “peça-novela” – e talvez esta seja uma das muitas razões de suas personagens serem tão ricas em verossimilhança ao mesmo tempo que em universalidade, desde as mais simples, como os lúmpens de Boêmios errantes, às mais complexas, como Ethan Hawley, o protagonista de *O inverno de nossa desesperança*.

Voltando à noção da leitura regida por uma performance silenciosa de que discorreremos um pouco no subtópico 6.2, tomemos de empréstimo a peça *A morte de um caixeiro viajante*, do também norte-americano Arthur Miller, peça cuja mensagem impactante pode despertar variados sentimentos entre leitores e espectadores.

Lembremos um pouco do protagonista Willy Loman. Loman é o homem ordinário cujas aspirações comuns fazem dele um tipo que não despertaria interesse do leitor/espectador não fossem as percepções equivocadas que ele tem de si, de seu casamento, de suas conquistas banais e de seus filhos.

O que torna Willy Loman uma personagem atraente à leitura é essa sua alienação, esse seu descolamento da realidade. A ação da peça gira em torno dessas percepções alienadas de Willy e seu desfecho trágico é resultado da tomada de consciência de que sua vida e seu trabalho infrutífero e superado de caixeiro-viajante lhe deram filhos disfuncionais e uma esposa infeliz.

Não estamos fazendo “spoiler” da peça quando anunciamos que diante dessa tomada de consciência Willy Loman comete suicídio, porque, ousamos afirmar, *A morte de um caixeiro-viajante* possui o mesmo status de uma obra como *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, ou *Roque Santeiro*, de Dias Gomes, obras

cujos conteúdos já são conhecidos de tal maneira que estão sedimentados no imaginário das pessoas, mesmo daquelas que jamais leram os textos originais.

Vejamos o trecho inicial da peça e pensemos na noção de performance silenciosa durante a leitura:

LINDA (ouvindo os pequenos ruídos de Willy, chama com ligeira angústia)
Willy!
WILLY
Está tudo bem. Eu voltei.
LINDA
Por quê? O que houve? (Ligeira pausa.) Aconteceu alguma coisa, Willy?
WILLY
Não, nada.
LINDA
Você bateu com o carro?
WILLY (um pouco irritado)
Eu já disse que não aconteceu nada. Você não ouviu não?
LINDA
Você está se sentindo bem?
WILLY
Estou morto de cansaço. (A flauta sumiu. Ele se senta na cama ao lado dela, meio entorpecido.) Eu não consegui. Simplesmente eu não consegui, Linda.
LINDA (muito cuidadosa e delicadamente)
Onde é que você andou o dia inteiro? Você está com uma cara horrível.
WILLY
Cheguei até um pouco além de Yonkers. Parei num bar pra tomar um café. Acho que foi o café.
LINDA
O quê?
WILLY (depois de uma pausa)
De repente eu não conseguia mais guiar o carro. Eu não controlava mais o carro, entende?
(MILLER, 2012, p. 172)

À medida que dermos às vozes de Linda e Willy diferentes modulações e inflexões estaremos executando essa leitura performática e de algum modo ressignificando a leitura.

Em *A morte de um caixeiro viajante*, Arthur Miller explora as possibilidades espaciais e temporais que os limites de sua encenação impõem. A ação se passa na casa de Willy Loman a maior parte do tempo, mudando conforme as andanças do anti-herói, mas sempre em espaços compactos.

Quanto às personagens que circunavegam o drama de Willy, elas têm o mesmo brilho lúrido que ele, ou seja, são pessoas comuns de vidas comuns e conquistas comuns. Portanto, não teriam brilho aos olhos da realidade factual, do mundo material fora da ficção. Entendamos o comum devassado na peça como

aquilo que não se distingue da vida, aquilo que não é extraordinário, em resumo, aquilo que é na sua essência verossímil. É justamente essa verossimilhança que atrai à leitura.

6.3 MAIS UMA PALAVRA SOBRE A VEROSSIMILHANÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA

Palavra própria da teoria literária, a verossimilhança na literatura é parte do que assegura o interesse sobre uma obra de qualquer gênero. Por mais que o conteúdo ficcional pareça absurdo, irreal ou incompatível com a realidade, uma perspectiva verossímil é o suficiente para que a leitura se torne atraente.

Citemos *Drácula*, de 1897, de Bram Stoker. Por que sua leitura é atraente até os dias atuais? Não é porque mortos-vivos e vampiros são verossímeis, mas sim porque há verossimilhança nas paixões violentas, na coragem humana, no espírito de aventura do homem, na permanência do amor, entre outros temas presentes no enredo. Citemos também a peça *A fábrica de robôs*, de 1920, do tcheco Karel Tchépek. Sua ação é atraente não só por causa de seu tema, que imprimiria profundas marcas na literatura de ficção científica, mas também por causa da verdade por trás desse tema: a vitória da máquina sobre a humanidade e o risco de extinção dos homens. Tema verossímil, sobretudo no começo do século XX, quando os entusiasmos do progresso científico e tecnológico suplantavam quaisquer medos e impulsionavam as pesquisas.

Outro elemento de verossimilhança desta peça do mesmo autor de *A guerra das salamandras*, romance de 1936, está na busca incansável que os seres humanos empreendem às vezes por uma utopia. Mesmo quando se dão conta de que correm à procura de uma meta inatingível, os seres humanos persistem até que se deparam com a realidade e amargam o fracasso. Para além dos elementos que se adicionam a qualquer trama de prosa de ficção ou ação de dramaturgia, a verossimilhança é essencial.

Luiz Paulo Vasconcellos registra, no seu *Dicionário de teatro*, que a verossimilhança é genericamente aquilo que apresenta semelhança com a realidade. O verbete se estende um pouco mais e elucida, em associação ao teatro clássico, logo, ao teatro como um todo, que

Aristóteles (384-322 a.C.) estabelece a diferença entre o DRAMATURGO e o historiador afirmando que o objeto da narrativa do segundo deve ser necessariamente o que aconteceu, enquanto que o do primeiro, o que poderia ter acontecido [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 261).

Desse modo, é a verossimilhança que assombra o espectador/leitor de *A morte de um caixeiro viajante* que citamos anteriormente, no subtópico 6.2. Mesmo para os “sonhadores” e “românticos”, para quem o heroísmo trágico do suicídio na literatura não compete a um homem medíocre e alienado que simplesmente descobre que sua vida é uma coleção de derrotas, é o eco verossímil de Willy Loman o elemento assombroso.

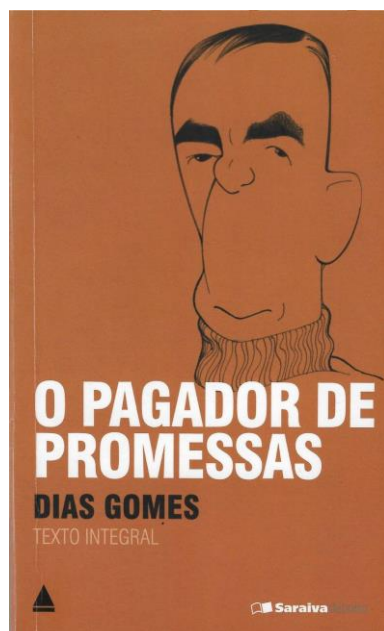
E o que faria a leitura de um texto “emagrecido” de narração, estruturado somente em falas, que se passa em espaços limitados, com personagens desinteressantes de tão humanos, algo atraente e mesmo desafiador? A performance como a imaginamos no ato de leitura, mas de uma leitura silenciosa, na qual daríamos a Willy uma voz anasalada e de inflexão imprevisível, ora revelando frustração, ora empolgação, e à sua esposa, Linda, uma voz suave, tranquilizadora, compassiva e maternal.

Imaginemos uma leitura assim ressignificada e a levemos para outros textos literários ou outras peças, tanto do teatro clássico greco-romano, como o *Édipo rei* ou *Medeia*, para nos remetermos aos textos sobre os quais já transitamos, quanto do teatro moderno brasileiro ou norte-americano, como *Ópera do malandro*, de Chico Buarque, e *O boca de ouro*, do mesmo Nelson Rodrigues de *O beijo no asfalto*, que utilizamos alguns parágrafos acima quando mostramos que suas falas adquirem ritmo único em razão de uma marcação diferenciada pela pontuação empregada pelo escritor, ou *Um bonde chamado desejo*, de Tennessee Williams. Pensemos, sobretudo, em nossa peça, *O pagador de promessas*. Demonstremos nela o mesmo exercício de leitura silenciosa ressignificada que sugerimos com *A morte de um caixeiro viajante* e daremos novas perspectivas à leitura de nossos alunos. Cada leitura, uma performance diferente.

O texto teatral, assim, sob esta ótica de ressignificação da leitura para um público pré-adolescente e adolescente, pode se tornar um gênero relevante para sua formação como leitor literário.

7 O PAGADOR DE PROMESSAS: ALGUMAS LINHAS SOBRE A OBRA, A LEITURA DE DRAMATURGIA E SUAS VERSÕES PARA O CINEMA E A TV

Figura 15: Capa de *O pagador de promessas*.



Fonte: *O pagador de promessas*, ed. Nova Fronteira, série Saraiva de bolso, 2014.

A respeito da obra de Dias Gomes em questão, algumas palavras preliminares, mesmo que sejam bastante conhecidas de quem, por ventura, tenha alguma intimidade com a obra do autor. Julgamos que a repetição não fará mal à introdução deste capítulo.

O pagador de promessas teve sua primeira apresentação aos 29 de julho de 1960, sob direção de Flávio Rangel⁴⁷, no Teatro Brasileiro de Comédia, em São Paulo. A peça teve como intérpretes de alguns de seus personagens, atores que se tornariam nomes conhecidos até mesmo de gerações posteriores à época. Caso de Leonardo Vilar, Natália Timberg e Stênio Garcia, que ganharia mais fama como o caminhoneiro Bino nas duas versões da série de TV *Carga pesada*, interpretaram respectivamente Zé do Burro, Rosa e o Guarda. Além desses, Jacyra Sampaio, que se tornaria Tia Nastácia na versão televisionada de *O sítio do Pica-pau Amarelo* entre 1977 e 1985, interpretou Minha Tia.

⁴⁷ Em 1959, Flávio Rangel dirigiu a peça "Gimba", de Gianfrancesco Guarnieri. A peça representou o Brasil em espetáculos no exterior, e Rangel disputou um prêmio de melhor diretor com Bertold Brecht (*in memoriam*), mas perdeu por um ponto (<https://www.museudatv.com.br/biografia/flavio-rangel/>).

Como peça teatral, *O pagador de promessas* foi agraciado com diversos prêmios. Três no mesmo ano de sua estreia – Prêmio Nacional do Teatro (INL)⁴⁸, Prêmio Governador do Estado (SP), Prêmio Melhor Peça Brasileira (APCT)⁴⁹ – e outros três em 1962 – Prêmio Padre Ventura (CICT)⁵⁰, Prêmio Melhor autor Brasileiro (ABCT)⁵¹, Prêmio Governador do Estado da Guanabara – além de ter sido laureado no III Festival Internacional de Teatro, na Polônia.

A adaptação para o cinema de 1962 foi reconhecida por importantes premiações, entre as quais a prestigiada Palma de Ouro, no Festival de Cannes, naquele mesmo ano, quando também receberia outros importantes reconhecimentos: 1º Prêmio no Festival de São Francisco, nos Estados Unidos; o “Critic’s Award” do Festival de Edimburgo, na Escócia; o 1º Prêmio do festival da Venezuela; láurea do Festival de Acapulco, no México; o Prêmio “Saci”, na cidade de São Paulo; o Prêmio Governador do Estado de São Paulo; Prêmio Cidade de São Paulo e o Prêmio Humberto Mauro.

7.1 ANTES DE TUDO, A LEITURA DE DRAMATURGIA

A leitura de um texto de dramaturgia para a fruição não é exatamente um hábito comum. É provável que mesmo entre leitores experimentados e com amplo repertório de narrativas de ficção e poesia, a dramaturgia tenha pouco espaço em suas estantes ou preferências.

Citamos há algumas páginas, a título de exemplo, o depoimento de John Steinbeck, na introdução de seu livro *O filho desejado*, a respeito de sua dificuldade em ler peças teatrais impressas e, ainda que tenhamos colocado em xeque a veracidade de sua afirmação pelas razões que apresentamos, somos obrigados a reconhecer que não é frequente encontrarmos leitores diletantes de textos teatrais impressos.

A peça teatral como objeto de leitura pode se apresentar aos olhos do leitor, sobremaneira do leitor em formação, como um texto descarnado, se nos permitem a

⁴⁸ Instituto Nacional do Livro.

⁴⁹ Associação Paulista de Críticos Teatrais.

⁵⁰ Círculo Independente dos Críticos Teatrais.

⁵¹ Associação Brasileira de Críticos Teatrais.

figura, um esqueleto cujas carnes só serão acrescentadas quando de sua representação dramática, sua encenação ou montagem.

Com essa analogia, redundamos mais uma vez em duas conclusões a que já chegamos: primeiro, que o amante da literatura, um leitor maduro e experimentado, esquece que o texto literário teatral precede à encenação; e, segundo, que isso talvez se dê porque não separe a ação, isto é, o equivalente à fábula ou diegese na prosa de ficção, da performance, preterindo a dramaturgia enquanto texto de fruição em favor dos textos de outros gêneros literários, os quais julga perfeitamente dimensionados para a leitura.

É interessante notar como terminamos por assimilar uma percepção de que a dramaturgia é pouco lida até mesmo entre os autores que teorizam sobre leitura. Em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), Cosson, a partir de Bakhtin, conceitua a leitura como “uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto” considerando sempre que a leitura é carregada de valores, uma vez que “saber ler é um poderoso fator de inclusão social”.

Nesse livro, à medida que nos ensina a desenvolver e elaborar os círculos de leitura, Cosson usa de uma inteligente estratégia metalinguística, encerrando cada capítulo com breves narrativas de ficção cuja finalidade é, nas suas palavras, cumprir o papel de “um recurso didático para ajudar a reflexão sobre o que foi apresentado”.

Dispensando atenção exclusivamente ao gênero narrativo, persiste ao longo da leitura do livro de Cosson a equivocada percepção de que o conceito de leitura e sua aplicabilidade prática não se realiza no texto de dramaturgia. Isso é, no entanto, tão somente, como dissemos, uma percepção equivocada uma vez que evidentemente não está expresso no texto de Cosson que à dramaturgia, enquanto gênero, não se aplicam os conceitos e proposições de leitura ou círculos de leitura e letramento literário. Ele simplesmente não incluiu dramaturgia entre suas prioridades de gênero. Entretanto, se a dramaturgia não fez parte de seu escopo, Cosson dedicou atenção à dramatização como um recurso do letramento literário⁵².

Diz Cosson (2014, p. 110):

⁵² Veremos adiante, no capítulo 9, que o professor Ernani Terra em seu livro *Da leitura literária à produção de textos*, do mesmo modo não recorreu à dramaturgia.

[...] a dramatização, enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor. Junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária.

Há de se convir, porém, que é necessário descobrir a leitura da dramaturgia para fazê-la com a mesma fluidez com que se faz a leitura de outros gêneros literários, seja uma narrativa de ficção, seja uma poesia.

Incluir a dramaturgia nos programas de leitura do ensino básico e inseri-la com mais frequência entre os textos modelares e de apoio dos livros didáticos, como dissemos em capítulos anteriores, promoveria esta descoberta e as supostas dificuldades, para tomarmos de empréstimo outra vez o depoimento de Steinbeck, que o leitor em formação enfrenta, a longo ou médio prazo, seriam certamente superadas.

Para entendermos um pouco quais seriam essas dificuldades com que o leitor em formação se depara frente à leitura de uma peça teatral, vejamos dois fragmentos de *O pagador de promessas*. Um é o fragmento da rubrica que introduz o primeiro quadro do primeiro ato; o outro fragmento é o diálogo que inicia o segundo quadro do mesmo ato:

Ao subir o pano, a cena está quase às escuras. Apenas um jato de luz, da direita, lança alguma claridade sobre o cenário. Mesmo assim, após habituar a vista, o espectador identificará facilmente uma pequena praça, onde desembocam duas ruas. Uma à direita, seguindo a linha da ribalta, outra à esquerda, ao fundo, de frente para a platéia, subindo, encadeirada e sinuosa, no perfil de velhos sobrados coloniais. Na esquina da rua da direita, vemos a fachada de uma igreja relativamente modesta, com uma escadaria de quatro ou cinco degraus. Numa das esquinas da ladeira, do lado oposto, há uma vendola, onde também se vende café, refresco, cachaça etc.; a outra esquina da ladeira é ocupada por um sobrado cuja fachada forma ligeira barriga pelo acúmulo de andares não previsto inicialmente. O calçamento da ladeira é irregular e na fachada dos sobrados veem-se alguns azulejos estragados pelo tempo. Enfim, é uma paisagem tipicamente baiana, da Bahia velha e colonial, que ainda hoje resiste à avalanche urbanística moderna (GOMES, 1960, p. 15).

[...]

BEATA (Dá-lhe uma leve cotovelada) Ei, rapaz...

SACRISTÃO (Desperta muito assustado) Sim, Padre, já vou!...

BEATA Que padre coisa nenhuma...

SACRISTÃO Ah, é a senhora...

BEATA Vou me queixar ao Padre Olavo dessa mania de bater o sino antes de abrir a porta da igreja. Eu ouço o toque, venho pondo as tripas pela boca, chego aqui, e a porta ainda está fechada.

SACRISTÃO Também por que a senhora vem logo na missa das seis? Por que não vem mais tarde?

BEATA (Malcriada) Porque quero. Porque não é da sua conta. (Aponta para a cruz) Que é isso?

SACRISTÃO Isso o quê?

BEATA Está vendo não? Uma cruz enorme no meio da praça...

SACRISTÃO (Apura a vista) Ah, sim... agora percebo... é uma cruz de madeira... e parece que há um homem dormindo junto dela...

BEATA Vista prodigiosa a sua! Claro que é uma cruz de madeira e que há um homem junto dela. O que eu quero saber é a razão disso.

SACRISTÃO Não sei... como quer que eu saiba? Por que a senhora não pergunta a ele?

BEATA (Bruscamente) Eu é que não vou perguntar coisa nenhuma!

SACRISTÃO Talvez ele tenha desgarrado da procissão...

BEATA Que procissão? De Santa Bárbara? A procissão ainda não saiu. E já viu alguém carregar cruz em procissão? Nem na do Senhor Morto. (Benze-se e entra apressadamente na igreja) (...)

(GOMES, 1962, p. 38).

A rubrica descreve a cena e o cenário em que se inicia a ação da peça e situa o leitor no espaço. Nota-se desde as primeiras linhas que muito do esforço de criação imagética para uma melhor visualização desse espaço será do leitor, porque o autor usa de um descritivismo estático e econômico que em muitas ocasiões fornece poucos artifícios de provocação à construção das imagens.

Por exemplo, à primeira linha o autor diz “a cena está quase às escuras” e em seguida descreve como se fará a iluminação para a visualização do cenário, “apenas um jato de luz [...] lança alguma claridade”. Depois, prossegue pontuando o que vê o leitor naquele cenário de abertura apresentando aspectos vagos que se resumem à última frase: “Enfim, é uma paisagem tipicamente baiana, da Bahia velha e colonial, que ainda hoje resiste à avalanche urbanística moderna”.

A riqueza de detalhes, mais facilmente encontrada em um texto de prosa de ficção, é dispensada na dramaturgia e só será visualizada quando o cenário estiver materializado no momento da encenação através do trabalho colaborativo entre o diretor, os cenografistas, os iluminadores e os figurinistas.

Os diálogos se compõem sem os mecanismos de “costura”, geralmente facilitadores, entre os turnos de fala encontrados na narrativa de ficção, como os verbos de elocução, os dois-pontos, o parágrafo, o travessão e eventualmente as aspas. Para que a dinâmica de conversação proposta pelo diálogo transcorra sem interrupções, fica a encargo do leitor essa “costura”, isto é, a transmissão dos turnos

de fala de uma personagem para a outra e a apreensão de quem está com a palavra em dado momento da leitura.

Numa narrativa de ficção, o diálogo possui um dinamismo que o leitor absorve pelo curso das palavras e a descrição geralmente procura se deter em detalhes que tenham relação estreita com o enredo, a fim de evitar excessos ou pormenores que interfiram no percurso da narração, porque do contrário o texto pode incorrer em prolixidade e redundância.

Podemos comparar os métodos descritivos da rubrica teatral com o da narrativa de ficção e diferenciá-los à medida que reconhecemos as finalidades e, naturalmente, as diferenças elementares entre um e outro. Vejamos o fragmento do romance *Iracema*, de José de Alencar⁵³, no qual o romancista descreve sua heroína, a fim de percebermos como pode ser distante uma descrição inserida em uma narrativa de ficção daquela que o dramaturgo faz em suas rubricas:

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. Um dia, ao pino do Sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto. Iracema saiu do banho: o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste (ALENCAR, 1865, p. 5).

Embora separados pelo tempo (aproximadamente cem anos), pelos estilos e pelos gêneros, os dois autores, o romântico José de Alencar e o contemporâneo Dias Gomes, usam da descrição para provocar o poder de criação imagética do leitor.

⁵³ Poderíamos ter feito uso de um realista, uma vez que os autores deste estilo eram renitentes descritivistas, mas preferimos o romântico Alencar com suas exagerações características do estilo nacionalista do Romantismo.

José de Alencar, ao estilo do Romantismo, exagera seu texto com uma linguagem poética em busca de uma construção de imagens, entre sinestésicas e cromáticas, que se encadeiam dinamicamente e concorrem para a fluidez da leitura. Já Dias Gomes tem como foco a montagem teatral de seu texto, por isso redige em conformidade com o objetivismo do roteiro a ser seguido, pois a rubrica tem a dupla finalidade de orientar a execução da encenação da peça e ao mesmo tempo conduzir à visualização da cena um leitor que será também (e essencialmente) um espectador.

Para o leitor maduro e de bagagem extensa o esforço de leitura da dramaturgia pode ser mínimo e até mesmo uma prática divertida, mas para um leitor em formação esse esforço pode ser o primeiro obstáculo que o desestimule a seguir com a leitura e é neste ponto que uma mediação se faz necessária.

7.2 A ESCOLHA DA PEÇA

Sábato Magaldi, em seu texto para o Suplemento Literário do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 23 de julho de 1960, que foi utilizado como prefácio à edição da Editora Bertrand Brasil, de 2018, assim se refere à ação e ao protagonista de *O pagador de promessas*:

Não se considere ingênua ou inverossímil a trama, porque assenta num episódio estranho aos nossos hábitos civilizados. Zé do Burro é um homem primário (simplório, se quiserem), natural do sertão da Bahia e pagando uma promessa numa igreja de Salvador. Toda a sua psicologia (se se deve chamar psicologia, sem pedantismo, as suas reações de criatura essencialmente popular e destituída de raciocínio complexo) se define pela crença na intervenção sobrenatural, que não permite depois, da parte dele, recuo estratégico ou argumento sofista. Por nada deste mundo deixaria de cumprir o compromisso assumido com a santa. A figura patética e pungente de Zé do Burro, que tem inevitável feitio cômico aos olhos profanos, é a mola para a configuração do universo teatral da peça (MAGALDI, 1960, p. 10).

O que se sugere simples, um homem crédulo à procura de pagar uma promessa, ganha as dimensões de tragédia com o avanço da trama que vai, diálogo a diálogo, envolvendo o leitor inclinado a sentir simpatia pelo protagonista “primário”.

Não há grandes complicações na trama, como se vê. A sintaxe das frases dos diálogos e o vocabulário são simples, as personagens e o evento têm

plausibilidade e mesmo o desfecho, indesejado para quem inevitavelmente se afeiçãoou ao protagonista, está longe de ser inverossímil. Dessa maneira, emerge o questionamento: por que a escolha da obra *O pagador de promessas*?

À parte o que já dissemos acerca da escolha específica da dramaturgia para a realização de nossa proposta didático-pedagógica, e esperamos ter sido claros ou que, ao menos, tenhamos contraído alguma condescendência, sentimos a necessidade de reafirmar que é a simplicidade da trama de *O pagador de promessas* uma das razões de sua escolha.

Devemos lembrar, entretanto, que a escolha de uma obra literária, não importa de que gênero, que nós, professores de Língua Portuguesa e Literatura do ensino básico fazemos, tende a estar mais associada ao fator que envolve nosso repertório e nossas preferências, de modo que nossas escolhas estão inclinadas a ficar mais próximas de um dos fatores de seleção de textos literários para as leituras escolares de que fala Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário* (2006): o cabedal de leituras do professor.

Pressupondo que somos apaixonados pela literatura e, portanto, leitores cujas leituras são um continuum, escolhemos o livro a ser lido por nossas turmas baseando-nos, principalmente, em nosso “cabedal de leituras”. É o patrimônio de nossas leituras pessoais, por assim dizer, que na maioria das vezes acionamos quando fazemos a seleção dos textos para a leitura literária em nossas salas de aula.

Lançando mão de nosso “cabedal de leituras” e recorrendo ou não ao cânone – porque, como vimos, é pouco pacífica a discussão sobre o cânone e seus valores na sala de aula –, todos nós, professores, devemos ainda perscrutar nossas turmas e pensar em meios de conciliar os autores, os temas, os gêneros e a linguagem, a fim de que melhor se adequem para nossos estudantes e com a intenção de proporcionar uma leitura da qual se extraíam alegria e prazer, mas, acima de tudo, formação intelectual, crítica e sensível em relação ao mundo e ao outro. Usamos agora da afirmação “extrair alegria” e acabamos por adicionar mais uma finalidade à leitura literária: proporcionar, também, alegria ao leitor.

Já discorreremos sobre as reservas que temos em relação à escolha de parte do cânone. Essas reservas se devem muito à resistência que nossos alunos apresentam em relação ao distanciamento temporal, uma resistência aos

anacronismos com os quais se deparam durante as leituras individuais. A linguagem, a figurativização dos espaços e dos modos de ser e agir das personagens parecem demasiado fora de lugar e de tempo aos olhos de uma geração habituada e familiarizada com outros signos, outras linguagens e outras paisagens.

Por outro lado, nós, professores, como leitores cuja formação se deu em parte pela escola, em parte pelo espírito de curiosidade, não admitimos a afirmação de que mesmo obras como *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, ou *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, por exemplo, são leituras impossíveis de se realizar com um estudante pré-adolescente ou adolescente do ensino básico, e que se fossem assim, leituras “impossíveis” ou “difíceis”, seria preferível a escolha de livros mais contemporâneos às leituras escolares, livros cujas caracterizações de espaços, de linguagem e de modos de ser e agir das personagens fossem menos anacrônicos e mais reconhecíveis por eles como de um mundo do qual fazem parte.

Nos recusamos a acreditar nisso, porque é nossa atuação enquanto professores amantes da literatura capazes de realizar a mediação que resultará com que uma obra literária se torne atraente e sua leitura fluida na sala de aula. Uma das finalidades de nosso trabalho é exatamente esta: demonstrar que é possível executar uma leitura que proporcione alegria, prazer e formação de qualquer obra literária a partir de uma resignificação que terá sido demonstrada primeiro pela leitura da dramaturgia.

À luz da resignificação pela estratégia da performance é provável que consigamos uma revisão da leitura de uma obra literária entre nossos estudantes de ensino básico. Essa resignificação consiste na apropriação das vozes do texto e sua materialização, à maneira de uma dramatização ou performance silenciosa da leitura. O leitor empreende um esforço de conferir identidade às personagens à medida que a leitura avança e confere a cada uma sua “voz exclusiva”⁵⁴.

Se tomarmos *A moreninha*, que há pouco citamos, e fizermos (ou refizemos) a leitura resignificada de algumas de suas passagens, é provável que tenhamos uma reavaliação da obra, do autor e, especialmente, do estilo romântico, contra o qual não é rara a resistência dos estudantes.

⁵⁴ Cf. cap. 6.

Pela estratégia da performance, estimulando os estudantes a exercitar a leitura oralizada da narração e dos diálogos durante as aulas, possivelmente teremos um momento de alegria, prazer e formação. Alegria, porque pode ser uma catarse descobrir-se com a voz do narrador e das personagens; prazer, porque é possível que, acessando a leitura de tal maneira, o estudante perceba e sinta a fruição de ler o texto literário; formação, porque (este é encargo do professor, obviamente) traz-se o conteúdo da obra para um debate crítico acerca da história e da conformação das classes dominantes e sua forma de pensar, na sociedade brasileira do século XIX e seus ecos nos dias atuais.

Em relação ao *Dom Quixote*, com suas cenas épicas e o seu cômico irreprimível, embora seja um livro extenso, uma vez que tem mais de mil páginas⁵⁵, poderia até ser a leitura de todo um ano letivo. Mas é possível antecipar o quanto seriam gratificantes as leituras ressignificadas de algumas de suas passagens, como a do Sancho Pança tornado rei de uma falsa ilha, seu prêmio de escudeiro, para a pilhéria de ricos mal-intencionados, ou a passagem em que o Quixote vê, ao invés de um rebanho de ovelhas, todo um exército mouro contra o qual se atira, resultando num desastre para si, para Sancho e para os pastores. Isso sem falar na celebrada (e um tanto gasta pelas incontáveis referências e citações) passagem dos moinhos de vento.

Nossas preferências como professores-leitores naturalmente têm peso significativo no momento de se atrelar nossas escolhas aos demais fatores de seleção de um texto literário para a sala de aula, os quais são: as regras impostas nos programas pré-estabelecidos que determinam os fins educacionais daquela leitura, a legibilidade do livro em adequação à série escolar e as condições oferecidas pela escola para a realização da leitura literária (COSSON, 2006).

O pagador de promessas é parte do cabedal de nossas leituras. Outras peças teatrais do mesmo autor e de outros dramaturgos também o são, entretanto, questões majoritariamente sociais urgentes de nossa atualidade, que se leem desde a superfície do texto, nos fizeram olhar para a peça com o interesse de trazer também para nossa proposta pedagógica temas como a intolerância e a alienação religiosa, a manipulação das verdades pelo jornalismo sensacionalista, o lenocínio

⁵⁵ A edição em dois volumes da Penguin/Companhia das Letras, traduzida por Ernani Ssó, tem mais de 1.300 páginas, somando-se todo o seu conteúdo, incluída a fortuna crítica com textos de Jorge Luís Borges e Ricardo Piglia.

seguido da violência contra as mulheres, a exploração de um pânico moral para uma desestabilização e a exclusão das maiorias minorizadas, entre outros, a fim de se mirar uma conscientização da realidade entre nossos estudantes. A humanização pela leitura literária que não podemos perder de vista, mesmo que essa humanização venha a ser posta em xeque⁵⁶, afinal de contas

Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive (COSSON, 2014, p. 33).

Formar o leitor literário é, sobremaneira, formar um indivíduo com senso de realidade, com poder de crítica e discernimento, um indivíduo capaz de questionar as verdades e pseudoverdades disseminadas pelos mais diversificados canais midiáticos tão ao alcance de nossos estudantes, canais que tomam de assalto a noção de liberdade de opinião, por exemplo, a pirateiam e a distorcem.

Empreender o esforço de formar o leitor literário, que aprende e descobre na leitura um prazer e adquire poder de apreensão e compreensão do mundo factual entre os estudantes do ensino básico é, ainda, combater a deformação das sensibilidades e inteligências daqueles que estão sob nossos cuidados e que carecem de que lhes sejam mostrados caminhos, se não os melhores, como almejamos utopicamente, os menos tortuosos e acidentados.

A peça, enfim, que elegemos para nosso trabalho, *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, é um texto acessível e vigoroso que explora situações plausíveis, correspondentes ao mundo palpável e verossímil como a fé humilíssima de um homem ingênuo e de pouca ou nenhuma instrução, a hipocrisia e os preconceitos da Igreja Católica, poderíamos até dizer dos religiosos empedernidos de modo generalizado, a manipulação dos fatos por uma imprensa venal e as ambições e egoísmos mesquinhos extremamente danosos que guiam as escolhas de algumas pessoas, entre outras situações.

⁵⁶ Antonio Candido defende que a literatura (e diríamos que por extensão a arte) humaniza, torna o homem sensível às mazelas do mundo, mas é de causar espécie casos como os de talentosos escritores e artistas indiferentes a essas mazelas. Casos como o da escritora Thea von Harbou, na Alemanha da década de vinte, e do músico Eric Clapton, recentemente. A primeira, autora do clássico *Metrópolis*, se tornaria entusiasta do Nazismo; o segundo, um empenhado defensor da equivocada causa antivacinas.

7.3 O TEMA DA RELIGIOSIDADE

Como em parte de nosso trabalho citamos Gil Vicente e Ariano Suassuna, e em um dos livros didáticos que analisamos o texto de Dias Gomes encerra uma unidade como se acenasse para uma intertextualidade, é importante lembrar que o tangenciamento da religiosidade em *O pagador de promessas* foge àquelas simplificações e nada terá de projeção místico-espiritual.

No que tange ao tema da religião e da religiosidade, *O pagador de promessas* nos apresenta uma alegoria do Cristo com a finalidade de problematização e crítica das disputas de poder e dos preconceitos religiosos. Muito à semelhança do que fizeram outras obras literárias que, por sua vez, tomaram o Cristo como personagem de fundo histórico e, desmistificando ou não sua natureza sobrenatural, debruçaram-se sobre temas como perseguição político-religiosa, disputas entre poderosos e de poder, desigualdade social, violência e opressão do estado contra os desprestigiados socialmente.

Obras como *Ben-Hur*, de Lewis Wallace, *O homem de Nazaré*, de Anthony Burgess, *A última tentação de Cristo*, de Nikos Kazantzakis, *O evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago e *O evangelho segundo o filho*, de Norman Mailer, trouxeram para seus enredos um Cristo ora protagonista, ora coadjuvante, ora humano em demasia, ora vagamente ou completamente sobrenatural.

Evidentemente, não é o debate sobre o sobrenatural, sobre a espiritualidade ou sobre o mistério que rege a trama da ação de *O pagador de promessas*. Esse debate, inclusive, não é cogitado pelos nossos objetivos, conforme deixamos claro desde nossa introdução, e de acordo com Sábado Magaldi, no texto do Suplemento Literário de 1960:

Está claro que o pagador de promessas constitui uma crítica ao formalismo clerical, que se inscreve sob uma rubrica problemas tão diferentes. O apego a certas aparências e o culto rigoroso da razão, em casos como o de Zé do Burro, tornam-se, inevitavelmente, formas de intolerância, embora tudo se faça para negá-la. Essa intolerância erige-se, na peça, em símbolo da tirania de qualquer sistema organizado contra o indivíduo desprotegido e só (MAGALDI, 1960, p. 11).

Os autos, fossem os medievais de Gil Vicente ou os modernos de Ariano Suassuna, tinham intenções essencialmente didáticas e um viés ácido de

desconstrução das falsas virtudes morais de dentro e de fora da igreja. Recorrendo novamente a Sábato Magaldi (1989), no que diz respeito exclusivamente aos autos medievais, boa parte de seus objetivos era também “familiarizar a audiência com os mistérios da religião, num ato devoto que unia público e oficiantes. O fortalecimento da fé era a grande lição pretendida na assembleia teatral da Idade Média”.

O *Pagador de Promessas* cultiva heranças mais realistas, não do Realismo grotesco, escatológico e expressionista do século XIX, mas sim do realismo que assinalamos enquanto olhar crítico e de problematização de fatos de nossa contemporaneidade. Não há, sob esta perspectiva, paralelo entre o gênero do teatro de auto medieval e o propósito da peça de Dias Gomes. O dramaturgo, natural da Bahia, onde convivem as religiões afrodescendentes e cristãs de diferentes designações, na verdade, pauta parte de sua trama sobre um sincretismo religioso, tema certamente caro aos autores baianos.

7.4 A AÇÃO (FÁBULA OU DIEGESE⁵⁷)

O pagador de promessas não poderia ter trama mais simples quando a resumimos com seus elementos fundamentais: um agricultor faz promessa para uma santa da igreja Católica a fim de alcançar uma graça⁵⁸, julga que teve a graça concedida e parte para a etapa do pagamento de sua promessa. Não seria literatura se a história constasse desse enredo com um desfecho que resultasse no cumprimento da tarefa empreendida.

Contudo, esses são os elementos geradores da ação de uma peça teatral que transcorre em três atos, os dois primeiros divididos em dois quadros cada. É uma ação veloz que não permite ao espectador/leitor antecipar seu desenlace, embora esta ação dê pistas de que aquilo a que se propôs o herói – cumprir com seu ato de fé, a promessa feita a Santa Bárbara transfigurada em Iansã em um terreiro de Candomblé – será impossibilitado até o impedimento definitivo. O leitor/espectador

⁵⁷ Ernani Terra, em seu livro *Da leitura literária à produção de textos* (2018), emprega os termos para se referir à ação ou evento como um dos elementos da narrativa, quando trata das características do conto. Nos apropriamos dos termos nesta seção, para nos referirmos ao que é contado pelos diálogos e rubricas de uma obra de dramaturgia.

⁵⁸ Embora tenhamos usado os termos graça e milagre como sinônimos, seus significados são diferentes. Padre Olavo diferencia para Zé do Burro um evento do outro quando diz “[...] mesmo admitindo a intervenção de Santa Bárbara, não se trataria de um milagre, mas apenas de uma graça. O burro podia ter-se curado sem intervenção divina” (GOMES, 2014, p. 49-50).

não terá o benefício da dúvida e isso está longe de prejudicar o texto, porque a convicção do herói é a força motriz da tensão.

O herói está certo de que as razões que o proíbem de cumprir com a promessa logo serão revisadas pela sensatez e decência dos homens: “Padre, eu não andei sete léguas para voltar daqui. O senhor não pode impedir minha entrada. A igreja não é sua, é de Deus!” (GOMES, 1960, p. 53). Ledo engano, pois, como dissemos acima e nos diz bem melhor Sábato Magaldi, “a promessa fora feita a lansã, figura da credice popular, que, embora sinônimo de Santa Bárbara, não participa exatamente da hagiografia cristã” (MAGALDI, 1960, p. 9).

Zé do Burro, a personagem tipificada do camponês, o homem simplório edificado pelos autos medievais de Gil Vicente como um dos poucos indivíduos a alcançar o paraíso cristão, considera seu burro de carga, Nicolau, o melhor amigo que pode ter um ser humano. Houvesse vivido à época de Gil Vicente, Dias Gomes, o criador da personagem, teria sido duplamente herege: o Nicolau de Zé do Burro nos remete a outro, o astrônomo polonês e padre da Igreja Católica, Nicolau Copérnico, que elaborou a teoria heliocêntrica e provocou em seu tempo e entre seus pares reações tanto menos amistosas quanto foi a do Padre Olavo, no drama de *O pagador de promessas*.

A amizade entre Zé e seu burro, que lhe confere o apelido, nos move a outra lembrança: o escudeiro do Dom Quixote, Sancho Pança, que em sua doçura e ingenuidade devota tanto carinho por seu burro, quanto Zé por Nicolau. Outro dado a se apontar é que não raramente a literatura nos presenteia com relações homem/animal surpreendentes, longe do lugar-comum. Podemos recordar Ursos e Homo, em *O Homem que Ri*, de Victor Hugo; a família de retirantes e Baleia, em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; a cadela perdida e Robert, em *Eu sou a lenda*, de Richard Matheson; o cachorro Quincas Borba e seus donos subsequentes, em *Quincas Borba*, de Machado de Assis; Moby Dick e Acab, em *Moby Dick*, de Herman Melville; o tubarão branco e o chefe Brody, em *Tubarão*, de Peter Benchley, para citarmos alguns da literatura moderna e contemporânea.

A intenção de Dias Gomes, destaque-se, não é uma caricatura para levar ao riso, nem uma condensação complexa da relação supracitada. O dramaturgo baiano, como disse Sábato Magaldi (1960), foi “um dos talentos mais legítimos do teatro brasileiro” e em seu texto de *O pagador de promessas* “alia à virtude da

criação de uma ótima estória o domínio dos meios cênicos”. Dominando os meios cênicos, portanto, Dias Gomes certamente sabia não haver espaço para uma estruturação tragicômica de longa duração ou para uma criação filosófica profunda, e optou pela expressão da ingenuidade do camponês que, diante da tragédia do risco de morte de seu estimado amigo animal ferido por um galho de árvore derrubado por um raio em sua cabeça numa noite de tempestade, lançando mão de recursos heterodoxos (Zé do Burro aplica “bosta de vaca” sobre o ferimento para estancar a hemorragia do pobre Nicolau) e depois de tentar “doutor” e curandeiro, apela para sua santa de devoção, prometendo levar nos ombros uma cruz tão pesada quanto a que carregou Jesus em seu suplício e, mais ainda, dividir suas terras entre seus arrendatários. Obtém o milagre, segundo sua concepção de mundo de poucas complexidades, e quer pagar a dívida com a santa.

Fica a encargo do espectador/leitor preencher a lacuna que precede à primeira cena do primeiro ato quando é feita a promessa à Santa Bárbara, conquistado o milagre, confeccionada uma cruz semelhante à do Cristo e, acompanhado da mulher, Rosa, Zé do Burro parte em caminhada de sete léguas, isto é, aproximadamente 30 quilômetros, desde seu sítio, em direção à capital baiana, Salvador, a fim de depositar a cruz na nave da igreja edificada em homenagem à santa. Zé do Burro faz sua via-crúcis em cumprimento à promessa.

Vencida a caminhada, teria então de vencer os homens, suas intolerâncias, mesquinhas e venalidades. O primeiro entrave será a resistência do Padre, cuja primeira aparição revela sua incredulidade na disposição do herói:

PADRE (*Para o sacristão.*) Que está fazendo aí?
SACRISTÃO (*À guisa de defesa.*) Estava conversando com aqueles homens ali.
PADRE E eu lá dentro à sua espera para ajudar à missa. (*Repara em Bonitão e Zé-do-Burro.*) Quem são?
SACRISTÃO Não sei. Um deles quer falar com o senhor.
ZÉ (*Adianta-se.*) Sou eu, Padre.
PADRE Agora está na hora da missa. Mais tarde, se quiser...
ZÉ É que eu vim de muito longe, Padre. Andei sete léguas...
PADRE Sete léguas? Para falar comigo?
ZÉ Não, para trazer esta cruz.
PADRE (*Olha a cruz, detidamente.*) E como a trouxe... num caminhão?
ZÉ Não, Padre, nas costas. [...]
(GOMES, 1960, p. 42).

Zé do Burro ansiava que seu ato de fé franca e despreendida fosse louvada pelo padre da paróquia, mas este se revela um homem obtuso, mais supersticioso que condescendente, e, que cheio de preconceitos, distorce os acontecimentos, interpretando-os obscuramente. Padre Olavo ataca Zé do Burro, a despeito de suas apelações, afirmando peremptoriamente que tendo sido a promessa “Um ritual pagão, que começou num terreiro de candomblé, não pode terminar na nave de uma igreja!” (GOMES, 1960, p. 52).

Afloram o preconceito e a intolerância com as religiões de matriz afrodescendente e, ao mesmo tempo, o horror pelo sincretismo religioso enraizado em toda a Bahia, onde a Igreja Católica enfrenta a disputa pelo mercado de fé com um sem-número de outras religiões. Padre Olavo não aceita que aquele homem súplice conclua sua não pretendida via-crúcis (“Padre... eu não quis imitar Jesus...”, p. 51), porque vê nele indícios de heresia e de uma influência maligna. Para o padre, é inadmissível fazer promessa a Iansã, substituindo-a por Santa Bárbara, em terreiro de Candomblé, que no seu entendimento “é o culto do Diabo” (p. 53). O mau julgamento do padre, que não abre mão dos preceitos teológicos, desencadeia a tragédia.

7.5 LINGUAGEM E PERSONAGENS⁵⁹

A linguagem e as personagens verossímeis são aspectos que validam o esforço do autor em não incorrer em caricaturas rasas ou exageros expressionistas⁶⁰. Dias Gomes construiu tipos presumíveis do mundo real, o que torna suas atitudes e falas mais impactantes ainda, porque é a verdade constatada pela ficção.

Longe de ter dado trato preciosista à linguagem e a fim de privilegiar a crítica social, elaborou falas despidas de transcrições orais ou exageros eventuais que pusessem nas vozes das personagens ditos e vícios que não correspondessem aos tipos que caracterizou.

⁵⁹ Nem todas as personagens serão contempladas nesta seção para nos prevenirmos de redundâncias, mas registre-se a relevância de Mestre Coca e Manoelzinho Sua-Mãe e a bela cena da capoeira no início do terceiro ato.

⁶⁰ Os registros de oralidade e variação nas falas são comédidos. O autor põe nas vozes das personagens falas tangíveis, isto é, que são possíveis de se encontrar entre os tipos que criou. Evitou, assim, que parecessem pouco verossímeis.

O preciosismo⁶¹ e a caricatura que marcaram sua outra peça, de 1962, *O Bem-Amado*, não são lidos em *O pagador de promessas*. Bonitão, estereótipo do proxeneta violento, por exemplo, não tem suas falas afetadas, povoadas por gírias e palavrões, como seria de se esperar num tipo assim, ao contrário, é um sujeito bem falante, articulado e que dissimula suas segundas intenções com uma educação e gentileza características de um estelionatário refinado: “Dizem que é assim que dormem as pessoas que têm a consciência tranquila e a alma leve... (Cínico) Eu também sou assim, quando caio na cama é um sono só” (p. 40).

Lê-se, no entanto, dois registros que de tão singelos se isolam das demais falas e permanecem discretos. Um “taquei” e um “disculpe”, em duas das falas de Zé do Burro, que o autor colocou talvez para colorir o diálogo, mas não para estereotipá-lo pelo vocabulário matuto: “Só estancou quando eu fui no curral, peguei um bocado de bosta de vaca e taquei em cima do ferimento” (p. 44) e “Seu vigário, me desculpe... mas eu tentei tudo” (p. 46).

Outras personagens terão em suas falas elementos de identidade presentes nas escolhas lexicais e no ritmo que subjaz às frases. O repórter é identificado pela rubrica que acompanha sua entrada em cena como “vivo e perspicaz”, sua atitude é “efusiva” e suas falas atrelam os interesses de Zé do Burro aos seus interesses e aos do jornal para o qual trabalha, como tipicamente faria um repórter em busca de uma reportagem que lhe trouxesse louros: “Agora a causa não é somente sua, é também do nosso jornal. E sendo do nosso jornal, é do povo!” (p. 76). Imaginamos que um repórter não teria falas diferentes, nem agiria desapaixonadamente diante de um furo jornalístico ou matéria de primeira mão.

Ao pensarmos em Rosa, sentimos em suas falas a constante insatisfação com o marido, algo que parece ser anterior ao episódio da via-crúcis e do conflito em que se vê envolvida: “Será que você pretende fazer ainda outra promessa depois dessa? Já não chega?...” (p. 17). Quando ela se apercebe das implicações que envolveram acompanhar o marido no cumprimento de sua promessa, não tem pudores em manifestar indignação: “Essa hora está todo o mundo dormindo. (Olha-o quase com raiva.) Todo o mundo... menos eu que tive a infelicidade de casar com um pagador de promessas” (p. 18). Descontente com tudo que a está cercando, é

⁶¹ O preciosismo a que nos referimos é, na verdade, a divertida caracterização da fala de Odorico Paraguassu, marcada por termos neologismos e transgressões *sui generis* como “defuntice compulsória” e “não obstantemente”.

engolfada pela sedução de Bonitão e pela vaidade de “aparecer no jornal”. Rosa, para o crítico Sábato Magaldi (1960), a quem temos insistentemente recorrido, teria “defendido com êxito o marido”, caso “não tivesse ingressado no mecanismo corrupto da cidade”.

Outras duas personagens sobre as quais não poderíamos deixar de falar são Minha Tia, candomblecista, vendedora de acarajés, abarás e beijus, e o Galego, estrangeiro dono de uma vendola que, postada de frente para o espetáculo que terminará em catástrofe, ganha de sobejo a publicidade da imprensa e a frequência dos curiosos.

Os registros de fala de Minha Tia não podiam dispensar o “oxente”, o “iaiá” – que na incorporação do vocabulário afro-brasileiro e baiano se transformaram em interjeição e pronome de tratamento, respectivamente – e todo um maneirismo linguístico e gestual que confere identidade à sua religiosidade. O autor descreve com simplicidade e economia de palavras em uma rubrica uma das falas e não dá espaço outra interpretação da natureza religiosa da personagem: MINHA TIA (com respeito) Obrigação pra lansã... (Toca com a ponta dos dedos o chão e a testa.) (p. 57).

Galego é espanhol ou, ao menos, é o que seu apelido e suas falas nos autorizam a entender. Essa personagem alterna suas falas com o espanhol e com um misto de espanhol e português, embora também apresente falas com um português claro e livre de sua língua nativa: “É, com essa história de hacer versos, usted sempre me leva na conversa” (p. 55), “Yo no creo, pero hay quem crea. E yo soy um comerciante” (p. 56), “Um momento! O senhor não podia fazer aparecer também o meu estabelecimento? Sabe... uma publicidadezinha...” (p. 70).

Caso à parte é Dedé Cospe-Rima, malandro boa vida e boa praça que ganha trocados vendendo versos, daí o apelido. A personagem não só funciona como alívio cômico para algumas das passagens da peça, como compõe o quadro de tipos variados que podem ser encontrados na Bahia do universo criativo de Dias Gomes, que assim descreve sua entrada em cena e em seguida nos apresenta em sua primeira fala:

Desce a ladeira, passo mole, preguiçoso, Dedé Cospe-Rima. Mulato, cabeleira pixaim, sob o surrado chapéu de coco – um adorno necessário à sua profissão de poeta comerciante. Traz, embaixo do braço, uma enorme

pilha de folhetos: abecês, romances populares em versos. E dois cartazes, um no peito, outro nas costas. Num se lê: “ABC da Mulata Esmeralda – uma obra-prima” e no outro “Saiu agora, tá fresco ainda! O que o cego Jeremias viu na Lua”.

DEDÉ (declama)

Bom dia, Galego amigo!

dia assim eu nunca vi;

para saudar lansã,

não repare eu lhe pedi:

me empreste por obséquio

dois dedos de parati.

(GOMES, 1960, p. 55)

Tratando-se de um texto teatral, as falas têm de ser pensadas como veículos de sentimentos e pensamentos que serão materializados durante a atuação, ou seja, quando a peça é encenada, as falas ganham novos significados e cores nas vozes dos atores e atrizes. A voz⁶² é, conseqüentemente, parte do que se materializa para o espectador do texto de teatro. A voz é o meio através do qual a dramaturgia ganha a parte de sua vida destinada ao palco. Há ainda a performance sempre que pensamos na encenação. A performance ou a atuação é modeladora do impacto que pode vir a causar o texto sobre o espectador. Sobre o leitor em sua leitura solitária e silenciosa, voz e performance⁶³ têm de ser ressignificadas para causar o mesmo impacto.

7.6 CINEMA E TV⁶⁴

Era de se esperar, pelo contexto da década de 1960 e da produção cinematográfica nacional da época, que uma obra de teatro que tenha tido o êxito que teve nos palcos *O pagador de promessas* ganhasse, em algum momento, uma adaptação para o cinema. Afinal, como escreveram Henrique Cunha Viana e Luiz Antonio do Nascimento de Sá, no artigo “O discurso do cinema brasileiro na década de 1960: modernidade, urbanização e brasilidade”:

O contexto histórico dos anos 1960 era favorável à formação de um novo cinema no Brasil: a América Latina passava por um período de forte agitação revolucionária na primeira metade da década, e uma atitude

⁶² Quando aborda a voz no capítulo “As práticas da leitura literária”, em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson se refere à leitura em voz alta e as práticas da leitura oralizada na escola.

⁶³ Parece um paradoxo voz e leitura silenciosa, mas não nos referimos à leitura oralizada (Cf. cap. 6).

⁶⁴ Em nossa proposta pedagógica indicamos onde é possível encontrar, na íntegra, a versão de cinema e a minissérie de TV, no Youtube.

anticolonialista era amplamente difundida. A condição do Brasil enquanto país subdesenvolvido pertencente à América Latina impunha uma série de problemas àquele cinema que seria construído no período (VIANA, SÁ, 2015, p. 43)

Os anos 1960 veriam o cinema nacional estabelecer-se com o reconhecimento de grandes centros produtores de cinema nos Estados Unidos e, sobremaneira, na Europa, onde o Cinema Novo seria elogiado e posteriormente adquiriria status de “cult”.

A produção nacional estava em ebulição, naquele momento, e no mesmo ano em que *O pagador de promessas* é realizado vários outros filmes seriam lançados com tanto sucesso e êxito quanto o da história de Zé do Burro e sua dívida com Santa Bárbara: *Barravento*, de Glauber Rocha, *Os cafajestes*, de Ruy Guerra, *Assalto ao trem pagador*, de Roberto Faria, e *Garrincha, alegria do povo*, de Joaquim Pedro de Andrade.

A versão para cinema, dirigida por Anselmo Duarte, foi o mais fiel possível à dramaturgia da peça de Dias Gomes e seu mérito está na transposição de uma linguagem para a outra preservando o vigor das falas das personagens e apresentando as minúcias e detalhes de cena que no teatro estão limitadas pelo plano do palco, mas que no cinema ganham nova amplitude.

Quem dá vida ao protagonista, Zé do Burro, é novamente Leonardo Villar, mas as demais personagens ganham novos intérpretes. A caracterização feita por Villar confere à personagem um drama e uma revolta incontidos em consonância com a ingenuidade do homem do campo e com o sentimento de impotência ante à incompreensão e injustiça dos homens, que a trama pretende transmitir.

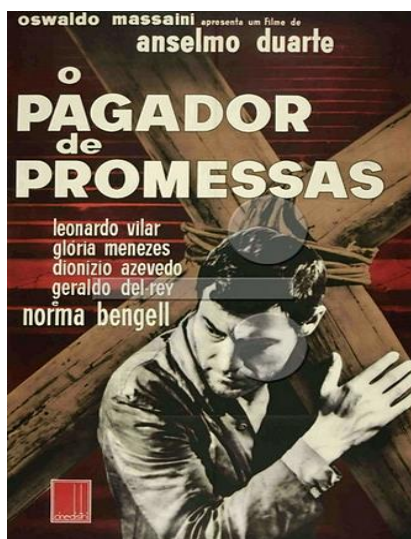
Posteriormente, a peça ganharia nova adaptação, em 1988, desta vez em formato de série para a TV, com José Mayer interpretando o herói, e sua atuação confere contornos mais próximos do que o formato de TV exige, com alguma caricatura, com o sotaque musical que as telesséries e telenovelas globais imaginam ser próprio de todos os nordestinos⁶⁵, algumas exagerações e o ritmo comum a um episódio de televisão.

⁶⁵ Esta talvez seja uma assertiva preconceituosa de nossa parte, contudo, basta assistirmos de *O Bem-Amado*, de 1973, à última produção de telenovela ambientada no Nordeste brasileiro, *Mar do Sertão*, de 2022, para identificarmos essa caracterização do falar nordestino que os não nordestinos fazem.

Naturalmente, na versão para a TV, com o formato em episódios, há um prolongamento dos acontecimentos e a ação é preenchida por elementos que o texto original não possui. Entre outras coisas, por exemplo, para mostrar a relação de amizade entre Zé e seu burro Nicolau, foi incluída na série uma cena inicial, no mínimo, singela: Zé pede ao animal que mostre às crianças brincando na rua que sabe “fazer contas”, lança-lhe um “quanto é dois e dois” e o burro responde batendo os cascos.

Nenhum acréscimo, entretanto, fere o conteúdo ou deslegitima a peça uma vez que, como sabemos, uma versão para cinema ou TV, é uma nova interpretação⁶⁶ do texto original de Dias Gomes.

Figura 16: Cartaz do filme *O pagador de promessas*



Fonte: Wikipedia, acesso em agosto de 2022.

Ambas as versões, bem como as atuações de Vilar, Meyer e demais atores e atrizes, estão indiscutivelmente à altura da grandeza do texto original, conforme se pode constatar.

A versão cinematográfica, como registramos no início deste capítulo, conquistou a prestigiosa Palma de Ouro, no festival de Cannes, e foi indicado ao cobiçado Oscar de melhor filme estrangeiro na premiação de 1963, se tornando o primeiro filme de toda a América do Sul a ganhar indicação ao prêmio da Academia de Cinema estadunidense, que organiza a cerimônia de entrega das estatuetas.

⁶⁶ Cf. citação à altura da seção 5.2, A linguagem do cinema: contra ou a favor da leitura literária?

Mesmo que não tenha ganhado o almejado Oscar de melhor filme estrangeiro, porque o filme francês *Les dimanches de Ville d'Avray* o venceu nessa categoria, incide sobre a obra brasileira, irremediavelmente inserida nos anais da história da cinematografia, a relevância da indicação.

7.7 DESFECHO

Zé do Burro, como já o dissemos, é a síntese do homem do campo simplório e de alguma maneira idealizado. Lê-se nas suas falas ingenuidade, credulidade, pureza de espírito (porque é desprovido de malícias), mas também determinação e coragem. Ele não percebe logo, por exemplo, as evidentes segundas intenções de Bonitão, quando este se dispõe a “ajudar”. Também se sujeita, ainda que proteste sem forças, às manipulações do repórter, porque está envolvido demais por sua obstinada missão de depositar a cruz na nave da Igreja de Santa Bárbara, para se dar conta do que realmente pretende aquela personagem, cuja fala é denunciadora:

[...] Só faço questão de uma coisa: que o senhor nos dê a exclusividade. Que não conceda entrevistas a mais ninguém. (*noutro tom*) É claro que o senhor terá uma compensação... (*Faz com o indicador e o polegar um gesto característico.*) e também a publicidade. Primeira página, com fotografias, o senhor e sua senhora... mandaremos fotografar também o burro – em poucas horas o senhor será um herói nacional (GOMES, p. 68).

A presença de Zé do Burro na praça diante da igreja passa a ser um evento à parte aos festejos religiosos em que está imersa toda a cidade de Salvador para o dia de Santa Bárbara, o mesmo dia em que se celebra Iansã. A igreja Católica e o Candomblé compartilhando de uma mesma hagiografia.

Para Zé do Burro, cuja vivência é limitada às relações do campo, onde não há proxenetas, repórteres ambiciosos, maus padres e, mais que isso, onde o sincretismo religioso não é um tabu, ao contrário, é um fato corriqueiro, um compromisso religioso em forma de promessa não será cumprido se não for exatamente como o acordado, porque “Promessa é promessa. É como um negócio. Se a gente oferece um preço, recebe a mercadoria, tem que pagar. Eu sei que tem muito caloteiro por aí. Mas comigo não. É toma lá, dá cá” (GOMES, p. 43).

Se por um lado as dificuldades e a obstinação de Zé do Burro angariam simpatias do espectador/leitor, por outro, sua ingenuidade provoca diferentes

sentimentos. Os idealistas não deixariam de concordar com as palavras de Sábado Magaldi quando ele diz que “aqueles que sabem como é difícil afirmar-se a pureza e a inocência num mundo dominado pelas maquinações da linguagem vão sofrer com o destino de Zé do Burro” (MAGALDI, 1960, p. 9).

Já um espectador/leitor pragmático ou cético tenderia a concordar com Rosa, quando ela contesta categoricamente o marido: “Mas você já pagou sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até a Igreja de Santa Bárbara. Está aí a igreja de santa Bárbara, está aí a cruz. Pronto. Agora, vamos embora” (GOMES, p. 19). Outro mais apaixonado tenderia a concordar com o herói, que se defende com o argumento retórico de que “Quando você vai pagar uma conta no armarinho e perde o dinheiro no caminho, o turco perdoa a dívida?” (GOMES, p. 19).

Aquele espectador/leitor de maior repertório de teatro e dramaturgia, ou seja, o espectador/leitor com significativa bagagem de audiência no teatro e de leitura do gênero dramático, escolheria a tragédia anunciada pelas etapas da via-crúcis, do adultério de Rosa, da recusa do padre, da intervenção da polícia, da intermediação do repórter venal e demais situações e personagens que viessem a preparar o desfecho alegórico da catástrofe que termina com a morte do protagonista.

A alegoria do desfecho, e não o desfecho em si, é, aliás, o que surpreende e impacta. Ela dribla o que já se anunciava desde os primeiros diálogos entre Zé do Burro e o Padre, uma catástrofe, e instaura o signo da crucifixão⁶⁷, uma vez que, impedido de cumprir com sua promessa depois de terminada sua via-crúcis, esmagado pela incompreensão e pela intolerância dos homens, o herói morto depositado sobre a cruz, é simbolicamente crucificado e levado para o interior da igreja. É redimido e redime, porque Padre Olavo e Rosa absorvem a culpa pela morte do herói.

A cena final não poderia deixar de constar aqui:

ZÉ Agora eu decidi: só morto me levam daqui. Juro por Santa Bárbara, só morto.

SECRETARIA (Vê a faca na mão de Zé-do-Burro) Tome cuidado, Chefe, que ele está armado! (Observa a atitude hostil dos capoeiras) E essa gente está do lado dele!

COCA Estamos mesmo. E aqui vocês não vão prender ninguém!

⁶⁷ A tradução do livro *O homem de Nazaré*, de Anthony Burgess, feita por Raul de Sá Barbosa, para a Editora Nova Fronteira, em 1979, usa do termo crucifixão, esteticamente mais interessante que crucificação.

DELEGADO Não vamos por quê?
 MANOELZINHO Porque não está direito!
 DELEGADO Estão querendo comprar barulho?
 COCA Vocês que sabem...
 DELEGADO Não se metam, senão vão se dar mal!
 SECRETA E é melhor que se afastem.
 ROSA Zé!
 ZÉ Me deixe, Rosa! Não venha pra cá!
 Zé-do-Burro, de faca em punho, recua em direção à igreja. Sobe um ou dois degraus, de costas. O Padre vem por trás e dá uma pancada em seu braço, fazendo com que a faca vá cair no meio da praça. Zé-do-Burro corre e abaixa-se para apanhá-la. Os policiais aproveitam e caem sobre ele, para subjugar-lo. E os capoeiros caem sobre os policiais para defendê-lo. Zé-do-Burro desapareceu na onda humana. Ouve-se um tiro. A multidão se dispersa como num estouro de boiada, Fica apenas Zé-do-Burro no meio da praça, com as mãos sobre o ventre Ele dá ainda um passo em direção à igreja e cai morto
 ROSA (Num grito) Zé! (corre para ele)
 PADRE (Num começo de reconhecimento de culpa) Virgem Santíssima!
 DELEGADO (Para o Secreta) Vamos buscar reforço (Sai, seguido do Secreta e do Guarda).
 O Padre desce os degraus da igreja, em direção do corpo de Zé-do-Burro.
 ROSA (Com rancor) Não chegue perto!
 PADRE Queria encomendar a alma dele...
 ROSA Encomendar a quem? Ao Demônio?
 O Padre baixa a cabeça e volta ao alto da escada. Bonitão surge na ladeira. Mestre Coca consulta os companheiros com o olhar. Todos compreendem a sua intenção e respondem afirmativamente com a cabeça. Mestre Coca inclina-se diante de Zé-do-Burro, segura-o pelos braços, os outros capoeiras se aproximam também e ajudam a carregar o corpo. Colocam-no sobre a cruz, de costas, com os braços estendidos, como um crucificado. Carregam-no assim, como numa padiola e avançam para a igreja. Bonitão segura Rosa por um braço, tentando levá-la dali. Mas Rosa o repele com um safanão e segue os capoeiras. Bonitão dá de ombros e sobe a ladeira. Intimidados, o Padre e o Sacristão recuam, a Beata foge e os capoeiras entram na igreja com a cruz, sobre ela o corpo de Zé-do-Burro. O Galego, Dedé e Rosa fecham o cortejo. Só Minha Tia permanece em cena. Quando uma trovoadas tremenda desaba sobre a praça.
 MINHA TIA (Encolhe-se toda, amedrontada, toca com as pontas dos dedos o chão e a testa) Éparrei minha mãe!
 E O PANO CAI LENTAMENTE
 (GOMES, 1960, p. 125-127).

O travo amargo do desfecho nos impele a perguntas óbvias: Por que o padre tinha de ser intolerante? Porque Zé do Burro não cedeu e atendeu aos apelos da esposa e, principalmente, de Minha Tia? Por que há tanta incompreensão nos reduzidos mundos em que vivemos?

Porque é preciso que haja Zés do Burro e suas mortes para nossa redenção, como na simbologia da morte do Cristo, porque é preciso que haja quem combata a intolerância dos mais poderosos, porque é preciso que haja quem pague o preço de trazer luz para a escuridão, para que em seguida esqueçamos tudo, até que outros

Zés do Burro ressurjam e nos lembrem outra vez de todo o embate que já aconteceu antes.

8 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL EMÉRITO NESTOR LIMA

Figura 17: Fachada da Escola Municipal Emérito Nestor Lima



Fonte: Google, acesso em setembro de 2022.

Localizada à rua Luíza Maria Conceição Santiago, no bairro Passagem de Areia, em Parnamirim, Rio Grande do Norte, a Escola Municipal Emérito Nestor Lima, fundada em 2007, quando o município estava sob a gestão do então prefeito Agnelo Alves (1932-2015), atende, majoritariamente, às demandas de seu entorno. Sua estrutura, conforme veremos mais adiante, é capaz de suportar aproximadamente 1000 alunos distribuídos em três turnos.

Ao longo do ano, a manutenção da ocupação das vagas oscila de acordo com o número de evasões e de transferências, estas efetuadas tanto de outras escolas para a nossa, quanto da nossa para outras escolas. A oscilação da ocupação de vagas, contudo, para mais ou para menos, não apresenta relevância para o cômputo geral do quantitativo de alunos ao longo de um ano letivo normal. A evasão escolar, por exemplo, é um evento indesejado do ponto de vista pedagógico, mas corriqueiro para a realidade de uma escola como a nossa. Porém, após o cenário de suspensão das aulas presenciais ao longo dos momentos mais severos da pandemia de Covid-19, a partir março de 2020, muitos alunos abandonaram os estudos em razão das dificuldades impostas pelo processo de aulas remotas e, certamente, em razão das dificuldades impostas também pelas dificuldades financeiras que suas famílias enfrentaram.

Segundo o Relatório de Ocupação de Vagas que solicitamos à gestão escolar em junho de 2022, emitido por meio do Sigeduc, Sistema Integrado de Gestão da Educação, a escola possuía 748 vagas ocupadas das 942 ofertadas para aquele ano letivo, entre os turnos matutino, vespertino e noturno. À altura da conclusão do mesmo ano, em dezembro de 2022, solicitamos novos dados e a gestão nos informou que constavam 666 alunos matriculados em sua totalidade. Uma perda de 82 alunos ao longo de pouco mais de seis meses, aproximadamente 13 alunos por mês ou duas turmas inteiras, se pensarmos em números absolutos.

Dos três turnos, o noturno é o mais delicado no que diz respeito à permanência dos estudantes, uma realidade que também pode ser constatada em outras escolas públicas municipais e estaduais. É um turno que normalmente apresenta um alto índice de evasão pelos mais variados motivos, desde a falta de motivação para a frequência de seus estudantes, em sua maioria trabalhadores que ambicionam concluir os estudos, até as condições estruturais e a própria localização da escola. Dos números apresentados acima, a maioria foi deste turno.

Em nossa escola, bem como em praticamente todas as demais da esfera pública municipal e estadual, o noturno é dedicado às turmas de EJA, Educação de Jovens e Adultos. Em nosso caso, especificamente, são oferecidas as turmas de EJA do 1º ao 4º nível, isto é, os níveis que atendem aos jovens e adultos cujas formações de Ensino Fundamental I e II estão incompletas ou ainda não foram iniciadas.

Os turnos matutino e vespertino se dedicam ao Ensino Regular Fundamental de Anos Finais, embora tenham sido oferecidas e formadas, no ano de 2022, duas turmas de Correção de Fluxo, uma correspondente aos 6º e 7º anos, a CF II, que funciona durante o turno vespertino, e uma correspondente aos 8º e 9º anos, a CF III, no turno matutino⁶⁸.

As turmas de Correção de Fluxo são sensivelmente diferentes das turmas de EJA em razão do perfil de idade dos estudantes, que estão, como costumamos dizer em linguagem pseudopedagógica, “fora de faixa” para dividirem uma sala de aula com os estudantes das turmas regulares. Noutras palavras, os alunos encaminhados para as turmas de Correção de Fluxo estão mais velhos, mas não

⁶⁸ No ano letivo de 2023 fez-se uma inversão. Formou-se uma turma de CF II no turno matutino e uma de CF III no vespertino.

têm mais que 17 anos. Completados os 18 anos, são “obrigados” a migrar para o turno noturno.

A seguir, vemos as placas que registram a homenagem ao patrono da escola e a placa inaugural, respectivamente. Ambas registram o mês de dezembro do ano de 2007.

Figura 18: Placa que homenageia Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 19: Placa inaugural da E. M. E. Nestor Lima.



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que, apesar dos mais 15 anos da Escola Municipal Emérito Nestor Lima, ainda passa por processos de delineamento, a seguinte descrição do espaço físico:

- 09 (nove) salas de aula ativas⁶⁹;
- 08 (oito) banheiros para uso dos alunos, dentre os quais 04 (quatro) comuns e 04 (quatro) adaptados para os alunos com necessidades especiais;
- uma sala para a direção;
- uma sala para a secretaria (com banheiro);
- refeitório;
- cozinha (com banheiro);
- duas despensas, uma para os mantimentos e outra para os utensílios;
- sala dos professores (com banheiro);
- duas salas originalmente destinadas para cuidados com a saúde, uma para ambulatório e outra para odontologia, as quais foram redimensionadas para abrigarem, respectivamente, a rádio-escola⁷⁰ e a coordenação pedagógica;
- uma biblioteca em cujo acervo constam livros literários, gibis, dicionários, periódicos de diferentes áreas do conhecimento, atlas etc.;
- uma sala multifuncional para AEE, Atendimento Educacional Especializado⁷¹;
- uma sala multimídia;
- uma sala destinada ao laboratório de informática;
- almoxarifado;
- uma sala de arquivo;
- uma sala para os projetos extracurriculares desenvolvidos na comunidade escolar;
- pátio;
- bicicletário;
- espaço comum para pais, mães e responsáveis, batizado de Praça das Comadres⁷²;

⁶⁹ A escola possui, estruturalmente, dez salas de aula, mas apenas nove estão ativas.

⁷⁰ A rádio-escola não está em funcionamento.

⁷¹ Em funcionamento com uma professora especialista no turno matutino.

- estacionamento;
- quadra poliesportiva⁷³.

Seguem registros de imagem da escola que solicitamos à gestão escolar e que prontamente nos atendeu. As fotos datam de setembro de 2022⁷⁴.

Figura 20: Visão geral do pátio da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

⁷² A Praça das Comadres foi iniciativa da professora Gilvanete Nunes Caldas, responsável, juntamente com o professor readaptado João Matias, pela biblioteca da escola, que leva o nome de Ariano Suassuna. Com próprios recursos, a professora Gilvanete empreendeu a construção da praça, que posteriormente foi rebatizada de Praça da Leitura.

⁷³ Aguardando toda uma recuperação, conforme veremos em registro de imagem.

⁷⁴ No momento em que revisamos este capítulo, fevereiro de 2023, pouca ou nenhuma alteração pôde ser verificada.

Figura 21: Refeitório da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via whatsapp pela gestão escolar.

Figura 22: Biblioteca e sala de leitura que leva o nome do escritor Ariano Suassuna. E. M. E. Nestor Lima.



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 23: Quadra poliesportiva da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 24: Visão geral da área de estacionamento e da quadra poliesportiva da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 25: Sala de aula da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 26: Sala de aula da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 27: Visão geral das áreas comuns da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Figura 28: Sala dos professores da E. M. E. Nestor Lima



Fonte: Fotografia concedida via WhatsApp pela gestão escolar.

Não é necessário dizermos que a enumeração anteriormente apresentada cumpre um papel tão somente descritivo para atender a uma exigência burocrática que faz parte do Projeto Político Pedagógico, documento norteador de produção coletiva, uma vez que envolve a participação de toda a comunidade escolar, que deve constar em todas as escolas e que visa organizar e orientar seus trabalhos

pedagógicos. Assim, essa enumeração é não mais que uma listagem dos itens que constituem a infraestrutura de nossa escola. Ela nada nos diz sobre as reais condições estruturais, dado que, embora não nos seja autorizado abordar neste trabalho, possui sua relevância, porque tem influência sobre o aprendizado e a permanência dos estudantes em uma unidade escolar.

A Escola Municipal Emérito Nestor Lima apresenta estrutura geral em boas condições, conforme pudemos ver nos registros de imagem deste capítulo, apesar de não estar longe da realidade de sucateamento que assola as escolas públicas das esferas municipais e estaduais país afora.

Embora não tenham sido detalhados nos registros de imagem, são necessários reparos na sala dos professores, substituição de quadros brancos, consertos e trocas de janelas e portas das salas de aula, além de manutenção em alguns dos banheiros. Ficou evidente que se faz necessária toda uma recuperação da quadra poliesportiva, que se encontra em tal situação de decrepitude que tem exigido dos professores de educação física algo próximo do heroísmo para a execução de suas práticas.

É de conhecimento público que banheiros em más condições de uso, salas de aula com quadros brancos gastos e foscos, nos quais escrever é uma tarefa quase impossível, ventilação precária, cadeiras desconfortáveis, refeitórios com pias quebradas, quadras poliesportivas sem teto, grades ou traves de futebol são uma realidade frequente, exaustivamente denunciada por gestores, professores, pais e alunos aos mais diferentes canais midiáticos, políticos e da sociedade civil. Também é de conhecimento público que estas más condições em maior ou menor grau impõem limitações contra as quais todos os que fazem parte do dia a dia de qualquer escola pública se deparam e lutam de uma maneira ou de outra.

Em relação ao perfil social dos estudantes, poderíamos supor de modo geral, que suas condições sociais não estão muito longe do que apontam os indicadores disponibilizados pela prefeitura do município de Parnamirim em seu site oficial, <https://parnamirim.rn.gov.br/>.

Estes indicadores, entretanto, estão desatualizados porque remontam a 2010, ano do último censo, de sorte que, com mais de dez anos de seu levantamento, não refletem as consequências do gradual aumento das perdas de poder de compra que a classe trabalhadora vem sofrendo desde 2016.

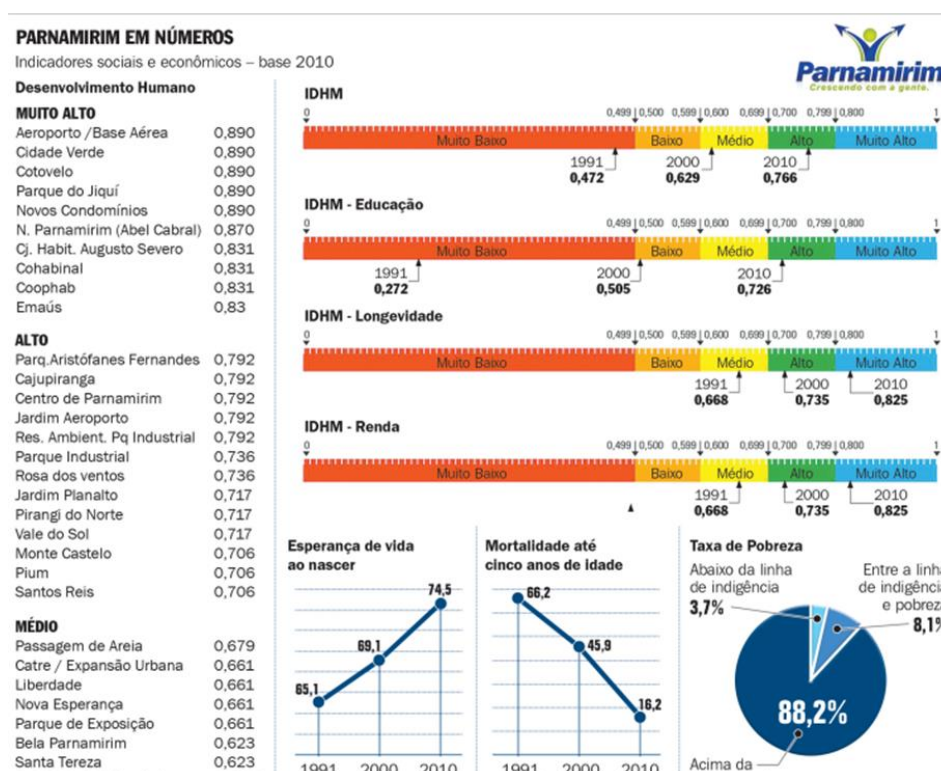
Os indicadores tampouco refletem o período de pandemia de Covid-19 pelo qual ainda passamos, mesmo em cenário mais brando, e que certamente afetou (e afeta) mais significativamente o rendimento das famílias que representam nossa comunidade escolar.

A realidade com a qual nos deparamos, à medida que o retorno presencial às salas de aula foi se concretizando a partir de 2022, denotou dificuldades alarmantes, sobretudo para a aquisição dos itens da cesta básica e do gás de cozinha. Podemos, por outro lado, verificar, pela convivência com a comunidade, que, embora muitos de nossos estudantes passem pelas dificuldades visíveis citadas logo acima, dificuldades mais acentuadas que em momentos anteriores em razão da pandemia, como dissemos no parágrafo anterior, uma parcela de nossos estudantes, mesmo pequeníssima⁷⁵, tem acesso à cultura, lazer e informação, através de assinaturas de pacotes de internet e streamings de filmes. Indicadores mais recentes, os quais não encontramos disponíveis nos canais de internet da prefeitura de Parnamirim, poderiam nos fornecer dados mais concretos.

Os dados registrados nos gráficos que seguem estão disponibilizados pelo site da prefeitura de Parnamirim. Para acessá-los, basta seguirmos a sequência dos botões Cidade, Estatísticas e Mapas, Dados Demográficos, Detalhes do IDH do Município de Parnamirim.

⁷⁵ Não encontramos oportunidade ou espaço para uma pesquisa de cunho social envolvendo a profissão dos pais/responsáveis, o número de integrantes da família, moradia própria ou alugada, renda média etc., portanto, essa observação é meramente pessoal.

Figura 29: Indicadores sociais e econômicos, ano-base 2010



Fonte: Prefeitura de Parnamirim, acesso em setembro de 2022.

Segundo os dados acima, o bairro de Passagem de Areia, onde está localizada a Escola Municipal Emérito Nestor Lima e onde reside a grande maioria dos estudantes matriculados nela, apresentava em 2010 índices médios em todos os indicadores sociais e econômicos do Índice de Desenvolvimento Humano, Educação, Longevidade e Renda.

9 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

9.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2006), na qual nos inspiramos, prevê a formação de um indivíduo que apreende a leitura literária por meio de uma série de estratégias sistematizadas em dois tipos de sequências didáticas, a básica e a expandida. Na sequência básica, por exemplo, para efetuar o letramento literário junto a uma turma de ensino fundamental ou médio, são seguidos os seguintes passos: prepara-se uma motivação que provoque reflexões sobre um tema pertinente à obra escolhida para o letramento, logo em seguida é feita uma introdução a respeito da obra e do autor adotados, depois faz-se a leitura da obra em si e, por fim, uma interpretação, que deve ser registrada por meio de uma produção textual ou por meio de outra atividade agregada à produção textual com, inclusive, abertura para colaboração interdisciplinar⁷⁶.

A interpretação é o meio pelo qual o processo de letramento instaura a percepção de que a construção dos sentidos durante a leitura se consolidou, portanto, é etapa fundamental. Sobre o registro da interpretação, Cosson (2006, p. 66) nos diz:

As atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas seu desenho. [...] Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro. O professor de Português pode sentir necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e solicitar uma resenha para o jornal da escola.

Com a conclusão da leitura de uma obra literária em um processo de letramento literário junto a uma turma de ensino básico, demonstrada a construção dos sentidos da leitura e abertos os caminhos que mostram como interpretar a literatura, a expectativa de qualquer professor é a de que os alunos dessa turma, se

⁷⁶ A sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006, p. 51).

não todos, o que seria uma utopia, alguns, pelo menos, se tornem leitores do texto literário e façam de sua leitura uma prática contínua.

O letramento literário, como sistematização do ensino de leitura literária, é também um meio de se ressignificar o ensino de Literatura que está engessado na escola pela quase completa ausência no Ensino Fundamental e pelo insistente ensino da história da literatura no Ensino Médio, porque sabemos o quanto a Literatura, enquanto disciplina escolar pertinente à área de conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é vilipendiada nas duas etapas de ensino.

Quando fazemos a acusação de que vilipendiam a Literatura, queremos dizer que pouco se privilegia a leitura literária em si. No Ensino Fundamental, por exemplo, ela aparece nos livros didáticos como pretexto para atividades lúdicas ou de interpretação – muitas dessas interpretações previamente conduzidas, impedindo a livre interpretação das crianças – ou, ainda, para o ensino metalinguístico da gramática, sendo rara a sua abordagem enquanto objeto de estudo, isto é, a abordagem do texto literário para o estudo da Literatura. Já no Ensino Médio, ela aparece de tal maneira desconectada dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Produção Textual, que não é de se estranhar o questionamento de alguns estudantes sobre a proximidade com os conteúdos referentes à História. No Ensino Médio, parece ser mais relevante saber o que determina O alienista, de Machado de Assis, enquanto narrativa do Realismo do que, a partir da leitura da novela, compreender o que é e como chegou até nós o Realismo, ou seja, privilegia-se mais o ensino da Escola Literária do que a leitura do texto literário, que é a razão de existir a Escola Literária, fazendo com que a Literatura perca muito de seu brilho.

Ensinar Literatura lendo Literatura e sistematizar esse ensino de modo a conciliar aprendizagem e prazer, é muito provavelmente outra utopia a que todos nós, professores de Língua Portuguesa do ensino básico, queremos chegar. A utopia a que nos referimos é, naturalmente, uma irônica referência ao livro escrito por Thomas More em 1516, uma vez que nem o termo ou sequer o tema da obra, justificam ou têm a ver com nossos objetivos. A referência, porém, é apropriada para uma breve digressão que, como se verá, terá sua finalidade.

A respeito da palavra utopia, nos explica Marilena Chauí, em seu artigo Notas sobre Utopia, que “Em grego, *tópos* significa lugar e o prefixo ‘u’ tende a ser empregado com significado negativo, de modo que *utopia* significa ‘não lugar’ ou

‘lugar nenhum’” (CHAUÍ, 2008, p. 7). O dicionário Michaelis on-line, por sua vez, nos oferece a seguinte definição para o verbete:

utopia u-to-pi-a sf: 1 Qualquer descrição ou conceito imaginário de uma sociedade com um sistema social, político e econômico ideal, com leis justas e dirigentes e políticos verdadeiramente empenhados no bem-estar de seus membros. 2 POR EXT Plano ou sonho irrealizável; ideia generosa, porém impossível; fantasia, quimera: *“Naquele tempo, ainda cultivávamos a utopia do ‘furo’; queríamos chegar antes dos outros. Mas era quase impossível ‘furar’ A Noite”* (NR). ETIMOLOGIA *der do voc comp do gr ou+gr tópos+ia, via lat mod utopia.*

Como pretendemos sim chegar a algum lugar, não podemos dizer ser utópica nossa proposta nem a de qualquer professor que almeja formar leitores entre seus alunos. É a incorporação de parte do sentido de utopia, a parte que é própria da utopia uma ideia generosa, que pretendemos adotar. Dispensamos o sentido de que é irrealizável essa ideia.

Por meio dessa analogia, que pode ter soado um tanto quanto despropositada, apresentamos nossas duas ideias, a pedagógica e a generosa. Nossa ideia pedagógica é formar um leitor literário competente, crítico e criativo, inspirados no modelo de letramento literário do professor Rildo Cosson (2006; 2020a), ao passo que nossa ideia generosa é formar um leitor que encontre o prazer da leitura, não o perca mais e, a partir daí, continue à procura de novas leituras literárias movido pelo sentimento de que encontrará novas fontes de prazer na Literatura.

Amparados nos professores Ernani Terra (2018), no que concerne à transposição da leitura literária para a produção de textos, Luiz Antônio Marcuschi (2010), no que trata da retextualização/refacção e Irandé Antunes (2005), no que diz respeito à coesão e à coerência, apresentamos também propostas de produção textual como etapa de conclusão sem a qual não estaríamos executando um letramento e com as quais esperamos contribuir um pouco com a prática de nossos colegas professores de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual do Ensino Básico.

Como já pontuamos, Rildo Cosson orienta que o registro da interpretação é a resposta à leitura e pode ser efetuado de diferentes maneiras, segundo a idade, a série escolar e os objetivos do professor, de sorte que um desenho, a eleição de uma música que expresse a leitura, uma resenha, uma performance dramatizada,

um júri simulado e uma feira de livros podem ser a resposta que definem o registro da leitura como termo do letramento. Nos diz Cosson (2006, p. 68):

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Em relação à produção escrita a ser solicitada na conclusão de nosso letramento, propomos retextualizações/refacções de passagens do texto que elegemos como texto-base, a peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes⁷⁷. Tais atividades são fundamentais à nossa proposta, porque julgamos que podem conduzir tanto a uma ampliação dos interesses de leitura, quanto das práticas de escrita dos estudantes, enriquecendo seu poder de redação à medida que desvendam mecanismos linguísticos como o uso de operadores argumentativos, recursos coesivos, preenchimentos e apagamentos lexicais durante a transposição do gênero dramático para outro, como o conto, a crônica literária e a poesia⁷⁸.

Pensando na transposição da leitura literária para a escrita, consultamos o livro *Da leitura literária à produção de textos* (2018), do professor Ernani Terra, com o qual aponta os elementos pertinentes à crônica, ao conto, à poesia e ao romance que podem ser destacados para que se criem os caminhos metodológicos viabilizadores de uma produção textual a partir da leitura literária. Embora entre os gêneros que o professor Terra listou a dramaturgia não conste, suas orientações permanecem indubitavelmente valiosas.

A ausência do gênero dramático em uma obra dedicada ao trabalho com a leitura literária e a produção textual é, seja dito de passagem, mais um dado entre os que levantamos quando realizamos as análises dos livros didáticos⁷⁹. Não tendo

⁷⁷ Não está descartada, contudo, a escrita de cenas extras à peça em conformidade com o gênero da dramaturgia ou a produção de gêneros como cartas ou artigos de opinião, uma vez que a proposta deve ser executada de acordo com os objetivos e preferências de cada professor que venha a adotá-la.

⁷⁸ A dramaturgia, cuja estrutura dialógica apresenta lacunas eventualmente preenchidas somente pelas rubricas do autor, é um gênero que pode contribuir bastante com as atividades nesse sentido.

⁷⁹ Também observamos que Cosson em seus livros, que usamos de referência, não recorreu à dramaturgia.

sido cogitada no livro do professor Ernani Terra como gênero viabilizador de estratégias de leitura e escrita, a dramaturgia é novamente esquecida.

É possível, entretanto, justificar a ausência do gênero pela necessidade do autor em não se estender na metodologia ou porque simplesmente redundaria em outro gênero, caso recorresse à dramaturgia, fosse no que tange à concisão, que se encontra na crônica e nos contos, fosse no quesito da subjetividade, que se encontra na poesia, fosse na característica da criação de personagens e da instalação de várias vozes em um texto, como no romance.

De todo modo, a dramaturgia não foi eleita e em sua apresentação ao livro, o professor Terra explica que

[...] quatro são os gêneros literários usados como ponto de partida, para a produção de textos diversos: o conto, a crônica, a poesia e o romance. De cada um deles destaco características a serem transpostas na produção de textos (TERRA, 2018, p. 08).

Podemos pressupor, portanto, que, a fim de evitar redundância entre as características de cada gênero que procurou ressaltar, o professor Ernani Terra tenha preterido a dramaturgia, pois, conforme explica mais à frente, no mesmo trecho que destacamos acima:

Da crônica, indico o fato de ser um gênero que trata de temas atuais com leveza e brevidade. [...] Do conto, destaco a concisão. [...] Quanto à poesia, ressalto o plano da expressão [...].
O romance é o mestre dos mestres, com ele aprende-se a produzir textos mais longos, a instalar várias vozes no texto e a organizá-las, a ordenar os fatos temporalmente, a construir personagens, a caracterizar ambientes e muitos mais (TERRA, p. 08, 2018).

Assim, espelhando-nos em Terra (2018), considerando Marcuschi (2010), recorrendo a Antunes (2005) e nos inspirando em Cosson (2006) esperamos contribuir um pouco com a prática de nossos colegas professores de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual do Ensino Básico, porque ambicionamos despertar entre nossos estudantes o gosto pela leitura literária, fonte de conhecimento, informação, formação mas também, e diríamos até, antes de tudo, entretenimento e prazer.

9.2 A REITERAÇÃO DA ESCOLHA DE O PAGADOR DE PROMESSAS, SEU GÊNERO E SEUS TEMAS E SUGESTÕES PARA A AQUISIÇÃO DO LIVRO SELECIONADO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Para esta proposta de letramento literário e suas atividades de produção textual, recorreremos à dramaturgia como gênero e à peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, como texto-base.

À parte a escolha pautada nos aspectos estruturais do gênero da dramaturgia, para a escolha dessa peça, nos baseamos principalmente nas características de sua linguagem e no engajamento do autor, em relação ao tratamento que deu a questões sociais a respeito das quais somos sensíveis e através das quais temos a expectativa de que se desperte a capacidade crítica e a consciência de realidade entre os educandos.

Sabemos que para a realização de um letramento literário, o ideal é que os educandos estejam de posse do livro selecionado para o processo, pois está claro que com o livro em mãos o envolvimento com as atividades será facilitado. Assim, tratemos de uma questão prática: como adquirir o livro a fim de que os educandos possam manuseá-lo, certos de que, especialmente entre os mais carentes, a aquisição do livro, sobretudo por meio da compra, é o primeiro obstáculo a se superar?

Antes de apresentarmos as possibilidades de respostas à pergunta acima, consideremos três fatores envolvidos na seleção de uma obra literária que se vai propor para a leitura em sala de aula:

- Exemplares devem constar na biblioteca escolar de modo que o acesso à leitura seja parcialmente viabilizado pela própria escola⁸⁰;
- A linguagem deve ser adequada à série com a qual será lida (Cosson, 2006);
- O livro deve ser de fácil aquisição por parte dos alunos.

Considerados os fatores acima, passemos às respostas possíveis à pergunta sobre a aquisição dos livros. Podemos apontar dois caminhos, mas primeiro devemos lembrar que entre os alunos mais pobres a aquisição por meio da

⁸⁰ O acervo não atende a toda uma turma. Há geralmente duas edições de uma mesma obra.

compra do livro é um problema e não são poucos os depoimentos de professores que adquirem diferentes exemplares de uma mesma obra para distribuí-las entre alguns de seus alunos, a fim de suprir a ausência do livro e realizar as tarefas de letramento ou a simples leitura literária em sala de aula.

Apontamos, deste modo, o primeiro caminho: o professor assume este compromisso individualmente e compra além de sua edição mais algumas para doar aos alunos.

Embora comprar livros para seus alunos não conste entre as responsabilidades do professor, mas reconhecendo que há muitos do Ensino Básico que contraem mais este encargo para seu trabalho heroico, sugerimos, para a aquisição de edições de menor custo, o recurso dos sebos físicos ou virtuais. Obviamente, para tal sugestão estamos considerando tanto os parcos rendimentos dos professores das redes estaduais e municipais, mérito sobre o qual não vamos nos ater⁸¹, quanto as condições financeiras da maioria de seus estudantes.

O site de sebos Estante Virtual (www.estantevirtual.com.br), o Sebo do Messias (sebodomessias.com.br) além de variados canais de compra, venda e troca de livros usados, novos e seminovos instituídos em comunidades nas redes sociais, disponibilizam acervos em números expressivos, geralmente em bons estados de conservação e a preços que podem ser acessíveis.

Outro caminho a se apontar para a aquisição de livros é a adoção da estratégia do “Padrinho de Livro”. “Padrinho de Livro” foi uma sugestão dada pela professora Walerya da Rocha⁸² na ocasião em que discutíamos sobre de que meios dispor para adquirir livros e efetuar o letramento literário com as obras de posse do maior número possível de alunos quando a compra de livros podia não ser opção para a maioria deles e nos custaria uma boa fatia de nossos rendimentos mensais caso as fizéssemos por conta e risco⁸³.

O “Padrinho de Livro” consiste, muito resumidamente, no seguinte percurso: depois de selecionada a obra com que vai trabalhar, feito o levantamento junto à

⁸¹ Apesar da Lei nº 11.738, sancionada aos 16 de julho de 2008, assegurar um piso salarial aos professores do Ensino Básico e seu reajuste anual, a classe ainda está entre as de formação superior com menor remuneração.

⁸² Walerya Silveira da Rocha é mestre em Letras pelo programa do ProfLetras e professora da rede estadual do Rio Grande do Norte.

⁸³ Supondo que comprássemos, por exemplo, 30 edições de um mesmo livro a uma média de 10 reais cada, teríamos de dispor do investimento de 300 reais extras em nossos orçamentos.

biblioteca da escola, o professor de Língua Portuguesa se reúne com os demais colegas professores (também podem ser incluídos outros funcionários, amigos próximos ou familiares), a fim de averiguar quantos têm disponibilidade ou condições de adquirir uma edição dessa obra para “apadrinhar” um aluno no processo de letramento.

Mesmo que não alcance a meta de se apadrinhar todos os alunos de uma turma, a estratégia pode atenuar o impacto da ausência do livro em sala de aula e, como o “livro do padrinho” permanece na escola sob os cuidados do professor para a maior parte das atividades (excetuando-se o momento da leitura individualizada, feita extraclasse), ao final do processo pode-se pensar em uma culminância para celebrar a aquisição definitiva do livro por parte dos alunos.

Definido, aproximadamente, como solucionar o problema da aquisição do livro, voltemos ao gênero e à obra que selecionamos. Quando pensamos na dramaturgia e em Dias Gomes para nossa proposta de letramento literário, ficamos entre suas peças mais populares e que provavelmente constam nas listas das bibliotecas escolares da rede pública, uma vez que em algumas o acervo é bastante diversificado, ainda que pequeno ou mediano.

O Bem-Amado (1962), *O berço do herói/Roque Santeiro* (1963) e *O santo inquirido* (1966) estiveram entre nossas opções. Terminamos por eleger *O pagador de promessas* (1960), porque usamos como critérios, além das preferências pessoais, o fator da linguagem, das personagens e dos elementos cênicos aparentemente mais palatáveis e próximos das vivências de nossos alunos, que transitam entre o urbano e o rural, cujas famílias têm formação cristã⁸⁴ e que não ignoram as religiões de matriz afrobrasileiras mesmo sem compreendê-las.

Sobre *O Bem-Amado*, o poeta Ferreira Gullar inicia seu prefácio à edição da Coleção Saraiva de Bolso com o seguinte comentário:

O Bem-Amado é um dos textos mais deliciosos escritos por Dias Gomes. Acabo de lê-lo, mal podendo conter as risadas, diante das falas de Odorico ou das situações em que o personagem vai se envolvendo. O próprio autor define esta peça como uma farsa sociopolítica-patológica, e eu quero entender que a mencionada patologia se refere à vida política nacional, com seus vícios doentios: a demagogia, a corrupção e a falta de escrúpulos dos nossos governantes (GULLAR, 2014, p. 13).

⁸⁴ Tomamos como referência a comunidade escolar da Escola Municipal Emérito Nestor Lima.

De fato, Odorico Paraguaçu é uma personagem engraçadíssima e a versão para telenovela, a primeira colorizada da TV brasileira, instaurou no imaginário do público, em meio ao panteão da história do audiovisual brasileiro, a memória do ator Paulo Gracindo em seu papel. As falas de Odorico, recheadas de adjetivos e advérbios absurdos e marcadas por torneios frasais caricatos, são de arrancar gargalhadas de qualquer audiência. Evitamos, contudo, a peça porque tememos que o riso ofuscasse as mensagens do texto, ou mesmo confundisse os jovens leitores e sua finalidade não fosse apreendida durante a leitura.

Seria inócuo afirmar que *Roque Santeiro ou O berço do herói* é também um texto extraordinário e seria uma excelente leitura para fins de um trabalho de letramento literário. Pesou contra a escolha dessa peça o fato de que há os elementos estruturais complicadores de sua abertura na versão definitiva da peça – sem sinalização de ato ou quadro e com um aceno para o roteiro de cinema que poderia dificultar o entendimento dos jovens leitores em formação. Um público com um pouco mais de maturidade talvez fosse o ideal para a leitura de *Roque Santeiro*. Inclusive, para a assimilação de todo o contexto que envolve sua produção censurada pelo regime militar da década de sessenta.

Num texto sem data escrito à guisa de introdução de sua peça e publicado na edição Saraiva de Bolso, Dias Gomes desabafa:

Escrevi O berço do herói em 1963. Com o golpe militar de 1964, tive que esperar quase dois anos até que surgisse um produtor suficientemente corajoso e interessado em montá-la. A Editora Civilização Brasileira publicou o texto no início do ano de 1965 com um contundente prefácio de Paulo Francis e uma mordaz orelha de Ênio Silveira (o que levou um general a exigir do Conselho de Segurança Nacional a prisão dos mesmos... e do autor da peça, evidentemente). É que a peça abordava o mito do herói (e herói militar), tema delicado para o momento que atravessava o País (GOMES, s.d., p. 7).

Seria um desafio explorar essa peça, mas nos reservamos à tarefa para outra oportunidade⁸⁵.

⁸⁵ Dissemos anteriormente que não consideramos uma obra “difícil”, quando pensamos em leitura na escola. Aqui, julgamos que seria necessário maturidade para o debate de alguns temas nas peças *O Bem-Amado*, *O santo inquirido* e *Roque Santeiro*, de Dias Gomes. Assim, nos corrigimos: não deve haver obra difícil quando há a mediação do professor, mas há temas que dependem de alguma maturidade do leitor, exigindo mais empenho do professor durante a mediação.

O texto de *O santo inquérito* traz uma das falas mais instigantes de nossa literatura engajada com o debate civilizatório. A peça remonta ao final do século XVIII e é vagamente inspirada no episódio histórico (talvez lendário) da prisão, julgamento e condenação pelo Tribunal de Santo Inquérito, em razão de um suposto crime de heresia, a jovem Branca Dias, seu pai e seu noivo. É justamente durante uma sessão inquisitorial, que Augusto Coutinho, o noivo de Branca, revela-se uma resistência à deformação do processo legal viciado pelo padre acusador que quer condená-lo e à Branca Dias, por quem havia secretamente se apaixonado.

Violentemente torturado pelos carrascos do Tribunal de Santo Ofício, sofrendo as dores atrozes dos ferimentos, Augusto é levado para uma acareação com Branca e se recusa a acusá-la dos crimes que lhe são imputados em troca da sua própria liberdade e, conseqüentemente, do fim da tortura. Depois de mostrar-se inflexível aos ataques dos inquisidores e aos apelos da noiva para que os atenda, a fim de que cesse seu sofrimento, Augusto tem a oportunidade de ficar a sós com Branca, um raro gesto de condescendência do Visitador do Santo Ofício responsável pelo processo. Nesse diálogo, ele diz para a moça: “Por uma causa qualquer, grande ou pequena, alguém tem que sofrer. Porque nem de tudo se pode abrir mão. Há um mínimo de dignidade que o homem não pode negociar, nem mesmo em troca da liberdade. Nem mesmo em troca do sol” (GOMES, 1966, p. 124).

Uma frase forte em meio a muitas outras de uma seqüência de diálogo comovente e revoltante ao mesmo tempo numa das mais poderosas peças de teatro do autor e certamente do teatro brasileiro. Julgamos que seria necessária mais maturidade ainda para a apreensão da leitura dessa peça que das demais citadas anteriormente.

De todo modo, *O pagador de promessas* comporta elementos que certamente são lidos em outras peças de Dias Gomes e possui um protagonista com um propósito simples e humano. Não há em *Zé do Burro* só a coragem inerradicável de Augusto Coutinho, a pureza de intenções de Branca Dias ou a vítima dos políticos manipuladores e maus como Odorico Paraguaçu. Há nele uma humanidade totalmente despida de caricaturas, distante de qualquer romantização, no sentido leigo, com a qual não é difícil encontrar identificação.

A propósito de estabelecer um parentesco entre as personagens de Zé do Burro e Branca Dias, por exemplo, no prefácio à edição da *Civilização Brasileira*, de 1985, Yan Michalski nos diz:

Zé-do-Burro e Branca Dias: dois seres puros em luta contra uma impiedosa conspiração que não admite a pureza, que se aproveita dela, e que acaba por destruí-la. E assim como em *O pagador de promessas*, a grande arma usada contra a heroína de *O Santo Inquérito* é a sistemática e coerente exploração das palavras e dos atos dos protagonistas para a formação de conceitos inteiramente diferentes, na sua essência, das autênticas intenções destes personagens (MICHALSKI, 1985, p. 11).

Muitos dos temas sociais que gostaríamos de abordar num processo de letramento estão presentes nas quatro peças listadas, mas optamos por *O pagador de promessas*, porque nos pareceu que os seus estariam mais próximos de nós, inclusive, o debate religioso em suas nuances de sincretismo.

Promover o respeito às religiões e à liberdade religiosa, desmistificar as religiões de matriz afrobrasileiras, que sofrem com os preconceitos estruturais, tomadas como desprestigiadas e/ou desprestigosas, deve ser tomada como uma tarefa cara e relevante por nós, professores do Ensino Básico, porque nossos estudantes ignoram, muito provavelmente todos, a importância do direito previsto constitucionalmente à liberdade de prática religiosa e, por motivos que fogem ao nosso domínio, replicam discursos preconceituosos que ainda relegam ao Candomblé ou à Umbanda, por exemplo, uma condição marginalizada.

Outros temas universais como a coragem, a perseverança, a importância do respeito às mulheres, as lutas de classe e as corrupções morais, também podem ser abordados transversalmente à leitura do texto de Dias Gomes em *O pagador de promessas*.

9.3 A LEITURA COMO PRIMEIRA METODOLOGIA

Certos de que a leitura literária é necessariamente a experiência com o literário, propomos que a mediação da leitura de *O pagador de promessas*, como atividade que precede às demais, seja executada ostensivamente em sala de aula. Sugerimos que o professor atue tanto como coadjuvante da leitura quanto como seu diretor, para fazermos uso de termo próprio da encenação, conduzindo-a

participativamente, mas procurando não perder o foco no protagonismo que deve conceder ao aluno, ensinando-o a ressignificar sua leitura à medida que colabore para que os sentidos possam ser descobertos e construídos por ele.

A mediação que cabe ao professor se baseia em sua ação como leitor maduro cujo repertório o torna capaz de atuar como coleitor de seus educandos. O coleitor não é em nossa concepção aquele que acompanha passivamente a leitura de seu aluno, agindo somente nos momentos da “leitura falha”, da hesitação ou de um questionamento⁸⁶, é aquele que faz os devidos apontamentos, a fim de que os sentidos sejam descobertos e ao mesmo tempo construídos.

Conhecendo o texto previamente, é da responsabilidade do professor coleitor apresentar e elucidar alguns dos elementos e algumas das relações que estão presentes ou emergem da leitura de um texto literário, com o propósito de despertar parte do interesse sobre esse texto.

Entre esses elementos, podemos incluir o vocabulário (as palavras desconhecidas tanto do ponto de vista semântico quanto ortográfico), a sintaxe (no caso da dramaturgia, especialmente, das falas) e a caracterização de tipos (no caso de *O pagador de promessas*, o padre, o sacristão, o camponês, o cafetão, o repórter etc.).

Quanto às relações, o professor pode eleger as que lhes forem mais pertinentes à leitura com a qual tem intimidade suficiente, além de situar a obra por meio de uma contextualização⁸⁷ política, socioeconômica e histórica, e finalizar com uma apresentação do autor, que pode ser feita no formato de uma breve biografia (porque, se esta última não contribui efetivamente com a leitura da obra, contribui para uma ampliação do repertório de autores dos alunos).

Deste modo, para um exame geral de *O pagador de promessas*, sugerimos como parte das primeiras etapas, em conformidade com o que propõe Cosson

⁸⁶ Quando leem em voz alta, os alunos comumente se interrompem perguntando significados de palavras, o que exatamente se passa no trecho lido, quando não conseguem pronunciar palavras em língua estrangeira etc. É natural que o professor atenda aos alunos nesses momentos, mas ele deve insistir na leitura ininterrupta esforçando-se para que a leitura transcorra.

⁸⁷ O contexto é um ponto importante de se abordar para a compreensão de uma obra literária. Cosson, em *Círculos de leitura e letramento literário*, observa que o contexto se dá pela compreensão de uma estrutura triádica: o contexto com-o-texto, o contexto ao-redor-do-texto e o contexto além-do-texto. O professor pode ser econômico na contextualização, mas não pode esquecer de dados cruciais ao contextualizar a obra literária.

(2006), que a mediação explore pontos determinantes sobre o gênero, a obra e sua ação. Entre esses pontos, sugerimos algo a respeito:

- Do autor, Dias Gomes – sua biografia, sua importância como dramaturgo e autor de telenovelas;
- Da dramaturgia como gênero literário – suas origens e suas características;
- Do teatro em si – sua linguagem, sua estrutura e seu lugar nas artes e literatura nacionais;
- Do contexto da peça – aliada a uma descrição geral de sua ação e de seus personagens;
- Das disputas de poder entre as religiões e do preconceito contra as práticas religiosas de matriz afrobrasileiras;
- Do que pode significar o interesse da imprensa sobre o episódio que envolve Zé do Burro e sua promessa;
- Da exploração das mulheres, da violência contra elas e do crime de lenocínio;
- Do papel da polícia em acontecimentos como o descrito na ação da peça.

Os itens acima têm a função de estimular a construção dos sentidos e outros pontos podem ser ventilados pelo professor mediador com o avanço da leitura, no entanto, para que sua atuação como coleitor permaneça preservada, ele deve conceder voz aos educandos quando das discussões a respeito de cada um dos pontos.

Para a efetiva leitura do texto em sala de aula, propomos que sejam realizadas etapas de leitura, as quais nomeamos Compartilhada, Dirigida e Oralizada, além da leitura individual extraclasse. Os primeiros convites aos alunos para as leituras devem ser livres de imposições, pois o ideal é que se sintam à vontade. Espera-se que à medida que conheçam o texto, se interessem pelas falas e assumam para si personagens com as quais tenham se identificado

Havendo pouca adesão espontânea⁸⁸, o professor deve selecionar os alunos necessários e distribuir personagens e falas para dar início às orientações de leitura pautada na internalização dos contextos das cenas e das rubricas. A compreensão dos contextos das cenas e das rubricas é imprescindível para que se confira às oralizações a inflexão e a modulação apropriadas, à maneira de uma preparação para a performance ou para a dramatização, embora esta não esteja contemplada entre as etapas de nossa proposta.

Para as produções textuais ao final das leituras, sugerimos a retextualização/refacção de passagens da peça para diferentes gêneros como a poesia, o conto e a crônica, mas também, a depender da recepção de cada professor bem como de seus alunos, a escrita de artigos de opinião e/ou cartas argumentativas. Sugerimos ainda a criação de cenas extras inspiradas na própria peça como outro processo de produção textual.

Em relação à refacção no mesmo gênero, da dramaturgia para a dramaturgia, registramos as seguintes ideias para o professor que se decida por este caminho:

- A elaboração de uma cena na qual Zé do Burro faz um monólogo sobre a injustiça, segundo seu ponto de vista;
- A criação de um diálogo entre Padre Olavo, Zé do Burro e Minha Tia apresentando seus pontos de vista sobre fé e religião;
- A criação de uma cena extra à final, na qual Padre Olavo faz um monólogo com um mea culpa que encerraria a peça;
- A reeleaboração da cena em que Zé do Burro aborda Rosa e Bonitão e se mostra indignado com o possível adultério da esposa.

Outras ideias podem surgir ao longo do processo de mediação.

Para a realização de nossa proposta de letramento, prevendo-se prazos os mais elásticos possíveis para a leitura e a produção textual, relacionamos o seguinte cronograma com mínimo de 22 aulas e máximo de 26:

Apresentação da proposta e	01 aula
-----------------------------------	---------

⁸⁸ A participação dos alunos em atividades nas quais eles se sentem expostos precisa ser vista pelo professor com empatia. Ele deve transmitir segurança, evitar imposições e ser sensível às recusas.

introdução à obra <i>O pagador de promessas</i>	
Primeiro contato com a leitura⁸⁹	01 aula
Leitura compartilhada (sessões de leitura)	Aproximadamente 10 aulas
Leitura dirigida (fragmento)	02 a 04 aulas
Leitura individualizada⁹⁰ – Extraclasse	A ser realizada fora da escola, como parte do programa de leitura
Leitura oralizada⁹¹ (fragmento) – “Voo solo”	02 a 04 aulas
Primeira produção	01 aula
Devolutiva e orientações	01 aula
Segunda produção	01 aula
Devolutiva e orientações	01 aula
Avaliação e Devolutiva da avaliação	02 aulas (01 para a avaliação e 01 para a devolutiva)
Total estimado de aulas – Excetuando-se o prazo para a leitura individualizada, extraclasse e para a qual pode ser estipulado o prazo de uma semana em	22 a 26 aulas

⁸⁹ Esta etapa e a anterior podem ser realizadas no mesmo prazo previsto, mas o professor deve ser habilidoso, porque há uma primeira produção textual que antecede a introdução à obra.

⁹⁰ Leitura individualizada em nossa proposta é a leitura que o estudante faz em casa, fora da escola. Um eventual acompanhamento individualizado como sugere o nome pode acontecer, caso o professor sinta que é necessário.

⁹¹ O que chamamos aqui de Leitura Oralizada como etapa do cronograma é redundante. Ao longo do processo toda a leitura será oralizada, mas nesta etapa esperamos que os alunos já tenham assimilado a leitura do texto e tenham apreendido a noção de resignificação, adquirindo maior fluidez e competência.

meio a qual as demais atividades podem prosseguir.	
--	--

9.4 AS ETAPAS DE NOSSO LETRAMENTO

9.4.1 Apresentação da proposta, introdução à obra e primeiro contato com a leitura de *O pagador de promessas*

É interessante que o professor dê início à proposta apresentando-a aos seus alunos, descrevendo o que pretende com ela e planejando as etapas junto à turma. Pode ser através da descrição e do plano de ação das atividades que ele atraia a atenção e o interesse dos alunos em participar das etapas de leitura. Envolver toda a turma não será fácil, mas envolvê-la de modo a mobilizar a maioria dos alunos, é uma boa expectativa. Concluído este primeiro momento, o professor segue para o primeiro contato com a leitura.

O primeiro movimento em direção ao letramento, na proposta de sequência básica do professor Rildo Cosson, é a motivação. Em *Letramento literário* (2006), ele demonstra como proceder apresentando uma oficina que realizou a convite da prefeitura de João Monlevade, em Minas Gerais, junto aos professores da rede municipal de ensino, no ano de 2001. Sobre essa oficina, nos informa Cosson (2006, p. 69):

A proposta que fiz foi realizar uma atividade e, simultaneamente, refletir sobre ela como prática pedagógica. É essa proposta que trazemos aqui como exemplo, porque sua articulação entre leitura e produção de textos a partir de uma unidade temática – moradia e violência urbana – parece-nos ilustrar com eficiência o funcionamento da sequência básica, apesar de ter sido realizada em condições especiais.

Não vamos nos estender com o detalhamento do método descrito por Cosson em seguida, nem tecer considerações sobre o público com qual o aplicou, professores de uma rede municipal, bastante diferente dos adolescentes de um

nono ano do Ensino Fundamental⁹². Nossa proposta espelha-se em sua metodologia e vamos apresentá-la segundo suas diretrizes.

À semelhança do que nos ensina Cosson, a motivação que preparará o aluno para a leitura de nosso texto-base, a obra *O pagador de promessas*, pode ser realizada através da leitura de uma matéria jornalística que trate de façanha religiosa que possa ser associada à empreendida por Zé do Burro. Não é difícil encontrar registros jornalísticos a respeito de pagadores de promessas. Há os mais diversos disponíveis na internet, desde os mais tocantes, aos mais absurdos, será o crivo do professor, seu bom senso e experiência, que o levará a eleger a matéria a ser utilizada.

Vejamos três exemplos:

- “Pagador de promessas” chega a Aparecida após romaria de de quase cinco anos com cruz de 33 kg (<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2022/01/19/pagador-de-promessas-chega-a-aparecida-apos-romaria-de-quase-cinco-anos-com-cruz-de-33-kg.ghtml>);
- O pagador de promessas de aluguel (https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/26/internacional/1495809101_039438.html);
- Joaquim Lopes percorre 127 metros de joelhos para pagar promessa (<https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/joaquim-lopes-percorre-127-metros-de-jelho-para-pagar-promessa>).

Selecionada a matéria, que pode ser, inclusive, uma das que listamos acima, depois de lida em sala com a turma, inicia-se uma conversa sobre a relação Promessa-Compromisso, unidade temática que sugerimos⁹³ para esta motivação. Um debate informal ou uma simples discussão pode ser realizada a partir de questionamentos feitos aos alunos a respeito desta unidade temática.

Desse modo, o professor pode questionar: a) Se fizermos uma promessa, religiosa ou não, temos de cumpri-la?; b) Há um compromisso maior se a promessa

⁹² Na seção Uma experiência reveladora, do capítulo A sequência expandida, do mesmo livro, Cosson relata a bem sucedida aplicação de um projeto de leitura embasado no letramento literário com alunos de uma 4ª série.

⁹³ O professor está autorizado a elaborar outra, se assim o quiser.

for religiosa ou toda promessa tem o mesmo valor?; c) Outra pessoa pode “pagar” uma promessa religiosa em seu lugar?; d) Como você se sentiria se fosse impedido de cumprir uma promessa que você fez? Outras questões podem vir a ser levantadas pelo professor e, naturalmente, pelos alunos, desde que não se demorem demasiadamente e a unidade temática se disperse em uma conversa que fuja à ideia inicial.

Concluído esse primeiro movimento, o professor solicita dos alunos um breve texto opinativo⁹⁴ a respeito de suas conclusões sobre a unidade temática sugerida, usando como referencial a matéria jornalística. A aplicação desta primeira produção textual é feita em sala, em um tempo mínimo de uma aula de 50 minutos. É após a devolutiva desses depoimentos, que ele deve introduzir a peça *O pagador de promessas*.

A correção dos textos opinativos, uma primeira produção textual e que não contempla ainda a retextualização/refacção, deve ser pautada na valorização dos acertos. Aliás, recomenda-se que a propósito da coerência com o percurso da proposta, toda correção seja pautada na valorização dos acertos e que os eventuais “erros” não sejam tratados como matéria de punição, ao contrário, o professor deve apontar caminhos para que os alunos se corrijam e evitem (e mesmo não cometam mais) esses eventuais “erros”.

Para a produção, pode-se elaborar uma folha destinada para a atividade, com limite de linhas (o texto não deve exceder 15 linhas, uma vez que será aplicado em um tempo de 50 minutos) e com os critérios de correção de acordo com os que se encontram descritos nas provas dos Institutos Federais, afinal, o foco desta proposta de letramento é o 9º ano, série concluinte que habilita o estudante a prestar concurso para os IF. Seria interessante ainda que os critérios de correção estivessem acompanhados dos devidos esclarecimentos de que tratam cada um.

Vejamos um modelo⁹⁵ aproximado de comando para esta tarefa:

⁹⁴ A terminologia é genérica para os artigos de opinião. Neste caso, o professor deve deixar claro que espera dos alunos um texto no qual expressam suas opiniões pessoais e deve orientá-los previamente sobre como redigir tal texto.

⁹⁵ Junto ao comando, as pautas enumeradas para a produção escrita. Não há ineditismo ou novidade em modelos de fichas para redação. Ao professor cabe a adaptação de modelos prontos ou a elaboração de modelos próprios, coerentes com a finalidade da tarefa de produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura da matéria jornalística XXX e da discussão a respeito de seu conteúdo, escreva um texto opinativo de até 15 linhas respondendo à seguinte questão: “*Prometeu tem de cumprir?*”. Tome como base o que você compreendeu sobre a relação Promessa-Compromisso proposta ao longo da aula. Lembre-se de que o ponto de vista expresso no seu texto é pessoal, mas que você deve respeitar os direitos individuais e humanos ao exprimi-los. Não é necessário título para o seu texto.

Para fins de correção, serão consideradas as seguintes competências:

- 1 – Produção textual em conformidade com o gênero proposto no comando da atividade (O texto opinativo é um texto em que se emite uma opinião pessoal e deve ser redigido em prosa e organizado em parágrafo ou parágrafos, portanto serão desconsiderados diálogos, narrativas ou poemas);
- 2 – Domínio da variedade linguística adequada ao gênero proposto e à situação de comunicação (No texto estão vetados palavrões, gírias ou quaisquer termos inadequados à situação de comunicação);
- 3 – Domínio dos elementos coesivos (O emprego adequado da pontuação, de preposições, conjunções, pronomes e advérbios, a fim de que o texto comunique adequadamente);
- 4 – Coerência⁹⁶ entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados (A clareza⁹⁷ na apresentação das ideias).

A introdução à peça não precisa ser necessariamente muito exigente, porém é imprescindível. O professor pode recorrer a um resumo elementar de sua ação, há inúmeros disponíveis, inclusive, nas próprias edições, que também podem vir adicionadas de fortunas críticas de grande utilidade. É necessário um trabalho de garimpo.

O professor pode, por seu turno, elaborar o próprio resumo a apresentar, opção que consideramos mais interessante porque dará um toque pessoal à leitura que pretende introduzir e que pode lhe trazer contribuições provocando ideias para enunciados e comandos das tarefas de produções textuais posteriores.

Há pontos que não podem deixar de ser valorizados em um resumo a se apresentar ou elaborar de O pagador de promessas, quando a intenção desse resumo é causar interesse na obra. Vejamos alguns: (1) a validade da promessa de Zé do Burro; (2) a queixa de Rosa, que escolheu acompanhar o marido, e o adultério; (3) a intransigência do Padre Olavo; (4) o preconceito da beata; (5) a

⁹⁶ Ernani Terra, em seu livro *Da leitura literária à produção de textos*, diz: “Não é simples definir coerência. [...] Em sentido amplo, coerência é ausência de contradição. Dessa forma, um texto será coerente quando não apresentar contradições internas que não sejam justificadas” (TERRA, 2018, p. 21).

⁹⁷ Em síntese, num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas (FIORIN; PLATÃO SAVIOLI, 2011, p. 14).

exploração da imprensa; (6) a ação da polícia; (7) o apoio popular ao pagador de promessa; (8) o desfecho trágico, e outros que podem ser aventados pelo professor.

Sábato Magaldi, em seu texto de prefácio à edição Bertrand Brasil, de 2018, que citamos em diferentes ocasiões, dá o tom:

Imaginem um homem que, para cumprir uma promessa, divide seu sítio com os lavradores pobres e carrega uma cruz no percurso de sete léguas, com o objetivo de depositá-la no interior de uma igreja de Santa Bárbara. Como o Padre não lhe permite o ingresso no templo, Zé do Burro, depois que é obrigado a esperar longamente que o abram, obstina-se em permanecer diante da porta, na esperança de que se convençam de seus propósitos santificados (MAGALDI, 1960, p. 9).

O professor não deve se furtar à lembrança da relevância da peça para o cinema e para a teledramaturgia, mas no que diz respeito a essas versões⁹⁸ recomendamos sua exibição somente após a leitura da obra original em uma atividade extra que pode ser efetuada com colaboração interdisciplinar (os professores de Artes, Ensino Religioso, História e Geografia podem oferecer inestimáveis contribuições).

Outro ponto importante é o engajamento social do dramaturgo. O professor deve destacar a denúncia e problematização dos temas sociais que estiveram presentes na literatura de Dias Gomes em praticamente toda a sua trajetória. Pode citar como exemplo o episódio de censura à peça *O berço do herói ou Roque Santeiro*, impedida de estrear pelo governo militar em 1966 a poucas horas da abertura do teatro ao público. Pode comentar ou simplesmente citar a perseguição que se fez a essa peça e ao autor durante anos seguidos.

Há, inclusive, uma situação no mínimo cômica não fosse, diga-se de passagem, trágica: a gravação de um telefonema no qual Dias Gomes e o historiador Nelson Werneck Sodré, cujo telefone havia sido grampeado pelo SNI⁹⁹, conversavam sobre a novela *Roque Santeiro*, que era, na verdade, a peça *O berço do herói*, e riam às gargalhadas do embuste que pregavam na censura federal.

⁹⁸ O canal Cine Antiqua, do Youtube, tem em seu catálogo o filme de 1962 completo (<https://youtu.be/oyYDcXD-SqI>). Outro canal da mesma plataforma, Cultura popular!, disponibiliza a versão para TV de 1988 (<https://youtu.be/z5F1VGOL4HQ>).

⁹⁹ O Serviço Nacional de Informação, SNI, criado em julho de 1964, dois meses após a instauração do Regime Militar, era o órgão de controle e fiscalização das informações que a presidência da República julgava de interesse da segurança nacional. O SNI mantinha sob vigilância pessoas e entidades públicas e privadas suspeitas de disseminar aquilo que consideravam “ideologias de esquerda”.

No texto em que aborda a censura a esta peça, presente à edição da coleção Saraiva de Bolso, 2015, da editora Nova Fronteira, Dias Gomes comenta sua tentativa de trazer para o público o texto sob outro formato e como essa tentativa também teria sido frustrada pela poderosa mão do governo instaurado à força pelo Golpe de 1964:

Uma tentativa de transformá-la em filme, no ano seguinte (cheguei a escrever o roteiro) enfrentou nova interdição, quando então recebi um recado do chefe da Polícia Federal, general Riograndino Kruel, “que eu tirasse o meu cavalinho da chuva porque, enquanto os militares mandassem neste País, essa peça jamais seria encenada” (GOMES, sd, p. 7).

Concluídas essas primeiras etapas, que abrangeram a apresentação da proposta, introdução à obra e o primeiro contato com a leitura, além de uma primeira produção escrita, seguimos para as etapas da leitura efetiva da dramaturgia¹⁰⁰.

9.4.2 Leitura compartilhada (sessões de leitura), leitura dirigida, leitura oralizada e orientações para a leitura individualizada

As etapas da leitura da obra literária não podem prescindir da materialidade do livro. Sugerimos anteriormente meios de se adquirir edições ou por meio da compra em sebos virtuais e físicos, ou por meio do “Padrinho de livro”, visando uma ostensiva leitura do livro em sala de aula. É provável que o professor não tenha êxito na aquisição dos livros para suprir toda a turma, mas será uma vitória disponibilizar livros para, pelo menos, metade dos alunos que a compõem, proporcionando um livro a cada dois alunos.

A título de exemplo, as turmas de nono A e B, da Escola Municipal Emérito Nestor Lima constavam de 36 e 26 alunos, respectivamente, ao final do ano letivo de 2022¹⁰¹. Sessenta e dois alunos, no total. A aquisição de livros para a metade solucionaria uma boa parte dos problemas envolvendo a posse do livro, afinal, 31 exemplares é mais que o número de alunos do nono B e apenas cinco a menos que

¹⁰⁰ Ver notas a respeito da Leitura Individualizada e da Leitura Oralizada constantes no Cronograma de Aulas.

¹⁰¹ Dados provenientes do Portal Sigeduc Parnamirim, RN (<https://parnamirim-rn.portalsigeduc.com.br>).

a turma A. Apesar de implicar a leitura extraclasse, que teria de ser por revezamentos e isso pode influenciar o curso do planejamento previsto no cronograma ou, ao menos, exigir maior poder de organização, o professor não deve deixar de lado metas assim, para a aquisição dos livros¹⁰².

Para a realização da Leitura Compartilhada, a organizamos em sessões nas quais o professor lê junto aos alunos previamente selecionados (ou que se dispuseram a ler espontaneamente), distribuindo-os para as partes da leitura e tentando contemplar a participação do maior número possível de alunos, à medida que as sessões avancem.

Para fins de registro e monitoramento, sugerimos uma ficha na qual o professor anota, a cada sessão, os alunos participantes, seus desempenhos e observações.

Vejam os um modelo¹⁰³ para a primeira sessão:

FICHA DE REGISTRO PARA AS SESSÕES DE LEITURA COMPARTILHADA

SESSÃO: 1^a

Obra: <i>O pagador de promessas</i> , Dias Gomes
Sessão correspondente ao... Primeiro ato/primeiro quadro
Participante 01/personagem: Desempenho:
Participante 02/personagem: Desempenho:
Participante 03/personagem: Desempenho:

¹⁰² A aquisição e disponibilização dos livros requerem um planejamento antecipado ao começo de letramento (cf. 9.2).

¹⁰³ O modelo é simples. O professor pode adaptá-lo segundo suas necessidades, subtraindo ou acrescentando itens. Fichas são comuns nas aulas de literatura e letramento literário. Cosson, em *Círculos de leitura e letramento literário*, fala das fichas funcionais, por exemplo.

<p>Participante 04/personagem:</p> <p>Desempenho:</p>
<p>Observações gerais:</p>

Para a avaliação de Desempenho o professor pode se basear na dicção, entonação, fluidez e ritmo na leitura das palavras. O participante com bom desempenho faz poucas hesitações enquanto lê, comete poucos tropeços com as palavras, confere boa modulação e percebe as inflexões adequadas às falas. Não é necessário rigor para a avaliação de desempenho, afinal, a proposta não é formar atores, mas é necessário que sejam feitas mediações que contribuam com a leitura dos alunos, com demonstrações quando for o caso.

As sessões de leitura são organizadas em cortes aproveitados da divisão dos atos e quadros de *O pagador de promessas*, a fim de viabilizar ampla participação e um cronograma para início e conclusão da leitura do texto em sua totalidade.

As sessões ficam assim distribuídas:

1. **Primeira sessão:** Primeiro ato/primeiro quadro, p. 15 a 36¹⁰⁴, distribuição das falas das personagens Zé do Burro, Rosa, Bonitão, Marli – 04 participantes;
2. **Segunda sessão:** Primeiro ato/segundo quadro, p. 38 a 53, distribuição das falas das personagens Beata, Sacristão, Padre, Zé do Burro, Bonitão – 05 participantes;
3. **Terceira sessão:** Segundo ato/primeiro quadro, p. 54 a 78, distribuição das falas das personagens Minha Tia, Galego, Dedé Cospe-Rima,

¹⁰⁴ Para esta definição de número de páginas, usamos da edição da Coleção Saraiva de Bolso, da Editora Nova Fronteira. A contagem das páginas, entretanto, é só uma referência à orientação para a organização da leitura compartilhada.

Beata, Guarda, Zé do Burro, Rosa, Repórter, Bonitão, Scristão, Marli – 11 participantes;

4. **Quarta sessão:** Segundo ato/segundo quadro, p. 78 a 98, distribuição das falas das personagens Dedé Cospe-Rima, Zé do Burro, Rosa, Mestre Coca, Galego, Minha Tia, Secreta, Guarda, Bonitão, Padre, Sacristão, Monsenhor – 12 participantes;
5. **Quinta sessão:** Terceiro ato¹⁰⁵, p. 98 a 126, distribuição das falas das personagens Mestre do Coro, Coro, Dedé Cospe-Rima, Uma voz, Outra voz, Minha Tia, Mestre Coca, Galego, Manoelzinho Sua-Mãe, Um capoeira, Outro capoeira, Rosa, Zé do Burro, Secreta, Marli, Repórter, Beata, Guarda, Delegado, Padre – 19 participantes¹⁰⁶.

Note-se que as sessões se tornam mais complexas com o avanço da leitura. Ao professor cabe um papel participativo e a responsabilidade da leitura das rubricas. Sem pretender a dramatização, o professor antecipa onde as rubricas estão registradas para manter o participante alerta. Também cabe ao professor as mediações necessárias às “correções” concernentes às inflexões de voz. Lembrando sempre que a correção não deve ser confundida com punição e que neste caso ocorre quando o participante não confere uma inflexão ou modulação coerentes ao contexto da fala.

Vejamos como proceder aproximadamente descrevendo como uma sessão aconteceria se fosse realizada com um trecho retirado do início do primeiro ato/primeiro quadro da peça:

ZÉ (Olhando a igreja) É essa. Só pode ser essa.
(Rosa pára também, junto aos degraus, cansada, enfatiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma).
ROSA E agora? Está fechada.
ZÉ É cedo ainda. Vamos esperar que abra.
ROSA Esperar? Aqui?
ZÉ Não tem outro jeito.
ROSA (Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato).
Estou com cada bolha d’água no pé que dá medo.

¹⁰⁵ Este é um ato com abertura sugestivamente musical. O professor pode averiguar a possibilidade de realizar essas falas em parceria com o professor de artes, especialmente se sua formação for em música, ou, depois de pesquisar por conta própria o ritmo das rodas de capoeira conduzir, ele próprio as falas.

¹⁰⁶ O professor pode agrupar separadamente os alunos que realizarão a leitura do coro.

ZÉ Eu também. (Contorce-se num ritus de dor. Despe uma das mangas do paletó). Acho que os meus ombros estão em carne viva.
ROSA Bem feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.
ZÉ (Convicto) Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.
(GOMES, 1960, p. 16).

Os participantes estão pré-selecionados e posicionados de modo a iniciar a leitura, o professor esclarece as rubricas (por exemplo, a rubrica que antecede a primeira fala de Rosa indica que a leitura terá uma inflexão de contrariedade, naquela e nas demais falas desta personagem) e concede a palavra aos participantes, atento para mediar quando necessário. Nesse ritmo, as sessões devem ser realizadas.

Embora as variáveis permitam flexibilidade para mais aulas, o professor deve tentar assegurar o cronograma do processo da Leitura Compartilhada, conduzindo-a de modo a que sua conclusão não ultrapasse as dez aulas propostas.

As sessões de leitura preveem que toda a peça seja lida. Os percalços devem ser encarados com bom humor, porque, caso contrário, a ideia de prazer que subjaz à leitura terá sido sabotada e, no final das contas, a etapa almeja exatamente isso: que os alunos leiam a obra em sua totalidade e tenham prazer durante a leitura.

Com a conclusão da Leitura Compartilhada, isto é, as sessões tendo sido satisfatoriamente efetuadas, passamos à Leitura Dirigida. Nesta etapa, o professor aborda a ressignificação da leitura por meio do que já foi lido. A ressignificação é algo subjetivo e possui vínculos com a dramatização ou com a performance. O leitor ressignifica sua leitura quando se apropria das vozes do texto e lhes confere diferentes inflexões, timbres e cadências tornando-as vivas enquanto lê.

Na Leitura Dirigida, o professor atua como um diretor teatral, esclarecendo que as personagens são indivíduos e como tal são diferentes umas das outras. A voz de Zé do Burro não é a mesma do Padre Olavo porque são indivíduos diferentes, e não só isso, têm origem, formação e percepção de mundo diferentes. Além do mais, os dois homens se veem em situação de conflito, foram colocados um em oposição ao outro. Logo, não se lê com a mesma voz as falas de Zé do Burro e as de Padre Olavo.

Com a Leitura Compartilhada, uma primeira leitura da peça foi concluída. Virtualmente, o texto é conhecido dos alunos. A ação e as personagens já foram processados em conjunto e algumas (talvez muitas) mediações foram feitas a

propósito de se conferir coerência à leitura de dramaturgia e construir significados. Nesta outra etapa, recorta-se novamente a peça para leituras fragmentadas e, mais uma vez, o professor conduz e participa da leitura, demonstrando-a com sua própria voz.

Com a definição do fragmento da peça a ser lido, são selecionados novos participantes para que o professor os “dirija” enquanto leem¹⁰⁷ e, para que a demonstração tenha efeitos sobre os demais, recomendamos que essa leitura seja repetida em três momentos, que logo esclareceremos. Antes, para uma noção aproximada de como proceder, tomemos o seguinte fragmento da peça:

Padre Olavo surge na porta da igreja.
SACRISTÃO (Como se tivesse sido surpreendido em falta) Padre Olavo!...
ZÉ Preciso falar com ele...
Sacristão dirige-se apressadamente à igreja. Para na porta, ante o olhar intimidador de Padre Olavo. É um padre moço ainda. Deve contar, no máximo, quarenta anos. Sua convicção religiosa aproxima-se do fanatismo. Talvez, no fundo, isto seja uma prova de falta de convicção e autodefesa. Sua intolerância - que o leva, por vezes, a chocar-se contra princípios de sua própria religião e a confundir com inimigos aqueles que estão ao seu lado - não passa, talvez, de uma couraça com que se mune contra uma fraqueza consciente.
PADRE (Para o Sacristão) Que está fazendo aí?
SACRISTÃO (À guisa de defesa) Estava conversando com aqueles homens.
PADRE E eu lá dentro à sua espera para ajudar à missa. (Repara em Bonitão e Zé-do-Burro) Quem são?
SACRISTÃO Não sei. Um deles quer falar com o senhor.
ZÉ (Adianta-se) Sou eu, Padre. (Inclina-se, respeitoso e beija-lhe a mão)
PADRE Agora está na hora da missa. Mais tarde, se quiser...
ZÉ É que eu vim de muito longe, Padre. Andei sete léguas...
PADRE Sete léguas? Para falar comigo.
ZÉ Não, pra trazer esta cruz.
PADRE (Olha a cruz, detidamente) E como a trouxe... num caminhão?
ZÉ Não, Padre, nas costas.
SACRISTÃO (Expandindo infantilmente a sua admiração) Menino!
PADRE (Lança-lhe um olhar enérgico) Psiu! Cale a boca! (Seu interesse por Zé-do-Burro cresce) Sete léguas com essa cruz nas costas. Deixe ver seu ombro.
Zé-do-Burro despe um lado do paletó, abre a camisa e mostra o ombro.
Sacristão espicha-se todo para ver e não esconde a sua impressão
SACRISTÃO Está em carne viva!
PADRE (Parece satisfeito com o exame) Promessa?
ZÉ (Balança afirmativamente a cabeça) Pra Santa Bárbara. Estava esperando abrir a igreja...
(GOMES, 1960, p. 41-43).

¹⁰⁷ O professor não deve confundir a orientação de nossa proposta com a atividade do diretor teatral. Usamos do termo “dirigir”, amparados no pressuposto de que o professor é um leitor experiente e saberá como orientar seus alunos com base no próprio domínio da leitura. A leitura dirigida é uma etapa de nossas atividades que reitera as sessões de leitura. Nela o professor deve eleger entre dois e três fragmentos da peça, para fins de exemplificação com grupos de alunos.

Quatro alunos participam: um para a leitura das rubricas, um para as falas do Padre Olavo, um para as falas do Sacristão e um último para as de Zé do Burro. São feitas três leituras desse mesmo fragmento com os participantes, os três momentos de que falamos acima. Uma primeira leitura (primeiro momento), na qual o professor não faz mediações, permite que os alunos leiam à vontade, a fim de observar como se saem após a experiência com as sessões de Leitura Compartilhada da peça. Uma segunda leitura (segundo momento), na qual o professor “dirige” as falas, esclarecendo ou reforçando as inflexões adequadas para que as leituras se apropriem das vozes das personagens e, conseqüentemente, do próprio texto. E, finalmente, uma terceira (terceiro momento), na qual o professor devolve a autonomia aos alunos e faz os devidos registros em uma ficha destinada para esta atividade. É possível que a primeira leitura seja satisfatória e, assim sendo, o professor deve pontuar o êxito, expor como ele se deu e consolidar esta etapa.

Na ficha de registro devem constar participantes, funções, desempenhos e observações gerais que podem ser compartilhadas com todos ao final da atividade, desde que sejam preservados os anonimatos. Insistimos que as atividades não preveem punição, isto é, não há “leitura errada”, há a leitura que pode não ter sido ressignificada em dado momento. O professor deve preservar a autoestima dos participantes, de modo que eles se sintam à vontade e dispostos à interação.

Vejamos um modelo para a ficha de leitura dirigida a partir do fragmento que selecionamos:

FICHA DE REGISTRO PARA A LEITURA DIRIGIDA

FRAGMENTO: pág. 41 a 43

Obra: <i>O pagador de promessas</i> , Dias Gomes.
Fragmento excertado do... primeiro ato/segundo quadro.

<p>Participante 01:</p> <p>Função:</p> <p>Desempenho:</p>
<p>Participante 02:</p> <p>Função:</p> <p>Desempenho:</p>
<p>Participante 03:</p> <p>Função:</p> <p>Desempenho:</p>
<p>Participante 04:</p> <p>Função:</p> <p>Desempenho:</p>
<p>Observações gerais:</p>

A Leitura Dirigida é um recorte das sessões de Leitura Compartilhada. Nela, o professor tem a oportunidade de individualizar as ressignificações e demonstrá-las para o grande grupo a partir da contribuição dos participantes.

No item Desempenho, mais uma vez, o professor registra a leitura do participante, isto é, se foi fluida, se houve hesitações que implicaram a leitura, se o participante conferiu a inflexão adequada às frases, se as exclamações, as declarações, os imperativos ou interrogações estiveram de acordo com o contexto da fala. Caso o professor queira e houver anuência por parte dos alunos, ele pode

fazer gravações em áudio¹⁰⁸ com a turma durante as atividades ou de uma delas, sejam as sessões de leitura, de leitura dirigida ou oralizada, de modo que ele possa fazer audições posteriores junto ao grande grupo, com a finalidade de permitir que ouçam a si mesmos e reajam às próprias vozes.

Com o término das sessões de Leitura Compartilhada, nas quais o professor participa ativamente, e da Leitura Dirigida, na qual o professor concede mais autonomia aos alunos, espera-se que a noção de ressignificação tenha sido minimamente apreendida e à leitura literária tenha sido agregado um valor diferenciado, longe da percepção de que ler é simplesmente decodificar palavras e mensagens embutidas nelas.

Leitura Oralizada, a última das etapas de leitura da peça e do processo de ressignificação, foi a terminologia que adotamos para a atividade de aplicação do que esperamos ter sido compreendido pelos alunos desde o início. Para as atividades desta etapa, o professor deve escolher textos diferentes do que foi eleito para o letramento, mas que o tangenciem¹⁰⁹, porque trará contribuições para o processo de construção de sentidos e ampliação do repertório de leituras.

Para a Leitura Oralizada, o professor seleciona três textos literários de gêneros diferentes da dramaturgia – uma poesia, um fragmento de crônica ou conto, ou um trecho (breve) de um romance – e seis alunos para as leituras. A cada dois serão entregues os mesmos textos. Duas orientações são fundamentais:

1. O professor deve manter suas fichas de registro consigo ao longo de todo o processo, a fim de evitar que os participantes se repitam. Embora não haja impedimentos de que um mesmo aluno ou aluna venha a participar das diferentes atividades de leitura, é interessante alcançar o maior número possível de estudantes da turma.

¹⁰⁸ Esta é uma sugestão que envolve muitas variáveis: autorizações por parte dos responsáveis, o uso de aparelho de gravação de áudio, a acústica da sala de aula, a possibilidade de que alguns alunos sejam autorizados e outros não, o que impede a realização da gravação, ou pelo menos, obriga o professor a uma nova adaptação etc. Contudo, permanece como sugestão.

¹⁰⁹ Enquanto objeto de leitura literária, o intertexto ocupa uma posição muito especial. O seu estatuto diferenciado vem do fato de que por meio dele se verifica não somente o texto ou os textos que estão entretecidos em um determinado texto, mas também se evidenciam as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos da leitura. Em outras palavras, ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também desvela a trama da leitura (COSSON, 2014, p. 60).

2. Ao passar os textos para as duplas, o professor deve relembrar-lhes as orientações que fez durante as etapas anteriores sobre hesitação, modulação, apropriação da leitura e sobre a própria ressignificação.

Durante essas leituras o professor não faz mediações, excetuando-se as que dizem respeito a um preâmbulo sobre o texto escolhido para a atividade e eventuais questões envolvendo vocabulário.

Tomemos como exemplo o poema Igreja, de Carlos Drummond de Andrade, para que uma dupla faça, cada um por vez, a Leitura Oralizada. É interessante que se tenham alguns comentários sobre o autor, poeta considerado um dos mais importantes da literatura brasileira; sobre o livro de onde o poema foi retirado, *Alguma poesia*, de 1930; sobre o vocabulário, pois há, pelo menos, duas palavras estranhas ao repertório dos alunos: geolhos (variação de joelhos) e quirieleisão (aportuguesamento ou transliteração da frase grega “ó, senhor, tende piedade”); e o que mais o professor considerar relevante, desde que não se prolongue demasiadamente.

Os participantes têm, como dissemos, total autonomia para as leituras e, na ficha específica para esta etapa, o professor registra os participantes, seus desempenhos e observações gerais. Somente após as leituras dos participantes divididos em duplas, o professor deve expor suas observações e esclarecimentos¹¹⁰.

Façamos um modelo para esta ficha, com a sugestão do poema acima:

FICHA DE REGISTRO DA LEITURA ORALIZADA

DUPLA A¹¹¹: _____

Texto: <i>Igreja</i> ¹¹² , de Carlos Drummond de Andrade
Título

¹¹⁰ O professor não pode perder de vista a importância do objetivo geral da proposta: formar leitores literários. Por isso, em todas as atividades, sejam as de leitura, sejam as de escrita, insistimos que ele deve valorizar os acertos e não os “erros”, isto é, deve observar, comentar e corrigir de modo a estimular seus alunos a seguirem se aprimorando.

¹¹¹ Como sugerimos três textos literários diferentes, o professor pode organizar as duplas como convier às suas necessidades. Aqui sugerimos letras do alfabeto, “dupla A, dupla B e dupla C”.

¹¹² Poema excertado do livro *Poesia completa*, da Editora Nova Aguilar, 2007.

areia

andaime

água

tijolo.

O canto dos homens trabalhando trabalhando

mais perto do céu

cada vez mais perto

mais

— a torre.

E nos domingos a litania dos perdões, o murmúrio das invocações.

O padre que fala do inferno

sem nunca ter ido lá.

Pernas de seda ajoelham mostrando geolhos.

Um sino canta a saudade de qualquer coisa sabida e já esquecida.

A manhã pintou-se de azul.

No adro ficou o ateu,

no alto fica Deus.

Domingo...

Bem bão! Bem bão!

Os serafins, no meio, entoam quirieleisão.

Participante 01:

Desempenho:

Participante 02:

Desempenho:

Observações gerais:

O mesmo modelo de ficha pode ser usado para os demais gêneros. Recomendamos que o professor tenha o cuidado de não escolher entre as narrativas de ficção e crônicas fragmentos muito extensos ou, ao contrário, muito curtos, sob pena de prejudicar a dinâmica da atividade.

Vejamos uma ficha com um fragmento de narrativa de ficção para uma dupla B como exemplo:

FICHA DE REGISTRO DA LEITURA ORALIZADA

DUPLA B: _____

Texto: Fragmento de *Capitães da areia*¹¹³, de Jorge Amado

¹¹³ Texto excertado da edição Record/Atalaya, Coleção Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa.

Padre José Pedro foi chamado novamente ao arcebispado. Desta vez o Cônego está acompanhado do superior dos Capuchinhos. Padre José Pedro treme, pensando que novamente vão lhe ralhar, vão falar dos seus pecados. Fez uma coisa contra as leis para ajudar os Capitães da Areia. Teme ter fracassado, porque em quase nada conseguira melhorar a vida deles. Mas em certos momentos cruéis levava um pouco de conforto àqueles pequenos corações. E tinha Pirulito... Era uma conquista para Deus. Se não fizera tudo, se não transformara como queria aquelas vidas, não tinha perdido tudo também. Algo havia conseguido para Deus. Se alegrava, apesar da tristeza do pouco que havia conseguido para os Capitães da Areia. Assim mesmo, em certos momentos fora como a família que lhes faltava. Certas horas tinha sido pai e mãe. Agora os chefes estavam já rapazes, quase homens. Professor já tinha ido embora, outros não tardariam a ir. Mesmo que fossem ser ladrões, levar uma vida de pecado, em certos momentos o padre conseguira minorar o espetáculo de miséria das suas vidas com um pouco de conforto e de carinho. E de solidariedade (p. 221).

Participante 01:

Desempenho:

Participante 02:

Desempenho:

Observações gerais:

À semelhança do que fez com o poema de Drummond, o professor deve realizar uma apresentação prévia do texto, de seu autor e uma contextualização do

fragmento a respeito do padre José Pedro, que na história, tenta ajudar as crianças que compõem a gangue dos *Capitães da areia*, que dá título à obra. Quem são essas crianças e porque se chamam “capitães da areia” também é fundamental ser explicado.

A propósito das produções textuais que serão solicitadas logo em seguida às leituras, o professor pode discorrer sobre a estrutura do texto, comparando-a a da poesia, que, ao contrário do texto em prosa, é escrito em versos cujo encadeamento requer estratégias linguísticas diferentes das que se veem no fragmento de Jorge Amado. Observar, por exemplo, o parágrafo, o uso do advérbio novamente na primeira oração indicando uma situação anterior à qual o trecho se conecta, as palavras e expressões que encadeiam as orações (desta vez, porque, mas, assim mesmo, e, agora etc.), o emprego de preposições, pronomes e uma pontuação que não se lê no poema.

Observe-se que os textos trazem dois elementos encontrados em *O pagador de promessas*, uma igreja, no poema de Drummond, e um padre, no texto de Jorge Amado, a partir dos quais é possível coser relações intertextuais. No poema de Drummond, a igreja como símbolo do trabalho coletivo dos homens que a construíram e o lugar de litânicas, invocações e mistério; no fragmento de Jorge Amado, o padre temendo conflito com o arcebispado, falando em defesa de crianças de rua marginalizadas.

O professor que optou por manter as relações intertextuais¹¹⁴ entre os textos da Leitura Oralizada e o texto-base deve estabelecê-las antes da distribuição dos textos, porque assim antecipa, ao mesmo tempo que constrói, sentidos para a leitura, correspondendo ao que Cosson explica em *Círculos de leitura e letramento literário* a respeito do que lemos quando lemos o texto literário:

[...] o primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos o texto literário? Os caminhos da resposta passam pelos quatro elementos — leitor, autor, texto e contexto — e os três objetos — texto, contexto e intertexto — que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura (COSSON, 2014, p. 71).

¹¹⁴ Citamos Cosson a respeito da intertextualidade. Não está interdito o uso de um texto que não faça intertexto claro ou subentendido com a peça, porém sugerimos não deixar de tentar estabelecer o fio, uma vez que em seguida às últimas leituras virão as atividades de produção textual a partir de *O pagador de promessas*.

Terminadas as Leituras Oralizadas, encerramos a sequência de leituras e a expectativa é que elas tenham sido proveitosas e prazerosas. Passamos, então, à etapa das produções textuais e avaliação. Note-se que o cronograma recomenda duas produções apenas, mas a depender das condições e do desenvolvimento do processo de leitura, o professor pode fazer tantas quantas considerar necessárias.

9.4.3 Produções textuais (devolutivas e orientações) e avaliação

Quando originalmente idealizamos uma proposta pedagógica com atividades de leitura e produção textual a partir de uma experiência com a dramaturgia que trocasse a encenação pela leitura ostensiva do texto dramático, pensamos em criar pontes entre a ideia da leitura como fonte de saber e prazer e a escrita como consequência natural da aquisição desse saber e prazer.

Supúnhamos que faríamos um trabalho pouco usual e significativo se oportunizássemos aos nossos alunos a construção desses saberes associados à construção de estratégias para uma produção textual efetiva baseada na refacção da dramaturgia para a prosa ou para a poesia, demonstrando como verter as passagens dialogadas da peça *O pagador de promessas* para esses gêneros. Concluímos também que havia muitas possibilidades de escrita de outros textos significativos a partir do que idealizamos, possibilidades inequivocamente exequíveis.

Por exemplo, após a leitura de *O pagador de promessas*, poderíamos solicitar aos alunos a escrita de cartas abertas endereçadas ao jornal para o qual o repórter trabalha, manifestando queixa sobre como é feita a cobertura da matéria envolvendo o episódio de Zé do Burro; cartas abertas endereçadas ao arcebispado da Bahia, apresentando soluções para o que Padre Olavo entendia como problema; cartas pessoais ao protagonista Zé do Burro, argumentando em favor do conselho de Minha Tia, que sugerira ao herói levar a cruz para o terreiro de Candomblé; cartas pessoais a Rosa, abordando a conduta dela e lamentando que a persistência e obstinação de seu marido tenham resultado em tragédia; artigos de opinião acerca do sincretismo religioso ou da intolerância religiosa, talvez sobre a misoginia ou o lenocínio, etc.

Naturalmente, para todas essas possibilidades, teríamos de pensar nas estratégias de se transmitir os conhecimentos prévios acerca de como produzir os gêneros solicitados. Optamos, porém, por propor estratégias para fins de uma refacção, porque consideramos que nelas haveria os elementos que, se não correspondessem exatamente ao que se espera imediatamente de uma escrita significativa, conduziriam para a aquisição de saberes para uma escrita significativa.

Antes de mais nada, precisamos esclarecer duas coisas, a fim de se resolver uma aparente contradição no que dissemos acima: primeiro, a refacção da dramaturgia para uma crônica, para um conto¹¹⁵ ou para uma poesia não deixa de ser uma atividade de escrita significativa quando prevê uma interação, ou seja, quando tem um destinatário; segundo, o exercício de produção textual cuja finalidade é o aprendizado dos usos linguísticos que vertem um gênero em outro pode se refletir na produção textual dos alunos de modo generalizado.

Nossa proposta não está hermeticamente fechada pelo exercício de refacção por si só. Esperamos que o professor tenha internalizado ao longo das etapas de leitura que ele é o destinatário de seus alunos, é com ele que os alunos mantêm um diálogo e é para ele que escrevem, quando escrevem. Noutras palavras, toda e qualquer produção textual dos alunos passa a ter significado quando eles compreendem que encontrarão no seu professor o seu leitor. Afinal, conforme Antunes (2005, p. 28):

Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular.

Dito isto, passemos ao que propomos como resposta escrita à leitura da peça de Dias Gomes.

As propostas de produção textual que aqui pretendemos apresentar, pautam-se parcialmente na regra leiga de que “quem lê (muito?), sabe escrever bem”. Dizemos parcialmente porque o conceito de escrever bem é um tanto vago¹¹⁶ e as

¹¹⁵ Com a devida atenção a sua extensão.

¹¹⁶ Vago, mas nem tanto, posto que é bem escrito o texto que atende ao fim a que se propõe, ou seja, que alcança seu(s) objetivo(s) porque não confunde o leitor a que se destina.

fórmulas exibidas nos livros didáticos do ensino básico, em razão dos limites que lhes são impostos, nem sempre efetivam uma prática que consolide o conceito. Além disso, nem todo leitor contumaz se transforma necessariamente em bom escritor/redator, nem no sentido artístico, nem no sentido mais comezinho, o de quem precisa redigir textos diariamente.

Por outro lado, é consenso entre professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Básico a noção de que escreve bem quem domina os mecanismos de articulação da língua, para expressar com clareza seu pensamento no texto. Uma espécie de senso comum sobre o conhecimento linguístico para a produção (e leitura) de textos. Precisamos observar, contudo, que

O conhecimento linguístico é condição necessária, mas não suficiente para a produção e leitura de textos, já que essas atividades pressupõem também uma competência discursiva. Os textos que se leem e se escrevem não são um amontoado de frases, pois o sentido está além da soma das frases que o constituem, já que estas mantêm entre si relações de referência e encadeamento. Competência discursiva significa não só ter a capacidade de usar a linguagem para produzir sentidos e fazê-los chegar ao leitor, mas também construir sentidos para os textos que se leem. Afinal, a comunicação não é feita por palavras ou frases, mas por meio de textos, que manifestam usos concretos e efetivos da língua (TERRA, 2018, p. 151).

É fato que o conhecimento linguístico, bem como dos mecanismos por ele disponibilizados, estão amplamente exemplificados na literatura por meio de seus autores de poesia, prosa e dramaturgia. E, embora muitas vezes esses autores subvertam, por questões estilísticas, esses mecanismos de escrita, seus textos são regularmente tomados como modelo e quando não como um modelo, como referência para quem almeja escrever bem, seja lá o que isso queira dizer no final das contas. Resumidamente, por meio da literatura, é provável que possamos fazer com que aquilo que chamamos de meios de expressar o pensamento com clareza no texto escrito sejam apreendidos.

De qualquer maneira, não é de todo equivocada a afirmação de que quem tem intimidade com a leitura, especialmente a literária, adquire intimidade com a escrita e é por essa intimidade que internaliza os mecanismos de uma escrita clara, progressiva e, até mesmo, criativa. Também não se engana quem defende que a

literatura enquanto fonte inesgotável de modelos textuais, se não deve ser utilizada para fins de mimese¹¹⁷, deve ser utilizada como orientação e caminho a ser seguido.

Para o professor Ernani Terra é possível que se ensine a escrever pelo método da imitação, segundo depreendemos de sua afirmação de que “Uma das formas de aprender é por imitação” (TERRA, 2018, p. 8). Tendemos a concordar com o que diz o professor Terra, fazendo ressalva ao segmento “uma das formas”. A imitação pode ser uma entre as diferentes estratégias possivelmente utilizadas por professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Básico para solucionar algumas das insuficiências do ensino de escrita na escola, porém, ao propormos que nossos alunos imitem os autores e textos que leem, incorremos no risco de sufocar-lhes as próprias vozes.

No seu livro *Lutar com palavras: coesão e coerência*, do qual extraímos citação há poucos parágrafos, Irandé Antunes destaca entre as insuficiências no ensino da escrita na escola o fato de que são, “quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro” ao passo que as “atividades de leitura também não chegam a ser significativas” (ANTUNES, 2005, p. 26).

As atividades de leitura terminam por não ser significativas quando seus objetivos têm mais a ver com o cumprimento de um programa de leitura de paradidáticos que se prestam ao papel de justificar um gênero ou uma escola literária, ou quando estão desconectadas de um programa de ensino dos componentes de uma Gramática e de uma Produção Textual de uso real e efetivo, ou, ainda, ficam concentradas em livros que eventualmente constam nas listas de vestibulares¹¹⁸.

As atividades de escrita seguem caminhos semelhantes. Como diz Irandé Antunes em outro trecho do mesmo livro:

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar, apenas; ouse, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. Por exemplo, a produção escrita no ensino médio, é

¹¹⁷ Não recomendamos o aprofundamento na discussão sobre mimese, que levaria ao debate sobre os conceitos de Platão e, principalmente, Aristóteles.

¹¹⁸ PUC-PR, Fuvest, Unicamp, UERJ, UFPR, UFRGS e outras publicam em seus editais listas com obras cujas leituras são obrigatórias para as provas de linguagem e literatura.

orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular (ANTUNES, 2005, p. 26).

Há de se considerar, porém, que sendo verdadeira a relação bom leitor/bom escritor segundo a percepção escolar, é possível elaborar métodos para que se ensine a ler para escrever. No fim, é o que estamos tentando fazer desde o início desta proposta pedagógica, quando realizamos as etapas de leitura da peça de Dias Gomes, *O pagador de promessas*, e transitamos por leituras de textos diferentes (mesmo que em fragmentos, pelas razões que se justificam pelas tarefas de leitura), à medida que avançamos em direção das atividades de escrita.

Quando nos referimos à ideia subjacente de que de um bom leitor chega-se a um bom redator/escritor, nos referimos, claro, à ideia de que estamos interessados em formar leitores e redatores na escola e, por extensão, para a vida.

O professor Ernani Terra, em seu livro *Da leitura literária à produção de textos*, que já referenciamos, pontua o que dissemos a respeito da relação ler/escrever:

Há uma regra simples, antiga e verdadeira que diz que para escrever bem é preciso ler muito. Mas ler o quê? Quando se quer aprender algo, deve-se procurar o melhor mestre, aquele que tem mais coisas para ensinar. Para a escrita e a leitura, não tenho a menor dúvida em afirmar que o mestre dos mestres é a literatura (TERRA, 2018, p. 7).

A literatura é o mestre dos mestres, segundo o professor Ernani Terra, mas sabemos, como certamente sabe o professor Terra, que não podemos esperar que nossos alunos leiam Jorge de Lima ou Rubem Fonseca sem que os apresentemos em nossas aulas e, tendo sido apresentados a esses autores, que passem a redigir seus textos com habilidades conquistadas dessas leituras realizadas sem uma mediação planejada e voltada para esse fim, como uma questão processual e de investimento de médio e longo prazo.

A primeira produção textual de nossa proposta, por exemplo, é sugerida entre as etapas de leitura e não contempla ainda uma retextualização/refacção. Solicitamos dos alunos um simples texto opinativo com, no máximo quinze ¹¹⁹, linhas. Esta ideia nos surgiu por duas razões:

¹¹⁹ Por razões de controle do tempo a se investir no programa de leituras, nossa proposta impõe limite máximo, quando é mais coerente à produção de um texto um limite mínimo.

1. A estrutura em prosa é previamente conhecida ou, ao menos, não é estranha aos alunos;
2. A relativa liberdade que o texto opinativo concede a quem o escreve e o tema escolhido seriam o primeiro laboratório para se verificar o nível de linguagem escrita dos alunos.

Para a primeira produção textual, por uma questão de tempo, sugerimos que a correção não seja seguida de uma reescrita, mesmo conscientes de que isso configura uma infração às aulas de produção textual. No entanto, nossa justificativa para tal infração é a de que essa primeira escrita ocorre junto à necessidade de se passar para a leitura da peça o quanto antes. Não autorizamos, porém, que o professor abra mão da devolutiva, ou seja, ele deve submeter os textos coletados à correção, comentá-los adequadamente e devolvê-los, antes de passar à leitura da peça.

Em relação à correção dos textos produzidos pelos alunos, desde o início de nossa proposta defendemos que é importante a condescendência do professor quanto à compreensão de que valorizar os erros não é a atitude mais apropriada à sua prática¹²⁰, além de que acusar de ter errado o autor de um texto escrito, no caso, nossos alunos, sem que se debata sobre esse texto oportunizando sua reescrita é, em nossa percepção, injusto. Pior, é matar quaisquer expectativas positivas acerca de uma proposta de letramento em seu nascedouro.

Dito isto, gostaríamos de chamar atenção para os critérios de correção dessa primeira produção que estão listados junto ao comando de produção textual sugerida à altura da seção 9.4.1. Nos concentraremos brevemente nos pontos 2 (domínio da variedade adequada ao gênero e à situação comunicativa), 3 (domínio dos elementos coesivos) e 4 (coerência).

Em se tratando do ponto 2, é sabido que há bastante tempo o ensino de língua, variação e gramática é do interesse de linguistas, cursos de pós-graduação nas universidades de Letras e autores de Gramáticas escolares, de modo que

¹²⁰ Irandé Antunes, em seu livro *Muito além da gramática*, de 2007, discorre sobre o tema do erro de gramática, por exemplo, no capítulo 8, *Nem todo uso de língua tem que se pautar pela norma culta*.

oferecer aos nossos alunos a compreensão de uso da variação de língua adequada à situação de comunicação é fundamental, para dizermos o mínimo.

Quanto aos pontos 3 e 4, correspondentes aos itens da coesão e da coerência, vamos, uma vez mais, recorrer à professora Irandé Antunes, que nos diz:

Percebo que os professores falam em coesão, em texto coeso, mas não têm uma ideia muito clara do que seja exatamente essa coesão e de como ela é conseguida. Falam de coesão como uma coisa meio abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não se sabe bem o que é. Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência (ANTUNES, 2005, p. 43).

A coerência e a coesão, de que tratam os itens 3 e 4, são áreas importantes da textualidade. Quando citamos a clareza na exposição do pensamento no texto escrito como uma competência a se avaliar, consideramos essas duas áreas, que, como afirma a professora Antunes, parecem obscuras para o próprio professor e exigem atenção especial.

Descomplicando o mais que pode, Irandé Antunes explica que a coesão e a coerência estabelecem o encadeamento entre as partes de um texto e sua finalidade comunicativa, havendo inclusive duas coerências, a interna e a externa ao texto, ou seja, há também uma coerência entre o texto e a realidade na qual ele se insere.

É importante que na devolutiva das atividades de produção textual, façamos observações as mais objetivas no que diz respeito a essas duas áreas, a fim de que os alunos compreendam o que pretendemos com elas, e expliquemos, além disso, que esses serão critérios relevantes com os quais se depararão em processos seletivos que contenham itens discursivos e propostas de produções textuais ao longo de suas trajetórias de estudantes e mesmo depois delas.

Entre os critérios de correção do item de redação mais recente da prova para ingresso no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN (Processo seletivo – Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada – 2023, Edital nº 40/2022¹²¹), por exemplo, estão listados: A) produção do gênero textual proposto no comando da questão; B) presença de marcas características do gênero textual solicitado; C) uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado e à situação de

¹²¹ Neste processo seletivo, o gênero explorado foi um artigo de opinião.

comunicação; D) uso adequado de elementos coesivos; E) coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados; F) consistência argumentativa.

Conforme podemos atestar pelos gêneros solicitados nas provas de ingresso dos Institutos Federais, que geralmente transitam entre os textos argumentativos como a carta argumentativa e o artigo de opinião, não fugimos ao propósito de preparar nossos alunos de nono ano para uma prova como aquela com as produções escritas deste letramento.

Por fim, o que pretendemos com a atividade do texto opinativo é oferecer uma primeira experiência com a escrita que precederia às leituras, durante o processo de letramento. Não havia exigências maiores do que a antecipação de noções que seriam melhor exploradas com as retextualizações/refacções. Observações sobre a variação e aspectos gramaticais, mesmo os que não ferem o todo do texto ou a percepção da textualidade, também devem ser pontuadas de modo que sejam mitigadas dúvidas mais persistentes.

A retextualização escrita-escrita como a pensamos, isto é, de um texto escrito para outro, é objeto de estudo desde que Marcuschi, em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, sistematizou as operações que vertem a modalidade oral da língua para a modalidade escrita. Em nossa proposta de produção textual, com a qual nos amparamos mais na noção aproximada de refacção, não vamos nos ater às elaborações teóricas a respeito do processo em si, porque a ideia não é teorizar sobre como realizar o processo, mas sim demonstrar como realizá-lo usando do texto de dramaturgia.

O próprio Marcuschi, no tratamento que dá à passagem de uma modalidade para outra, diz:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

No ensaio *Retextualização escrita-escrita*, o professor Dennys Dikson Marcelino da Silva, da Universidade Federal do Agreste do Pernambuco, levando em consideração as noções de Marcuschi, aborda o processo de retextualização envolvendo a produção de um texto escrito a partir de outro também escrito. Em seu

texto, o professor Dennys, quando nos esclarece a perspectiva de Marcuschi, contribui para que possamos reiterar nossa proposta ao afirmar que:

Marcuschi [...] entende a retextualização enquanto processos e operações que ocorrem na passagem de um gênero textual-discursivo de uma modalidade da língua para outra (da modalidade oral para a escrita, por exemplo), ou também uma passagem na mesma modalidade (do texto oral para outro oral, ou de escrito para escrito), o que é possível de um gênero para o mesmo gênero ou de um gênero para outro, independentemente da modalidade (DIKSON, 2018, p. 506).

As operações de retextualização, na perspectiva do professor Marcuschi, como dissemos, estão centradas nas complexidades envolvendo a transliteração da modalidade oral para a modalidade escrita. Marcuschi sistematiza uma sequência de nove operações¹²² textuais que ocorrem durante a passagem de uma modalidade para outra. Segundo Marcuschi, ainda, considerando fala e escrita e suas respectivas combinações teríamos quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita (entrevista oral para entrevista impressa), fala para fala (conferência para tradução simultânea), escrita para fala (texto escrito para exposição oral) e escrita para escrita (texto escrito para resumo escrito).

Nossa ideia é conduzir a refacção escrita-escrita, reaproveitando as operações definidas pelo professor Marcuschi e aplicando-as nas produções textuais dos alunos após as leituras de *O pagador de promessas*, mostrando como efetualas. Também nos amparamos nas sugestões do professor Ernani Terra, a respeito de como tomar de empréstimo dos gêneros literários as características úteis à escrita dos mais variados textos (a personalidade da crônica para os textos pessoais; a concisão do conto, bem como a própria crônica, para a imposição de limites; “um olhar novo sobre temas universais” que a poesia oferece; a narratividade do romance, do mesmo modo que o conto).

A estrutura dialógica da peça, seu discurso direto na representação das falas, apresenta espaços para preenchimentos onde propomos a refacção em prosa.

¹²² Marcuschi (p. 74), sobre o modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, observa que ele “[...] merece vários reparos sob o ponto de vista de sua operacionalidade que não é tão evidente como aparenta, pois é necessário definir com maior precisão as fronteiras entre os vários conceitos ali presentes. Ninguém deve iludir-se a ponto de acreditar que as coisas se dão na sequência sugerida. Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente”.

Naturalmente, o entendimento da demarcação da voz mostrada de um texto em prosa por meio do discurso direto é uma ferramenta interessante para a realização das refacções. A respeito disso, citemos Platão e Fiorin (2011, p. 44-45):

O discurso direto é o modo de citação do discurso alheio em que o narrador indica o discurso do outro e, depois, reproduz literalmente a fala dele. As marcas do discurso direto são: a) a fala das personagens é anunciada por um verbo [...] dizia, aparteou, retrucou, admirou-se, asseverou) denominado verbo de dizer (outros exemplos são responder, retorquir, replicar, acrescentar, obterperar etc.), que pode vir antes, no meio ou depois da fala da personagem [...] ou ainda estar subentendido (depois da fala de uma personagem, o simples fato de aparecer outro travessão indica que outra personagem tomou a palavra); b) a fala das personagens aparece nitidamente separada da fala do narrador por aspas ou por dois-pontos e travessão; c) os pronomes pessoais e possessivos, os tempos verbais e as palavras que indicam tempo e espaço, como, por exemplo, pronomes demonstrativos e advérbios de lugar e de tempo, são usados tendo como referência tanto o narrador como as personagens: assim tanto o narrador como as personagens dizem eu, denominam a pessoa com quem falam tu, chamam o espaço em que cada um está aqui e em função dele organizam os demais espaços (aí, lá), marcam o tempo em que cada um fala como agora e a partir dele ordenam os outros tempos.

Dessa maneira, fica a encargo do professor elaborar um modelo (ou diferentes modelos) para demonstrar aos alunos como operar as refacções.

As áreas da coesão e da coerência, de que um texto não pode prescindir, devem ser explicadas antecipadamente, à medida que o professor apresenta os modelos que elaborou. A respeito dessas áreas, recomendamos a leitura do trabalho da professora Irandé Antunes, que citamos ao longo desta seção, e sugerimos que o professor acione o quadro acerca da coesão do texto à página 51 (Como se faz a coesão) no qual estão descritos os três campos da coesão: das Relações Textuais, dos Procedimentos e dos Recursos. Esse expediente tem por finalidade demonstrar como deve proceder o aluno em sua versão. A partir do quadro, o professor deve esclarecer as estratégias com as quais os alunos podem contar para a redação de um texto coeso e coerente.

Para o caso de o professor considerar que seus modelos não são suficientes para as demonstrações, a autora disponibiliza vários exemplos a que ele pode recorrer durante as orientações que precedem as primeiras refacções dos alunos. A refacção para a poesia seria mais processual, mais subjetiva e exigiria um número de operações menos sistematizadas e automatizadas, especialmente no que diz respeito ao preenchimento e à subtração.

Vejam os quadros:

Figura 30: Quadro 3.1, A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
	A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
1.1.2. Paralelismo					
1.1.3. Repetição propriamente dita				<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática 	
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ² por:	<ul style="list-style-type: none"> • pronomes ou • por advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada por elipse	
2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo 		
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções 		

Fonte: Lutar com as palavras: coesão e coerência, ed. Parábola, 2005.

Vejam agora um exercício modelar. É preciso estabelecer pelo menos dois passos, para sua execução. Primeiro, o professor deve selecionar um recorte da peça, o trecho que será utilizado para a refacção – para este, especificamente, definimos as primeiras falas entre as páginas 16 e 17; segundo, ele deve indicar as

lacunas, isto é, os “espaços vazios” antes, depois ou entre as falas, onde serão feitas as operações no processo de refacção.

LACUNA¹²³: Texto que contextualize a primeira fala. Sugerimos um parágrafo que reaproveite as informações da própria rubrica do quadro.

RECORTE: *O pagador de promessas*, p. 16-17

ZÉ (Olhando a igreja) É essa. Só pode ser essa. **Lacuna** (Rosa para também, junto aos degraus, cansada, enfasiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma). **Lacuna** ROSA E agora? Está fechada. **Lacuna** ZÉ É cedo ainda. Vamos esperar que abra. **Lacuna** ROSA Esperar? Aqui? ZÉ Não tem outro jeito. **Lacuna** ROSA (Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato). Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo. ZÉ Eu também. (Contorce-se num ritus de dor. Despe uma das mangas do paletó). Acho que os meus ombros estão em carne viva. **Lacuna** ROSA Bem feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse. **Lacuna** ZÉ (Convicto) Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas. ROSA Então: se você não falou, podia ter botado; a santa não ia dizer nada. ZÉ Não era direito. Eu prometi trazer a cruz nas costas, como Jesus. E Jesus não usou almofadinhas. ROSA Não usou porque não deixaram. **Lacuna** ZÉ Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz: - Ah, você é o Zé-do- Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro duma figa! E tem mais: santo é como gringo, passou calote num, todos os outros ficam sabendo.

LACUNA: Texto que arremate a última fala. Sugerimos um parágrafo que reaproveite o encadeamento das falas.

MODELO¹²⁴:

¹²³ As lacunas são justamente os lugares de preenchimento com as relações textuais, procedimentos e recursos abordados por Irlandé Antunes em seu livro.

¹²⁴ Como modelo, não esperamos que nossos alunos se expressem exatamente assim. Obviamente, este texto serviria para mostrar como eles devem proceder, apresentando repertório vocabular e uma estrutura geral.

Era madrugada ainda quando Zé do Burro e Rosa chegaram à praça onde ficava a igreja que estavam procurando. Foi o homem quem disse, caminhando para os degraus do prédio:

– É essa. Só pode ser essa.

A mulher, que é a esposa, vai até os degraus onde o marido parou. Ela está visivelmente cansada e mal consegue esconder que está também muito aborrecida. Fala com rispidez:

– E agora? Está fechada.

– É cedo ainda. Vamos esperar que abra – responde o marido, resignado.

Rosa, impaciente e com a voz denunciando o sentimento de revolta diz:

– Esperar? Aqui?

Zé do Burro olha em volta abrindo os braços, que tremem um pouco da fadiga.

– Não tem outro jeito – a resignação agora é evidente.

Rosa olha o marido com raiva e senta em um degrau. Esquecendo um pouco a raiva, mas ainda chateada, tira o sapato e massageia um dos pés.

– Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo – ela fala.

– Eu também – comenta Zé e faz uma careta de dor. Depois mexe os ombros e leva a mão direita ao ombro esquerdo, despindo o paletó:

– Acho que os meus ombros estão em carne viva.

Rosa, deixando outra vez a raiva transparecer, diz que acha bem feito e completa com um tom de leve ironia:

– Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.

O homem se surpreende com a lembrança do conselho da mulher, feito ainda em casa antes de sair com a cruz pesada que trouxe a pé, e se justifica mostrando certeza na escolha que fez de não usar almofadinhas:

– Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.

Rosa, para quem só vale o que se promete, não concorda, por isso é irônica quando retruca:

– Então: se você não falou, podia ter botado; a santa não ia dizer nada.

– Não era direito – repete Zé do Burro com brandura, tentando apaziguar o que parecia o comecinho de uma discussão – Eu prometi trazer a cruz nas costas, como Jesus. E Jesus não usou almofadinhas.

– Não usou porque não deixaram – Rosa fala e faz um muxoxo.

Sem dar pelo comentário da esposa, Zé comenta, como quem quer explicar para si, para a esposa ou quem quer que o ouvisse:

– Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz: - Ah, você é o Zé-do- Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro dum figa! E tem mais: santo é como gringo, passou calote num, todos os outros ficam sabendo.

Em seguida senta ao lado da mulher e se cala.

As devolutivas das primeiras refações devem ser necessariamente seguidas de suas reescritas. O professor para tanto pode eleger dois ou mais textos dos alunos, sem que os identifique, e digitá-los para a apresentação de uma “correção” coletiva na qual situe os pontos carentes de ajustes, bem como os de mérito¹²⁵. Cabe ao professor definir quantas devolutivas e reescritas serão necessárias para se alcançar o objetivo da refação, porém ele deve estar atento aos limites impostos por suas aulas.

Para a avaliação, seguimos com a recomendação de que o professor deve se permitir a condescendência com os alunos, e quanto à necessária atribuição de notas, no caso de atrelar a proposta de letramento às suas estratégias avaliativas, ele pode associá-las à produção dos alunos, às fichas de participação e à frequência nos eventos de leitura durante o letramento. Quando fala da avaliação dos círculos de literatura praticados na escola, no último capítulo de seu *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson aborda a avaliação e sua problemática de solução relativamente simples.

Diz Cosson (2014, p. 145):

Por fim, a questão da avaliação. Dado o fato de que o círculo de literatura pretende fomentar hábitos de leitura semelhantes àqueles praticados fora da escola, as formas tradicionais de avaliação – testes, relatório de leitura ou fichas de leitura para gerar uma nota – não são adequadas. As sugestões apresentadas por Daniels e outros praticantes dos círculos de literatura exigem uma outra cultura de avaliação e o uso intensivo de

¹²⁵ Não havendo à disposição do professor projetores multimídia ou outros recursos de projeção, ele terá de apelar para cópias impressas desses textos.

observações do grupo, com tabelas e outros recursos para medir e registrar o desempenho dos alunos. Também sugerem a autoavaliação dos alunos por meio de fichas que eles preenchem ao final da leitura do livro, podendo ser uma parte dedicada ao seu desempenho e outra relacionada ao desempenho do grupo. O professor pode, ainda, lançar mão dos registros que o aluno faz ao longo da leitura e usar a apresentação final da obra como um resultado passível de avaliação e nota.

Nos alinhamos ao que sugere Cosson quanto à busca de um mecanismo avaliativo alternativo, porque julgamos que pode ser exitosa a experiência de avaliação que tenha seu maior percentual de pontos atribuídos às tarefas que não envolvam as habilidades e competências acadêmicas, como o domínio da norma culta e de escrita segundo os padrões redacionais exigidos na escola. Não que as competências acadêmicas sejam depostas de suas funções e importância, elas permanecem nos critérios de correção das produções textuais, mas deixam de ser as protagonistas do processo avaliativo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de trabalho nasceu da paixão pela literatura e da certeza de que a leitura literária é transformadora. Transformadora e propiciadora de experiências, que, se não são empíricas e permanecem no mundo das ideias, têm ao menos a finalidade de fornecer ao indivíduo leitor uma bagagem de vivências virtuais para acessar em sua memória, sempre que lhe for necessário.

Sob esse prisma, pensamos que se houvessem lido *A liga dos cabeças vermelhas*, uma das aventuras de Sherlock Holmes com que Conan Doyle presenteou a literatura universal, muitas pessoas se preveniriam dos golpes de pirâmide que no passado recente seduziram incautos para o falso dinheiro fácil; que se fossem leitores do *Dom Casmurro* ou do *Otelo*, muitos maridos inseguros repensariam seus ciúmes e suas fragilidades e não cometeriam uxoricídios; que se tivessem feito a leitura de *Doze anos de escravidão*, *Relato da vida de Frederick Douglass: um escravo americano*, *Negrinha* ou apenas do capítulo “O vergalho”, das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, muitos racistas revisariam seus preconceitos, e assim por diante, como diria Kurt Vonnegut, nas suas traduções para o português brasileiro.

Mas a certeza de que a literatura, assim como a leitura literária, transforma e gera experiências é, por outro lado, o ponto de vista dos seus defensores apaixonados, o que pouco importa, uma vez que são apaixonados e, da mesma forma que outros apaixonados, idealizam seus objetos de paixão. O fato é que acreditamos na literatura e na sua leitura, à parte quaisquer idealizações, e gostaríamos de ver mais leitores formados pela escola, descobrindo a cada dia novos livros e novas leituras, interessando-se pela literatura e encontrando nela as saídas e as soluções que no mundo prático muitas vezes se mostram herméticas e indestrinçáveis.

Por isso, estas considerações finais seguem o fio de todas as linhas escritas ao longo do labirinto deste trabalho e nos assumimos permanentemente arrebatados pela beleza e força da literatura. Talvez mais que arrebatados, sentimo-nos mesmerizados pelo desejo de compartilhá-la como se nos fosse dada a missão de refazer o Prometeu moderno e levar outra centelha aos homens cujas razões têm sido obturadas por estes tempos mais obscuros.

Há, contudo, a despeito de nossa paixão e à toda a nossa defesa ao longo deste trabalho, um imenso desconforto: nós o concluímos com o travo amargo de não efetuar sua aplicação em sala de aula¹²⁶. Havia o receio de que em algum momento da pandemia, que ainda enfrentamos, embora em um cenário mais auspicioso atualmente, um recrudescimento das infecções por covid-19 nos obrigasse a suspender durante novo período indeterminado nossas atividades, nos forçando a repensar e reescrever tudo ou boa parte de tudo.

A observação das crianças, à medida que as atividades presenciais retornavam, também nos deixou apreensivos. O comportamento errático de alguns alunos, a baixa assiduidade de muitos às aulas, a frequência irregular de uns tantos, a indisciplina de quase todos (talvez um reflexo das ansiedades e frustrações do período de suspensão das aulas) e uma visível expectativa de que prevalecesse sempre a complacência dos professores ante as más atitudes davam mostras de que a realidade pós-confinamento seria um desafio para todos que compunham a escola.

Seguimos, entretanto, com a expectativa de que nos fizemos compreendidos e propusemos algo exequível. De que, levado a cabo, nosso trabalho promova a leitura literária e forme leitores tão apaixonados quanto os que somos, que encontrem e estabeleçam suas próprias comunidades de leitores e se descubram maduros o suficientes para também formar outros leitores, como fazem aqueles que simplesmente indicam uma obra para um amigo ou conhecido, emprestam um livro seu ou falam entusiasmadamente para alguém a respeito de sua mais recente leitura.

¹²⁶ Cf. nota 1 à Introdução, que trata da Resolução 003/2021 do Conselho gestor do ProfLetras acerca das Normas do Trabalho de Conclusão do Curso.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José. *Iracema*. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, 2022.
- ALVAREZ, Joeser. Scalpoema. Youtube, 2006.
- AMADO, Jorge. *Jubiabá*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BERGSON, Henri. *O riso*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, MS, n. 3, v. 2, p. 35-48, jan.-jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. Notas sobre utopia. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 7-12, jul. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- CINE ANTIQUA. O pagador de promessas (1962), de Anselmo Duarte, filme completo em HD. Youtube, 28 de novembro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/oyYDcXD-SqI>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORDEIRO, Lécio. *Língua portuguesa em contexto: 6º ano: Manual do educador*. Recife: Construir, 2012.
- CORDEIRO, Lécio. *Língua portuguesa em contexto: 9º ano: Manual do educador*. Recife: Construir, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CULTURA POPULAR! Filme nordestino O pagador de promessas de 1988. Youtube, 7 de agosto de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/z5F1VGOL4HQ>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, p. 503-529, 2018.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Dias. *O bem-amado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

GOMES, Dias. *O pagador de promessas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

GOMES, Dias. *Roque Santeiro ou O berço do herói*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

GOMES, Dias. *O Santo Inquérito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MACHADO, Carlos Eduardo; MACHADO, Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 45-49.

MARCOLINO, Francisco Fábio Vieira; SOUSA, Henrique Eduardo de; MACHUCA, Jaqueline Castilho; FERREIRA, José Luiz (org.). *Leitura literária na escola: da palavra ao corpo [recurso eletrônico]*. João Pessoa: Ideia, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZOLA, R. B. A formação dos cânones literários e visuais. In: *O cânone visual: as belas-artes em discurso* [online]. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2015. p. 29-68.

MILLER, Arthur. *A morte de um caixeiro-viajante e outras 4 peças*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*, volume 1: das origens ao Romantismo. São Paulo: Cultrix, 2012.

OLIVEIRA, Amaral Tânia; ARAÚJO MELO, Lucy Aparecida. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano*. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton. *Literatura, caderno de revisão: Ensino Médio*. São Paulo: Moderna, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RODRIGUES, Nelson. *O beijo no asfalto: tragédia carioca em três atos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SAVIOLI, Platão Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2011.

STEINBECK, John. *O filho desejado*. Tradução de A. B. Pinheiro Lemos. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

LÚCIO, Ana Cristina (org.). *Teatro infantil e cultura popular*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2005.

TEIXEIRA, Lúcia; SOUSA, Sílvia Maria de; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja. *Apoema: português 9*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TERRA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

UTOPIA. In: *Michaelis, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 08 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. 6 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

VIANA, Henrique Cunha; SÁ, Luiz Antônio do Nascimento de. O discurso do cinema brasileiro na década de 60: modernidade, urbanização e brasilidade. *Revista Multiface*. Belo Horizonte, MG, v. 3, p. 41-51, 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2018.