

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DIVINO GOMES VIEIRA

**LEITURA DRAMÁTICA NO ENSINO DE LITERATURA: ARTE E
OUSADIA EM SALA DE AULA**

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):		Divino Gomes Vieira	
E-mail:		divinogoviteatro@hotmail.com	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	
Agência de fomento:		CAPES	Sigla: CAPES
País:	Brasil	UF:	GO CNPJ: 00889834/0001-08
Título: Leitura Dramática no Ensino de Literatura: arte e ousadia em sala de aula			
Palavras-chave: Leitura dramática, Literatura, aprendizagem, educação, imaginário			
Título em outra língua:		Dramatic Reading in Literature Teaching : Art and daring in the classroom	
Palavras-chave em outra língua:		Dramatic reading , literature , learning, education , imagination	
Área de concentração:		Estudos Literários	
Data defesa: (dd/mm/aaaa)		26/02/2016	
Programa de Pós-Graduação:		Letras e Linguística	
Orientador (a):		Prof ^ª . Dr ^ª . Sueli Maria de Regino	
E-mail:		mariaregino@yahoo.com.br	
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 04 / 04 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

DIVINO GOMES VIEIRA

**LEITURA DRAMÁTICA NO ENSINO DE LITERATURA: ARTE E
OUSADIA EM SALA DE AULA**

Dissertação Pós-Graduação de
Letras e Linguística da Faculdade de
Letras da Universidade Federal de
Goiás, para qualificação de
mestrado

Área de concentração: estudos
Literários

Linha de Pesquisa: Literatura
História e Imaginário

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Maria
de Regino.

GOIÂNIA
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Gomes Vieira, Divino

Leitura Dramática no Ensino de Literatura: [manuscrito] : arte e
ousadia em sala de aula / Divino Gomes Vieira. - 2016.
viii, 101 f.: il.

Orientador: Prof. Profa. Dra. Sueli Maria de Regino.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Leitura dramática. 2. Literatura. 3. Aprendizagem. 4. Educação. 5.
Imaginário. I. Maria de Regino, Profa. Dra. Sueli, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA:

À minha irmã, Professora Maria
Aparecida Gomes pelo incentivo,
apoio e presença constante nos
momentos difíceis de meu percurso
na busca de mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, por ter-me admitido no curso de Mestrado em Estudos Literários.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sueli Maria de Regino, que com carinho e paciência ajudou-me no percurso labiríntico do texto, até concluir a empreitada desta dissertação sobre a Leitura dramática no ensino de Literatura: arte e ousadia em sala de aula. Obrigado pelas orientações e por acreditar em minha capacidade quando eu duvidei de mim mesmo.

À prof^a. Dr^a Suzana Yolanda Lenhardt Machado, Prof^a. Dr^a. Leila Borges Dias Santos, pela gentileza de comporem a mesa de qualificação.

Aos “meninos” da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguísticas, pela paciência e prontidão no atendimento.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica teus olhos para veres mais.
Multiplica teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros para visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

CECÍLIA MEIRELES

RESUMO

Nascida da linguagem oral e de escritas milenares, a Literatura permanece viva nos tempos atuais, em plena era digital. O ensino de Literatura, contudo, requer a aplicação de metodologias capazes de instigar o espírito investigativo, a percepção estética e o senso crítico do aluno durante a desafiante tarefa de ler, analisar e dar sentido ao conteúdo de um texto literário em sala de aula. Na prática, o que se observa, é que isso não vem acontecendo nas escolas brasileiras. Essa realidade vem preocupando educadores e pesquisadores da educação no Brasil, diante do elevado número de jovens que, após terminar o ensino básico, seguem incapazes de ler e compreender textos simples. Diante dessa realidade faz-se necessárias ações que possam contribuir para mudar esse episódio na educação. Portanto, a leitura dramática, como seguimento do teatro formal e processo estético de múltiplas linguagens: oral, corporal e visual e sensitiva, se apresenta como uma proposta para a estratégia de ensino e aprendizagem de Literatura no Ensino Médio. A sua inserção em sala de aula estimula a oralidade e contribui para a melhoria da compreensão textual, além de humanizar o ensino e a aprendizagem. O caminho metodológico trilhado foi o da pesquisa qualitativa e o objeto de estudo delimitado como: entendimento, interpretação e prática do fenômeno da leitura dramática em sala de aula como estratégia de ensino de Literatura, mediante estudos bibliográficos e nossa experiência em teatro e, em especial, os trabalhos realizados com leituras dramáticas, em escolas, junto a alunos do ensino fundamental e médio. O primeiro capítulo, “Educação: do mítico ao científico”, aborda o processo histórico e as transformações efetuadas na educação. O segundo capítulo, “Leitura, leitor e escrita”, aborda a leitura sob diferentes ângulos: sua evolução, suas tendências e perfis de leitores, apresentando uma visão crítica das práticas de leitura nas escolas públicas brasileiras. O terceiro capítulo, que tem como título “Leitura dramática: espaço de encontro e interação”, aborda a questão central dessa proposta de leitura dramática como ferramenta auxiliar ao ensino de literatura. Com esta pesquisa, espera-se trazer à discussão o recurso da leitura dramática, como uma estratégia docente para estimular a leitura e a interpretação de textos literários em sala de aula. A leitura dramática também deve ser pensada e vista como um “brinquedo de imaginar”, para que o aluno possa aprender Literatura com o reencantamento de “Ser”.

Palavras chaves: Leitura dramática, Literatura, aprendizagem, educação, imaginário.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. EDUCAÇÃO: DO MÍTICO AO CIENTÍFICO	15
1.1 A A aprendizagem nas sociedades antigas	18
1.2 A herança mesopotâmica e egípcia	21
1.3 O legado grego para a educação	23
1.4 Modelos educacionais: da Idade Média à Idade Moderna	26
1.5 A Educação no Brasil: uma lenta consolidação	31
2. LEITOR, LEITURA E ESCRITA	39
2.1 Leitura, escrita e suas transformações	40
2.2 A leitura no Brasil colonial	42
2.3 A expansão da leitura no Brasil	44
2.4 O espaço da leitura anarquista no Brasil	46
2.5 O analfabeto funcional e a leitura	47
3. LEITURA DRAMÁTICA: ESPAÇO DE ENCONTRO E INTERAÇÃO	51
3.1 <i>Mimesis</i> : um atributo inerente ao ser humano	52
3.2 Leitura dramática: a revelação do texto no leitor	54
3.3 Bastidores da leitura no ensino de Literatura	56
3.4 Leitura dramática: preparando o cenário	63
3.5 Dificuldades preliminares a serem superadas	66
3.6 Aspectos metodológicos	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
CONSULTAS ELETRÔNICAS	82

ANEXO

A LEITURADRAMÁTICA EM CENA	85
Quadros de desempenhos	86
Quadro 1	86
Quadro 2	87
Quadro 3	89
Quadro 4	90
FIGURAS (Registros fotográficos)	
Figura 1	87
Figura 2	88
Figura 3	89
Figura 4	91
Figura 5	92
Figura 6	92
Figura 7	93
Figura 8	94
Figura 9	95
Figura 10	95
Figura 11	96
Figura 12	96
Figura 13	97
Figura 14	98
Figura 15	99
Figura 16	100

INTRODUÇÃO

Numa sociedade como a brasileira, de poucos leitores e muita carência educacional, é compreensível que ainda haja questionamentos sobre qual a serventia da literatura ou qual a sua importância na vida do homem. A literatura, além de ser prazerosa, é de grande importância para a formação humana, sua leitura é indispensável, pois, além de enriquecer intelectualmente e culturalmente cada leitor, ela desenvolve o senso crítico e estimula o indivíduo a novas experiências. A Literatura por ser a arte de criar e recriar a realidade traduz sonhos, devaneios e ideais. Ela também revela o imaginário e a visão crítica de uma época, por meio da palavra escrita e falada. A sua presença como objeto de estudo no ensino médio é essencial, não só pelo resgate do pensamento humano e da cultura do passado, como também pela importância de aprender avaliar e apreciar, criticamente, a estética de uma obra literária contemporânea. Nascida da linguagem oral e de escritas milenares, a Literatura permanece viva nos tempos atuais, em plena era digital.

O ensino de Literatura, contudo, requer a aplicação de metodologias capazes de instigar o espírito investigativo, a percepção estética e o senso crítico do aluno durante a desafiante tarefa de ler, analisar e dar sentido ao conteúdo de um texto literário em sala de aula. Na prática, o que se observa, é que isso não vem acontecendo nas escolas brasileiras e essa realidade vem preocupando educadores e pesquisadores da educação no Brasil, diante do elevado número de jovens que, após terminar o ensino básico, seguem incapazes de ler e compreender textos simples. Nesse contexto, são necessárias ações que possam contribuir para mudar tal realidade, e a leitura de forma dramatizada seria uma adequada ferramenta de ensino e aprendizagem.

A leitura dramática, como seguimento do teatro formal e processo estético de múltiplas linguagens: oral, corporal e visual e sensitiva, poderia ser pensada também como estratégia de ensino e aprendizagem de Literatura. A sua inserção em sala de aula estimularia a oralidade e contribuiria para a melhoria da compreensão textual, além de humanizar o ensino e a aprendizagem. A literatura não exclui a leitura seja ela silenciosa ou em voz alta. Portanto, a leitura dramática de textos literários, ao ser tomada como recurso didático, contribuiria para o dinamismo da aula, melhorando a

interatividade entre os alunos. Convertendo a rigidez da aula de “giz-e-louza” em um interativo exercício de oralidade. Isso acontece por uma via de mão dupla que, por um lado, seduz e incita o aprendiz a experimentar sensações e emoções distintas no jogo dramático, a cada ato de leitura, revelando o potencial criativo, tão essencial para o seu crescimento humano, e por outro, possibilita a interatividade verbal e a solução de conflitos internos, ampliando a capacidade de raciocínio analítico dedutivo do aluno e sua espontaneidade expressiva.

O caminho metodológico trilhado nesta dissertação foi o da pesquisa qualitativa, e o objeto de estudo delimitado como: entendimento, interpretação e prática do fenômeno da leitura dramática em sala de aula como estratégia de ensino de Literatura, mediante estudos bibliográficos e nossa experiência em teatro e, em especial, os trabalhos realizados com leituras dramáticas, em escolas junto alunos do ensino fundamental e médio.

A fim de se alcançar resultados efetivos, alguns questionamentos orientarão os rumos dessa pesquisa como: é possível conciliar leitura dramática e ensino de Literatura? A leitura dramática é viável na metodologia de ensino de Literatura? De que forma a leitura dramática contribui com o ensino e a aprendizagem de Literatura? Antes de se entrar no mérito destas questões, se faz necessário tecer algumas considerações sobre a educação e a leitura para em seguida tratar sobre a leitura dramática como estratégia de ensino de Literatura em sala de aula. Entretanto, diante da quase ausência de publicações sobre o tema optou-se por utilizar como suporte teórico dessa pesquisa, obras com abordagens sobre literatura, história, teatro e imaginário, buscando por essas vias encontrar um caminho propício à investigação.

Ao buscar na internet publicações acadêmicas sobre o tema da leitura dramática no ensino de Literatura, constatou-se que há pouco material sobre o tema. Foram encontradas, até meados do ano de 2015, apenas duas dissertações e alguns artigos. A primeira dissertação, *A leitura dramática: um recurso para revelação do texto*, de Gideon Alves Rosa, tem como tema a leitura dramática no âmbito do teatro profissional. A segunda dissertação, da venezuelana María Sara Briceño, em *La lectura dramatizada: un recurso didático para la enseñanza en el 8vo grado*. Nesse trabalho, Briceño pesquisa a necessidade de aplicar ferramentas alternativas à educação, destacando a

leitura dramática como atividade didática que proporciona grandes benefícios ao ensino.

Pela quantidade de bibliografia disponível no mercado editorial, percebe-se que não são poucos os teóricos e educadores que se debruçam na análise da influência que a leitura e o teatro exercem na formação da personalidade e do caráter do indivíduo, comprovando a eficácia e a necessidade de sua aplicação na educação. A leitura, da forma como vem sendo praticada na maioria das escolas, tem sido alvo de discussão e críticas dos mais diversos segmentos da educação, devido ao engessamento de seus processos e à obtenção de poucos resultados. Mesmo depois de exaustivas buscas, não foram encontradas, até o momento, nenhuma publicação sobre a aplicação da leitura dramática de textos literários como estratégia de ensino e de aprendizagem de Literatura em sala de aula. Essa é uma lacuna na educação que ainda falta ser preenchida. Um desafio que motivou esta investigação.

Contribuíram para essa pesquisa dois fatores principais: o primeiro, a constatação de uma “quase ausência” de material teórico sobre o tema da leitura dramática de texto literário no ensino de literatura em sala de aula e, conseqüentemente, o não aproveitamento de suas possibilidades pelos professores nas escolas, o segundo, a nossa formação técnica em artes cênicas, com experiência na montagem e direção de peças teatrais e ofertas de cursos e oficinas de teatro — conforme Currículo Lattes — bem como nossos experimentos com a leitura dramática, junto a jovens e adultos. Portanto, esta pesquisa encontra sua relevância na possibilidade de poder contribuir com informações sobre a utilização da leitura dramática como recurso didático.

Com esta pesquisa, espera-se trazer à discussão o recurso da leitura dramática, como uma estratégia docente para estimular a leitura e a interpretação de textos literários em sala de aula. A proposta de utilização da leitura dramática no ensino de Literatura reforça também o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o ato de ler em voz alta, dramatizando a leitura, se alinha com a necessidade das práticas discursivas em sala de aula e com a produção de sentidos nos diferentes gêneros textuais. Assim, espera-se que esta pesquisa sobre a importância da leitura dramática no ensino de Literatura possa se constituir numa contribuição efetiva para professores e alunos. Para tanto, este trabalho foi dividido em três capítulos temáticos.

O primeiro capítulo, “Educação: do mítico ao científico”, aborda o processo histórico e as transformações efetuadas na educação. Entre as leituras que foram desenvolvidas para sedimentar este capítulo destacam-se: *História da educação*, de Paul Monroe (1976); *História da Educação*, de Roger Gal (1989) e *História da Pedagogia*, de Franco Cambi (1999) e *O que é educação*, de Carlos Rodrigues Brandão (2007). Essas obras apresentam um panorama do desenvolvimento da educação e traçam o perfil ideológico das principais correntes educacionais, assim como a influência que cada uma exerceu sobre os métodos, as finalidades, a organização e as contribuições de cada movimento para o ensino e a aprendizagem. Outro autor utilizado para a compreensão dos fenômenos relacionados ao processo educacional foi Alberto Filipe Araújo (2009), que se debruçou sobre o imaginário na educação. Em sua obra, *Imaginário educacional: figuras e formas*, Araújo apresenta reflexões sobre mitos e metáforas educacionais observando a influência cultural dessas mitologias simbólicas no percurso de formação do aluno, revelando algumas alegorias ou modelos arquetípicos de educação, presente nas sociedades humanas, desde a Antiguidade.

O segundo capítulo, “Leitura, leitor e escrita”, aborda a leitura sob diferentes ângulos: sua evolução, suas tendências e perfis de leitores. Entre os textos pesquisados destacam-se: *História da leitura no mundo ocidental*, em dois volumes, de Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (1998), que fornecem um panorama histórico da leitura e analisam o encontro entre o “mundo do leitor” e o “mundo do texto”; *A produção da leitura na escola*, de Eziquiel Theodoro da Silva e *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, de Regina Zilberman, obras que pesquisam o fenômeno da leitura como atividade interdisciplinar, em sala de aula, apresentando uma visão crítica das práticas de leitura nas escolas públicas brasileiras.

O terceiro capítulo, que tem como título “Leitura dramática: espaço de encontro e interação”, aborda a questão central dessa proposta de leitura dramática como ferramenta auxiliar ao ensino de literatura. Entre os poucos textos que forneceram sustentação teórica para este tema, destacam-se *A letra e a voz*, de Paul Zumthor e *Introdução à poesia oral*, do mesmo autor. Nessas obras, Zumthor teoriza a articulação entre o texto escrito, a voz e a presença performática do ator – as múltiplas vozes, os gestos e o corpo como resultado do seu esforço de imaginação – numa rede de tradições que se estende desde

a literatura medieval até nossos dias. A oralidade, o gesto e a teatralidade ganham relevo poético no pensamento e nas páginas de sua obra. Outro investigador das bases intelectuais do teatro na educação é Richard Courtney, que em sua obra *Teatro, jogo e pensamento*, destaca o teatro e o jogo dramático como o mais efetivo método para aperfeiçoar a clareza do pensamento e a fluência da fala no ensino básico. Nessa perspectiva, os conceitos de Courtney serão importantes no esclarecimento dos pontos em que o ensino de literatura e a leitura de textos literários convergem para o jogo dramático. Foi utilizada a experiência de Viola Spolin, em *Improvisação para o teatro*, uma proposta pedagógica de teatro educacional. Em sua abordagem, Spolin levanta questões como a da cultura de “aprovação / desaprovação” e a do “certo / errado”, impostos desde a infância, causando inibições e bloqueios psicológicos. Também foi utilizada a obra *Reencantar a educação: rumo à sociedade apreendente*, de Hugo Assman, que segundo ele, é um “novo brinquedo de pensar” (2004, p. 14). A leitura dramática também deve ser vista como um “brinquedo de pensar”, para que o aluno possa aprender Literatura com o reencantamento de “Ser”.

1. EDUCAÇÃO: DO MÍTICO AO CIENTÍFICO

A educação é um território de muitas histórias interligadas por teorias, costumes, culturas, políticas e imaginário. O ensinar e o aprender, por estarem tão profundamente enraizados na vida do homem, se confundem com a sua própria História. Carlos Brandão afirma que “ninguém escapa da educação [...]”. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (2007, p. 7). A educação como fator essencial à vida em sociedade está intimamente ligada à trajetória do homem. Nos períodos mais remotos a transmissão de conhecimentos foram fatores decisivos para que o homem seguisse seu caminho, seu percurso histórico.

Em suas origens a educação se baseava na oralidade, na religiosidade e nos mitos. Nas sociedades primitivas os mestres sacerdotes reuniam seus discípulos para a transmissão oral dos mitos e ritos da tribo. Narrar, oralmente, histórias de deuses mitológicos, exigia do corpo do narrador uma expressividade corporal acurada e simbólica. O corpo e a voz eram ferramentas sagradas de ensino e, o ouvir, uma forma de aprender e preservar as tradições culturais da tribo, que segundo Franco Cambi, marcaram “a passagem da cultura oral para a cultura regulada pela escrita”. (1999, p. 44). Mesmo com o advento da escrita a educação dos povos antigos continuou com seu arquétipo iniciático e místico, aprofundando ainda mais os repertórios de formas de expressões — agora registradas na escrita — atitudes emocionais, de ação e de imaginário. Ainda hoje, se observa que o brilho de certos professores ou palestrantes está na sua eloquência oral e expressividade corporal.

Como no passado, a estrutura do processo iniciático ainda hoje sobrevive e pode ser observada nas etapas do percurso de aprendizagem. Essas etapas estão presentes nos ritos de passagem, que marcam a vida humana e a educação formal. Na educação tem-se o momento da alfabetização, da aprovação no vestibular, que conduz o aluno-iniciado, do nível médio ao superior. Em todas as etapas da educação estão presentes dualidades como ensinar/aprender, professor/aluno ou docente/discente, que encontram sua expressão no mito do deus grego Hermes.

Divindade mitológica muito antiga, detentora do saber, Hermes era cultuado por muitos atributos, dos quais, o mais importante para o tema tratado

nesta pesquisa é a crença em sua divindade como guia dos viajantes nas estradas e condutor das almas, ao reino de Hades. Como guia e condutor Hermes transpõe a dimensão divina para assumir a figuração simbólica de condutor do homem. Assim, Hermes assume a incumbência de iniciar, encaminhar, conduzir ou direcionar o principiante no seu percurso educacional em direção à aquisição de saberes.

Outra dualidade presente nos processos educativos é aquela apontada por Friedrich Nietzsche, que envolve outras duas divindades gregas: Apolo e Dionísio. Essa dualidade é exposta por Nietzsche (1992) em *O nascimento da tragédia*, obra na qual o filósofo busca associar ciência e arte, aliando o pensamento estético ao epistemológico. Segundo Nietzsche (1992), Apolo, uma divindade da luz, está associado à razão, à sabedoria, à arte racional, à precisão, ao conceito, à regra e à moderação. Por sua vez, Dionísio, o deus do vinho da embriaguez, se associa à emoção, ao entusiasmo, ao êxtase, à encenação, à fantasia, à fruição da arte e ao desregramento. O *apolíneo* e o *dionisíaco* atuam juntos, gerando uma contínua oposição entre razão e emoção, em busca de equilíbrio e harmonia. Ao se referir a esses dois “impulsos”, Nietzsche observa que se deve imaginá-los como:

[...] os universos artísticos, separados entre si, do *sonho* e da *embriaguez*, entre cujas manifestações fisiológicas cabe observar uma contraposição correspondente à que se apresenta entre o apolíneo e o dionisíaco. Em sonho apareceram primeiro, [...], diante das almas humanas, as esplendorosas figuras divinas; em sonho foi que o grande plasmador [*Bildner*] viu a fascinante estrutura corporal de seres super-humanos; e os poetas gregos, indagados sobre os mistérios da criação poética, também recordariam o sonho (1992, pp. 27-28).

A contraposição entre apolíneo e dionisíaco, que Nietzsche, em seu texto, relaciona aos universos artísticos do sonho e da embriaguez, também pode ser usada em reflexões sobre os processos educacionais, uma vez que, segundo Nietzsche, “Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição” (1992, p. 27). No espaço apolíneo-dionisíaco da educação, o educador seria aquele que plasma consciências, convertendo o seu trabalho em luminosa epistemologia. O objetivo do professor consistiria em transformar o espírito inculto, dionisíaco, do educando, a partir dos pressupostos da razão apolínea .

Esse princípio de dualidade, estabelecida por Nietzsche (1992), sintetiza a distinção e a união entre o plasmar e o ser plasmado, que faz parte dos

processos educacionais, nos quais são empregados diferentes métodos e formas de linguagem. A dualidade Nietzscheana pode ser aplicada nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que não há uma harmonia, mas uma contínua tensão entre o espírito *apolíneo* e o espírito *dionisíaco*, sempre em busca do equilíbrio entre os impulsos humanos emocionais e racionais no espírito de competitividade, na busca pelo divino e na corrida pelo conhecimento.

De acordo com Nietzsche (1992), o universo humano é constituído de forças conflitantes e nesse universo Apolo e Dionísio vinculam-se aos processos cognitivos, caminhando lado a lado. Se algumas vezes Apolo e Dionísio se opõem, em geral eles se incitam, mutuamente, na busca de ideias novas. Através desse incitamento instigam a imaginação a perpetuar a fonte do saber, estimulando no homem, segundo Nietzsche, “a máxima intensificação de todas as suas capacidades simbólica” (1992, p. 35). De forma que, essas duas forças, a apolínea e a dionisíaca, energizam todas as habilidades do homem produzir simbologias, seja através da voz, da gestualidade, das artes ou da escrita.

Para compor um resumido quadro do ensino e da aprendizagem através da história, faz-se necessário voltar no tempo e, de acordo com Roger Gal (1989), conhecer os passos do ser humano desde os seus primórdios. Pelo estudo das diversas situações em que se dá a aprendizagem, desde as mais distantes formas de educação até as recentes pedagogias, foi possível registrar, de geração em geração, a herança dos conhecimentos adquiridos.

Por sua íntima relação com o ser humano, a educação deve interessar não apenas aos profissionais e pesquisadores da área, mas também aos pais e à sociedade, pois é por meio da educação que se prepara o indivíduo, cultural e intelectualmente, para sua inserção na vida social, com deveres, direitos e responsabilidades. No mundo atual, a grande maioria dos ramos de atividades estão exigindo do indivíduo um bom letramento, o que se alcança passando pela escola. Essa exigência vem se acentuando, no contexto dos dias atuais, devido ao acelerado desenvolvimento tecnológico, à economia globalizada, à instantaneidade da informação e à proliferação de múltiplas redes de comércio virtual, voltadas para vendas *online* e abrangendo todas as áreas de produção. Nesse cenário, a formação básica escolar se torna obrigatória, embora as escolas não venham conseguindo acompanhar o ritmo com que o jovem, em

idade ainda precoce, mostra-se capaz de manipular sofisticados aparelhos eletrônicos e a navegar pelo universo virtual.

A educação, como atividade inclusiva, geradora de desenvolvimento e transformadora da realidade individual e social, assume inquestionável importância na vida do ser humano. Sobre a educação, Gal afirma tratar-se de um “fato primordial da humanidade, aquele que talvez caracterize melhor a espécie humana” (1989, p. 5), ressaltando, ainda, que foi a educação o que permitiu à humanidade “levar tão longe sua evolução, ao garantir a transmissão através dos séculos de todas as aquisições que puderam ser realizadas por cada geração” (1989, p. 6). A Educação não poderia, portanto, ficar fora do contexto desta pesquisa, uma vez que a língua, a leitura, a cultura, a imaginação criativa e a própria dramaticidade, inerente ao ser humano, têm importantes presenças no dia a dia da sala de aula, o que torna indispensável um olhar ao horizonte histórico do ensino, e sua figuração com a racionalidade *apolínea* e o entusiasmo *dionisíaco* do ensinar e do aprender, convergindo para um mesmo ponto: criar e recriar a realidade.

1.1 A aprendizagem nas sociedades antigas

A vida em grupo favoreceu a sobrevivência do homem da pré-história e forneceu os meios para garantir sua subsistência. Com a divisão de tarefas, surgiram funções como a de guerreiro, caçador, coletor de frutas, extrator de raízes e cuidador dos afazeres domésticos, aumentando o grau de complexidade das comunidades. Essa convivência social e solidária em comunidade deu aos homens mais segurança para enfrentar as dificuldades e os perigos, facilitando à humanidade sua sobrevivência através dos tempos. Com o desenvolvimento de utensílios básicos como os de caça, de defesa e de uso cotidiano, o homem adquiriu maior domínio sobre a natureza.

A comunicação que, segundo se acredita, ocorria, inicialmente, por gestos, tornou-se oral e, posteriormente, acrescentou-se a forma escrita. Com o aumento da população e da complexidade social, aperfeiçoaram-se formas de sociabilidade juntamente com o crescimento das diversas tradições culturais, surge a necessidade de serem criadas formas de preservar os conhecimentos acumulados, repassando-os metodicamente aos jovens: estava nascendo a educação conscientemente planejada.

Em seu estágio mais longínquo, a aprendizagem era essencialmente prática e vivencial. Paul Monroe (1976) afirma que, nessas antigas sociedades onde não havia escolas nem métodos de educação reconhecidos conscientemente, a aprendizagem era encontrada em sua forma mais elementar. Monroe ressalta a evidência do “ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas” (1976, p. 1). Nesse estágio de civilização a criança aprende por meio da imitação. De acordo com Monroe, o treinamento da criança “nos processos de obtenção de alimento, de vestiário e de abrigo – que são imposições de natureza direta e permanente para todo indivíduo na sociedade primitiva – constitui sua *educação prática*” (1976, p. 1). A aprendizagem sempre acontecia com o tempo e a vivência imitativa.

Desde as mais remotas épocas, o aprendizado na infância ocorria, segundo Gal, com a exploração das disposições naturais do ser “através dos jogos e brinquedos infantis, nos quais se via a criança imitar tantas vezes o adulto, e depois por sua cooperação nos trabalhos e afazeres dos mais velhos” (1989, p. 6). A criança aprendia por necessidade e de forma prática. Nesses distantes estágios de sociedades, não se ensinava nem se aprendia de forma consciente e planejada, a execução desta ou daquela tarefa. Naquele tempo, como ainda hoje, era por meio da imitação que a criança, ou o jovem, aprendia as tarefas reservadas aos adultos. Foi a capacidade de imitação, que levou a criança a imitar o adulto. De acordo com Gal,

Acompanhando e imitando seu pai ou sua mãe, fosse menino ou menina, na caça, nas ocupações domésticas ou agrícolas, associado desde muito cedo às suas tarefas, desde que pudesse prestar algum serviço, o jovem aprendia, sem se aperceber disso, a viver sua vida de homem ou mulher (1989, p. 6).

Nesse contexto de educação natural, a aprendizagem se dava na forma de adestramento espontâneo, com a reprodução lúdica dos feitos dos mais velhos. Gal afirma que, para essas crianças, “a vida, a ação, eram sua verdadeira escola” (1989, p. 6). O fazer prático constituía não só na aprendizagem como também no modo de viver e interagir dentro da comunidade. Isso, sem a necessidade de coerção, por parte dos pais, uma vez que a criança era levada pela necessidade básica de se adaptar à vida coletiva. Brandão (2007) observa que os antropólogos, ao pesquisarem sobre a

educação nas sociedades antigas, notaram que o ensino esteve presente em todos os recantos desses povos. No entanto, quase nenhuma dessas sociedades e culturas, usou a palavra *educação*, embora, de acordo com Brandão, “quase todos, de uma forma ou de outra, descrevam relações cotidianas ou cerimônias rituais em que crianças aprendem e jovens são solenemente admitidos no mundo dos adultos” (2007, pp. 16-17). Um aprendizado que consistiu, em parte, no processo de desenvolvimento das habilidades na fabricação de armas de caça, ferramentas e utensílios de uso cotidiano, e na aquisição de condutas e regras sociais da tribo, assimilando, segundo Brandão, “o saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo” (2007, p. 20).

Essa forma, ainda instintiva e maquinal, tanto de ensinar como de aprender, perdurou do início da formação das sociedades até o seu estágio populacional e social se tornar complexo, com divisão de trabalho e de poder. Segundo Brandão, é a partir daí que a questão da educação emerge à consciência humana e

[...] o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipo de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender (2007, p. 16).

Ao se conscientizar do processo de ensinar e de aprender, a educação passou a ocupar o imaginário, a ideologia, a cultura, o espaço e tempo nas sociedades. De acordo com Brandão, “cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens” (2007, p. 22). A dimensão pedagógica do ensinar e do aprender passou por diversas mudanças no decorrer dos séculos e adquiriu múltiplas finalidades, seu alcance se expandiu, abrangendo diferentes áreas do conhecimento humano. Essa expansão do saber gerou benefícios, transformações sociais e mudanças de postura do homem diante da vida e do mundo ao seu redor.

1.2A herança mesopotâmica e egípcia

Em meio às teorias que explicam o surgimento de antigas civilizações, como a mesopotâmica e a egípcia, Edward Burns (1967) aponta que, as mais aceitas são aquelas que sustentam como primazia os fatores geográficos e climáticos. Entre esses povos, estão os Egípcios e os Mesopotâmicos, que abandonaram a existência nômade, de coletores, dependentes dos recursos naturais e da caça para se fixar no vale do rio Nilo e na região entre os rios Tigre e Eufrates como sociedades organizadas. Segundo Burns, “ambas as regiões apresentavam a vantagem de possuir uma área limitada de solo extremamente fértil” (1967, p. 51). A formação e o desenvolvimento dessas duas civilizações — separadas apenas por umas poucas centenas de quilômetros — aconteceram de forma semelhante, dentro do mesmo milênio. Tanto no Egito quanto na Mesopotâmia o progresso técnico e cultural se desenvolveu muito mais rapidamente do que na Europa.

Durante séculos, esses povos desenvolveram uma forma de organização social rígida, com leis, sistema político e hierarquia de classes, tendo no topo os ricos e influentes sacerdotes, detentores do saber, abaixo desses, os escribas, seguidos por soldados, artesãos, camponeses e escravos. Gal destaca, por exemplo, que o povo egípcio concebeu,

[...] criações artísticas tão grandiosas quanto requintadas nos domínios da arquitetura quanto da pintura, da decoração, da joalheria ou da tecelagem [...] deu mostras de uma surpreendente capacidade de invenção moral, da qual se aproveitaram mais tarde os gregos. [...] Finalmente, inventara a escrita, essa outra ferramenta maravilhosa da civilização. Simples pictografia ou representação pelo desenho dos objetos naturais, [...], posteriormente, a escrita egípcia chegou quase ao fonetismo (1989, p. 12-13).

A educação egípcia era essencialmente prática e profissional. Somada a ela, se aplicava uma educação limitada à leitura à escrita, ao cálculo e à geometria. A única forma de obter ascensão social era por meio do estudo e da aprendizagem da escrita e do cálculo, necessários para as funções de um arquiteto, médico ou escriba. O aluno se submetia um longo processo de instrução com intensos exercícios de memorização, imitação e obediência a rígida disciplina religiosa e moral. Graças à educação foi possível aos egípcios elaborarem uma escrita hieroglífica favorecendo o alcance de numerosas

conquistas intelectuais em diferentes campos das ciências como: matemática, mecânica, medicina, geografia, astronomia e artes como literatura, escultura e arquitetura.

A civilização mesopotâmica atingiu, nas artes e nas ciências, por volta de 3.000 a.C., um nível sem par. Diferentemente da civilização egípcia, tinha uma composição racial menos homogênea, por ser formada por vários povos. Segundo Burns, a civilização mesopotâmica, oferecia maiores oportunidades à iniciativa privada e afirma que:

A cultura egípcia era predominantemente ética; a mesopotâmica, jurídica [...]. Enquanto o nativo do Egito acreditava na imortalidade da alma e dedicava grande parte de seus esforços à preparação da vida futura, seu contemporâneo mesopotâmio vivia no presente e olhava com indiferença seu destino no além-túmulo. (1967, p. 98).

A educação escolar na Mesopotâmia era administrada pelos sacerdotes e tinha como ponto forte a aprendizagem da *escrita cuneiforme*, de acordo com Franco Cambi, a aprendizagem era “ligada a um “processo de iniciação” e conferida com “extrema seriedade”, segundo um sistema gradual: primeiro aprendia-se a língua oralmente, depois “de forma criptográfica”, por fim na dimensão de escrita comum” (1999, p. 65). A formação escolar ocorria sob uma rígida disciplina, aos cuidados de um mestre, que preparava o aluno para escrever sobre tabuletas de argila.

Embora as civilizações egípcia e mesopotâmica tenham deixado um vasto testemunho de suas artes visuais e literárias, pouco se sabe sobre a prática do teatro entre eles. Segundo Bertholt (2004), o culto aos mortos no Egito antigo deu origem a grandiosos monumentos, entre eles os túmulos e câmaras mortuárias, onde são retratadas cenas de dançarinas, banquetes, procissões, oferendas e sacrifícios, além de inscrições sepulcrais em forma de diálogo, revelando a dedicação dos egípcios ao mundo sobrenatural. Por meio dessas imagens e inscrições, com mais de cinco mil anos, percebe-se que, nos rituais e nas celebrações de glorificação ao Faraó, prevalecia o espírito dramático dos egípcios através da música, da dança e da linguagem da representação teatral.

O teatro na Mesopotâmia estava ligado à religião, à dança, à magia e à música. Nas cerimônias de penitência a massa de fieis gemia e cantava hinos de lamentação, buscando a piedade dos deuses para as desditas humanas. A

dança o diálogo dramático, a mímica, o ritual mágico-mítico do “casamento-sagrado”, as máscaras. Todas essas expressões tinham em comum o gesto do teatro e se aplicava a todas as ocasiões como: dança pra chover, para caçar, para a guerra ou para o acasalamento. Segundo Berthold (2004), o deus Marduk “descia” à terra para participar dos rituais do “matrimônio sagrado” unindo-o a mulheres humanas. Esse era um dos mais antigos mistérios da Mesopotâmia. Durante essas cerimônias, no ano novo, era representado o poema Enuma Elish nos templos assírio-babilônicos utilizando-se máscaras, pantomimas, encantamento e música para encenar os dramas desse mistério religioso. Berthold afirma que as celebrações desses povos tinham caráter dramático, com diálogos que apresentavam as personagens utilizando recursos teatrais. O drama que se desenvolvia, descrevia a criação do mundo, lutas entre os deuses, o nascimento do deus Marduk e sua supremacia entre os outros deuses.

1.3 O legado grego para a educação

Entre as civilizações do mundo antigo, a grega foi a mais notável em suas realizações. Deixou uma herança cultural, filosófica e literária que perdura até os dias atuais, tendo influenciado, em muitos aspectos, a cultura ocidental. É na educação grega que surge o pedagogo ou educador profissional, na figura dos sofistas. De acordo com Edward Burns, desde os seus primórdios, os gregos “contando somente com uma limitada herança cultural do passado para lhes servir de base, alcançaram culminâncias intelectuais e artísticas que desde então têm servido de fonte de inspiração ao homem em sua busca da sabedoria e da beleza” (1967, p. 239). A influência dos conhecimentos gregos no modo de pensar do homem ocidental, se estende ao campo das artes, literatura, filosofia, religião, ciência, política, dos ideais de liberdade e do próprio senso de humanidade. Segundo Burns, a cultura grega,

[...] foi a primeira a se basear no primado da inteligência, ou seja, na supremacia do espírito de livre exame. Não havia assunto que temessem analisar ou questão que considerassem excluída do domínio da razão. Em extensão jamais verificada em épocas anteriores, o entendimento superou a fé, e a lógica e a ciência superaram a superstição (1967, p. 241).

De base profundamente humanística, a educação grega revelou grandes pensadores como Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), considerados os sistematizadores do pensamento ético, político e científico. Cada um desses pensadores questionou filosoficamente sobre o sentido do humano, deixando gravadas nas suas obras questões ligadas à ciência, à política e às artes, que ainda hoje atraem, influenciam e intrigam os homens. Não é por acaso que historiadores apontam a Grécia antiga como berço da cultura ocidental. Contudo, a educação não era um procedimento homogêneo em toda a Grécia, uma vez que era dividida em cidades-estado autônomas e, nesse ambiente de diversidades, a educação se revestia de diferentes formas.

Esparta e Atenas se destacaram pela influência que exerceram no mundo grego e fora dele. Entre essas duas cidades, contudo, havia uma enorme distância na forma de pensar e educar. A educação espartana tinha um caráter essencialmente militar, que segundo Monroe, o objetivo era “dar a cada indivíduo, perfeição física, coragem e hábito de obediência completa às leis, que o tornasse o soldado ideal” (1976, p. 34). O projeto de educação imposto ao espartano o preparava para o combate na guerra. Burns observa que, com o tempo, esse plano se transformou em “costume militar que se tornou tão fortemente enraizado, que dele não puderam se desvencilhar”(1966, p. 239).

A educação liberal ateniense, por seu lado, preparava o cidadão, tanto fisicamente como cultural e intelectualmente, para exercer a sua cidadania como homem racional e de espírito elevado, sensível, harmônico e belo. Atenas deixou para o mundo, o legado da educação liberal, uma extensa fonte de inspiração literária, artística, filosófica, bem como teorias científicas e políticas. Gal esclarece que, devemos à cidade de Atenas “a origem de grande parte do nosso pensamento ocidental e também da chamada educação liberal”. Gal, observa ainda que,

essa educação feita de uma sábia dosagem de formação física, concebida como uma harmonia do corpo e da alma, e estética, de arte e de pensamento, merece ser ainda considerada um modelo no qual teríamos vantagem em inspirar-nos sobre mais de um ponto (1989, p. 28-29).

Embora distante no passado, a educação ateniense, pelo seu caráter liberal e humanístico, continua sendo fonte de inspiração para os modernos

pedagogos da contemporaneidade. O forte senso estético e religioso do ateniense levou a música, a literatura, a escultura, o teatro e a dança, a serem incluídos como disciplinas curriculares.

O teatro e a educação mantinham forte vínculo com a religião. Os gregos eram politeístas e seus deuses representavam fenômenos da natureza ou sentimentos e emoções humanas, seja sob a mágica embriagues dionisíaca, seja sob a sobriedade apolínea. Os gregos buscavam explicar ou justificar os acontecimentos terrenos como ações dos deuses. Apolo era um deus cultuado pelos nobres, classe formada por políticos, militares e legisladores. Atenas possuía dois santuários, também chamados de oráculos de Apolo, com grande influência sobre a política ateniense. Apolo foi o grande harmonizador dos contrários e ao descrever as características do deus, Junito Brandão ressalta que “a inteligência, a ciência, a sabedoria são consideradas modelos divinos, concedidos pelos deuses, em primeiro lugar por Apolo. A serenidade apolínea torna-se, para o homem grego, o emblema da perfeição espiritual” (1988, p. 96). Deus da luz, da poesia, música artes e da beleza, Apolo simbolizava as virtudes do equilíbrio e da moderação que acompanham a sabedoria:

Em contraste com os valores da religião oficial das elites governamentais e autoridades políticas, nos arredores de Atenas se desenvolviam os ritos dionisíacos, promovidos por camponeses e escravos atenienses, em celebração a Dionísio, o deus do êxtase e do entusiasmo. Brandão afirma que, essa atmosfera religiosa “projetava, de certa forma, a alma coletiva e a expressão do entusiasmo de que era tomada, como antegozo de iniciação, a multidão dos peregrinos em marcha” (1988, p. 114). Cantando hinos e dançando travestidos de bode, com seus disfarces e máscaras representando sátiros, entravam em transe, assimilando a presença do deus do vinho e do entusiasmo: Dionísio. Embora mal vista, inicialmente, pela elite ateniense, foi da exaltação do vinho e da embriaguez que surgiram as primeiras formas do teatro grego. Com o tempo, essas antigas formas de exaltação dionisíaca, sofreram mudanças para a tragédia e a comédia. Cambi analisa que:

Um dos instrumentos fundamentais dessa educação comunitária é o teatro, a tragédia e a comédia, que é um espelho da comunidade [...]. Assim, o teatro, em Atenas, é “também e sobre tudo um lugar das representações das contradições que laceram o corpo da cidade e as consciências de seus membros”, referente a escolhas políticas,

éticas, psicológicas, [...]. No teatro, a comunidade educa a si mesma (1999, p. 79).

Com a comédia e a tragédia os gregos criticavam mordazmente certos costumes sociais ou ridicularizavam comportamentos de membros da classe alta e média. O culto ao deus Dionísio forneceu os ingredientes necessários para o surgimento da tragédia e da comédia grega que, mais tarde, serviram de base e inspiração para o teatro ocidental.

Aristóteles deixou uma grande contribuição ao tratar, em sua *Poética*, sobre a teoria e a constituição da tragédia e da comédia na Grécia Antiga. Aristóteles configurou os princípios do gênero dramático, caracterizando-o como pura ação dos personagens e estabeleceu que o princípio de uma peça teatral é a imitação de uma ação com começo, meio e fim. Ao observar o comportamento do público, concluiu que o espetáculo trágico, para realizar-se como obra de arte deveria provocar a *Katarsis*, ou seja, a purgação das emoções dos espectadores. Suas definições sobre a tragédia e a comédia são um marco na história da crítica teatral.

1.4 Modelos educacionais: da Idade Média à Idade Moderna

Os historiadores costumam delimitar a Idade Média, entre 476, ano da queda do Império Romano do Ocidente, e 1492, ano da descoberta da América. Esse período caracteriza-se por uma nova organização da sociedade. A Idade Média foi marcada por profundas transformações no pensamento e no modo de vida do homem europeu. Nesse período, a doutrina cristã imprimiu no imaginário social a ideologia da unidade da fé como modo de vida. A religião ditava a ética, os usos e costumes além dos valores morais, artísticos e culturais. Segundo Cambi (1999), a influência do cristianismo na vida particular das pessoas, das famílias, e também nos âmbitos social e político, alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos e suas relações internacionais.

Nesse palco de eventos, a contribuição da Igreja medieval foi decisiva nos processos de elaboração, administração e divulgação da educação, fornecendo as bases do ensino formal e profissional. Muito do que vivenciamos em salas de aula hoje tem sua origem no legado educacional e cultural deixado pela Igreja da Idade Média. Segundo Combi (1999), o padrão atual de ensino,

em que um único professor leciona a muitos alunos de diversas procedências, é uma herança medieval.

Na Idade Média, as preocupações com os problemas religiosos predominaram sobre as questões intelectuais, culturais, estéticas e físicas. Nos mosteiros e nas catedrais funcionavam as instituições de ensino da época. Do século VII ao XIII d.C., a única forma de educação era a ministrada pelos monges. Monroe (1976) observa que, em toda a Europa, a educação tinha a exaltação da fé mística e a obediência religiosa como fonte ideológica.

Na Europa medieval do século V ao século X, houve certa esterilidade no campo da dramaturgia, no entanto, é a igreja que fornece as sementes do drama religioso. Os clérigos, desse período, embora desprezassem o teatro popular, tinham familiaridade com as refinadas comédias escritas a partir dos modelos dos textos do dramaturgo e poeta romano Terêncio (185 a.C.–159 a.C.), e chegavam a representá-las dentro dos mosteiros.

Rosvita de Gandersheim, (935 d.C. - 1000? d.C.), uma pioneira, em seu tempo como poetisa e dramaturga, escreveu várias obras de fundamentação cristã para representação dramática. Entre seus escritos destacam-se, seis comédias, enfatizando a ética e a doutrina cristã de sua época com temas como: a renúncia aos prazeres carnis e terrenos e a purificação da alma para o reencontro com Deus e a educação. Seus dramas eram inspirados na vida dos santos e mártires da igreja. Suas peças foram escritas com base nos modelos profanos de Terêncio, autor também de seis comédias, valorizadas pelos cristãos por seus conteúdos éticos.

Mesmo o cristianismo sobrepujando por completo o culto politeísta, os vestígios do paganismo persistiam. Para que pudessem ser esquecidos espontaneamente, a Igreja os associou aos festivais de Natal, da Páscoa e *corpus christi*. Assim, o drama religioso surgiu como resposta à necessidade de atrair e converter ao cristianismo, o povo pagão e os iletrados, incapazes de entenderem os escritos ou o que era dito na missa.

Buscando simplificar o entendimento das escrituras, os sacerdotes compunham Autos Sacramentais, quadros vivos das passagens bíblicas mais significativas para serem encenadas dentro da igreja. Com o tempo, as encenações foram se tornando tão elaboradas que surgiu a necessidade de criar um espaço próprio, para essas representações, dentro da própria Igreja.

Os Autos Sacramentais, montados em carroções, proporcionava a ilusão dos milagres a aparições de anjos, diabos e santos e de Cristo.

Na transição da Idade Média para o Renascimento, surgiram dois dramaturgos que, introduziram ideias novas na dramaturgia religiosa, a partir das concepções humanistas do Renascimento: o romance dialogado de Fernando de Rojas (?-1541) e Gil Vicente (1465-1536). Considerado o fundador do teatro português, Gil Vicente, ao que consta, escreveu mais de sessenta autos, cujas peças eram representadas em determinadas ocasiões litúrgicas, palacianas e populares. O teatro na Idade Média foi muito usado como estratégia pedagógica de ensino.

A crescente difusão de ideias com a propagação de obras literárias tanto religiosas quanto laicas, trouxe à cena grandes nomes na dramaturgia, como é o caso de Calderón de La Barca (1600-1681), Lope de Veja (1562-1635), Christopher Marlowe (1564-1593) e William Shakespeare (1564-1616), considerado um dos poetas e dramaturgos Inglês mais influentes do mundo, entre suas mais famosas obras destacam-se *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *A Megera Domada*, *O Rei Lear*, *Macbeth*, *Otelo*. O expressivo aumento da classe burguesa, do livre comércio, das grandes navegações e da produção em escala, aumentou a procura por escolas. Esse novo cenário levou à criação de novos centros de ensino laicos, como primeiro passo para a modernidade da educação.

A invenção da imprensa, por Johannes Gutenberg, em meados de 1455, mudou o conceito de livro, revitalizou a literatura e descortinou os horizontes de novas possibilidades. A prensa de tipos móveis contribuiu, para a expansão do conhecimento e com o fortalecendo dos ideais de liberdade e de livre comércio. Com isso a industrialização se modernizou, a educação se renovou, tornando-se um direito do cidadão. Com o renascimento da educação humanista, surgem novos conceitos de educação: a educação disciplinar, de John Locke; a tendência naturalista de Rousseau; a tendência psicológica, de Pestalozzi, a científica moderna e a sociológica. Todas essas correntes e tendências educacionais tiveram e ainda têm importante papel como alicerces no processo de redefinição da educação. Assim, ao se redefinir a função da educação na sociedade, dá-se um salto em direção ao futuro, a uma nova configuração de ensino e aprendizagem: a *Escola Nova*.

A partir de meados do século XX, o mundo passou por grandes avanços científicos e tecnológicos. A economia capitalista se afirmou sustentada por uma sociedade ávida por consumo, desenvolvendo-se novas relações de trabalho e meios de produção. As convenções éticas, morais, sociais e as concepções de arte, música e cultura, sofreram mudanças inéditas. Exacerbou-se o “eu” individualista, com o sujeito voltando-se para si próprio, suas necessidades, seus prazeres e interesses. Foram derrubados tabus e mitos sociais.

Com a evolução da tecnologia da informação, desenvolvida a partir da Segunda Guerra Mundial, os meios de comunicação se expandiram, ganhando popularidade e sofisticação antes jamais imaginada. Voltado resolutamente para o seu tempo presente, o homem buscou contribuir, por meio das ciências humanas e tecnológicas, para a redução dos males da humanidade no futuro.

No veloz fervilhar desses eventos, colocou-se também a educação, que depois de passar por diversas concepções ideológicas, se afirmou como órgão nevrálgico da sociedade. Ao voltar-se para o indivíduo moderno socialmente e culturalmente novo, abriu espaço para novos protagonistas: a criança, a mulher e o portador de necessidades especiais. A escola se impôs como instituição chave da sociedade democrática.

Entre as inovações na educação se destacaram os experimentos inovadores do movimento das *escolas novas*. Apoiados na psicologia e na sociologia promoveram uma revisão profunda das teorias da educação, as quais, segundo Gal, nasceram “do eminente trabalho de Maria Montessori, Decroly, Dewey, Washburne, Kerschensteiner, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Dottrens, e Freinet, elucidadas pelas pesquisas de Wallon, Piaget, Lewin, Moreno, Rogers” (1989, p. 111). Esse movimento notabilizou-se pela rejeição ao papel, até então elitista da educação e culminou, de acordo com Monroe, com a “ampliação dos sistemas de escolas públicas baseadas na ideia de educação universal e gratuita” (1976, p. 336). Apoiada no ideal de fazer do ambiente escolar uma continuidade da família, foi necessário a *escola nova*, romper com toda a rigidez antes preestabelecida, para proporcionar ao aluno, a oportunidade de exercitar também a sua imaginação artística, valorizando ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento intelectual e criativo.

No decorrer do século XX, desenvolveram-se novas pesquisas no campo do ensino e da aprendizagem com as ideias de Sigmund Freud (1856-

1939), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934) e Noam Chomsky (1928). Esses estudos consolidaram os pilares de uma educação baseada nas estruturas cognitivas humanas, as quais, segundo Cambi (1999), incrementaram o saber, as práticas pedagógicas e o conhecimento científico experimental, dando maior ênfase ao estudo científico.

No final do século XIX e início do século XX, ocorriam conflitos em diversas regiões do mundo resultando na eclosão de uma guerra de proporções mundial. Oligarquias financeiras, concentração de capital industrial aliado ao capital bancário, formações de monopólios poderosos, ameaça aos valores democráticos, nesse cenário a classe operária passava por momentos difíceis originando o surgimento de vários movimentos de revolta.

Nesse contexto o teatro passou por uma crise ideológica e existencial, na qual surgiram diversos dramaturgos à busca de novas formas de dramaturgia que Peter Szondi (2011) analisa como sendo algumas “tentativas de salvação” do drama, buscando compor novos conteúdos às estruturas formais da arte dramática, dando corpo e vida nova ao teatro. Segundo Szondi, o objetivo era “apontar formas novas, pois a história da arte não é determinada por ideias, mas por seu vir a ser formal. Da temática alterada do presente, os dramaturgos extraíram um novo mundo de formas” (2011, p. 155).

Assim ao romper com antigas e engessadas tradições, o drama ganha originalidade e estilo novo. Não é chegada a hora de baixar as cortinas para o teatro, estão em cena dramaturgos de peso, como: Ibsen (1828-1906), Tchekhov (1860-1904), Strindberg (1849-1912), Maeterlinck (1862-1949), Hauptmann (1862-1946) Brecht (1898-1956). Sobre a extensa produção dramaturgical de Bertolt Brecht, importa, aqui, destacar a importância da ação transformadora do seu trabalho lúdico pedagógico desenvolvido para crianças jovens e educadores. Segundo Ingrid Koudela,

a abordagem de textos através do jogo teatral poderia ser experimentada, potencialmente, com todos os textos literários. No entanto, as peças didáticas de Brecht nos parecem especialmente apropriadas para esse processo de conhecimento, que busca unir o plano sensório-corporal com o plano cognitivo (1999, p. 126).

Com essa experiência buscou-se a renovação do teatro, através de processos pedagógicos de aprendizagem. Ao engajar no método teatral de Brecht, o indivíduo se lança na aventura de vivenciar uma experiência, um método teatral que busca a reedificação de sua função social e artística. A

aplicação das didáticas brechtianas vem se expandindo em diversas instituições brasileiras, de Graduação em Artes Dramáticas, com vistas a suprir a demanda de professores de artes no mercado de trabalho.

1.5 Educação no Brasil: uma lenta consolidação

Na Europa, do século XV ao XVII, a educação alcançou avanços consideráveis, determinando novos paradigmas políticos, econômicos, e culturais que definiram esse período, a partir do advento do iluminismo. No Brasil, ainda uma colônia distante da Europa, predominava, segundo Maria Aranha, a educação jesuítica, “com ênfase no ensino secundário para a formação da elite, além do florescimento das missões, no interior” (2006, p. 149).

Impulsionada pela reforma, a Alemanha estabeleceu leis de obrigatoriedade escolar para todas as crianças (1619), enquanto a França investia em educação popular (1636), com a fundação de escolas gratuitas para crianças pobres, que incluíam a aprendizagem de trabalhos manuais para suprir, com mão de obra instruída, o comércio e a indústria. Portugal, contudo, mantinha-se fiel aos ideais da Contra Reforma, continuando a zelar pela cultura clássica-medieval, preservando o latim, a filosofia e a literatura religiosa.

O Brasil, como colônia portuguesa, continuava sendo vigiado e sofrendo com o enrijecimento do monopólio exclusivista de exploração e exportação. Os reflexos desse conservadorismo feudal tiveram como consequência o predomínio da estrutura colonial da monocultura, latifúndios e escravaturas. Segundo Aranha, o Brasil ainda permanecia na fase pré-capitalista, “o modelo econômico era o *agrário-exportador dependente*, baseado na produção de cana de açúcar com o emprego da mão-de-obra escrava, em que a matéria-prima era enviada a Portugal e revendida a outros países” (2006, p. 162). Uma vez que não havia indústria de refinaria no Brasil, a matéria prima da cana de açúcar era exportada de Portugal para as refinarias na Holanda, Inglaterra e França.

Nesse cenário, Aranha ressalta que a educação no Brasil “não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial” (2006, p. 139). Mesmo assim a metrópole enviava

religiosos para o trabalho missionário e pedagógico de catequese. Coube aos jesuítas o papel de agentes colonizadores e pacificadores, tendo como tarefa o ensino da leitura e da escrita, centradas nas doutrinas cristãs, com a finalidade de converter os gentios e impedir que os colonos se desviassem da fé. De acordo com Aranha, o índio se encontrava à mercê de três interesses que ora se complementavam, ora se chocavam: “a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho” (2006, p. 141). De uma forma ou de outra o índio era visto como instrumento utilitário aos interesses do colonizador.

Os primeiros jesuítas a chegarem ao Brasil vieram liderados pelo padre Manoel da Nobrega (1517-1570), junto com a expedição de Tomé de Souza, em 1549. Segundo Aranha, Manoel da Nóbrega, com espírito empreendedor, “organizou as estruturas do ensino, atento às condições novíssimas aqui encontradas” (2006, p. 140). Em 1553, veio se juntar a ele o noviço José de Anchieta (1534-1597), com apenas 19 anos de idade, tendo se destacado no trabalho de evangelização dos nativos e dos colonos. De 1549 a 1759, houve intenso trabalho pedagógico jesuítico, como relata Aranha,

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra (2006, p. 140)

As escolas, embora precárias, tinham como propostas pedagógicas curriculares o ensino e a aprendizagem do português, da leitura e da escrita. Aranha (2006) observa que, inicialmente Anchieta utilizava de diversos recursos artísticos para atrair a atenção das crianças, como: o teatro, a música, a poesia e o diálogo em versos. Mas era, sobretudo, pelo teatro e a dança, que os meninos aprendiam, aos poucos, a moral e a religião cristã. Havia ainda, a preocupação em ensinar atos civilizatórios, regras de higiene e de alimentação e a condenação de costumes indígenas como: a antropofagia, a nudez, e o adultério. Anchieta ao utilizar a linguagem lúdica de encenações teatrais, mantinha como foco principal, os preceitos morais cristãos. Sobre a educação jesuítica, Xavier observa que:

A leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução, que davam a base para a compreensão das Sagradas Escrituras. Ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, [...], entender e acompanhar os ritos e os sacramentos era tudo o que esperava da instrução do gentio. Isso os civilizava, pacificava, transformando-os em súditos da Coroa e “filhos de Deus” (1994, p. 43).

Considerando os autos de Anchieta do ponto de vista pedagógico da evangelização e catequização, é evidente que se encontram neles os fundamentos iniciais da educação e da atividade dramática no Brasil. Os autos moralizantes e religiosos de Anchieta contribuíram, sobretudo, para sua comunicação direta tanto com o índio quanto com o português, donde a sua repercussão na tradição popular como teatro religioso medieval, tendo como modelo o teatro gilvicentino. A obra de Anchieta se inscreve como a primeira atividade dramática no Brasil. De acordo com Seibold,

O teatro de Anchieta era uma festa de cor e som, onde o diálogo estava intimamente unido à ação, ao canto, às danças, ao desfile e movimento de grandes massas de atores, revestidos cada um deles com seus trajes típicos e dentro de uma grande cenografia (In: KONINGS; DOMINGUES 2001, p. 109)

Acreditando na necessidade de mudar os hábitos e os costumes pagãos dos índios, os jesuítas imprimiram a cultura, a civilidade e a religiosidade cristã europeia no espírito indígena. À medida que o índio incorporava os novos costumes, perdia a sua própria cultura, uma vez que não tinha uma tradição escrita. A originalidade dos autos anchietanos estava na simplicidade dos diálogos, na incorporação dos elementos da cultura indígena, no cenário, nas personagens e o público alvo. O teatro de Anchieta foi uma arte inovadora para a época.

Na Europa do século XVIII, também denominado de Século das Luzes, pela fértil produção intelectual dos iluministas, houve a expansão da indústria, a produção em alta escala e desenvolveram-se novas fontes de energia. Na educação, difundiu-se o ideal de educação laica, fortalecendo-se a tendência de um ensino liberal. O Brasil continuava sem acompanhar as transformações educacionais que ocorriam nos países europeus. A educação mantinha-se atrelada ao ensino jesuítico, servindo quase que exclusivamente às classes privilegiadas.

Em 1759, temendo a influência e o poder político-econômico dos jesuítas da Companhia de Jesus, além de seu possível interesse em formar um

império temporal cristão no Brasil, o Marquês de Pombal decretou a expulsão dessa Ordem Religiosa das terras brasileiras. Segundo Xavier “os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos” (1994, P. 53). Essa medida levou à estagnação da educação, por duas décadas e só a partir de 1772, novas medidas sobre a educação foram levadas a efeito, com a implantação do ensino público. Segundo Aranha, a coroa portuguesa “nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de *aulas régias* de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole” (2006, p. 191).

Com essas medidas o ensino no Brasil se tornou laico. Sua grade curricular oferecia aritmética, geometria, desenho, ciências naturais e substituiu o latim pelo ensino de línguas modernas. Assim, com o desaparecimento da estrutura jesuítica e a reforma do sistema de ensino, a educação brasileira caminhou em direção às ideias iluministas.

Após passar por grandes revoluções políticas, a Europa, no século XIX, consolidou o regime democrático com economia capitalista. Nessa nova fase, ocorre a expansão industrial e o crescimento urbano com acentuado deslocamento da população do campo para as cidades. Essa situação levou os governos europeus a intervirem na educação, promovendo grandes reformas da rede escolar. Junto a essas medidas surgiram grandes teóricos com a visão de educação como um fim social, a psicologia pedagógica e novas metodologias de ensino. Nessa fase a educação assumiu o papel de preparar o aluno para a vida em sociedade.

Nesse mesmo período, no Brasil, ocorre a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. Durante a permanência da família real na nova terra, foram tomadas medidas que resultaram em algumas transformações culturais e sociais. Sabato Magaldi, afirma que, com a elevação da colônia a Império, rompeu-se, de certa forma, com o colonialismo que ainda existia, trazendo, ainda que tímida, certa prosperidade com a

[...] abertura dos portos ao comércio livre, aos novos direitos políticos e ao incremento econômico, somou-se a criação de bibliotecas, museus, jornais e escolas superiores, e o incentivo da vida artística, dentro da qual o teatro se tornaria de fato uma atividade regular (1997, p. 34)

Contudo, não houve mudança significativa no panorama da educação básica brasileira, persistindo a precária oferta de escolas, sendo dominadas por uma elite conservadora escravista e patriarcal. Só com a Independência, proclamada em 1822, por D. Pedro I, foi possível alargar os horizontes da educação e abrir espaço para os artistas nativos, na literatura e no teatro.

Na educação, dominava ainda o pensamento conservador católico, sob a autoridade de uma aristocracia rural e escravagista. De acordo com Aranha “o Brasil ainda enfrentava sérios problemas com a escolarização, [...]. A grande massa da população, constituída de escravos e pessoas do campo, não reivindicava a escolarização, e a taxa de analfabetismo mantinha-se alta” (2006, p. 199). A essa realidade somava-se o agravante de que a mulher ainda permanecia excluída da sala de aula. Segundo Aranha, “em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, mas se dedicavam, sobretudo, às prendas domésticas a aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa” (2006, p. 229). No decorrer do século XIX, a educação brasileira passou por várias legislações e articulações, a maioria voltada para os interesses da elite. Algumas ações eram tão comedidas que poucos avanços proporcionaram à educação até o início do século XX.

O século XIX ficou marcado, no Brasil, por fatos como: a independência, a abolição da escravatura, proclamação da República e a expansão da economia, com o início da industrialização, contribuindo para as transformações artísticas brasileiras. Nesse cenário, o jovem Martins Pena (1815-1848), inaugurou a “comédia de costumes”, compondo sátiras sociais que retratavam, de forma crítica, situações da realidade urbana e rural brasileira. Desfilam em suas comédias personagens tipológicos, como: o malandro, o estrangeiro, os infiéis no relacionamento amoroso. Tendo sempre como pano de fundo o envolvimento em jogos de interesses. Sua obra caracterizou-se, pioneiramente, como irônica, humorística e, em alguns casos, trágica. Sobre a dramaturgia de Martins Pena, Magaldi afirma que: “em pleno surto do movimento romântico, idealizador de nacionalismo róseo, Martins Pena antecipa, com noção precisa, alguns dos nossos traços dominantes, ainda que menos abonadores” (1997, p. 42). Pena usa o linguajar popular e por isso o brasileiro se identifica com os personagens no palco. Entre comédias, sátiras, farsas e drama, Martins Pena deixou um acervo de mais de 30 peças.

Marcado por grandes transformações em praticamente todo o planeta, o século XX viu surgirem invenções que deram celeridade ao progresso científico, tecnológico e industrial. Os conceitos de espaço e de tempo sofreram mudanças radicais devido a instantaneidade da informação. Os meios de comunicação se conectam, formando uma rede por toda a superfície do planeta. É a era da globalização, provocando alterações profundas nas relações sociais, comerciais e culturais do homem, demandando novos paradigmas educacionais.

Coube às novas gerações se adaptarem aos valores de um novo tempo, e a um novo estilo de vida. Embora um tanto defasadamente, esses eventos chegaram ao Brasil, exercendo forte influência sobre a realidade do país. A política, a sociedade, as artes, e a cultura passam por reformulações estruturais profundas. No entanto, a educação no Brasil não conseguiu acompanhar o ritmo dessas transformações e a sua precariedade continuou a ser um dos fatores de injustiça social.

O final do século XIX, no Brasil, foi marcado pelo fim da monarquia e pela instauração da República, compreendida entre 1889 e 1930. Período que representou o poder das oligarquias conservadoras rurais e, portanto, palco de poucas mudanças no modelo econômico. Com a industrialização e a nacionalização da produção interna, Intensificam-se os movimentos de contestação. Na Semana de Arte Moderna de 1922, representantes das artes se uniram num mesmo ideal: a independência cultural. Segundo Aranha “os modernistas ansiavam não só uma nova estética nacional, desligada das influências europeias, como faziam críticas à velha ordem social e política” (2006, p. 194). Esse movimento refletiu, de forma contundente, o anseio de uma geração em exprimir por meio da arte uma brasilidade genuinamente nacional.

À medida que o século XX avançou foi surgindo tentativas de desenvolvimento da linguagem dramática, como as de Álvaro Moreyra (Teatro de Brinquedo - 1927), Renato Viana (Caverna Mágica - 1928 e Teatro de Arte - 1929). Crescia a preocupação com um teatro infantil com formas específicas de texto e montagem. Fundavam-se e desenvolviam-se associações de classe, como a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT - 1917), a Casa dos Artistas (1914), ou entidades culturais como a Academia Brasileira de Teatro (1931) e a Associação Brasileira de Críticos Teatrais (1937). Em São Paulo,

onde o proletariado urbano crescia por obra da industrialização nascente, o teatro anarquista, influenciado por imigrantes italianos, era porta-voz das sérias lutas políticas do período (1917-1920).

O Estado Novo, período em que Getúlio Vargas governou o Brasil, de 1930 a 1945, foi marcado por inúmeras alterações sociais e econômicas. Ao ser tomado o poder, pela ditadura militar, em 1964, o estado de direito – em que nenhum indivíduo, presidente ou cidadão comum, está acima da lei – desapareceu. Com a redemocratização, em 1985, tem início a nova constituição. Inicialmente houve dificuldade para a retomada da economia, das instituições, do desenvolvimento e da educação.

Na metade do século XX, a educação passou por inúmeras influências e reformulações. Persistia um perverso quadro de desigualdade no acesso ao ensino com poucas verbas da União aplicadas em escolas. Somavam-se a isso a falta de valorização dos professores e precárias condições de trabalho. Como consequência desse quadro, registrou-se o baixo rendimento dos alunos nas escolas públicas. Aranha (2006) afirma que o país cresceu em termos de população urbana e avançou em vários aspectos sociais e econômicos, mas seu fraco desempenho em educação ainda persiste. As estatísticas têm mostrado uma grande defasagem entre a educação no Brasil e nos países desenvolvidos. As discussões e as novas medidas garantidas pela Constituição de 1988 trouxeram alguns avanços à educação.

O teatro, apesar das dificuldades enfrentadas com a censura da ditadura militar, passa por inúmeros reexames e transformações, buscando impor-se continuamente como valor cultural no Brasil. Despontaram-se dramaturgos como Nelson Rodrigues (1912-1980) com seu teatro psicológico, Augusto Boal (1931-2009), fundador do Teatro do Oprimido, cujas técnicas se propagaram pelo mundo nas três últimas décadas do século XX e Ariano Suassuna (1927-2014), com um teatro de recuo às origens, entre o regional e universal. No entanto, no panorama da educação, a prática do teatro como ferramenta de desenvolvimento cognitivo, cultural e reflexivo foi relegada ao acaso.

Magaldi observa que, ninguém nas escolas nos ensinou – e ainda não ensina – a amar o teatro, “enquanto nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática. As histórias literárias a relegam a plano inferior, frequentemente desprezível, a produção teatral” (1997, p. 12). Essa lacuna persiste, na maioria das escolas,

porque durante a formação docente não são dados a oportunidade nem os suportes necessários para que o teatro seja utilizado como estratégia pedagógica na sala de aula. Portanto, a quase totalidade dos profissionais de ensino desconhecem suas possibilidades e seus benefícios no desenvolvimento de uma ampla gama de capacidades cognitivas do educando.

A leitura dramática por ser um seguimento do teatro, pode se constituir em uma ferramenta educativa na estratégia de ensino de Literatura, auxiliando no desenvolvimento de diferentes competências e habilidades do aluno, podendo ser estendida a várias disciplinas da matriz curricular da instituição de ensino.

2. LEITOR, LEITURA E ESCRITA: UM PERCURSO HISTÓRICO

Quando se fala em leitura, imediatamente se imagina um texto, no entanto, o ato de ler começou a fazer parte da vida do homem muito antes da escrita. Guiado por seus instintos e sentidos, o homem em seus primórdios, lia o mundo a sua volta, buscando interpretá-lo e dar-lhe significado. Determinadas mudanças nas nuvens significavam chuva, e as mudanças nas fases de lua traziam efeitos sobre a natureza. Na percepção de sinais de perigo, na procura de plantas e raízes para alimento ou para a cura de feridas, na preparação de utensílios para a caça, todas essas ações exigiam do homem observação e criteriosas escolhas ou “leituras”. Segundo Eliana Yunes, o homem expressou nas pinturas rupestres, “nas paredes das cavernas seus temores e desejos, grafando imagens de animais, quando codificou sinais nas trilhas de caçadas, o homem procedia a uma escrita não alfabética que sinalizava uma leitura precedente” (2002, p. 171). Essa capacidade de armazenar memória, deu ao homem o domínio sobre a natureza, servindo-se de diferentes meios de autopreservação.

A trajetória humana, desde os tempos das cavernas, foi sempre pontuada de descobertas que, de alguma forma, provocavam mudanças de comportamento no homem. O desejo de exprimir seus sentimentos e de se fazer compreendido foi sempre, sem dúvida, uma de suas mais fortes aspirações. No entanto, nada foi tão revolucionário e determinante para seu desenvolvimento humano como a invenção da escrita. A partir do seu advento, processa-se uma vertiginosa evolução da humanidade. O homem se torna capaz de expressar seus pensamentos, trocar mensagens, e registrar suas impressões sobre a realidade por meio de um conjunto de desenhos — inicialmente pictográficos e mais tarde ideográficos — compreendido por todos os membros do mesmo grupo, embora ainda não constituíssem um sistema de escrita. As primeiras tentativas de se desenvolver a escrita ocorreu por volta de 4.000 a.C., entre os sumérios, impulsionados pela necessidade de registrar os bens materiais e as transações comerciais dos templos administrados pelos sacerdotes.

No entanto, foram os gregos, que se aperfeiçoaram a escrita dos Fenícios, acrescentando-lhe as vogais. Roger Chartier afirma que, foram os

gregos que tiveram a “nítida consciência de que a escrita fora “inventada” para fixar os textos e trazê-los assim novamente à memória, na prática, conservá-los” (1998, p. 10). De acordo com as observações de Chartier (1998), coube também aos gregos dar uma finalidade educativa ao texto, tendo na leitura, uma prática de vida em sociedade. A escrita fornece ao mundo civilizado os meios para um vasto desenvolvimento social, cultural e científico. Com a revolução da escrita, o ato de ler adquire uma nova dimensão: o saber compartilhado.

2.1 Leitura, escrita e suas transformações

A escrita, por seu caráter dinâmico, passou por inúmeras transformações ao longo dos séculos, até chegar à sua forma atual. Segundo Chartier,

[...] quando, por volta do século VIII a.C., a escrita alfabética — representação simbólica dos sons da fala — irrompe na cultura grega, ela chega em um mundo que há muito tempo é o da tradição oral. [...] na Grécia dos primeiros tempos, a palavra falada reina de modo incontestável (1998, p. 41).

Nesse contexto, devido a escassez de material escrito e a dificuldade em produzir ou reproduzir uma obra, a escrita se torna uma ferramenta a serviço da oralidade da elite grega. Nessa perspectiva, Chartier (1998) afirma que, por sua tradição em narrar feitos heroicos e mitológicos, os gregos valorizavam a oralidade de tal maneira que a escrita só lhes interessava na medida em que era útil à palavra falada. À medida que crescia o uso e a dependência da escrita, aumentava também a necessidade de se desenvolver formas de guardar, conservar e consultar essas produções literárias. Assim, o registro escrito adquiriu um novo formato, ao sair do suporte rígido para o maleável. A partir da época helenística desenvolveu-se a literatura escrita no formato de livro em forma de rolo ou *volumen* de papiro. Surgiram as grandes bibliotecas e uma maior difusão da atividade de leitura, embora essa fosse feita por uns poucos alfabetizados das classes privilegiadas. Chartier (1998), afirma que, o *volumen*, o livro-rolo, de papiro, disseminado no mundo helenístico, era então conhecido pelos romanos, na mesma época. Com a presença do papiro como novo suporte da escrita, e da literatura grega, a leitura ganhou espaço entre a elite romana, inspirando poetas e pensadores de língua latina.

Ao se render à cultura grega, Roma assimila a técnica da escrita em *volumen* ou rolo em forma de dois cilindros, presos nas extremidades de uma folha de papiro, e a estrutura bibliotecária. A leitura em voz alta, diante de auditório, e a leitura não oral de cartas, documentos e mensagens, domina o cenário intelectual da elite romana. A literatura grega ganha importância e obras de filósofos como Homero, Platão, Aristóteles, Sófocles, Ésquilo, entre outros, circulam em mãos romanas. Chartier observa que,

Essa nova presença do livro se liga a dois fatos de capital importância, que marcam a cultura romana entre o final do século III e o início do século I a.C.: o nascimento de uma literatura latina inspirada em modelos gregos e a chegada a Roma, como despojos de guerra, de bibliotecas gregas completas, num momento em que Roma se mostrava cada vez mais submissa à influência grega (1998, p. 72).

Em Roma, a literatura grega exerceu influência na leitura e na produção literária escrita em livro-rolo. De acordo com Chartier “ler um livro” significava normalmente ler um rolo” (1998, p. 78). Essa técnica ganhou o mundo europeu e perdurou até o século III d.C., quando surgiu um novo formato de livro: o códex. A novidade oferecia muito mais praticidade de manuseio e mudou os paradigmas de leitura, promovendo um aumento significativo de leitores. Chartier (1998), observa que não era um público limitado, mas constituído de um conglomerado de leitores anônimos. Um público que continuou crescendo ostensivamente até abranger todo o Império romano se expandindo também para outros povos.

O surgimento do códex, no século IV d.C., um livro retangular compacto, com folhas de pergaminho sobrepostas, mais prático para a leitura, impôs a substituição do livro-rolo. Essa novidade acarretou mudanças na forma da escrita, inovou os modelos de bibliotecas e, no cenário da leitura, surgiu novas maneiras de ler. Os livros passaram a ser escritos, copiados e guardados nos mosteiros, sob a tutela da Igreja. A tradicional modalidade de declamação de textos ou leitura em voz alta para outrem e também em salas ocupadas por uma atenta plateia, começou a ser substituída por uma prática mais intimista. A leitura acontecia também de forma silenciosa, na solidão das celas ou dos claustros dos mosteiros, no interior das igrejas. A leitura silenciosa se tornou um hábito entre os monges, devido às circunstâncias de reclusão em que viviam e outros pela responsabilidade que tinham como

copistas dos manuscritos de doutrina cristã, de clássicos gregos e latinos. O trabalho de copista-leitor exigia domínio técnico, atenção, precisão e um ambiente silencioso. Essa atividade se tornou uma tradição, laicizando-se e perdurando até século XV, quando surgiu a imprensa.

Em meados de 1450, com a invenção da prensa de tipos móveis, pelo ourives alemão Johannes Gutenberg (ca. 1398-1468), revolucionou-se a forma de produzir livros. A nova invenção abriu espaço para inovações antes inimagináveis ampliando as possibilidades da literatura. Com a produção em série, a difusão do livro ganhou maior agilidade e, conseqüentemente, houve um rápido crescimento do público leitor,

A indústria gráfica se expandiu rapidamente por diversos países europeus, dando início ao advento da era moderna. A invenção e o aperfeiçoamento da imprensa de tipos móveis e a vertiginosa popularização do livro no Ocidente europeu, dinamizou, propagou, influenciando todos os campos do saber, constituindo-se em um marco da era moderna. Nesse contexto de efervescência cultural e de acesso à informação, novas formas de pensar sobre religião, política, sociedade, ciência e artes, foram divulgadas. Os estudos e as pesquisas científicas proporcionaram o domínio da eletricidade e, graças a ela, a revolução de invenções e descobertas sem precedentes. O computador antes acessível apenas a governos e militares de alguns países, entrou no mercado como produto comercial e ganhou popularidade. Com sua crescente sofisticação tecnológica, tornou-se uma extensão do ser humano. O ambiente da internet, com seu universo virtual, entrelaça a humanidade numa teia de comunicação, informação, relacionamento, comercialização e consumo de toda ordem. Com isso, uma grande parcela da humanidade passa a maior parte de suas vidas navegando nesse mundo em que virtualidade e realidade se confundem. O planeta se transformou numa aldeia globalizada, a biblioteca se tornou virtual e a leitura de um livro já não depende de retirá-lo da prateleira de uma estante, pois ele está ao alcance do *clique* de uma tecla. Enfim, agora, o mundo cabe na palma de uma mão.

2.2 A leitura no Brasil colonial

A vinda da Companhia de Jesus no Brasil — embora reconhecida pela sua importância como principal agente educacional, contribuindo com os

alicerces da formação social, educativa e literária na colônia — foi uma estratégia montada pela Coroa juntamente com a Igreja para a conversão e a submissão dos índios, e também um meio de atrair mais colonos para o Brasil.

Com a vinda dos padres jesuítas foram fundados diversos aldeamentos e um intenso trabalho disciplinar e de catequese com a alfabetização. João Oliveira afirma que, como estratégia missionária “havia a adoção de interpretes, os ‘línguas’, ou aprendizado do idioma indígena, permitindo o ensino do evangelho às crianças através do aprendizado da escrita e da leitura” (2006, p. 47). Por trás dessas ações havia o objetivo de submeter o indígena fazendo-o assimilar valores cristãos. Sobre essa realidade José Nunes afirma que, ao atribuírem aos povos indígenas a ignorância da escrita, os colonizadores “dão um estatuto aos conhecimentos deles, classificando-os como “superstições”, “falsidades”. No entanto, é através desses conhecimentos, através do discurso do índio, que este é integrado na tradição escrita” (1994, p. 83).

No bojo do trabalho catequético, o jesuíta assume diferentes funções. Das interpretações religiosas aos fenômenos da natureza e à mitologia indígena, elabora cartilhas de primeiras letras, dicionários e os textos dos catecismos com trechos bíblicos, relatos de viagem e textos teatrais. Os jesuítas usavam o teatro e leitura dramática para educar. O teatro foi sendo introduzido de acordo com a ocupação territorial. A companhia de Jesus foi pioneira no uso da encenação teatral como veículo pedagógico. Os temas se compunham de mistérios e da luta entre o bem e o mal, materializando figuras de anjos, demônios, a virtude e o vício, acompanhado por música, danças e evoluções com arco e flecha. As representações aconteciam nas aldeias e nos colégios. Nas aldeias representavam-se autos e nos colégios o teatro tinha um caráter mais escolástico. Nos dois casos o intento era sempre de cunho moral e religioso.

O trabalho de doutrinação catequética do índio estendeu-se no decorrer do século XV ao XVII. Os textos eram lidos em voz alta, diante de uma plateia de alunos ou durante as missas. Os missionários construíram, no início da colonização, os alicerces para dar condições ao desenvolvimento e a expansão da prática de escrita e leitura no Brasil.

2.3 A expansão da leitura no Brasil

Durante os primeiros três séculos de colonização, houve proibição da implantação da imprensa, uma rígida fiscalização e repressão sobre a entrada de livros na América portuguesa, pela censura Real, com a participação do Santo Ofício. Também houve uma dura vigilância sobre o que se lia na colônia, com a proibição de leitura de obras, avaliadas pelos censores régios como subversivas ou heréticas, as quais já vinham circulando — em alguns casos na clandestinidade — por quase toda a Europa. De acordo com Alessandra El Far, nesse período, os que viviam na colônia,

precisavam importar de Portugal os livros que desejavam, enfrentando, com isso, uma série de trâmites burocráticos, os custos do transporte e a censura lusitana, primeiro concentrada nas mãos da Inquisição, depois comandada pelos funcionários da Real Mesa Censória, criada em 1769 (2006, p. 12).

Essas providências dificultavam o acesso aos livros, o que gerou um retardamento aos avanços socioculturais advindos do ato de ler e escrever livremente, liberdade que não se permitia na colônia. Segundo El Far (2006), apesar da censura rigorosa, a partir da metade do século XVIII, cresceu o interesse pelos livros. Iniciativas particulares de alguns bibliófilos, comerciantes, religiosos, eruditos ou idealistas, buscaram mecanismos próprios para obtenção de obras variadas, um tráfico livreiro considerado subversivo para o sistema colonial.

A presença cada vez mais constante dessas obras nos acervos particulares trouxe mudanças significativas para a leitura na colônia. Devido ao analfabetismo dominante e um reduzido número de letrados, pois apenas o círculo social burguês tinha acesso à educação, adotou-se o cultivo da leitura em voz alta para uma pequena plateia de ouvintes. No final do século XVIII, a leitura pública oral era largamente utilizada na metrópole. Segundo Carmelice Paim, essa forma de leitura,

[...] era vivenciada dentro das mais diversas classes da sociedade portuguesa, onde era comum a contagem de histórias em praças públicas e o sistema audição de leitura, presente principalmente nos salões da Corte, era atividade corrente. Era comum entre os estudantes de Coimbra, muito deles brasileiros, a leitura de livros em praças públicas e as discussões sobre os respectivos conteúdos, não raro a contestação dos dogmas religiosos do catolicismo (2009, p. 7-8).

No Brasil não poderia ser diferente, uma vez que era costume importar modelos socioculturais e comportamentais metropolitanos. A leitura em voz alta em público, inicialmente trazida pelos jesuítas, tinha em grande parte dos recém-graduados, de volta ao Brasil, determinados e vibrantes adeptos. De acordo com Paim, “a difusão da leitura, especialmente a modalidade oral e pública, resultou [...] na transformação dos espaços privados em verdadeiras oficinas” (2009, p. 8). Por outro lado essas oficinas funcionavam como um intenso ponto de cultura com debates de ideias, exposições de literatura como poesia, narrativas, texto de cordel e ainda como ponto de troca e de empréstimos de livros. Paim (2009), observa que a disposição para a oralização de leitura e para os debates acirrados sobre obras polêmicas acontecia nos cais, nas praias, nos adros de igrejas, nas escadas de hospícios e, também, nas academias literárias, em propriedades particulares como lojas, residências, boticas e em casas de professores régios e mestres-escola. Em todos esses lugares a leitura oral tinha como alvo entreter, informar ou conscientizar um público ouvinte.

Os séculos XVIII e XIX foram marcados por profundas mudanças nas mentalidades e na conduta da sociedade. Muitas dessas mudanças advieram do acesso aos livros e do hábito da leitura, os quais estavam restritos às elites coloniais. O uso da leitura e sua prática oral favoreciam a transmissão de conhecimentos e da informação para o público ouvinte. Também estimulava a fluência na arte de discursar e nos confrontos de ideias sobre temas sociopolíticos e literários, a exemplo do que ocorreu na Inconfidência Mineira, que se tornou um palco de luta contra o domínio da Coroa portuguesa. Paim afirma que “nos espaços públicos, os conhecimentos tirados dos livros deram origem a discursos que, se ainda não provocavam emergências de luta armadas, ao menos questionavam a Fé, a Lei, e o Rei, lançando as bases das futuras lutas contra o domínio colonial” (2009, p. 9). Mesmo com todo o aparato de censura, repressão e constantes ameaças da inquisição, a leitura em voz alta esteve presente, em todos os momentos decisivos na história do Brasil. Segundo a tradição, foi a leitura de uma carta em voz alta, diante de sua cavalaria, que levou D. Pedro I ao grito de “Independência ou morte”, símbolo da libertação do jugo de Portugal.

2.4 O espaço da leitura anarquista no Brasil

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, D. João decreta a abertura dos portos, o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro, a instalação da *Imprensa Régia* e o surgimento dos primeiros jornais, possibilitando a difusão de ideias e de informação. Mesmo com a censura prévia, seguiram-se, paulatinamente, as publicações de livros, panfletos, revistas e documentos. A educação ganhou maior destaque com a implantação de faculdades e a criação dos primeiros cursos superiores e com isso, o hábito de ler se popularizou entre as elites. Devido à nova situação do Brasil como Reino Unido, houve um maior interesse por notícias sobre os acontecimentos diários da nova corte. Segundo Marisa Lajolo, a cultura brasileira começou a se definir em nuances “frágeis, improvisadas, indecisas entre o modelo europeu que as inspirava e as condições brasileiras que as limitavam, começam a surgir e se fortalecer as instituições sem as quais um tipo de produto como a literatura é inviável” (2009, p.77).

No decorrer dos séculos XIX e XX, diante da crescente procura, as novidades editoriais e a expansão da literatura se tornam tão constantes que o ato de ler se transformou em rotina diária obrigatória para uma parcela da população. Já não havia divisão de classes, nem limites de espaço para a leitura. Ela ocorria no dia-a-dia, nos lares, nas ruas, nos transportes públicos, nos bancos de praças, nas filas de espera, nas bibliotecas.

A leitura em voz alta diante de uma plateia ávida e curiosa foi revivida — como tática de luta contra o sistema institucionalizado — com a eclosão do movimento anarquista no Brasil. No final do século XIX e início do século XX, as fábricas se transformaram em palco de acaloradas leituras em voz alta como forma de difundir as ideias anarquistas entre os operários. Essas leituras eram realizadas buscando se imprimir, de forma contundente, as entonações vocais nos jargões ou frases de maior peso ideológico, criando o efeito de voz de comando. Os textos variavam entre o panfletário, o jornalístico o literário até o clássico universal. Essas leituras promovidas pelos anarco-sindicalistas tinham, por um lado, o objetivo de informar, instruir e conscientizar os operários iletrados sobre os seus direitos, e por outro, engajá-los na luta anarquista.

A leitura por sua dinamicidade está sempre passando por transformações, assim, com o tempo a leitura em voz alta perde espaço para a leitura silenciosa se tornando uma prática solitária e individualista. Os gostos dos anónimos leitores se dividiam em aficionados por romance, jornal, folhetim, contos, poesias, crítica literária. Assim, a decantada leitura coletiva de eloquência verbal cai a um quase total desuso no cotidiano urbano. Segundo Alessandra El Far, há de se reconhecer que, embora a palavra impressa possa ter apaziguado a intensidade do universo da oralidade, “em nenhum momento silenciou suas vozes. Até hoje, a leitura de textos, a declamação de poemas ou a curiosidade para conhecer o final de uma história continua a seduzir uma plateia ocasional de ouvintes” (2006, p. 31).

A prática da leitura oral exerceu importante papel social, contribuindo para o discernimento da realidade e aguçamento do senso crítico do sujeito. As representações sociais, política, literária e cultural, no processo de formação do Brasil, deveram-se muito aos leitores oradores. Eles utilizavam a voz para lançar a palavra escrita no ar, acrescentavam à mensagem a entonação expressiva, a gestualidade e conteúdo emocional, para dar mais significação ao texto. Essa ação recaía sobre uma plateia de ouvintes, receptores e decifradores de sentido da escrita recitada.

O leitor orador ao emprestar sua voz à palavra, esta adquiria o poder de destampar a mente dos ouvintes para a compreensão das mais sutis facetas da mensagem. A leitura nesses moldes tem o efeito de transformar um indivíduo inculto, analfabeto, em cidadão crítico e consciente da sua realidade social. Esse vínculo entre a oralidade, o corpo e o texto, ao ser levado para a sala de aula, como leitura dramática, para ser aplicado na estratégia de ensino, oportuniza o desenvolvimento das habilidades de ler, ouvir e compreender um texto. A leitura dramática representa um desafiante percurso, rumo a novas possibilidades de formação humana e para a vida.

2.5 O analfabeto funcional e a leitura

O gosto pela leitura está associado a aspectos socioculturais e por interesses e motivações diversas como entretenimento, prazer, curiosidade, informação ou busca de conhecimentos. Entretanto, a maioria dos brasileiros, embora tenham passado pela escola, não transitam nessas faixas de

motivações e interesses por serem uma população, segundo Mário Perini, funcionalmente analfabeta, “nesta sociedade em constante transformação, o analfabeto funcional é uma criatura singularmente indefesa. Está impedido, por exemplo, de se informar e de formar a sua opinião sobre uma gama sempre crescente de assuntos” (In: Zilberman, Silva, 2004, p. 78). De acordo com Perini (2004), o analfabeto funcional vive à margem de informações sobre acontecimentos importantes publicados nos jornais, revistas ou na internet. Não se interessa por conhecimentos relevantes sobre a sua atividade profissional. O analfabeto funcional dificilmente migra de profissão, por possuir reduzido conhecimento de suas próprias potencialidades e pouca visão sobre as possibilidades existentes em outras áreas de campos de trabalho. O analfabeto funcional é presa fácil de ideologias religiosas e políticas extremistas que, conseqüentemente, o leva à perda de sua liberdade, seus direitos iminentes e perda de sua independência de pensamento.

Em sua crônica “Leitores funcionais”, publicada no *blog*: “Crônicas do Frank” o escritor e poeta Frank Oliveira (2008), ao tratar da questão do analfabetismo funcional, utiliza o seu equivalente, alfabetizado funcional, para refletir sobre a sua limitada capacidade de utilização de estratégias cognitivas múltiplas para a compreensão de textos, segundo Oliveira,

Somos sempre destaque nas manchetes internacionais sobre educação, com o nosso índice cada vez mais alto de alfabetismo funcional. Somando quase 70% da população economicamente ativa, os alfabetizados funcionais estão por todos os lados e muitas vezes, ocupam cargos vitais para o sucesso do nosso país (qual será o ltimo livro que o Presidente leu?). Eles são pessoas que foram à escola, sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender a palavra escrita, ler bons livros, jornais ou revistas e interpretá-los (2008, s/p).

O analfabeto funcional está presente também entre a geração conectada. Embora tenham acesso ao mundo virtual, é fácil perceber que a maioria desses jovens passam, diariamente, a maior parte do seu tempo na internet, envolvidos com alguma forma de entretenimento. Essa geração de conectados, embora esteja em permanente contato com a leitura virtual e sejam competentes leitores escritores digitais, ainda assim, fora da realidade artificial, a maioria continua sendo analfabetos funcionais, na medida em que são levados a se distanciarem dos fatos da vida real. Diante desse universo virtual, trazendo novidades a todo instante e sendo TDB! — Tudo de bom! —

para os alunos, mais do que nunca faz se faz necessário refletir e buscar novas propostas de leitura com o objetivo de revigorar a formação humana.

O desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento, a capacidade de pensar criticamente, refletir e ter ideias próprias, são adquiridos e mediados na escola e passa, obrigatoriamente, pelo crivo do grau de leitura adquirido durante a passagem do aluno pelas salas de aulas. Nesse percurso o indivíduo não tendo uma boa iniciação em leitura, embora passe por todas as disciplinas, ele termina o ensino médio como leitor funcionalmente analfabeto. Perini é categórico ao afirmar que “dentro da parte da população que classifiquei de funcionalmente analfabeta se incluem muitos daqueles que ostentam vários anos de escolarização; tais analfabetos funcionais são encontrados pelo menos até o nível de segundo grau” (In: Zilberman, Silva, 2004, p. 79). Embora a taxa de escolarização, nos últimos anos tenha aumentado substancialmente, a educação continua a tratar a deficiência do aluno em leitura, na sala de aula, com remédios apenas paliativos, continuando ou até agravando o quadro de analfabetos funcionais.

Sobre a fragilidade da escola, que não consegue formar alunos com competência leitora, Perini afirma: “sabemos que *muita* coisa esta errada com o nosso sistema escolar. E certamente essas mazelas interagem para gerar a presente situação” (In: Zilberman, Silva, 2004, p. 79). Em suas colocações, Perini (2004) assevera que, uma das mais fracas atuações da escola, no ensino, tem sido justamente no que se refere ao espaço dedicado à aquisição e prática de leitura em sala de aula, formando gerações de analfabetos funcionais. Se há uma situação a exigir uma tomada de ação emergencial, para desenvolver o educando com competência leitora, essas medidas devem ser dirigidas ao processo de desenvolvimento da leitura na escola, com vista à formação para a vida. Então, que tipo de instrumento usar para iniciar e desenvolver o educando como leitor competente?

Ler requer recursos e estratégias cognitivas próprias da capacidade de decodificação, raciocínio, imaginação, compreensão. Segundo Roger Chartier, o ato de ler é eficaz como estimulador de ideias “uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (2011, p. 20). A leitura é importante como mediadora na formação do caráter, na estruturação da mente, no autodomínio

das emoções e no eficaz desenvolvimento cognitivo e sociocultural do ser humano.

3. LEITURA DRAMÁTICA: ENCONTRO E INTERAÇÃO

Os procedimentos com a leitura dramática no ensino de Literatura representam um grande desafio para o professor, para a escola e para o aluno, por se tratar de uma quebra de paradigmas em sala de aula. Uma prática que se realiza em situações de encontros entre docente e alunos, texto literário e dramatização, convergindo como via de acesso à aprendizagem. Um encontro que ocorre através da interação mediada pelo professor, em sala de aula. A leitura dramática, entrelaçada harmonicamente com o texto literário, conflui para o cenário do inusitado, da experiência sensitiva que, segundo Hugo Hassmann (2004), se converte no desafio de reencantar o ensinar e o aprender em sala de aula. Se a Literatura é portadora de múltiplos valores, sociais e culturais, e de realidades virtuais, frutos das abstrações e do imaginário humano, a leitura dramática se afigura como a canalização do universo abstrato para o mundo carnal. Ou seja: os significados das palavras escritas ganham forma e movimento no corpo do leitor na ação dramática...

Antonio Candido afirma que a Literatura tem uma função humanizadora, uma vez que “se refere constantemente a alguma realidade como fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos [...], veículo entre fantasia e realidade” (2002, p. 81). Segundo Candido, a Literatura é produto de intenções psicológicas e devaneios. Quaisquer que sejam tais realidades, elas são passíveis de serem materializadas na linguagem dramática, durante a leitura de textos literários em sala de aula.

Sobre a literatura como espaço de criação estética e via de manifestações das mais íntimas aspirações humanas, reveladas na carga discursiva do texto, Alexandre Huady Torres Guimarães; Ronaldo de Oliveira Batista, asseveram que:

Os textos literários situam-se entre a conotação e denotação, o real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária [...], uma vez que a fricção artística, via literatura e suas manifestações, pode provocar transformações no leitor, que se reconhecerá num universo de imaginação e recriação” (2012, p. 21).

Na leitura dramática, o leitor experimenta uma interação muito mais ativa com o texto, traduzindo em linguagem oral, corporal, os significados contidos

em cada palavra escrita, seus aspectos expressivos, suas tensões e suas realidades subjetivas, conotadas e submersas no texto ou, ainda, realidades concretas denotadas na superfície textual.

Essa interatividade entre leitura dramática e textos literários, ressalta seus significados e dinamiza o imaginário por onde circulam mitos, e arquétipos como: o herói, a mãe, o pai, os namorados, o malvado, o avarento, o sábio, o tolo, juntamente com toda uma miríade de imagens simbólicas que incitam diferentes motivações humanas. Na dramatização elas serão canalizadas para a voz, os gestos, o suor e para cada músculo do corpo do leitor.

Situada na convergência entre a literatura e ensino, a leitura dramática de textos literários se insere na aprendizagem como uma dinâmica interativa de criação, reflexão, discussão e compreensão textual na sala de aula. De acordo com Candido (2002) a função educativa da literatura é complexa e vai além do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A formação literária foge aos paradigmas de ensino oficial, pois, segundo ao autor, a literatura age e educa com o impacto indiscriminado da própria vida e, nesse cenário, a leitura dramatizada faz a ponte entre literatura e aprendizagem.

O texto literário, seja, dramático, prosa ou poético, quando tratado como pretexto de dramatização, estimula a imaginação e desenvolve múltiplas habilidades humanas como: ouvir, ler e compreender com o corpo todo. A dramatização de textos literários, em sala de aula, possibilita também um possível reencantamento do aluno pela Literatura.

3.1 *Mimesis*: um atributo inerente ao ser humano

Desde a mais tenra infância, de acordo com Aristóteles, o homem procura imitar as ações de outros homens ou outros seres. O desejo e a necessidade de se comunicar, se fazer entendido, expressando seus sentimentos ou transmitindo suas ideias, levou à linguagem oral e corporal. Uma das primeiras formas de comunicação encontradas para a transmissão de ideias surgiu, de forma natural e espontânea, através da imitação, ou seja, o que Platão e Aristóteles chamavam de "*mimesis*". A imitação das ações humanas, ou ainda, mais modernamente, a representação de seres animados e inanimados, se dá através da ação física. O homem encontrou na linguagem corporal um meio de transmitir seus pensamento e sentimentos, de contar

histórias, louvar e reverenciar deuses, ou ainda, usar essa forma de expressão como entretenimento de uma plateia.

Não se sabe ao certo quando o homem iniciou o uso da linguagem dramática, mas há registros muito antigos de encenações. Considerando-se a afirmativa de Aristóteles, de que “as coisas vêm à existência ou por natureza (*physei*), ou por arte (*technè*), ou ainda por acaso (*apo tautomatou*)” (In: Stirn, 2006, p. 64), supõe-se a *mimesis* um atributo inerente à natureza humana. Com o caminhar da humanidade, o teatro evoluiu de um estágio espontâneo inconsciente para uma prática técnica e conscientemente planejada. Na cultura ocidental a história do teatro tem sido uma trajetória alternada, historicamente, de situações de apogeu, crise e de quase morte.

Não há registros que forneçam com precisão quando surgiu o teatro, mas, segundo alguns teóricos, surgiu entre os povos primitivos como elemento dos rituais mágicos e práticas religiosas, com dança, representação de divindades, imitação de animais e gestualidades simbólicas. O rito era composto de um conjunto de linguagens míticas destinadas a acalmar as forças da natureza, agradar e obter favores dos deuses na caça ou na colheita e obter proteção contra os perigos da natureza. Nessas encenações os personagens usavam máscaras, pinturas corporais e adereços próprios para o momento, tornando o evento um grande espetáculo teatral. Os homens primitivos, quando reunidos em volta de uma fogueira, divertiam-se contando histórias de caçadas e combates. Momento em que se exibiam, teatralmente, com mímicas, projetando por meio de seu próprio corpo os movimentos do personagem, fosse ele um deus, um homem ou animal.

Com uso de peles e cabeças de animais, para impressionar, causar risos ou provocar o terror, a imitação e o disfarce são atributos inerentes ao ser humano. Em alguns humanos essa característica se desenvolveu do bel-prazer de exibir se e expressar-se com o corpo todo, consciente ou inconscientemente, como forma de agradar e divertir uma plateia. A representação também era usada por xamãs como forma de impressionar um grupo humano, para submetê-lo a seus comandos e desejos.

A *mimesis* sempre esteve presente no espírito do homem, em todas as épocas e em praticamente todas as civilizações. Segundo Courtney, “a imaginação é essencialmente dramática em sua natureza. [...]. Fingir ser outra pessoa — atuar — é parte do nosso processo de viver” (2003, p. 3). Ainda nos

dias atuais, essa necessidade de exteriorizar, por meio da dramatização, os sentimentos, as emoções, as experiências vividas, acompanha o ser humano desde a sua mais tenra infância, como quando a criança chora para mamar.

Adiantando alguns milhares de anos no tempo, vamos encontrar na antiga Atenas as primeiras manifestações teatrais conscientemente planejadas. Ou seja, já saindo da natural espontaneidade inconsciente para o despertar da consciência dramática. Vieram da Grécia as informações mais precisas e detalhadas sobre as antigas orgias festivas em homenagem aos deuses que deram origem a encenações dramáticas, cômicas e dançantes. Escritores e poetas gregos como Ésquilo (525 a.C.-456 a.C.), Sófocles (496 a.C.-406 a.C.) e Eurípedes (525 a.C.-456 a.C.), encontraram no gênero trágico a expressão máxima do ser humano, no palco. A partir deles o teatro passa a ser planejado, ganha forma, força e vida cênica ultrapassando todas as fronteiras das diferenças raciais e culturais. Com os gregos o teatro se supera, se renova e encanta, por milhares de anos, uma multidão de gerações. Não é sem razão que o mundo ocidental considera a Grécia como o berço do teatro ocidental.

3.2 Leitura dramática: a revelação do texto no leitor

A leitura dramática no, teatro formal, é aquele momento em que o ator, seja ele profissional ou amador, trabalha a memorização da peça, lendo em voz alta, observando-se as rubricas — indicações fora das falas das personagens, que orientam atores e diretores nas ações em cena —, desde inflexões da voz às movimentações no palco. É costume colocar as rubricas entre parênteses em itálico no texto, pois, são elas que definem o roteiro de ações a serem seguidas no *script*. A leitura dramática fica na fronteira entre o texto e sua completa memorização, quando, então, o ator abandona o script e dialoga o texto de cor, fluindo livremente pelo palco.

O processo de ler dramatizando, exige um intenso trabalho mental de buscas, reflexão, criação, elaboração, havendo também o envolvimento do ator num animado trabalho intelectual de compreensão e seleção de expressões corporais. Segundo Viola Spolin, “é o momento da transposição do ideal de uma peça para a sua produção concreta. [...], nutrida pelas habilidades, criatividade e energia de muitos” (1979, p. 286), um momento de experimentações, de espontaneidade e de interatividade grupal. Durante o

processo de memorização do texto, o ator trabalha na construção do perfil da personagem, a cada ato de leitura, modelando o corpo, a voz a expressão facial, a gestualidade a movimentação em cena, são ações que buscam revelar a personagem no palco.

Durante a fase de leituras, o elenco se reúne, de acordo com a necessidade, para discutir, as intenções, os significados, a clareza do tema, é quando se busca, como afirma Spolin, “o fio condutor que une todas as pulsações da peça ou cena [...], mostra-se no mais simples gesto do ator e no mínimo detalhe de sua roupa” (1979, p. 287). Embora este procedimento de leitura varie de companhia para companhia, o trabalho de revelação do espírito de uma peça passa basicamente por três estágios: no primeiro estágio, acontece a leitura branca. O elenco reunido faz, individualmente e em silêncio, uma sondagem de reconhecimento do *script*. No segundo estágio, acontece a leitura em voz alta, com o intuito de se inteirar melhor sobre as características de cada personagem e do espírito da peça. Em seguida os procedimentos com leitura em grupo, buscando a artéria dramática do texto, explorando a vocalidade, o deslocamento espacial e a expressão corporal, definindo as linhas de tensão e conflitos existentes no enredo da peça.

A leitura dramática como um seguimento do teatro, é importante como ponto de partida para o trabalho de montagem de uma peça; como recurso de revelação do texto e um instrumento de iniciação do ator no processo de criação da personagem e canalização de seus recursos expressivos para a leitura. Segundo Gideon Rosa,

A leitura dramática se concentra na essência do ato teatral: reproduz exclusivamente o texto do dramaturgo se se preocupar com toda a parafernália da cena, tais como sequência de ações, marcação, cenografia, iluminação, indumentária, maquiagem, efeitos sonoros e especiais, elementos que estão integrados e “montados” no espetáculo teatral (2006, p. 10).

Como processo iniciático na preparação dos atores para uma peça teatral, a leitura dramática articula elementos de corpo e oralidade podendo se criar um conjunto esteticamente cênico. Uma junção interpretativa capazes de revelar a fundo o texto dramático. Rosa afirma que “a leitura dramática revela basicamente as falas das figuras, com as suas intenções emocionais, psicológicas, racionais [...], um desenho reduzido, um esboço sucinto das

ações” (2006, p. 13). Mas, o desempenho do leitor, pode avançar tanto a ponto de extrapolar a oralidade para se envolver com o corpo todo no jogo da dramatização textual. Ingrid Koudela afirma que “através da interação com os parceiros, os jogadores se adaptam às exigências do problema, encenado dramaticamente” (1999, pp. 119-120). Nessas condições a leitura deixa de ser apenas um texto oralizado, as palavras saltam das páginas para a alma do leitor, assumindo a dimensão estética com uma feição viva, fluente e canalizadora de emoções, imagens, signos e energias afloram-se na figura humana e, segundo Koudela, “as ações e imagens emergem fisicamente na construção do texto” (1999, p. 105). Embora, no teatro formal, a leitura dramática seja vista como um processo iniciático e técnico, utilizada por atores e diretores, quando da preparação de um espetáculo, ela oferece também a possibilidade de ser adaptada para a sala de aula como estratégia de ensino e de aprendizagem de Literatura.

3.3 Os bastidores da leitura no ensino de Literatura

Constantemente o professor se vê diante da constrangedora situação de timidez, desinteresse e, em muitos casos, de rejeição contundente, por parte da grande maioria dos alunos do Ensino Básico, frente à proposta de leitura em voz alta na sala de aula. Ao entrar no tema da aula de Literatura, o professor, ocasionalmente, solicita entre os alunos um ou mais voluntários para ler o fragmento de uma obra, no manual didático, em voz alta. Ação que normalmente serve de introdução ao conteúdo temático da aula. Diante da solicitação docente, a maioria dos estudantes se esquiva e alguns até se recusam terminantemente a ler. Aquele que se arrisca a encarar o texto apresenta uma postura rígida, uma leitura tímida, com palavras mal articuladas, gaguejadas, entrecortadas, tensa e sem inflexão vocal. A falta de fruição interativa entre leitor e texto torna a leitura sem pontuações e pausas. Carente de emoção e prazer, desprovida de significados e objetivo, sendo alvo, em muitos casos, de risos dos colegas, o que aumenta ainda mais o seu constrangimento, distanciando-o ainda mais da linguagem literária, tão importante na sua formação humana.

Nessas condições a leitura se torna um ato solitário e o leitor, se isolando, ausenta-se da relação interativa com o texto e com os outros. Conforme Perini, “de sua incapacidade em decifrar o livro didático, o aluno passa muito rapidamente à conclusão de que não vale a pena tentar ler, não vale a pena ler” (In: Zilberman; Silva, 2004, p. 84). A solução, neste caso, seria as autoridades educacionais vencer as tradições arraigadas e buscar novas alternativas de leitura em sala de aula, que representem o aprimoramento do educando como pessoa humana. A leitura dramática de textos literários se apresenta como uma possível alternativa para o preenchimento dessa lacuna.

No entanto, o cotidiano em sala de aula tem mostrado que a leitura em voz alta não tem tido espaço nem o devido valor como atividade cognitiva capaz de contribuir para o desenvolvimento do uso da língua. Isso ocorre também no ensino de Literatura, lugar em que deveria ser valorizado o jogo da oralidade na produção de sentido textual. Segundo Silva, “as orientações na área da leitura ficam por conta do improvisado e, o que é pior, da utilização de ferramentas já ultrapassadas” (2008, p. 21). Essa realidade tem mostrado que os alunos chegam e saem do ensino médio apresentando grandes dificuldades com a leitura e a interpretação de textos, devido à falta de estratégias de leitura em sala de aula. Oliveira observa que, “no cotidiano das inúmeras escolas de nosso país, há diversos professores construindo diferentes práticas de ensino de literatura. Imagino que diversas delas sejam muito interessantes e instigadoras” (2010, p. 277). Certamente são trabalhos que refletem desafios na busca de novas formas de lidar com a leitura, no ensino de Literatura.

A sociedade contemporânea, com o acelerado ritmo da globalização e inovações tecnológicas, impõe constantes necessidades de adaptação por parte do indivíduo. Nesse mundo de competitividade o indivíduo se vê diante do imperativo de adquirir uma capacidade analítica ousada, criativa e inovadora a cada desafio. Segundo Leonardo Boff, “A sociedade do conhecimento é uma sociedade aprendente que, como a vida, se flexibiliza, se adapta, instaura redes de relações, e cria” (In: ASSMANN, 1998, p. 12). Essas qualidades, certamente, serão bem mais acentuadas naqueles indivíduos que possuem uma maior intimidade com a leitura. Com relação ao ensinar, Boff observa que “Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva” (In: ASSMANN, p. 12). A leitura dramática de textos literários no ensino de

Literatura como uma proposta de arte e ousadia em sala de aula, se apresenta como objeto para essa experiência.

O livro e sua leitura vêm perdendo espaço para o imediatismo e as facilidades de acesso à informação e entretenimentos *online*. Com isso, as publicações literárias, vêm sendo substituídas por novas plataformas textuais como é o caso da consulta à internet e da proliferação de redes sociais, que vêm ocupando, cada vez mais, o tempo dos jovens em fase escolar, deixando esquecidas as bibliotecas escolares. Diante da facilidade e rapidez dos textos disponíveis por meio eletrônico, o aluno baixa seu trabalho da internet, sem, na maioria dos casos, nem ao menos lê-lo reflexivamente. Conforme afirma um aluno do ensino médio: “A gente baixa o texto e nem lê direito porque o professor também não lê o nosso trabalho, a gente baixa da internet, imprime, entrega, e o professor dá a nota”. Essa situação é confirmada por alunos de diversas escolas públicas.

Como concluintes do Ensino Médio estarão preparados para ingressarem na faculdade? Terão eles competências para elaborarem pessoalmente seus artigos de conclusão de curso superior ou também utilizarão das facilidades do mercado de monografias para encomendar a sua? Ao saírem da faculdade para o mercado de trabalho qual será a conduta ética desse profissional? Entretanto, é fácil constatar a quase unanimidade de professores, diretores e coordenadores de escolas públicas, que admitem ser a leitura uma prática imprescindível na vida estudantil, visto ser ela uma ferramenta essencial para a geração de saberes, produção de sentidos, aguçamento do senso crítico e como processo de crescente humanização e culturalização do indivíduo. Sendo assim, porque a leitura é tão negligenciada na sala de aula? Porque o estado de desânimo da grande maioria dos professores e alunos com a leitura em sala de aula?

De acordo com a proposta da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e cultura), a educação deve se sustentar nos quatro pilares da aprendizagem nas sociedades contemporâneas: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser” (In: PCN+, 2002, p. 23). São saberes que ultrapassam o mero repassar de conteúdos e a mera aquisição dos teores escolares, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo de forma global, preparando-o para a

vida, com habilidades e competências que facilitem seu ingresso e o seu sucesso no mundo do trabalho. Nessa perspectiva,

[...] os novos programas do ensino médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico. Além disso, obedecem à disposição geral da reforma de atribuir identidade própria ao ensino médio, antes visto apenas como um corredor de passagem entre o ensino fundamental e o ensino superior, concepção que, além de caracterizar esse ciclo, dificulta a inserção do jovem nos sistema educacional e não facilita a sua transição para o universo profissional (PCN+, 2002, p. 23).

A leitura dramática está amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que ela se concentra em Linguagens e Códigos. Sua prática se compatibiliza e se articula com diversas áreas do Ensino Médio como: Gramática, Literatura, Redação, Artes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia. A leitura dramática em sala de aula contribui, ainda, com competências e habilidades em lidar com as diferenças, os conflitos interpessoais e efetiva melhoria no convívio social e familiar. Sua prática desenvolve a capacidade cognitiva, o pensar crítico, a formação do caráter e a desenvoltura na comunicação. Cabe à direção da instituição de ensino, levar a proposta ao conselho escolar, para a sua aprovação ou não, no Projeto Político Pedagógico, tornando oficial a prática da leitura dramática de textos literários na sala de aula e daí para o pátio da escola. A viabilização das práticas da leitura dramática, como estratégia de ensino de Literatura em sala de aula, e o que motiva esta proposta, é saber o que foi estabelecido como primeira finalidade da educação básica, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo 22, afirma que a educação “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. Diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem o direito de ignorar a condição extraescolar do educando.

A leitura dramática de textos literários no ensino de Literatura vem ao encontro das orientações do PCN+, uma vez que, “a transformação de qualidade que se procura promover na formação dos jovens irá conviver com

outras mudanças, quantitativas e qualitativas, decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos, que precisam ser consideradas e compreendidas” (2002, p. 10). Assim, ao propor a leitura dramática de textos literários na sala de aula como estratégia de ensino de Literatura, busca-se, ampliar as possibilidades qualitativas de aprendizagem em sala de aula e contribuir para a formação da competência leitora do educando, promovendo-o da categoria de analfabeto funcional para a qualidade de leitor ativo.

O que desestimula a maioria dos jovens a ler em voz alta na sala de aula? Para encontrar resposta a esse questionamento, verificou-se o que vem sendo feito, conversando com alunos, professores e com a direção de diversas escolas da rede pública de ensino. A primeira verificação foi que, geralmente, o professor apenas “indica”, vez ou outra, a leitura do fragmento de uma obra no manual de Literatura ou da Gramática. Que geralmente acontece como pretexto para a lição da aula, visto que muitos professores de literatura se preocupam mais com o estudo dos períodos, a estrutura textual ou com a historiografia literária e não com o desempenho oral e expressivo do aluno como estratégia de ensino e aprendizagem de Literatura.

A segunda verificação é que, a leitura em voz alta quando praticada, é feita por um solitário voluntário, dessa forma poucos alunos participam dessa atividade em sala de aula. A maioria atravessa os três anos do ensino médio sem nunca se oferecer como voluntário, para ler em voz alta para os colegas de sala. Esses alunos normalmente fogem dessa tarefa por timidez, medo de errar a pronúncia de alguma palavra e a conhecida dificuldade para ler, tais como leitura vacilante, mal articulada, descontínua ou sem pausas de pontuação. Nessas condições, o aluno finge ler, o professor e a sala de aula fingem ouvir, e o momento do ato da leitura, se passa de forma tensa e um tanto embaraçosa para o leitor, que rígido em sua carteira, se vê tropeçando as palavras em voz alta, atraindo o riso dos colegas, o que o deixa mais constrangido. Segundo Oliveira, a leitura dessa forma,

[...] coloca à margem a possibilidade de o aluno e o professor estabelecerem diálogos, (imprevisíveis e arredios ao controle) no contato direto com as obras. O que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção torna-se um lugar de desapropriação dos sentidos e de verificação da aprendizagem. (2010, p. 281).

Na terceira averiguação, constatou-se que os professores seguem sempre o mesmo padrão de leitura: aluno sentado em sua carteira, lendo com voz fracamente audível e apenas com o movimento do olhar, isolado, sem interação, nem com o texto, nem com a plateia de colegas de sala de aula. Pouca ou nenhuma atenção do professor é voltada para as atividades em torno da expressividade vocal, corporal e suas implicações na leitura do texto. Sobre essa concepção de leitura, em sala de aula, expõe Antunes:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto (Antunes, 2003, p. 24).

Nessas condições, a leitura se torna um fardo, uma atividade sem objetivo e sem sentido para o aluno, que na maioria dos casos a faz apenas para se livrar da insistência do professor. Preso a esse modelo de leitura o professor tem pouca chance de engajar o aluno na tarefa de ler um texto literário em sala de aula.

E por fim, constatou-se que, a maioria dos alunos não tem nenhuma motivação para tal tarefa, da forma como é praticada devido a enraizada cobrança do certo/errado, feio/bonito, permitido/não permitido. Ao ler em voz alta, o aluno se vê amarrado a esses conceitos, causando-lhe a conhecida timidez, que não é nada mais que o medo de “pagar mico”, expressão popular desde o fim do século passado, significando passar vexame, por estar mal informado, “dar um fora” ou cingida diante dos colegas, com o agravante de que, em muitos casos, professores sem preparo, ou presos a antigos modelos didáticos, corrigem o aluno leitor na frente dos colegas, agravando mais ainda a situação. Condição que tem criado certo pessimismo, entre os alunos, com relação ao ato de ler em voz alta na sala de aula.

O aprisionamento do leitor a essa tendência de manter o ato da leitura algo constrangedor e engessado, significa o sufocamento da leitura em voz alta na sala de aula. Câmara Jr. afirma que “a linguagem tem uma função prática imprescindível na vida humana e social; mas como muitas outras criações do homem, pode ser transformada em arte” (1981, p. 12). Arte que liberta a imaginação, desperta sonhos, promove a cidadania estreitando a sintonia entre professor e aluno, o vínculo com a comunidade escolar e a solidariedade entre

educando. Segundo o que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), a arte articula-se com o conhecimento humano, no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Por meio da arte da leitura dramatizada, é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação, através de mecanismos de linguagens e, como tal, impregnada de valores culturais e estéticos. Um conjunto de ações, segundo o PCN+, voltadas para “a realização cultural e social, construída no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante” (2002, p. 11). Estratégia de ensino e de aprendizagem que servirá como diferencial profissional para a vida de alguns e preparo pré-universitário para outros.

A faculdade humana de imitar ou representar constitui-se na filosofia aristotélica, o fundamento de toda arte. A leitura dramática, como processo elementar de utilização da voz e do corpo através de nuances interpretativas do texto, se caracteriza como *mimesis*. Isso significa converter a leitura em uma arte, envolvendo criatividade, noções prévias da língua falada e escrita, na ação de ler, para atribuir um mínimo de significado ao texto. Nessas condições a leitura se torna uma atividade interativa e substancialmente rica em funcionalidades, capaz de promover, muito mais amplamente, o desenvolvimento do educando. Segundo Oliveira, no jogo da leitura “é permitido ao leitor, mais do que o encontrar-se, ou perder-se, o devanear, sair do sério, sair de si, não ter tantas certezas, ficar em dúvida, jogar” (2010, p. 283). No jogo da leitura dramática, alunos e professores têm a oportunidade de exercitar a liberdade criadora da experimentação literária, da interpretação e reinterpretação textual, do desempenho oral e desenvoltura corporal no ato de ler em público. Nesse palco de avivamento do imaginário, o leitor encarna o texto escrito por meio da voz, do gesto, da expressão facial, do olhar, das emoções, da fantasia, do figurino, do cenário e da reação da plateia.

Até aqui se buscou refletir sobre o círculo vicioso recorrente nas práticas tradicionais no ensino de Literatura e a dimensão da leitura dramática na estratégia de ensino de Literatura como experiência humana que ultrapasse os limites da palavra impressa, para uma vivência libertária que Cândido define como sendo: o leitor nivelado ao personagem “se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da

realidade” (2002, p. 92). A incorporação da leitura dramática no ensino de Literatura, seria um primeiro passo como experiência humanizadora da educação.

O distanciamento entre aluno e leitura nas salas de aula, de um lado, e a necessidade de se propor alternativas de outro, através da busca de novas possibilidades, só será possível com diálogo e a superação de paradigmas entre alunos e professores. De acordo com Freire, um processo constante de “pesquisa que deve animar os estudantes a estudar tantos os textos como sua própria linguagem e realidade” (1979: 21). A proposta de dramatização de textos literários em sala de aula, no ensino de Literatura, resulta numa aprendizagem socialmente interativa, espontânea, prazerosa e preenche um vazio no imaginário do educando.

3.4 Leitura dramática: preparando o cenário

No primeiro dia de oficina de leitura dramática, realizada com um grupo de acadêmicos do primeiro ano de Pedagogia, de uma faculdade particular, a maioria dos participantes, um total de 30, revelou terem dificuldades em ler em voz alta e, receio de apresentar seminário em sala de aula, devido ao nervosismo e por medo de não se expressarem bem diante dos colegas. Um problema que aflige a grande maioria de quem ingressa em um curso superior, e que poderia ser amenizado, com a prática da leitura dramática, no ensino médio. O temor do certo/errado, causando timidez, nervosismo, ansiedade e bloqueio mental, motivou esses acadêmicos a se inscreverem no projeto de extensão “O texto em cena: leitura dramatizada na formação e qualificação de docentes para uma moderna pedagogia”, na esperança de se libertarem de suas amarras psicológicas. Problemas que, segundo eles, vinham desde o ensino fundamental, sugerindo que o processo de leitura dramática no ensino médio daria preparação, psicológica e emocional e prática para essas tarefas rotineiras de sala de aula da faculdade ou na vida. As orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+, assegura que, no mundo atual, de tão rápidas transformações,

[...] estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos [...]. Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja,

condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender. (2002, p. 9).

No entanto, o professor ainda se vê preso a um ensino de conteudismo rígido, imposto ou pela direção, ou pelo manual escolar. A valorização de uma quantidade enorme de informação sem a preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua formação humana e habilidades para enfrentamento aos desafios da vida fora da escola. Situação que resulta na descrença do educando com a sua aprendizagem e no desencanto do professor em ensinar. Contudo, cabe ao professor a iniciativa de inovar sua didática de ensino com vistas a encantar e atrair o interesse do educando.

Compete ao professor, criar mecanismos que permita uma maior aproximação do aluno ao conhecimento literário e ao alargamento de sua capacidade de compreender e se comunicar. A sala de aula cumpriria o importante papel não só de ensinar conteúdos, mas, também, o de iniciar o educando ao enfrentamento e superação das barreiras psicológicas como medo, timidez, desânimo, baixa estima. Situação que, em muitos casos, os impedem de mudar a própria realidade de vida. De acordo com o PCN+, é necessário, no entanto, “identificar os pontos de partida [...] e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implementação, para aprender a contorná-los ou para superá-los” (2002, p. 10). A leitura dramática de textos literários no ensino de Literatura, como processo iniciático em sala de aula, prepararia o aluno com recursos psicológicos que o fortaleceria em seu percurso de vida.

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, tem a função de preparar e assegurar ao educando a formação humana indispensável para o exercício da cidadania e oferecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores na universidade ou cursos tecnológicos. Entre os caminhos que possibilitam tal objetivo, desponta a leitura dramática de textos literários no ensino de Literatura. De acordo com as orientações do PCN+ “o caminho a percorrer vai da compreensão e do uso particular da [...] faculdade humana de construir e utilizar a linguagem” (2002, p. 26). O PCN+ afirma ainda que é necessário entender que as linguagens revelam uma visão de mundo que extrapola a compreensão dos conceitos levando a um aprofundamento da compreensão dos conteúdos disciplinares (Idem). Cabe ao professor adequar

ao seu planejamento anual de aula de Literatura, a inserção da linguagem oral e corporal, na forma de leitura dramática, como estratégia de ensino em sala de aula, uma vez que há a preocupação, segundo o PCN+ “em contextualizar competências, habilidades e conteúdos e, nestes, os conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo” (2002, p. 24). Caberá ao professor, no cenário de sua experiência cotidiana, reunir com a direção escolar e expor a importância do ajustamento da leitura dramática ao ensino de Literatura, embasado nas orientações do PCN para o Ensino Médio, a fim de obter, da equipe administrativa da escola, uma tomada de posição favorável à sua iniciativa.

Após essas primeiras medidas, levar o assunto para a sala de aula e apresentá-lo a seus alunos, sem autoritarismo, inspirando neles, o espírito de liberdade e confiança, instigando o diálogo, a argumentação e a contra argumentação. O professor, como mediador, ouvirá os pros e os contras dos alunos buscando sempre manter a motivação e o foco no tema da leitura dramática e sua importância no ensino de Literatura. Esclarecer cada ponto das ações, sempre buscando convencê-los, encorajá-los e motivá-los a se engajarem no projeto. Constituirá um momento de diálogo, ruptura, de quebra de paradigma, portanto, não será fácil para o professor tirar seus educandos da velha zona de conforto: os alunos em silêncio nas suas carteiras enquanto o professor fala ou escreve na lousa.

Embora a leitura dramática possa contribuir para o desenvolvimento intelectual e humano do aluno, sendo viável e recomendável na estratégia de ensino de Literatura, ela ainda é uma realidade distante das salas de aulas. A forte relação da leitura dramática com o teatro formal leva a pensar que seu uso seja apenas para textos dramáticos. No entanto, o texto literário, por sua estrutura, linguagem e elaboração estética, carrega em si certa dose de dramaticidade, possibilitando ao leitor configurá-la para a linguagem teatral.

A tessitura de conflitos, anseios, emoções e toda uma gama de intenções e imagens criadas pela imaginação de um autor podem ser identificadas, interpretadas, amplificadas e descarregadas na voz e no corpo do leitor dramático. Com isso o professor estaria evocando uma questão de fundamental importância no ensino e na aprendizagem de Literatura que, nas palavras de J. Guinsburg estaria “ao lado da abertura do palco à imaginação criadora e à exploração encenante nas fronteiras poéticas do inverossímil” (In:

Nietzsche, 1992, p. 170). Basta o professor se instrumentalizar com um mínimo de conhecimentos sobre arte cênica, filtra-los para a leitura dramática e preparar o cenário psicológico para torna-la receptiva no espírito de cada aluno.

3.5 Dificuldades preliminares a serem superadas

São muitas as obrigações que entram em cena, no trabalho cotidiano do professor em sala de aula e que, em muitos casos, poderão desmotivá-lo de incluir no seu cronograma de aula de Literatura, a leitura dramática como processo de ensino e de aprendizagem. O excesso de exigências para com a atividade docente, a crescente complexidade de afazeres burocráticos, a serem atendidos diariamente, aumenta ainda mais as suas responsabilidades. Os turnos dobrados para complementar a renda familiar, os desconfortos com esses e outros fatores como a violência e as drogas na escola, entre outras questões, certamente refletirão no ânimo do professor.

Nesse cenário, ao pensar a leitura dramática como mais uma responsabilidade em sua já extensa pauta de conteúdos, certamente se deixará dominar pelo pessimismo. A leitura dramática no ensino de Literatura deve ser pensada como uma quebra de paradigmas, como proposta de liberdade, descontração, diálogo, interação e, sobretudo, um ambiente de intenso aprendizado oral, literário e de interação humana em todos os seus níveis: emocional, racional, cognitiva e cultural.

No entanto, em meio ao desânimo, sempre há aqueles professores abnegados e dispostos a romper com os velhos paradigmas e tentar novas alternativas para tornar o seu trabalho e a aprendizagem de Literatura, em sala de aula, mais atrativos e mais significativos tanto como ensino quanto como aprendizagem. É comum ouvir de docentes a afirmativa contundente de que “o aluno não quer aprender”, “não tem interesse”, “não participa” e ‘não lê’. Essa imagem negativa sobre o aluno é passível de erros e deveria ser revista. O aluno é participativo quando o assunto o instiga, desafia e representa a possibilidade de ir além do lápis-e-caderno.

Não é raro aquele aluno indiferente na sala de aula ser o mais atuante na quadra de esporte durante uma partida de futebol, ou, o mais prestativo durante os preparativos de uma festa escolar. Da mesma forma o aluno será

participativo e voluntarioso em sala de aula, desde que o docente busque desenvolver metodologias voltadas para o envolvimento, a interação e a participação efetiva do discente no processo de atividade de leitura de textos literários em sala de aula. Nesse caminho, a leitura dramática, se apresenta como ponto de encontro entre o ensino e a aprendizagem de Literatura, iniciando o leitor numa rede de ações instigantes, voltadas para a busca de sentido, o jogo discursivo e a linguagem corporal como recursos para a leitura de textos literários.

3.6 Aspectos metodológicos

Os aspectos metodológicos da leitura dramática de textos literários no ensino de Literatura, contidos nesta seção, não têm qualquer pretensão normativa de procedimentos. Podem ser considerados uma tentativa de servir de inspiração para o professor interessado em inovar sua estratégia didática, promovendo experiências novas e estimulantes em sala de aula, por meio da proposta de oralização dramática de textos literários no ensino de Literatura. Valem com sugestões para a encenação de leitura em sala de aula, no ensino médio.

Ao interessar-se pela dramatização de textos literários no ensino de Literatura em sala de aula, caberá ao docente buscar suportes técnicos prévios que possam orientá-lo em sua empreitada. Nesse percurso o docente esbarrará na falta de obras que tratem especificamente do processo de leitura dramática em sala de aula, portanto, terá que contar, em grande parte, com a sua criatividade. Devido a falta de publicação, no mercado editorial, de obras com orientações metodológicas sobre a dramatização de leitura em sala de aula, o professor poderá buscar suportes técnicos e teóricos em obras que tratam da temática do teatro na escola, como exemplo pode se citar *Imaginário e teatro-educação*, de Sueli Barbosa Thomáz, *Jogos teatrais na escola*, de Olga Reverbel e *Teatro na escola*, de Maria Aparecida Camargo, como exemplos de obras sobre a experiência do teatro na educação, fáceis de serem encontradas no mercado editorial.

Com tempo e prática o docente sentirá segurança em desenvolver uma metodologia que melhor se adeque à realidade escolar em que atua. Não há fórmula para este trabalho e, em função do tempo disponível, deve ser

devidamente relativizado. A organização do trabalho com leitura dramática de textos literários no Ensino Médio depende dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem de Literatura, bem como, das habilidades e competências que se pretende explorar. A leitura dramática tem um caráter exploratório, indicador de contradições e gerador de hipóteses para investigações mais abrangentes, em seu percurso. Inicialmente o docente enfrentará muitas dúvidas e impasses, sendo necessário buscar informações na internet, o diálogo e a troca de ideias com seus alunos. Para maior êxito, é crucial haver flexibilidade, por parte do professor, nas propostas de atividades e suas realizações. O professor deve intermediar e orientar, mas, também, dar liberdade sem deixar de cobrar empenho, respeitando sempre, as limitações de cada aluno. Programar o trabalho de leitura dramática de acordo com o tempo disponível em sala de aula, levando-se em conta a sua realidade escolar.

A leitura dramática de textos literários, deve se constituir numa atividade plural, envolvendo a todos da sala de aula, independente do grau de dificuldade em ler desse ou daquele aluno. Mesmo aqueles que, inicialmente, apresentam maior resistência, terminam se envolvendo e se tornando um motivado leitor dramático. Deve-se buscar despertar nos alunos a confiança no trabalho, conscientizando-os sobre a importância de se libertarem do certo/errado, feio/bonito, permitido/não permitido no processo de leitura dramática. Isso significa transformar as carteiras da sala de aula, a cadeira e mesa do professor em palco de dramatização.

É importante evitar elogios à atuação individual de determinado aluno ou grupo, o elogio quando houver deve ser dirigido à classe de aula num todo. Fomentar sempre, com palavras motivacionais, a superação de dificuldades destacando as potencialidades inerentes a cada aluno e não o “talento especial” de alguns. Prevenir a formação de grupinhos fechados, ou seja, as “panelinhas”, evitando assim as disputas nocivas e desiguais, que normalmente prejudica a autoestima dos alunos com maior grau de timidez.

O professor deve estar sempre orientando para a valorização da entonação e fluência vocal, o uso da expressividade corporal, o ritmo e a dicção para transmitir com clareza a mensagem do texto. Propiciar um clima de liberdade para que o aluno se sinta criativamente livre para usar adereços como caracterização de personagem, ou, ainda, utilizar carteiras ou a mesa do professor como palco de apresentação. Durante os preparativos para a leitura

dramática o docente deve motivar o aluno a interagir com os colegas de sala através de gestos, olhares e expressões faciais.

O educador deve se manter atento à reação da plateia durante cada apresentação, em grupo ou individualmente. Finalizada as apresentações é importante o professor ter sua própria avaliação sobre cada exposição, mas, é de fundamental importância que o docente solicite dos alunos, um texto escrito avaliando o trabalho de dramatização textual, objetivando, assim, o desenvolvimento da escrita e o senso crítico de seus educandos. Com tempo e prática os alunos se sentirão à vontade para participarem de saraus de leitura dramática de textos literários, organizados pelo professor, no pátio da escola para os colegas de outras turmas, como forma de socialização. Momento importante que poderia ser filmado e editado pelos próprios alunos, sendo, posteriormente, mostrado em sala de aula. Ocasão para o docente promover, também, uma avaliação do sarau instigando o grupo a tecer, em sala de aula, comentários críticos sobre os pontos que mais chamaram a atenção durante a dramatização de leitura.

Tendo em vista que o aluno chega ao ensino médio tendo dificuldades para ler, e quando o faz sua voz sai tão baixa que mal é ouvida na sala, situação que se agrava ainda mais devido a má dicção e a timidez. É aconselhável, antes de cada trabalho com a leitura dramática, praticar exercícios de voz visando a autoconsciência vocal. Nesses exercícios de exploração vocal, deve-se trabalhar a voz em três tons de volume: baixo, médio e alto. No tom baixo, a voz deve sair quase um sussurro, é o pré-aquecimento; o tom médio solta-se a voz em seu volume natural de fala audível, é a fase de aquecimento; no tom alto deve-se explorar ao máximo o volume de voz, para que se adquira consciência da sua potência máxima, é o esquentamento das cordas vocais. Nessa fase de exercícios o aluno se descobre com uma força vocal até então desconhecida para ele.

Um bom começo para essas oficinas com trabalho de ganho e domínio vocal, seria o uso de travas-línguas. Existem inúmeros modelos alguns bem conhecidos por atores e popularmente utilizados em oficinas de teatro, como é o caso do exercício proposto aqui. O professor, após orientar sobre os objetivos do exercício, puxa cada verso num pré-determinado tom de voz e os alunos acompanham, seguindo as orientações dadas. O exercício tem como proposta apenas servir de sugestão, ficando a critério de o professor buscar

aquilo que ele considera como mais compatível com a realidade de sua sala de aula. Trava língua para exercício de dicção e consciência vocal, de origem popular:

Um prato de trigo para um tigre
Dois pratos de trigo para dois tigres
Três pratos de trigo para três tigres
Quatro pratos de trigo para quatro tigres
Cinco pratos de trigo... (Continuar contagem até dez)

O exercício é inicialmente trabalhado em grupo, buscando explorar os três níveis de voz. Terminada essa primeira etapa do exercício em grupo, o professor orienta para a segunda etapa, agora cada aluno declama individualmente, um verso do trava língua, começando por *um* e indo até *dez*, quando se reinicia do *um* novamente. Assim cada aluno declama um verso do trava língua nos três níveis vocais. Esse exercício vocal costuma provocar risos entre os alunos, o que é natural e importante para “quebrar o gelo” da turma, prevalecendo o clima de descontração. Após o aquecimento vocal procede-se à distribuição dos textos destinados à dramatização.

Recomenda-se inicialmente trabalhar com textos curtos, por isso, nessa primeira fase, o ideal seria cada aluno trabalhar a dramatização de uma estrofe previamente retirada de um poema. Para uma boa dinâmica de leitura dramática recomenda-se seguir os seguintes passos. Primeiro, selecionar, previamente poemas da Unidade de Literatura do livro didático de Língua Portuguesa, ou de outra fonte, a critério do professor. Para maior agilidade do processo, antes da aula, é conveniente tirar cópias dos poemas, de forma que a quantidade de estrofes coincida com o número de alunos da sala de aula. Em seguida, enumerar as estrofes de cada poema (1, 2, 3...), recortá-las com régua ou tesoura e guardá-las em envelope individual. Escrever no envelope o nome do poema e número de estrofes. O próximo passo é expor aos alunos sobre o processo, seus objetivos e importância, dialogando em clima de liberdade e esclarecendo as dúvidas.

Após essas providências, deve-se separar grupos de acordo com a quantidade de estrofes enumerada em cada envelope e entregar a cada grupo o seu envelope, solicitando a cada membro do grupo retirar uma estrofe por meio de sorteio. Deve-se deliberar cinco minutos para uma pré-leitura — leitura silenciosa — das estrofes e cada grupo combina como vai trabalhar a

dramatização do poema a ser dramatizado. Encerrados os cinco minutos, devem ser dadas instruções sobre a importância de explorarem os recursos teatrais com gestos, expressões faciais e corporais. Também é bom lembrar a importância das pausas, de olhar para a plateia e interagir com ela. Orientar também sobre o volume da voz e suas entonações, a movimentação em cena, a valorização dos sentimentos sugeridos no texto, do ritmo, da dicção e a fluência. Esse é o momento em que o professor assume o papel de motivador na superação das dificuldades iniciais com esta modalidade de leitura.

Proceder, em seguida, à chamada de cada grupo para a apresentação do seu poema diante da sala de aula. O professor poderá anotar pontos que considerar importantes para comentar após a apresentação de cada grupo. Deve evitar citar nomes, destacando os pontos positivos no final das dramatizações. Fazer anotações, destacando os pontos que considera de maior relevância em cada aula de leitura dramática, ajuda a ter uma visão do grau de desenvolvimento alcançado e a superação das dificuldades, pelos alunos. Após essa “introdução” o docente segue com a aula sobre o tema da disciplina.

Ao final de cada trabalho com leitura dramática é importante proceder a um debate avaliativo, no decorrer do qual o professor orienta a discussão e destaca dois aspectos iniciais do processo de dramatização de leitura. O primeiro se relaciona às atividades de leitura dramática, quando o docente busca explorar os problemas, fazendo um levantamento de fatores relevantes da leitura, incorporados ao jogo dramático, por meio de algumas questões.

A dramatização foi convincente? As falas foram pronunciadas com uma boa dicção? A voz, durante a dramatização, foi baixa ou foi alta? O que mais prejudicou a dramatização, o nervosismo ou o medo do julgamento dos colegas de certo/errado feio/bonito? Quais os “pontos altos” das apresentações poderiam ser destacados? São algumas das perguntas que o professor deverá fazer ao seus alunos.

O segundo aspecto do processo de dramatização de leitura tem relação direta com o texto, sua compreensão e significado. O docente busca, então, levar os alunos a uma tempestade mental, um aprofundamento de cada texto dramatizado e a apropriação de conhecimentos. Angela Kleiman ressalta que a compreensão de um texto escrito envolve “a compreensão de frase e sentenças, de argumentos, [...], de objetivos, de intenções, muitas vezes de

ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender” (2008, p. 12). Assim, como expectativa de aprendizagem, cabe ao docente levantar questionamentos que instiguem os alunos à prática da oralidade argumentativa, favorecendo o domínio da fala em sala de aula, com questionamentos tais como: do que trata o texto apresentado pelo grupo tal? Da forma como foi lido, a sua mensagem ficou clara? Qual a frase que mais chamou a atenção? Qual a sua temática? Qual o seu enredo? Quais as características dos personagens? Qual o tipo de linguagem, formal ou informal? Que valores o texto ressalta?

O debate após cada sessão de leitura dramática se concebe como uma prática saudável, tendo em mente a troca de ideias sem que haja ofensas. O docente deve se colocar como um moderador, ditando regras, estipulando o tempo, organizando as falas por ordem alfabética ou pela ordem de fila das carteiras, passando a vez para outro debatedor, fazendo apartes, motivando, instigando sempre a oralidade entre os alunos. Por fim, deverá encerrar a discussão, quando terminar o tempo estipulado. É importante que todos, sem exceção, participem dos debates. Essas discussões são úteis como exercícios cognitivos, além de funcionarem, entre os alunos, como prática de respeito às ideias uns dos outros.

Nos debates é dado, a cada educando, a oportunidade de expor suas impressões e dificuldades na dramatização da leitura, fornecendo ao professor um quadro geral dos problemas a serem solucionados. Após esses procedimentos, o docente põe em discussão o conteúdo temático da aula. Será perceptível o ânimo e a naturalidade com que a maioria dos alunos se pronuncia a respeito do tema literário da aula. Nesse clima de oralidade, o docente poderá trazer à tona assuntos sobre as temáticas dos poemas e suas características formais (linguagem), de acordo com cada texto, podendo, ainda, finalizar com produção textual sobre o tema da aula ou sobre a experiência com a leitura dramática.

Com o tempo e a constância das sessões de leitura dramática no ensino de Literatura, o professor amplia seu repertório acrescentando sempre novas formas de trabalhar a dramatização de textos literários, conjugada ao ensino de Literatura. Por seu lado, os alunos perdem a timidez e adquirem experiência, domínio vocal, corporal/gestual e uma natural movimentação no espaço cênico. Nessas condições, a leitura se torna uma atividade dinâmica e

interativa. Assim, segundo Alexandre Huady Torres Guimarães; Ronaldo de Oliveira Batista,

[...] o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. Ler passa a ser produção de sentidos, levando em conta inclusive, o implícito, o não dito (2012, p. 20).

Ao lado desses aspectos, a leitura dramática oportuniza ao leitor colocar em cena suas experiências e conhecimentos não apenas linguísticos ou gestuais, mas também as suas realidades socioculturais, suas vivências de mundo. A prática da leitura dramática na estratégia de ensino e de aprendizagem de Literatura, em sala de aula, deve ser vista como um experimento prático, no desenvolvimento global do aluno, que, ao dramatizar um texto literário, assume uma dimensão plural: leitor, autor, texto e espectador. Essa complexidade evidencia, segundo Guimarães e Batista, que “o texto literário vem carregado de função poética, de um trabalho com a materialidade da linguagem que ultrapassa limites da referencialidade e das necessidades conativas dos processos de comunicação” (2012, pp. 21-22). A atividade dramática de leitura possibilita diferentes formas de aproximação de um texto literário, uma vez que ele não representa um bloco rígido e fechado de sentidos, mas um estimulante desafio à imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se esboçar o título deste trabalho, *Leitura dramática no ensino de Literatura: arte e ousadia em sala de aula*, o que se tinha em mente era criar um pretexto para descortinar o reduto do processo de leitura em sala de aula. E também trazer reflexões sobre as possibilidades da dramatização de textos literários, buscando oferecer uma estratégia para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem de Literatura no Ensino Médio.

O exercício dessa atividade exigiu forças e faculdades mentais no desafio de descortinar o que se afigurava como um nebuloso horizonte. Em princípio, a difícil tarefa da tomada de decisão e o agir diante de perspectivas permeadas de convicções e possibilidades, tendo de um lado, as incertezas do caminho a percorrer e de outro as problemáticas e os desafios a superar. À medida que as buscas avançaram, foram se alargando as possibilidades e o que era uma miragem se evidenciou em descobertas, em aglutinação de novos conhecimentos e renovação dos já existentes.

A obtenção de novas experiências e a convicção de ter realizado um percurso produtivo, deram a certeza de estar contribuindo, de forma efetiva, para uma educação de qualidade, capaz de preparar, desenvolver e capacitar adequadamente, o cidadão para os desafios de seu tempo. Na trilha desses estudos, constatou-se que, apesar de alguns avanços na democratização e universalização do atendimento escolar, das propostas e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002), da legislação que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2015) e das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), a educação ainda não vai bem. Na verdade, ainda falta muito para torná-la funcionalmente competente, com propostas inovadoras.

Em entrevista no BlogA, sobre seu recém publicado livro, *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*, Cláudio de Moura Castro afirma que “na ordem geral das coisas, podemos identificar dois grandes desastres. Se não aprendemos a ler e a escrever direito, tudo o que vem depois está comprometido”. Isso mostra a importância de formar leitores na educação. Castro, em artigo publicado na revista *Veja*, intitulado “O pior ensino médio do mundo?”, traduz a insatisfação do aluno com a qualidade do ensino quando

afirma “com razão, os alunos reclamam da chatice crônica e da falta de proximidade entre o que é ensinado e o universo deles” (VEJA, 2015, p. 18).

O Ensino Médio, como última etapa do ensino básico, deve não só possibilitar o acesso ao ensino superior, como também uma formação que capacite o aluno para o enfrentamento dos desafios que o esperam fora dos muros da escola. Nesse contexto, lembramos que a leitura dramatizada, por ser uma prática oral, possibilita ao aluno falante de variantes lingüísticas de pouco prestígio a apropriação da linguagem culta, indispensável para que tenha acesso ao mercado de trabalho.

Esse desafio, para que possa dar melhor resultado, deve passar pelas práticas de leitura em sala de aula. Segundo María Sara Briceño, “A leitura se constitui em uma verdadeira ferramenta para a aquisição e busca de conhecimentos e, portanto, para a construção de novos saberes e pensamentos” (2006, p. 68. Tradução nossa)¹.

É possível conciliar leitura dramática e ensino de Literatura? Nessa tarefa, a leitura dramática de textos literários, por sua capacidade de oportunizar a aplicação de conhecimentos em situação real, concreta e interativa, na sala de aula, é compatível com as práticas educacionais, uma vez que ela favorece, ao educando, o desenvolvimento de múltiplas habilidades, como: desembaraço e fluência na comunicação; desenvoltura para liderar e lidar com as diferenças; raciocínio lógico e racional no enfrentamento de situações imprevistas ou inusitadas; proficiência para ler fluentemente e interpretar signos textuais; desenvoltura para falar ou ler em público; autoestima e autoconfiança elevadas.

Essas são habilidades que faltam na maioria daqueles que terminam o ensino médio e se vêm diante de uma competitiva busca de trabalho onde têm que se valer de todas as suas habilidades humanas para fazer a diferença. A leitura dramática como um recurso didático e estratégia de ensino se apresenta como alternativa para o ensino e a aprendizagem favorecendo o crescimento e a formação do aluno para a vida. O docente deve orientar, promover e manejar conhecimentos, habilidades, agilidades, atitudes e valores para favorecer o crescimento do educando como ser humano. O resultado dessa formação

¹ “La lectura constituye una verdadera herramienta para la adquisición, búsqueda de conocimientos y por ende a la construcción de otros saberes pensamientos” (2006, p. 68.)

proporcionará ao educando o autoconhecimento de suas potencialidades, limitações e possibilidades na conquista de seus interesses.

A leitura dramática é viável na metodologia de ensino de Literatura? O exercício da arte de dramatizar textos literários como estratégia de ensino de Literatura em sala de aula, é viável pela sua flexibilidade e adaptabilidade a diferentes situações e contextos de ensino. Com um bom planejamento a leitura dramática de textos literários poderá ser inserida no Plano de Aula, como estratégia metodológica de ensino de Literatura em sala de aula, sem prejuízo para a grade de conteúdos. Sua aplicação no ensino de Literatura, é de grande relevância quando se trata de promover a interação entre os alunos. Com a leitura dramática os educandos aprendem a conviver com as diferenças de opiniões. Nessas relações interpessoais, a agressividade dá espaço para a compreensão, a tolerância e a boa convivência social, no meio estudantil, na comunidade e no seio familiar.

A prática da dramatização de leitura em sala de aula desenvolve no educando o hábito e o gosto pela leitura, formando leitores competentes e cidadãos participativos. Um leitor competente torna-se também um cidadão de visão crítica, participativo, cômico de seus deveres e direitos. Alguém que vai além do superficial, buscando o que realmente existe de verdadeiro e profundo nos fatos da vida.

Ao concluir estes estudos, fica a tentativa de contribuir com a educação, ao trazer à tona a importância da leitura dramatizada na estratégia de ensino de Literatura. As obras consultadas, escritas por autores e pesquisadores consagrados, as visitas nos blogs e sites de opinião voltados para a educação, reforçaram a convicção de que os educadores deveriam repensar suas metodologias didáticas e buscar reelaborar estratégias novas de ensino, visando atrair, encantar e revigorar a disposição do aluno para o ato de aprender.

À escola cabe a tarefa de romper o engessamento ou paralisia metodológica a que está presa para tornar o ensino e aprendizado mais criativo, atraente e humano, proporcionando uma sempre renovada e revigorada disposição para ensinar e para aprender. Para que essa renovação ocorra faz-se necessário a escola incentivar e apoiar as iniciativas do professor na busca de um melhor ensino. A proposta da leitura dramática de textos

literários como estratégia de ensino de Literatura, beneficia não só a prática docente como, também, possibilita uma maneira inovadora de aprender.

De que forma a leitura dramática contribui com o ensino e a aprendizagem de Literatura? O aluno é a razão de ser da educação. Diante dessa realidade, a escola e o docente devem conjugar conjuntamente o verbo inovar, como forma de buscar oferecer um ensino que desenvolva as potencialidades de cada educando, ou seja, suas capacidades de superação das limitações para realizar algo que resulte na transformação da sua realidade imediata. No âmbito da sala de aula, a leitura dramatizada de textos literários, se concebe como uma atividade artístico-pedagógica, podendo ser harmoniosamente vinculada ao ensino e a aprendizagem de Literatura, numa dimensão de educação significativa para a vida. Essa será a grande contribuição da leitura dramática no ensino de Literatura: uma educação que leva em conta os efeitos da criação artística na formação humana e um ensinar-e-aprender que promova mudança da realidade na vida do educando.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Imaginário educacional**: figuras e formas. Niterói: Intertexto, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERTHOLT, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo na poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção primeiros passos: 20).

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol. II. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília, versão agosto/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159). Atualizada até 19/3/2015.

BRIKMAN, Lola. **A Linguagem do movimento corporal**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1989.

BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. Tradução de Lourival Gomes Machado; Lourdes Santos Machado; Leonel Vallandro. São Paulo: Editora Globo, 1967.

- CADERMATORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CAMARGO, Maria Aparecida. **Teatro na escola**: a linguagem da inclusão. Rio Grande do Sul: UPF, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CÂMARA JR, Joaquim Matoso. *Manual de expressão Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002, pág. 77 à 92.
- CASTRO, Cláudio Moura. **O pior ensino médio do mundo? Veja**, edição 2424, ano 48, nº 18, p. 18, 06 mai, 2015.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Riger (Organizadores). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1998 (Coleção Múltiplas Escritas).
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980 (Col. Estudos).
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. (Col. Descobrimo o Brasil.).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.
- GAL, Roger. **História da Educação**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989 – (Universidade Hoje).
- GAYOTTO, Lucia Helena. **Voz**: partitura da ação. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GOUVÊA, Ruth. **Expressão Corporal para jovens e crianças**. Ediouro. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1978.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15. Edição. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática brechtiana.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 2009.

MACHADO, Irley. [et al]. **Teatro: ensino, teoria e prática.** Uberlândia: EDUFU, 2004.

MAGALD, Sábado. **Panorama do teatro brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Global, 1997.

MAIA, Eleonora Albano da Motta. **No reino da fala: a linguagem e seus sons.** São Paulo: Ática, 1985.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (organizadores). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Tradução: Hernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINEZ, Altino. **Leitura Teatralizada.** São Paulo: Clássico-Científica, [1970].

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura: 19. ed.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos.)

MONROE, Paul. **História da educação.** Tradução: Idel Becker. 11. edição. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*, ou Helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 78-86.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2002 (Col. Pensamento e ação no Magistério).

_____. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2001 (Col. Pensamento e ação no Magistério).

RIBEIRO, Juscelino Batista. **A contribuição do teatro à escola**: teatro, ensino, teoria e prática. Minas Gerais: Edufu, 2004.

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2005 (Col. Debates).

SEIBOLD, Jorge R. A Sagrada Escritura na evangelização do Brasil. In: KONINGS, Johan; DOMINGUES, Beatriz Helena. **Anchieta e Vieira**: paradigmas da evangelização no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antonia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. **Português**: Linguagens em conexão, volume 1. 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A Produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SIQUEIRA & BERTOLIN. **Linguagem e vivência: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid DormienKoudela, Eduardo José Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

STIRN, François. **Compreender Aristóteles**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução: Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Csac Naify, 2011.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário e teatro-educação**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (organizadora). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991 – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar).

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Organização: Eliana Yunes. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

WOODCOCK, George, 1912-1995. História das ideias e movimentos anarquistas. v. 2: O movimento. Tradução de Júlia Tettamanzy; et. al. Porto Alegre: L&PM, 2006.

ZARATIN, Terezinha Nackéd. **Comunicação verbal, educação vocal**: o teatro-fonte e apoio. São Paulo: Paulus, 2010.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: A “literatura” medieval. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

CONSULTAS ELETRÔNICAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Acesso em 03 de dez. de 2015.

BRASIL. **Relatório da UNICEF apresenta desafios do ensino médio no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_29109.htm>. Acesso em 6 de dez de 2015.

BlogA. Entrevista: pontos de vistas impopulares de Cláudio de Moura Castro. 2013. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/blogA/post2013/11/07/BlogA-Entrevista-Cláudio-de-Moura-Castro.aspx>>

MARTINO, Agnaldo; SAPATERRA, Ana Paula. A censura no Brasil do século XVI ao século XIX. Disponível em: <http://www.usp.br/proin/download/artigos_censura_brasil.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015

RIBEIRO, Eneida Beraldi. **A censura inquisitorial e o tráfico de livros e ideias no Brasil colonial**. Revista de História e Estudo Culturais. Vol. 9. Ano IX, nº 1. Janeiro a Abril de 2012. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/pdf28/artigo>>. Acesso em: 12 abr. 2015

BRICEÑO, María Sara. **La lectura dramatizada**: un recurso didático para la enseñanza en el 8vo grado. Universidad de los Andes – Facultad de Humanidades y Educación. Merida, 2006. Disponível em: <http://tesis.ula.ve/pregrado/tdebusca/arquivo.php?Cod_Arquivo=492> Acesso em: 14 mar. 2015

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. Signótica. Vol. 22. nº 2. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/13609>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

OLIVEIRA, Frank. **Leitores funcionais**. Disponível em: <<http://cronicasdofrank.blogspot.com.br/2008>>. Acesso em: 06 mai. 2015.

PINHEIRO, Welington da Costa; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. **A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. UFPA. João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario9/3.31.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

PAIM, Carmelice Aires. **Breve história da leitura no Brasil**: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII). Campinas: UNICAP, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015

RODRIGUES, Douglas Coelho. **As representações do imaginário colonial a partir dos relatos dos colonizadores**. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Natal-RN, 2013. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364760098_ARQUIVO_Artigo>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ROSA, Gideon Alves. **Leitura Dramática**: um recurso para revelação do texto. Dissertação de Mestrado em Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9448>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

ANEXO

A LEITURA DRAMÁTICA EM CENA

Depoimentos de alunos de Ensino Médio da Escola São Miguel de Pontal do Araguaia-MT, participantes voluntários do Projeto de Pesquisa e Extensão *Leitura Dramatizadas de Texto Literário no Ensino Médio: um outro modo de ler em sala de aula*, realizado de 03 a 08 de agosto de 2009, com idade entre 12 a 17 anos.

A fim de não revelar as identidades dos participantes, no lugar de nomes teremos **F**, de facilitador e **A**, de aluno. Os depoimentos, aqui transcritos, foram criteriosamente anotados durante a conversa.

F - Como é feita a leitura em sua sala de aula?

A1 - Tem professor que pergunta quem quer ler. Aí tem aluno que se oferece a ler. E tem professor que aponta o dedo para o aluno e manda ele ler.

A2 - Quando o aluno está lendo dá sono na turma e muitos cochilam na carteira.

F - Por que a leitura dá sono?

A3 - A leitura é muito chata. Dá preguiça ler.

A1 - Tem aluno que lê baixo, outros gagueja, por isso dá sono.

F - Como vocês leem? Sentados, de pé, ou lá na frente?

A/todos – Sentados!

F - Porque não leem de pé ou lá na frente?

A4 – Ah, eu morro de vergonha.

A5 - Tenho medo de rirem de mim.

A6 - Não leio lá na frente por timidez, mesmo.

A7 – Ler lá na frente é “pagar mico”, por isso eu não vou lá frente.

A1 - A professora não manda a gente ler lá na frente.

A3 - Tem muita gozação quando a gente erra.

F - Por que só a professora de História e não a de Língua Portuguesa também?

A1 - Porque só ela se preocupa com a nossa leitura. A professora de Português não tem paciência de tomar leitura de nós.

F - Por que vocês acham que ela não tem paciência?

A1 - Por que ela acha nossa leitura muito fraca, aí ela mesma lê o que tem que ser lido.

A2 - E também, porque a maioria dos alunos não gosta de ler. Pra alguém ler ela tem que apontar o dedo, nele.

F - E por que a maioria não gosta de ler?

A3 - Tem muita crítica dos colegas.

A4 - Quando a gente tá lendo, certos colegas ficam rindo, aí dá muito nervoso na gente.

A2 - Têm uns que até lê bem, sem problemas, mas a maioria não.

Sobre o pouco que vem sendo feito em relação à leitura em sala de aula, Costa; Freitas assevera que:

Enfim, indagamos a nós mesmos e aos leitores: o que estamos fazendo, nas nossas faculdades de Educação e de Letras, que professores de escolas de formação e futuros professores das escolas de ensino fundamental (e médio), se conforma com tão pouco? (2002: 24)

Quadros de desempenhos

Como forma de acompanhar a evolução dos alunos, foram formatados quadros avaliativos com os resultados de cada sessão de leitura dramática. Assim, na 1ª Sessão de leitura, os alunos apresentaram o seguinte desempenho:

Quadro 1

Gesticulação	Sem gestos.
Dicção	Articulada e pobre.
Ritmo	Lento: descontínuo, com interrupções e gagueiras. Rápido: contínua, sem pontuações.
Entonação	Monótona, sem inflexão de voz.
Volume de voz	De muito baixo a audível
Reação da platéia	Alheia, desinteressada.



Figura 1

2009

Foto Divino Govi,

Na 2ª Sessão de leitura, os alunos, apresentaram o seguinte desempenho:

Quadro 2

Gesticulação	Fraca, apresentando algumas melhoras.
Dicção	Articuladas e pobres.
Ritmo	Lento: descontínuo, com interrupções e gagueiras. Rápido: contínua, sem pontuações, tropeça nas palavras.
Entoação	Pobre e enfadonha, a maioria sem entoação.
Volume de voz	Audível - Houve melhora, porém, ainda não atingiram os níveis desejados.
Reação platéia	da Atenta, mostra interesse

Os trabalhos com leitura fez com que os alunos entendessem a importância do domínio da tonalidade (maior vigor e volume na voz) para tornar a leitura mais interessante e agradável, atraindo e prendendo a atenção dos ouvintes. A maioria já não exibia aquela voz, tão inexpressiva. E eles estavam se dando conta de estar superando a sua grande limitação na leitura: a voz. Importante progresso foi alcançado no tom de voz dos alunos. Estavam lentamente superando o medo. Descobrimo, finalmente, a força oral que podiam atribuir à uma palavra impressa.



Figura 2 – Alunos da Escola São Miguel de Pontal de Araguaia-MT Foto: Divino Govi, 2009
Na dramatização de textos literários o aluno deve ser instigado a perder o medo do certo/errado, feio bonito, para que se sinta livre para se expressar com o corpo todo.

Ao terminar a 3ª Sessão de leitura, reunidos em círculo, para avaliação do que havia sido feito, foram feitos os seguintes comentários críticos sobre os pontos positivos e negativos das leituras a fim de melhorarem seus desempenhos nos próximos exercícios. Nos depoimentos os alunos declararam o seguinte:

F – Que análise vocês fazem sobre as apresentações de hoje.

A1 - Faltou empolgação.

A2 - Faltou atenção da platéia. Tinha gente cochichando, lá atrás.

A3 - Faltou melhorar a voz. Tinha umas anda meio chata.

A4 - Faltou calma. Tem muito nervosismo, na hora.

A5 – Tá faltando gestos, brincar com a leitura.

A6 - A leitura com voz baixa e com vergonha. Faltou se soltar mais, fazer mais gestos.

A6 - Eu achei que ficou bom.

A7 - Falta o personagem e concentração na hora de ler.

A8 - Nada, não.

5 alunos não quiseram se manifestar..

Nessa 3ª Sessão de leitura, somando 6h de atividades, os alunos apresentaram o seguinte desempenho:

Quadro 3

Gesticulação	Boa (Com maior domínio e naturalidade).
Dicção	Articulada, boa (houve pouca melhora).
Ritmo	Contínuo com mais naturalidade (Diminuição da gagueira e tropeções nas palavras).
Entonação	Boa modulação (<i>Brincam com a voz com mais naturalidade</i>).
Volume de voz	Alta (Apresentou sensível melhora).
Reação da plateia	Atenta e interessada (A melhoria na leitura passou a prender mais a atenção e o interesse da plateia).



Figura 3 Leitura dramática: envolvimento mental, corporal e intergrupar Foto: Divino Govi 2009

Nessa 4ª sessão de leitura dramatizada, os alunos tiveram o seguinte desempenho: maior interatividade com o texto; melhoria na coordenação motora - ler gesticulando; maior potência vocal - podendo ser ouvida à distância; maior expressividade corporal; naturalidade gestual sob o efeito da emoção emprestada às palavras; melhor fluência linguística, não tropeçando nas palavras; diminuição da gagueira na leitura; melhor articulação das palavras - enriquecimento da dicção. compreensão do significado de ler com o corpo todo.

Quadro 4

Gesticulação	Boa gesticulação, não apresentando tensão nervosa.
Dicção	Articulada, boa (mas precisa de mais treino).
Ritmo	Maior domínio do ritmo.
Entonação	Boa modulação (Brincam com a voz com mais naturalidade).
Volume de voz	Alta (Apresentou bom domínio vocal).
Reação da plateia	Atenta e interessada (A melhoria na leitura passou a prender mais a atenção e o interesse da plateia).



Figura 4
Foto Divino Govi,
2009.

Leitura dramatizada de textos literários no ensino médio, espaço de ensino, interação e aprendizagem.

De acordo com Fernandes, assim é um texto:

Como um mosaico “nasce de outros discursos” e se constitui “como um espaço de interação entre inúmeras formas de experiência humana, onde todos os caminhos do conhecimento podem se entrelaçar (...) é o ponto onde se dá a interseção da experiência do produtor e a do leitor” (2003: 111)

Experiência que se dá por meio da textualidade escrita para a escrita textual corporal dramática, onde se tecem encontros entre indivíduos e destes com o saber, com a cultura, com as transformações do ser humano.



Figura 5

Foto Divino Govi, 2009



Figura 6

Foto: Divino Govi, 2009

Preparação para a dramatização. Momento de interação, produção de significados e criatividade.

A divergência, a descoberta, a produção de sentidos inusitados e inesperados, o relacionamento de uma leitura com outras experiências discursivas do aluno, o conflito e a pluralidade de interpretações, tudo isso é sacrificado em nome da reprodução de significados petrificados no tempo e em nome de protocolos ou modelos de leitura privilegiados pela escola. Se o leitor sai da linha, é censurado!. (SILVA, 2008, 24)



Figura 7

Apresentação de leitura dramática do *Espantalho Fujão*, como encerramento do projeto de *Leitura dramatizada de textos literários no ensino médio: um outro modo de ler em sala de aula*.

Foto: Divino Govi, 2009



Figura 8

Foto Divino Govi 2009

Alunos da Escola Irmã Diva Pimentel de Barra do Graças-MT – A leitura dramática promove interação, foco e instiga a imaginação na busca da expressividade corporal por meio do texto literário.



Figura 9 Alunos da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel Foto Divino Govi 2009

A dramatização de textos literários como prática sociocultural e estratégia de ensino, representa uma aprendizagem que vai além da função de transmitir e receber conteúdos, pois, é também um espaço de encontro, interação e exercício do senso crítico e da criatividade. Na dramatização a obra se revela, na sua intencionalidade, estilo e linguagem na dimensão da voz e do corpo.



Figura 10

Foto: Divino Govi, 2009



Figura 11

Foto: Divino Govi, 2009

Apresentação de encerramento do projeto de *Leitura dramatizada de textos literários no ensino médio: um outro modo de ler em sala de aula*, na Escola Irmá Diva Pimentel de Barra do Garças-MT, mesas e cadeira são transformadas em palco. Quebra de paradigmas.



Ao “brincar” com o texto, hábitos de “leitura escolar” arraigados são superados, em função da integração dos planos de percepção físicos e intelectuais. A percepção sensório-corporal, realizada concomitantemente com a leitura (os textos não devem ser decorados), causa um novo olhar frente ao discurso e à ação de falar (KOUDELA, 1999, p. 121).

Figura 12

Foto Divino Govi, 2009



Figura 13

Foto e edição de imagem: Divino Govi, 2009

Oficina de leitura dramática com alunos do 1º Ano de Pedagogia das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR

Com a leitura dramática a aprendizagem fica muito mais interessante e divertida.

Minicurso PIBID
FORMAÇÃO PARA A LEITURA DRAMÁTICA

Colégio Colemar Natal e Silva
Ministrante: Divino Gomes Vieira

Goânia-GO
18-10-2014

Figura 14

Foto e edição de imagem: Divino Govi

Minicurso PIBID

FORMAÇÃO PARA A LEITURA DRAMÁTICA



O texto se torna muito mais divertido quando é lido com espírito de brincadeira

Ministrante: Divino Gomes Vieira

Colégio Colemar Natal e Silva

18-10-2014
Goiânia - Go.

Figura 15

Foto e edição de imagem: Divino Govi



Reproduzimos, a seguir, alguns depoimentos, recolhidos por meio de gravações dos alunos do 1º Ano de Pedagogia da Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR que participaram do projeto de pesquisa e extensão de *Leitura dramatizada na formação docente: por uma pedagogia que contemple valores*. As perguntas estão formuladas em **P1** e **P2** e as respostas estão expressas em **R1** e **R2**.

P1 - Como era sua leitura antes de participar do projeto de leitura dramatizada?

P2 - O que mudou em sua vida depois de participar do projeto de leitura dramatizada?

Entrevista 1

R.1 - *Não posso negar que minha leitura não era boa, era ruim sim, mas eu era extremamente tímida, tanto na leitura quanto em apresentação de trabalhos. Hoje estou muito bem.*

R.2 - *Mudou tudo em minha vida, minha autoestima, minha postura, meu modo de pensar de agir e até meu relacionamento e convivência com as pessoas.*

Entrevistada: Cássia Gonçalves Lopes, 2º Ano Pedagogia.

Entrevista 2

R.1 - *A minha leitura, em sala de aula, era muito ruim, porque lia baixo e com isto ficava muito nervosa e por isso eu não gostava de fazer leitura.*

R.2 - *Mudou muito, hoje já tenho mais controle de voz, ainda não superei totalmente, mas melhorou, e também hoje já tenho expressão corporal. O maior benefício do projeto foi proporcionar controle de voz e também diminuir a timidez em ler algo em público.*

Entrevistada: Almedina A. Santos, 1º História.

Entrevista 3

R.1 - *A minha leitura era péssima. Além de tropeçar nas palavras, a minha voz era muito baixa, pois eu tinha medo de tudo.*

R.2 - *Mudou completamente para melhor. Foi através do teatro que eu dei um chute na minha timidez. São vários os benefícios como: leitura correta, controle da timidez e da tonalidade da voz.*

Entrevistada: Maria Salvandira A. de Lima, 2º Pedagogia.

Entrevista 4

R.1 - *Minha leitura em sala de aula, antes de participar do projeto, não era muito boa. Eu tinha muito medo de ler em público, tremia e a voz quase não saía.*

R.2 - *Depois que comecei a participar do projeto: Leitura dramatizada, orientada pelo professor Divino, fui perdendo o medo de ler em sala de aula e de falar em público.*

Entrevistada: Simone V. de Almeida, 2º Pedagogia.