

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO

**LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento
literário no 9º ano do ensino fundamental**

TERESINA

2018

ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO

LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos

LINHA DE PESQUISA: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

TERESINA

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO

**"LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de
letramento literário no 9º ano do ensino fundamental"**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 18 de maio de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito – UESPI

(Presidente)

Maria do Socorro Carvalho

Professora Dra. Maria do Socorro Carvalho – UEMA

(1ª examinadora)

Maria Suely de Oliveira Lopes

Professora Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes – UESPI

(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Nize Paraguassu Martins

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins / Portaria UESPI Nº 051
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

À minha mãe (*in memoriam*), a quem devo todas as vitórias conquistadas até o momento. Aos meus irmãos e sobrinhos, por quem tenho um profundo amor. À minha querida professora Ana Rosa Viana Borges Silva, que despertou em mim o interesse pela leitura, estimulou o envolvimento com a literatura e aguçou o prazer pela apreciação da arte literária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por me fortificar em todos os momentos em que achei que não daria certo, eliminando, em mim, os pensamentos de fracasso.

À minha amada mãe (*in memoriam*), que sempre fomentou em mim o desejo de vencer na vida, estimulando-me aos estudos aos quais ela nunca teve acesso na idade adequada. Você sempre foi e será a minha maior fonte de inspiração na vida!

Ao meu pai, meus irmãos, sobrinhos e amigos, que de uma forma ou de outra colaboraram com este Mestrado, incentivando-me a ir sempre em frente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa, sem a qual não seria possível a minha participação nessa etapa tão importante da minha formação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, que incansavelmente conduziram a turma à descoberta de novos saberes e aprofundamento dos conhecimentos teóricos já assimilados.

À minha orientadora, Professora Doutora Stela Maria Viana Lima Brito, por me levar a refletir, a organizar as ideias, que muitas vezes eram tão confusas, sempre me guiando e mostrando os caminhos certos a serem percorridos.

Aos colegas de turma do Profletras, tanto os da primeira turma, com os quais iniciei meu trabalho, quanto os da terceira, com quem tive a oportunidade de conviver, compartilhar experiências e finalizar essa etapa de minha vida acadêmica.

À gestora da escola em que realizei a pesquisa, Alba Valéria Santana de Araújo e à coordenadora pedagógica Dyeime Sommeres, que acreditaram comigo no potencial de realização desse projeto, assim como os alunos, sujeitos desse estudo, cuja atuação me renderam experiências de aprendizagem muito significativas.

Ao meu amigo José Emanuel Reis Sousa, intelectual e irmão que sempre me mostrou que o sucesso só é alcançado com muito esforço, paciência e dedicação. Obrigado pelo apoio nos momentos mais difíceis dessa jornada, com suas palavras de incentivo a nunca desistir!

Ao meu grande amigo Murilo Matos, que com o passar dos dias se tornou meu cúmplice, companheiro de reflexões e maior motivador das minhas atividades profissionais e acadêmicas.

Obrigado a todos!

Aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de, num impulso coletivo, descobrir, clarificar, ficando cada um, dinamizado. Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar activamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo.

Coelho (1976)

RESUMO

O ensino de literatura na educação básica enfrenta uma situação problemática, muitas vezes, em virtude do desconhecimento de seus pressupostos epistemológicos, não permitindo, assim, que se trabalhe adequadamente o texto literário na sala de aula. No ensino fundamental, por exemplo, há uma preferência pela simples leitura da obra literária, quando há, e no ensino médio, há uma preocupação em se trabalhar a história da literatura, ficando o texto literário incumbido de comprovar as características arroladas para cada estilo de época. Como alternativa para solucionar esses problemas, o presente trabalho propõe uma sequência de atividades em que se buscou realizar o letramento literário, entendido como processo que se efetiva por meio da leitura literária. Objetiva-se, desse modo, estimular o interesse pela literatura, considerando não só o que dita o cânone, como também “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CÂNDIDO, 2004). Dessa forma, algumas questões norteadoras foram propostas para esse fim: a metodologia de leitura proposta pelo livro didático de língua portuguesa atinge realmente o interesse de um trabalho sistematizado com a leitura do texto literário, sobretudo do texto dramático? É possível superar os limites dessa metodologia, pressupondo-se a preeminência do trabalho com a literatura para a efetivação do letramento literário? Que propostas de leitura atenderiam a essa demanda? Para responder a essas perguntas, o presente trabalho delinea um caminho para uma possível transformação dessa realidade, considerando o texto dramático como um instrumento que, se tratado devidamente, poderá despertar nos alunos o interesse pela leitura literária. Postula-se, desse modo, que o trabalho sistematizado com a leitura do texto dramático pode suscitar o interesse pela sua leitura e de outros textos literários. Acredita-se que a possibilidade de estabelecer relações intertextuais entre a obra dramática e outras obras pode contribuir consideravelmente para isso. Nessa perspectiva, abordam-se, nesse trabalho, os aspectos teórico-epistemológicos, didático-metodológicos e ético-estéticos implicados nas aproximações entre literatura e ensino. Para isso, procurou-se apoio nos trabalhos de Cosson (2012), Cândido (2004), Eco (2003), Rouxel (2013), Silva (1998), Dalvi (2013), Zilberman (1989), Barthes (1979), Zumthor (1993), entre outros autores. Ao final, apresenta-se uma proposta de trabalho com a obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, como alternativa para o desenvolvimento do letramento literário, tomando por base a perspectiva abordada por Cosson (2012). A sugestão de trabalhar um conjunto de estratégias de leitura, partindo da sequência básica proposta por Cosson (2012) no processo de leitura literária, ratifica o caráter teórico-metodológico das atividades elencadas. Acredita-se que a intertextualidade da obra com os folhetos de cordel que estão na sua base estrutural e com as adaptações para mídias audiovisuais e hipermidiáticas pode colaborar para uma recepção eficaz do texto literário selecionado. Dessa forma, espera-se contribuir para uma mudança de postura por parte dos docentes em relação ao ensino de literatura, almejando desenvolver a cultura literária dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino Fundamental. Letramento literário. Texto dramático. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The teaching of literature in basic education faced with a problematic situation, often due to the ignorance of its epistemological assumptions, not allowing executing the literary text in the classroom. In fundamental teaching, for example, there is a previous reading of the literary work, when there is a problem in working a history of literature, in the high school obtaining a literary text responsible of proving the characteristics listed for each style of season. As an alternative to solve these problems, the actually work proposes a sequence of activities in which literary literacy it was seek, understood as a process that is effective through literary reading. The aim is to stimulate interest in literature, considering not only what the canon says, but also "all creations of poetic, fictional or dramatic touch at all levels of a society, in all types of culture" (CÂNDIDO, 2004). Therefore, some guiding questions accomplished for this purpose: does the reading methodology proposed by the Portuguese language textbook really reach the interest of a systematized work with reading the literary text, especially the dramatic text? Is it possible to overcome the limits of this methodology, assuming the pre-eminence of the work with the literature for the effectiveness of literary literacy? What reading proposals would meet this demand? In order to answer these questions, the actually work outlines a way for a possible transformation of this reality, considering the dramatic text as an instrument that, if treated properly, could awaken in students the interest in literary reading. It is postulate, therefore, that the systematized work with the reading of the dramatic text can raise the interest for its reading and of other literary texts. It is consider that the possibility of establishing intertextuality relations between the dramatic work and other works can contribute considerably to it. In this perspective, consider issues the theoretical-epistemological, didactic-methodological and ethical-aesthetic aspects implied in the approximations between literature and teaching in this work. For this, support was seen in the works of Cosson (2012), Cândido (2004), Eco (2003), Rouxel (2013), Silva (1998), Dalvi (2013), Zilberman (1989), Barthes (1979), Zumthor (1993) among another writers. Finally, a proposal is present for the work *Auto da Compadecida*, by Ariano Suassuna, as an alternative for the development of literary literacy, based on the perspective addressed by Cosson (2012). The suggestion to work on a set of reading strategies, starting from the basic sequence proposed by Cosson (2012) in the process of literary reading, confirms the theoretical and methodological character of the activities listed. It is accept that the intertextuality of the work with the cordel leaflets that are in its structural basis and with the adaptations for audiovisual and hypermedia media can collaborate for an effective reception of the selected literary text. Therefore, it is hopefully to contribute to a change of posture on the part of the teachers in relation to the teaching of literature, seeking to develop the literary culture of the students.

KEY WORDS: Literature. Elementary School. Literary literacy. Dramatic text. Reading strategies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você lê com que frequência?	72
Gráfico 2: Qual o seu tipo de leitura?	73
Gráfico 3: Quais atividades você realiza nas horas de folga?	80
Gráfico 4: Você compreende o que você lê?	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Leitura dramática (1º Ato)	99
Figura 2: Leitura dramática (2º Ato)	100
Figura 3: Leitura dramática (3º Ato)	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MA	Maranhão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TEP	Teatro do Estudante de Pernambuco
TPN	Teatro Popular do Nordeste

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	13
2 ATO 1: LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	18
2.1 Cena 1: Das concepções de leitura à prática de atividades escolares	18
2.2 Cena 2: O trabalho com textos literários na escola	23
2.3 Cena 3: A literatura no livro didático de língua portuguesa	27
3 ATO 2: LETRAMENTO LITERÁRIO: conceitos e perspectivas	30
3.1 Cena 1: Aspectos teórico-epistemológicos	31
3.2 Cena 2: Aspectos didático-metodológicos	34
3.3 Cena 3: A avaliação no processo de letramento literário	44
4 ATO 3: O TEXTO DRAMÁTICO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	46
4.1 Cena 1: Teatro e Literatura	46
4.2 Cena 2: Texto dramático e Cultura popular	48
4.3 Cena 3: Texto dramático e Atividades pedagógicas	54
4.3.1 O texto dramático e suas relações intertextuais / multimodais	58
5 ATO 4: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: tecendo a trajetória	63
5.1 Cena 1: Campo e sujeitos da pesquisa	63
5.2 Cena 2: Caracterização da pesquisa	64
5.2.1 Quadro 1: Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos	64
5.2.2 Quadro 2: Delimitação do <i>corpus</i>	65
5.2.3 Quadro 3: Instrumentos de coleta de dados	66
5.2.4 Quadro 4: Procedimentos para coleta e análise de dados	67
6 ATO 5: TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	71
6.1 Cena 1: Primeira Etapa de Análise dos Dados	71
6.1.1 Quadro 1: Entrevista	71
6.1.2 Quadro 2: Questionário	79
6.2 Cena 2: Segunda Etapa de Análise dos Dados	84

6.2.1 Quadro 1: Atividade de leitura do livro didático	84
6.2.2 Quadro 2: Oficinas de leitura da obra <i>Auto da Compadecida</i> : atividades de leitura e escrita	87
6.2.2.1 <u>Quadro 2.1: Oficina 1 – Lembranças do circo</u>	88
6.2.2.2 <u>Quadro 2.2: Oficina 2 – Abre-se o pano</u>	90
6.2.2.3 <u>Quadro 2.3: Oficina 3 – O texto em cena: ensaiando o <i>Auto da Compadecida</i></u>	91
6.2.2.4 <u>Quadro 2.4: Oficina 4 – Fecha-se o pano: leitura expressiva do <i>Auto da Compadecida</i></u>	92
7 ATO 6: TEORIA E PRÁTICA: a ação interventiva	102
8 EPÍLOGO	118
REFERÊNCIAS	121
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES.	128
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO	131
ANEXO D: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM EM FOTOS E VÍDEOS / DEPOIMENTOS	134
ANEXO E: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO LIVRO DIDÁTICO	135
APÊNDICE A: ENTREVISTA	142
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO	143
APÊNDICE C: ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita	145

1 PRÓLOGO

Quando se considera o trabalho com o texto literário e, especificamente, com o texto dramático nas aulas de língua portuguesa, percebe-se a presença de alguns equívocos, tanto em relação à função que esse gênero textual assume quanto ao tratamento metodológico a ele aplicado. À medida que se propõe uma reflexão a respeito, surgem alguns questionamentos que precisam ser elucidados para que se tenha uma visão clara de como o texto literário/dramático deve ser trabalhado no contexto de sala de aula: A metodologia de leitura proposta pelo livro didático de língua portuguesa atinge realmente o interesse de um trabalho sistematizado com a leitura do texto literário, sobretudo do texto dramático? É possível superar os limites dessa metodologia, pressupondo-se a preeminência do trabalho com a literatura para a efetivação do letramento literário? Que propostas de leitura atenderiam a essa demanda?

Com o intuito de refletir sobre essas questões, o presente estudo delinea um caminho para uma possível transformação dessa realidade, considerando o texto dramático como um instrumento que, se tratado devidamente, poderá despertar nos alunos o interesse pela leitura literária. Postula-se, desse modo, que o trabalho sistematizado com a leitura do texto dramático pode suscitar o interesse pela sua leitura e de outros textos literários. Acredita-se que a possibilidade de estabelecer relações intertextuais entre a obra dramática e outras obras artísticas pode contribuir consideravelmente para isso.

Metodologicamente, a leitura e análise de uma obra de Ariano Suassuna, *o Auto da Compadecida* (2004), serviu como uma ferramenta para o estudo dos elementos textuais e linguísticos do gênero dramático, para atividades de interação e compartilhamento de ideias, e possibilitou ainda a realização de oficinas sobre leitura e interpretação dramática. Além disso, foi levada em conta a intertextualidade e o trabalho com a multimodalidade da obra em questão, fazendo a ponte entre Literatura, cultura popular, cinema e teatro. Desse modo, levou-se os alunos a perceberem o caráter essencial da leitura literária, sobretudo do texto dramático, seus benefícios e sua relação com a realidade circundante, ampliando o repertório sociocultural dos discentes.

Ao longo da experiência profissional como professor de língua materna no trabalho com atividades de leitura e de escrita, percebeu-se a forma problemática como o texto dramático é tratado nas aulas de língua portuguesa e o pouco interesse que ele suscita nos

discentes pela sua leitura. Em vista disso, pensou-se em propor atividades de leitura de textos do gênero que fizessem sentido num contexto de letramento literário. No trabalho de leitura com esses textos, geralmente a tendência é tratar o gênero dramático como um texto que não se enquadra dentro dessa categoria, minimizando sua importância e considerando-o sem utilidade para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Dessa forma, ou se omite a sua leitura ou se trabalha apenas trechos de algumas obras, analisando aspectos estruturais do gênero e, algumas vezes, montando-se pequenas encenações, sem preocupações estéticas. Uma das motivações precípuas da presente proposta foi, portanto, reafirmar o caráter literário do texto dramático, destacando sua importância como leitura literária motivadora de outras leituras, quer no campo literário ou não.

Nesse sentido, a possibilidade de trabalhar uma obra da dramaturgia de Ariano Suassuna e as relações intertextuais desta com outros textos, surgiu como uma forma de executar a leitura literária do modo como vem sendo delineada pelas propostas de ensino versadas nos documentos oficiais. Suassuna, em seu projeto de divulgação cultural, ratificou a importância da cultura nordestina dentro do contexto das manifestações artísticas nacionais, incluindo entre os motes de suas produções poemas e “causos” populares. Acredita-se que essa seja uma forma de aproximar os discentes da leitura de suas obras, uma vez que há uma forte identificação entre eles e os personagens (re)criados pelo autor, além da utilização de uma linguagem intrinsecamente nordestina, reconhecida e empregada pelos alunos.

Despertar o gosto pela leitura literária, considerando o poder catalisador do texto dramático para outras leituras, como também ampliar o repertório cultural dos alunos, também justificou a elaboração dessa pesquisa na medida em que esta propõe atividades que ultrapassam os limites do texto principal, possibilitando o trabalho com outros textos, como os folhetos de cordel e as adaptações cinematográficas da obra literária lida.

Finalmente, outra contribuição relevante dentro do contexto de leitura literária foi o fato de se apresentar estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos discentes, tomando como referência textos da esfera literária como, por exemplo, o texto dramático, de modo a dotar-lhes de ferramentas que possam ser úteis em práticas sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, tomou-se o letramento literário como provocador de outros letramentos que são fundamentais para a vida em sociedade.

Como objetivo central da pesquisa, postulou-se desenvolver habilidades de leitura do texto literário em uma turma do 9º ano do Ensino fundamental, com 30 (trinta) discentes entre 14 e 16 anos de idade, de forma a promover o letramento literário por meio de estratégias de leitura do texto dramático que possibilitem o gosto pela sua leitura e pela leitura de outros textos, quer sejam literários ou não. Objetivou-se, ainda, realizar leituras de base teórica sobre o trabalho com o texto dramático e sobre o letramento literário; reconhecer o texto dramático como pertencente à esfera literária e motivador de leituras diversas; descrever o letramento literário como um processo que contribui para a formação de leitores proficientes e socialmente atuantes; examinar a metodologia de leitura do texto dramático proposta pelos livros didáticos de língua portuguesa; comparar obras de diferentes gêneros relacionadas ao texto dramático, identificando elementos intertextuais; e, finalmente, propor estratégias de leitura para o texto dramático, motivando o interesse pelo gênero e por outros textos literários.

Para se ter uma visão panorâmica do presente trabalho, os resultados das consultas teóricas e o tratamento arrolado para a metodologia de pesquisa serão especificados a seguir. A redação, conforme um script de teatro, foi propositadamente escrita nos moldes de um roteiro de uma peça teatral para fazer jus ao título do trabalho: **LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental**, em que se pretendeu trabalhar a leitura de uma obra da dramaturgia brasileira. Dividiu-se, desse modo, em atos, cenas e quadros, conforme classificação encontrada em Moisés (2007, p. 246).

A primeira seção, intitulada **Prólogo**, apresenta as diretrizes gerais do trabalho a ser desenvolvido, explicitando o objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos e outros detalhes que compõem a pesquisa. A segunda seção, denominada **Leitura do texto literário na escola**, corresponde ao Ato I do referencial teórico e está dividida em três cenas, que tratam sobre algumas considerações acerca das concepções de leitura, apontando a interação leitor-texto como uma prática favorável à leitura de textos na escola; sobre as práticas pedagógicas com o ensino de leitura literária, com vistas a promover uma inserção dos alunos no mundo da literatura; e, por fim, como o livro didático aborda em suas atividades de leitura o texto literário.

O título que nomeia a terceira seção, **Letramento literário: conceitos e perspectivas**, também subdividido em três cenas, traz à discussão os conceitos sobre o que é o letramento literário, abordando seus aspectos teórico-epistemológicos e didático-metodológicos,

apontando estratégias de leitura do texto literário no ambiente escolar dentro dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que faz considerações sobre os procedimentos que se devem utilizar no processo de avaliação da leitura literária.

A quarta seção, **O texto dramático em práticas de letramento literário**, por sua vez, aponta algumas questões cruciais no trabalho de leitura do texto dramático em sala de aula. Subdivide-se em três seções e um quadro, a saber: **Teatro e Literatura**, que aborda a questão sobre o texto dramático ser ou não considerado da esfera literária; **Texto dramático e Cultura popular**, em que se discorre sobre a cultura popular presente no texto que foi o ponto de partida do trabalho de pesquisa; e, por último, **Texto dramático e Atividades pedagógicas**, onde se destacam os benefícios do trabalho com atividades que envolvem a leitura do texto dramático e onde se trata sobre a intertextualidade, característica muito presente nos textos literários; houve a necessidade de se inserir nesse subtópico um quadro intitulado “**O texto dramático e suas relações intertextuais / multimodais**”, para tratar da intertextualidade que se estabelece quando há uma adaptação de uma obra literária para a linguagem cinematográfica.

Na quinta seção, **Os caminhos metodológicos da pesquisa: tecendo a trajetória**, descreve-se a metodologia que foi utilizada para a realização do estudo, bem como se enfoca o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa. As subdivisões permitem perceber a observação direta e a natureza qualitativa de todo o percurso do trabalho. Após essa seção, dá-se prosseguimento ao tratamento e à análise dos dados coletados nas atividades de pesquisa previamente elaboradas e estruturadas para servir de base a esse estudo, com o título **Tratamento e análise dos dados**. Em seguida, na sétima e penúltima seção, apresenta-se uma adequação da proposta de trabalho elaborada para a pesquisa, com vistas a enquadrá-la à realidade na qual vivem os alunos, sob o título **Teoria e Prática: a ação interventiva**. Na última seção, intitulada **Epílogo**, tecem-se reflexões sobre o percurso realizado, os resultados obtidos, assim como sugestões que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de leitura de textos literários, entre esses, o texto dramático, numa perspectiva de letramento literário. Para finalizar o estudo, apresentam-se as **Referências** que o embasaram.

Outrossim, defende-se a ideia de que este trabalho, ao ser ofertado aos professores de Língua Portuguesa, pode colaborar para a realização do letramento literário, proporcionando-lhes metodologias que visam ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, através

da leitura de obras da dramaturgia brasileira, bem como contribuindo para a formação crítica e reflexiva do leitor/aluno.

2 ATO 1: LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Para que se fundamente teoricamente uma proposta de trabalho de leitura de textos voltada aos interesses educacionais, é necessário promover uma reflexão sobre algumas ideias que dizem respeito à leitura do texto literário na escola e, para isso, deve-se ter em mente conceitos e perspectivas que tratem do que seja a leitura e de como esta deve acontecer, isto é, de suas concepções, do que dizem os documentos oficiais que regem as orientações acerca do ensino no Brasil, do que faz um texto ser classificado como literário, do que seja o letramento literário, proposta que deve ser vista numa perspectiva positiva para aperfeiçoar o nível de leitura dos estudantes, e das vantagens de se utilizar o texto dramático como fonte de atividades que possam suprir uma necessidade tão essencial no ensino público brasileiro: a melhoria do grau de proficiência em leitura dos alunos.

A partir de agora, levar-se-á em conta todas essas questões para que se realizem algumas considerações fundamentadas em especialistas da área a fim de delinear um caminho possível para amenizar alguns problemas que tanto preocupam os professores de língua portuguesa no tocante à realização de atividades de leitura com os discentes no ensino fundamental.

2.1 Cena 1: Das concepções de leitura à prática de atividades escolares

Pode-se iniciar a discussão dizendo que o trabalho com atividades de leitura visa primordialmente à formação de leitores competentes e a leitura de textos literários, sob esse ponto de vista, tem grande chance de satisfazer esse objetivo. Levando em consideração as características formais e os diversos recursos de linguagem que utiliza em sua composição, o texto literário pode desenvolver nos discentes capacidades linguísticas que podem fornecer-lhes os meios para interagir socialmente em situações que exijam uma prática de linguagem mais eficiente. Dessa forma, acredita-se que uma proposta pedagógica com atividades de ensino de leitura com textos da esfera literária pode facilitar o desenvolvimento dessas habilidades nos discentes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, há que se considerar a leitura como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o

autor, de tudo o que sabe sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 41). Nesse sentido, elaborar atividades que contemplem essa característica da leitura pode facilitar o trabalho docente em sala de aula, fazendo com que a aprendizagem dos alunos aconteça de fato. Faz-se mister ressaltar que a ideia aqui posta em questão sobre o processo de leitura é bastante defendida por estudiosos da área educacional. Segundo Solé (1998), por exemplo, a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). O que se pode depreender, a partir disso, é que a leitura é um processo que exige uma interação entre o leitor e o texto, de modo que aquele possa realizar a interpretação deste, de acordo com seus objetivos de leitura.

Nessa perspectiva interativa da leitura, não se pode considerar que ela seja um ato de simplesmente extrair informações do texto, decodificando cada signo que o compõe. Trata-se de uma atividade que implica, obrigatoriamente, uma compreensão em que os sentidos começam a ser construídos antes mesmo do seu início. Qualquer leitor experiente, ao analisar sua própria leitura, verificará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. Para realizar uma leitura fluente, ele notará que vai precisar executar uma série de estratégias sem as quais não conseguirá rapidez nem proficiência, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, entre outras. O uso desses procedimentos é que dará sentido a sua leitura, permitindo controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, buscar no texto a comprovação das inferências tomadas antecipadamente, entre outros aspectos.

Deve-se anotar aqui que a leitura, entretanto, nem sempre foi vista como uma atividade de compreensão do texto escrito e que diversas definições foram emergindo ao longo da história como, por exemplo, uma identificação desta atividade cognitiva relacionando-a à recitação, declamação, pronúncia correta das palavras, etc. (SOLÉ, 1998, p. 23). Sendo assim, ao considerar a leitura como uma possibilidade de interação leitor-texto, pode-se afirmar que ela seja o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita e que, dessa forma, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Segundo Solé (1998),

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se

apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

E é nessa evidência que se assume uma perspectiva de interação leitor-texto em atividades que tomam a leitura como um processo de compreensão do texto escrito. Pode-se fazer aqui uma breve referência aos principais modelos de leitura surgidos ao longo de sua história como objeto educacional, sendo dois dos principais deles sintetizados e integrados no enfoque da leitura como processo interativo: o ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*, citados também por Koch e Elias (2013) e Leffa (1999).

Na primeira abordagem, a leitura é vista como uma atividade que considera o texto como o ponto central e a construção do sentido é vista como um processo de extração, em que o leitor receptivamente extrai os significados presentes no texto, num processo ascendente (do inglês “*bottom-up*”) que fluem do texto para o leitor e linear, com movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto de forma sequencial da esquerda para a direita, de cima para baixo, página após página. É uma leitura decodificadora, significando aqui a transposição do código escrito para o código oral. Nesse sentido, considera-se a competência lexical do leitor e o seu conhecimento fonológico da língua como fatores imprescindíveis para a realização da leitura. Esse modelo não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de continuamente inferimos informações a partir do texto, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus componentes.

Algumas críticas podem ser feitas a essa abordagem de leitura, como a ênfase dada ao processamento linear da leitura, que desconsidera as diversas possibilidades de leitura imbricadas a diferentes objetivos e os caminhos aleatórios do hipertexto; a defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado, sem considerar outras possibilidades de representação gráfica de ideias; a valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras, deixando passar o fato de que há outras variáveis, associadas ao vocabulário, que garantem uma melhor compreensão do texto. Por fim, conforme salienta Leffa (1999), afirmar que o texto contém em si os significados possíveis gera problemas na medida em que sabemos que diferentes leitores e até o mesmo leitor em circunstâncias diferentes, acionam diferentes significados durante o ato de leitura.

A segunda abordagem, por sua vez, toma o sentido contrário: é uma leitura com ênfase no leitor, também chamada de descendente (do inglês “*top-down*”), e considera que o sentido do texto é construído pelo leitor, com base em suas experiências de vida e em seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos. A perspectiva de leitura como atribuição de sentido ao texto envolve alguns pressupostos, dentre os quais: ler é usar estratégias; a leitura depende mais de informações não visuais do que visuais; o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas; ler é prever; e ler é conhecer as convenções da escrita. Em resumo, essa abordagem procura descrever a leitura como um processo, como algo que acontece na mente do leitor no momento em que este lê um texto. Pressupõe, portanto, um leitor que, de forma ativa, atribui significado, faz previsões, separa amostras, confirma e corrige hipóteses sobre o texto.

Em relação às críticas a esse modelo, Leffa (1999) destaca o caráter psicolinguístico da compreensão, com ênfase nos aspectos cognitivos da atividade de leitura. O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado, atribuindo aos textos o sentido que lhe aprouver. Dessa forma, essa teoria descarta os mecanismos de injunção social no processamento da leitura, visualizando apenas parte do processo que tenta descrever.

Na abordagem de leitura que se relaciona diretamente aos objetivos deste trabalho, ela é vista como um processo que não se centra exclusivamente nem no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, conforme destaca Solé (1998). Nesta perspectiva, o processo de leitura seria o seguinte:

quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona com input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p. 24).

Percebe-se, aqui, que a autora chama a atenção para a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes constituintes, bem como as estratégias cognitivas que tornarão possível a sua compreensão. Desse modo, e de acordo com Leffa

(1999), numa perspectiva interacional de leitura, deve-se considerar que ela é uma atividade social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre a leitura. Ao tratar da leitura sob essa abordagem, o autor não frisa a relação bidirecional que ocorre na interação entre o texto e o leitor, em que o fluxo de informação acontece de modo ascendente e descendente. Sua atenção parece estar mais voltada para as relações estabelecidas entre os indivíduos de determinadas comunidades discursivas e as formas de interação que ocorrem entre seus membros. No entanto, fica clara a posição defendida por Leffa (1999) quando se refere ao tratamento que deve ser dado ao processamento da leitura, argumentando que a abordagem interativa é necessária para uma explicação adequada e completa desse processo, de modo a se formar um leitor competente.

Quando se fala em leitor competente, considera-se assim aquele indivíduo capaz de selecionar, por iniciativa própria, trechos de leitura de textos que circulam socialmente que podem atender a uma necessidade sua, conseguindo utilizar estratégias de leitura adequadas para atender a esse objetivo. Daí que a escola, na sua função essencial de formar cidadãos, deve pensar na formação de um tipo de leitor que compreenda o que lê, que aprenda a ler também o que está subtendido, nas entrelinhas do texto, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que leu e outros textos já lidos, que saiba que um texto pode ter vários sentidos e que, finalmente, justifique e valide sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Conforme os PCN,

um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 41).

Nesse sentido, considerando a formação de leitores competentes na escola, deve-se pensar em atividades pedagógicas que desenvolvam habilidades que se integrem aos objetivos estipulados pelos docentes na preparação de aulas de ensino de leitura de textos, principalmente quando estes alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura nem com adultos leitores, quando não participam de práticas em que ler é essencial. À escola caberia oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Esta pode ser a única oportunidade dos alunos interagirem significativamente com textos que objetivem não apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano, mas com

textos diversos que os estimularão a serem leitores competentes, como, por exemplo, os textos literários, que podem ser úteis nesse sentido. Esse aspecto será tratado no tópico a seguir.

2.2 Cena 2: O trabalho com textos literários na escola

As intensas discussões acerca do ensino de literatura têm suscitado muitas críticas às práticas escolares de leituras literárias. Apesar dos avanços em relação ao ensino de língua, que muitas vezes se realiza sem conexões com a literatura, a leitura literária na escola vê-se desprezada a um segundo plano e nem sempre é tida como importante na formação de sujeitos leitores. É interessante estabelecer, antes de adentrarmos nas discussões sobre o ensino de literatura no contexto escolar, algumas considerações acerca do que pode ser considerado como literatura e que características podem fazer um texto ser literário ou não.

De acordo com Jouve (2012), o termo literatura assumiu acepções diferentes ao longo dos séculos. No século XVI, essa palavra designava a cultura, cuja posse era daqueles que realizavam muitas leituras, relacionada, portanto, ao grupo de pessoas de letras. Mais adiante, no século XVIII, o termo passou a designar a arte de escrever e não mais um grupo especializado de pessoas que possuíam cultura (literatura); entretanto, ainda estava intimamente relacionada a “todo escrito ao qual se reconheça um valor” (JOUVE, 2012, p. 30): seja por sua forma, seja por seu conteúdo, tratando-se aqui tanto dos textos de ficção quanto os científicos, filosóficos e históricos. Com o passar do tempo, a ciência e a literatura se separam, uma conquistando sua autonomia, a outra se limitando ao campo da criação estética. Conforme o autor, a partir do século XIX a literatura adquiriu o conceito moderno de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30), porém ele mesmo se questiona sobre as condições que fazem um texto ser considerado estético. Para que isso ocorra, é necessário existir algo que o identifique dessa forma.

Partindo dessa identidade estética, os formalistas russos¹ exploraram as propriedades formais da linguagem, inferindo que havia uma característica nas obras literárias que as identificavam como tais: a literariedade. Segundo Jakobson (1921 apud SCHNAIDERMAN,

¹ Grupo de teóricos da literatura, surgido no século XX, que tinha o intuito de tornar a literatura uma ciência autônoma que deveria recusar interpretações extraliterárias do texto. Ela poderia conter ou refletir outras ciências a partir do ponto de vista do estudo literário, mas não partir dessas. Dessa forma, a literatura deveria ser estudada a partir da organização da obra enquanto produto estético, por isso era imperativo estudar a literariedade, matéria-prima da obra literária, que daria embasamento para o estudo da autonomia da linguagem poética. (Cf. SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1976, p. IX-XXII).

1976, p. IX), “o objeto de estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária”. Dessa forma, o texto literário possui uma característica específica que o distingue de outros textos: a literariedade, uma maneira diferente de usar a linguagem.

Tradicionalmente, a literariedade é vista como um conjunto de características textuais específicas (linguísticas, semióticas, temáticas) que permitem considerar um texto como literário e distingui-lo do texto não literário. O termo, criado no cerne do formalismo russo, seria resultado de um conjunto de procedimentos que o autor realiza para produzir a “desautomatização” da linguagem, a qual garantiria o caráter estético do texto e seria uma oposição à utilização de “procedimentos comuns, já automatizados no uso da linguagem cotidiana”, conforme esclarecem Zappone e Wielewicki (2005, p. 22). Quando a língua é ‘desautomatizada’, o texto torna-se único, pois a linguagem literária surge da recriação da linguagem comum por meio de novas maneiras de expressar a mensagem, cujo entendimento desprende-se dos automatismos encontrados no uso comum da língua e, assim, torna-se artística, literária.

Pode-se citar como outro aspecto capaz de garantir literariedade ao texto a ficcionalidade. Conforme Zappone e Wielewicki (2005, p. 21), o texto literário tem caráter imaginativo ou criativo, “em oposição aos textos de caráter objetivo ou aos da ciência”. As autoras afirmam, ainda, que a obra literária não primava somente pela boa escrita, o que resultaria na inclusão dos textos da ciência, da história ou da filosofia, mas carecia da “expressão da criatividade humana”.

Em relação à distinção entre texto literário e não literário, Zappone e Wielewicki (2005) atentam para

a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários, ou seja, a literatura abarcaria textos que criam uma relação especial com o mundo: uma relação ficcional onde o mundo, os eventos e os seres evocados não precisam, necessariamente, ser reais, mas criados ou imaginados (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22).

Assim sendo, não é difícil perceber que as palavras, no texto literário, recebem “uma significação que vai além do real concreto e que passa a existir em função do conjunto em que a palavra se encontra” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 06). Esse uso diferenciado das palavras é um dos aspectos que dá particularidade ao texto literário. Por meio da palavra, pode-se recriar

a realidade por intermédio da verossimilhança, do trabalho especial com a linguagem, da fantasia e da ficção, enquanto o texto não literário, tradicionalmente, é visto como aquele que tem por intuito transmitir objetivamente informações da realidade, usando uma linguagem denotativa e referencial.

De forma sucinta, pode-se afirmar que essas considerações sobre as peculiaridades do que seja um texto literário, não devem impedir os docentes de trabalharem com textos da esfera literária. Eles podem e devem trabalhar a obra literária enveredando pela ficcionalidade, de modo a aguçar o imaginário dos discentes e despertá-los para uma formação literária, desenvolvendo suas habilidades de compreensão textual.

Nas aulas de literatura no Ensino fundamental – ou com textos literários, muitos docentes ainda insistem em manter o espectro da leitura autotélica ou, quando muito, usam o texto literário como pretexto para o ensino de conhecimentos linguístico-gramaticais. No ensino fundamental, a literatura é muitas vezes confundida com qualquer texto poético ou de ficção. No ensino médio, nível de ensino em que se espera um desenvolvimento leitor mais sofisticado – portanto, propício a um trabalho com textos literários mais elaborados, a preocupação em contextualizar a literatura em períodos estéticos leva a considerar o texto literário como prova material de um conjunto de características relacionadas a cada época literária. Esse estudo, conforme destaca Cosson (2012), dá ênfase ao ensino de literatura brasileira ou, nas palavras do autor,

usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados (COSSON, 2012, p. 21).

A constatação dessa incoerência no trato com a literatura na educação básica alerta para uma mudança de postura nas relações entre literatura e ensino. Mas, como bem nos alerta Rouxel (2013), em relação à metodologia do ensino de literatura, alguns aspectos precisam ser considerados como preliminares para uma reflexão sobre como esse ensino deve ser aplicado. Devem ser consideradas as finalidades, intenções e objetivos do ensino de literatura e a própria definição do que seja literatura, dentre outros aspectos. Para que ensinar literatura?

Como e por que ensinar? Que literatura ensinar? São questões que ainda geram bastantes dissensões.

Dentre as muitas razões que justificam o ensino de literatura na escola, nenhuma delas parece atender melhor aos anseios deste trabalho como a encontrada em Barthes (1979) que lega à literatura o aprendizado de saberes diversos:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, pp. 18-19).

Vê-se, aqui, a importância de considerar a literatura como uma disciplina essencial dos saberes humanos e ter, por assim dizer, um caráter humanizador. Concepção que Cândido (2004) define bem, quando entende a força humanizadora da literatura e a estende como um dos direitos universais do homem. A literatura de que trata Cândido (2004) assume um sentido amplo, entendida como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

A concepção de literatura defendida pelo autor aglutina-se com o trabalho que se apresenta e justifica o seu propósito, de maneira a permitir se trabalhar com atividades de leitura literária que realmente façam sentido no contexto social dos alunos.

Uma última abordagem que se pode fazer do texto literário é o hipertexto que ele pode conter. Apesar de parecer um termo técnico relacionado às novas tecnologias digitais, Eco (2003) aponta muitos indícios dele em obras consagradas da literatura mundial. O autor também chama a atenção para o mecanismo literário de migração de personagens, que ora atravessam as fronteiras de sua obra original e aparecem em outras de grande valor literário. Limita-se, nesse trabalho, a tratar esse mecanismo como uma relação intertextual, tão comum na literatura de todos os tempos (ECO, 2003).

No tópicos seguintes, abordar-se-á a forma como os livros didáticos de língua portuguesa vêm tratando a questão do trabalho com o texto literário em relação à sua leitura, o que ocorre, muitas vezes, de forma não condizente com uma proposta de letramento literário.

2.3 Cena 3: A literatura no livro didático de língua portuguesa

Segundo Dalvi (2013), a forma como os manuais didáticos lidam com a leitura literária é bastante problemática, uma vez que, devido a suas concepções e objetivos, apresentam os textos literários de forma fragmentada e descontextualizada, desarticulados com uma proposta coerente de letramento literário. Chama a atenção o fato de que, apesar de serem produzidos por autores diferentes, os livros didáticos apresentam propostas de leitura de textos literários que seguem mais ou menos um modelo predefinido, com fórmulas que se repetem a cada edição e consideram os alunos como sujeitos passivos, inertes quanto à recepção de tais textos. Apresentam, dessa forma, leituras estereotipadas e exercícios inócuos, desprezando “o caráter ‘corrosivo’ da literatura” e desconsiderando que “a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com o ato de leitura” (DALVI, 2013, p. 91).

Zilberman (2013), ao tratar da questão de como o livro didático trabalha com a leitura literária, destaca o seu caráter autoritário, ressaltando que ele se “faz portador de normas linguísticas e do cânone literário” e a interpretação textual “se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura ou equivalentes”, anulando a experiência pessoal do aluno com o texto (ZILBERMAN, 2013, p. 226).

Rodrigues (2006), por sua vez, em sua pesquisa sobre a escolarização da leitura literária no livro didático de língua portuguesa, dentre outras questões, deixa claro que o texto literário nesse suporte continua sendo usado como “pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortográficos, para a aquisição do sistema de escrita, enfim, para o estudo daquilo que não é literário” (RODRIGUES, 2006, p. 133). Com esse objetivo, o texto literário é descaracterizado, perdendo sua especificidade de linguagem artística, constituindo-se de adaptações, cortes, supressões e mudanças de palavras e ilustrações que desvirtuam o sentido da obra literária em estudo no livro didático.

Assim, embora a autora aponte os aspectos positivos na utilização de textos literários no livro didático de língua portuguesa, ainda que esses aspectos estejam relacionados aos

critérios propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, conclui que ainda há algumas questões a serem levadas em conta nesse processo. Dentre elas: nas escolas, qual o processo de escolha das obras literárias? Que trabalho a escola realiza quando recebe os livros de literatura? Que recepção tem as obras selecionadas? Quais os títulos mais escolhidos pelas crianças e professores? A leitura do texto literário no livro didático induz o aluno a buscar o livro ou o escritor literário? E finaliza: que práticas de leitura literária acontecem em sala de aula através do livro didático de língua portuguesa? Com respostas a essas perguntas, teríamos uma melhor visão do processo de escolarização da literatura no livro didático de língua materna.

Sobre essa discussão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), aprovada para as etapas iniciais da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais, parece não delimitar o ensino de leitura literária nos componentes curriculares dessas etapas do ensino, deixando em aberto a possibilidade de trabalho com essa proposta na área de conhecimento denominada por ela de *Linguagens*, no componente curricular *Língua Portuguesa, Campo de atuação artístico-literário*, em que preconiza possibilitar às crianças

o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (BRASIL, 2017, p. 154).

Adiante, afirma que para alcançar seu potencial transformador e humanizador, a experiência da literatura deve promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas que seja capaz de fruí-los, desenvolvendo critérios de escolhas e preferências (por autores, estilos e gêneros) e compartilhando impressões e críticas com outros leitores-fruidores. Não especifica, no entanto, o modo como todo esse processo deve ser realizado em sala de aula, ou se se deveria fazer isso a partir da didatização do texto literário no livro didático.

Ainda sobre essa questão, Cosson (2014), ao citar Todorov (2010), afirma que, para esse crítico e teórico da literatura, a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por

sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2010, p. 89). Para chegar ao sentido de uma obra, Todorov (2010) diz que todos os métodos são bons, desde que continuem a serem meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos. Sendo assim, Cosson (2014) propõe alguns modos de ler a leitura literária na escola e fora dela, como uma solução possível para amenizar esse problema que afeta o livro didático de língua portuguesa: transformar a leitura literária em um pretexto para o ensino de questões gramaticais ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação.

Nesses modos de ler que nos levam ao sentido da obra, Cosson (2014) procura responder sobre o que lemos quando lemos o texto literário, cuja resposta perpassa pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os três objetos – texto, contexto e intertexto - que constituem o diálogo da leitura como prática pedagógica e que, de certa forma, deveriam estar presentes numa metodologia de ensino que conste no livro didático de língua portuguesa.

Apesar de esse suporte didático ser um grande apoio para o trabalho de leitura na escola, ele não deve ser considerado como o único material a ser empregado nas aulas de língua portuguesa, sobretudo em relação à leitura de textos literários. Desse modo, o docente deve se sentir estimulado a preparar aulas com leituras de obras literárias que ultrapassem as recomendações e as atividades sugeridas nesses manuais de ensino, promovendo assim o letramento literário tal como deve acontecer. Percebe-se, por conseguinte, a necessidade de uma reestruturação do trabalho com a literatura no livro didático, tendo em vista que, muitas vezes, ele constitui o único suporte de leitura literária disponível nas escolas.

Não é possível esgotar as muitas possibilidades de leitura do texto literário na esfera escolar, dentro e fora do contexto do livro didático, num único tópico. Além disso, as teorias mapeadas aqui não dão conta da imensidão de propostas que podem servir como ponto de referência para o trabalho com a leitura literária na formação de leitores competentes. À vista disso, o capítulo a seguir constitui-se de aspectos conceituais e teóricos sobre o que é o letramento literário e quais estratégias metodológicas se podem utilizar para obtê-lo.

3 ATO 2: LETRAMENTO LITERÁRIO: conceitos e perspectivas

Nesta seção, serão abordados alguns conceitos sobre o que é letramento literário e suas perspectivas de abordagem num contexto didático-pedagógico para sua realização eficaz. Dar-se-á, também, um aparato metodológico para a realização de atividades que realizem esse tipo de letramento assim como os mecanismos que devem ser utilizados no seu processo de avaliação.

Para tratar de questões relacionadas ao letramento literário na escola, não se pode deixar de citar que a palavra letramento tem uso recente na língua portuguesa e suscita ainda algumas controvérsias. Tradução do inglês *literacy*, o letramento, conforme explicita Soares (1998), dá visibilidade a um fenômeno diferente do alfabetismo, e se refere à apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Segundo a autora, podemos conceituar letramento como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39). Esse conceito é bastante útil para se postular uma distinção do termo alfabetização que seria a ação de se ensinar o alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever, a adquirir uma tecnologia de leitura e escrita. Nas palavras de Soares (1998),

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 1998, p. 39).

Esta grande diferença entre ser alfabetizado e ser letrado é o que caracteriza o termo letramento utilizado neste trabalho: um indivíduo alfabetizado é alguém que sabe ler e escrever; um indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, e não só sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Isto posto, realizar o letramento literário em sala de aula significa tornar os discentes capazes de utilizar a leitura literária para fins específicos, seja para simples fruição, entretenimento, seja para se informar a respeito de determinadas situações, de ampliar sua bagagem cultural. Ensinar a leitura literária na escola, isto é, didatizar a leitura literária, é um dos objetivos primordiais do ensino de literatura no

contexto escolar, entendido esse ensino como uma gama de estratégias de leitura de maneira a explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

Fica claro agora que o letramento literário a que se refere este trabalho é entendido como um conjunto de estratégias metodológicas de trabalho com o texto literário, com vistas a desenvolver as competências linguísticas essenciais para as práticas sociais de leitura e escrita com a leitura literária. De forma concisa, refere-se ao processo de escolarização da literatura como uma proposta de letramento que se faz via textos literários, garantindo uma forma de assegurar o domínio efetivo do uso social da escrita (COSSON, 2012, p. 12). Para sua efetividade, no entanto, faz-se mister considerar alguns fatores teórico-epistemológicos e didático-metodológicos para a aplicação de atividades pedagógicas em sala de aula, como o funcionamento do processo de leitura e as estratégias mais eficientes para a sua realização.

3.1 Cena 1: Aspectos teórico-epistemológicos

Entender como funciona o processo de leitura e em que sentido ela oferece caminhos para uma formação do sujeito crítico tão almejado socialmente, pode ser o ponto de partida para a formulação de propostas de ensino de leitura de textos literários na escola de ensino fundamental. É possível com esse ensino promover uma formação cultural dos discentes, bem como desenvolver suas capacidades críticas de leitura. Pensar a literatura nesse contexto pode estimular a prática de atividades docentes que tenham uma significação na vida dos alunos, permitindo que eles se transformem em leitores competentes.

Desta maneira, pode-se pensar na leitura literária como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social e que, segundo Cosson (2012), é possível agrupar suas teorias em três grandes grupos, conforme assinalado anteriormente, de acordo com a abordagem feita por Leffa (1999): na perspectiva do texto, na perspectiva do leitor e na perspectiva interacional. Para Cosson (2012), esses três modos de compreender a leitura devem ser cogitados como um processo linear estruturado em três etapas, cada uma considerando uma perspectiva teórica: a antecipação, em que o leitor realiza operações antes de penetrar no texto; a decifração, que consiste na decodificação do texto enquanto materialidade linguística; e a interpretação, quando o leitor negocia o sentido do texto, num diálogo entre ele, autor e comunidade.

Para cada uma dessas etapas, é relevante considerar alguns fatores que justificam sua divisão: na primeira etapa, é preciso conceber que são importantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas peculiares ante o texto – ler um poema admite uma postura diferente da leitura de uma receita de bolo, quanto os elementos que compõem sua materialidade – capa, título, número de páginas etc.; a leitura se inicia nessa antecipação que se faz do que o texto diz. Na etapa da decifração, um leitor maduro decifra o texto de maneira fluida, a ponto de não se deter em palavras das quais desconhece o significado, pois ele as recupera no contexto, contrariamente a um leitor inexperiente, que despende um tempo maior de decifração. Geralmente, um leitor experiente nem chega a perceber a decifração como uma das etapas no processamento de leitura.

A terceira e última etapa diz respeito às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, suas inferências, seu conhecimento de mundo. A interpretação depende, então, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Assim, essas três etapas elencadas por Cosson (2012), compõem um ciclo, por ele denominado primeiro estágio da leitura, e é nele que baseia sua proposta de letramento literário, com destaque para as estratégias de leitura que convergem para atividades de ensino de leitura literária na escola.

Na convergência de práticas de ensino de leitura de textos literários, o autor dialoga com Silva (1998) e suas 10 “teses sobre o ensino do texto literário na aula de português”, atualizadas por Dalvi (2013) em seu artigo sobre propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura: Tese I – A preeminência da literatura na educação; Tese II – A centralidade do texto literário no ensino de língua; Tese III – A qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos) como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos; Tese IV – A nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos; Tese V – A recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografias” descontextualizadas; Tese VI – A redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma literatura para a vida; Tese VII – O respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico; Tese VIII – A defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja; Tese IX – A potencialização do papel da literatura na invenção de identidades e evidênciação de sua potência ética e política; Tese X –

A parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários.

Nessas teses, a autora evidencia uma proposta de trabalho nas aulas de língua portuguesa com textos literários, validando o caráter essencial do ensino de literatura na educação básica. É importante ressaltar dentre essas teses o foco central que assume o texto literário, tomado como ponto de partida para as atividades de leitura. Ele deve ser considerado como o núcleo da disciplina de português, como manifestação da memória e da criatividade, em que se deve primar pela qualidade literária, de forma que possa interferir na formação de sujeitos leitores proficientes. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre o papel assumido pelo texto literário no trabalho dos professores de língua materna no que diz respeito à sua capacidade de estimular o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos.

Em termos de recepção estética do texto literário, retomam-se os postulados da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 1979, ZILBERMAN, 1989)², na medida em que esta considera o sentido um efeito experimentado pelo leitor, já que o texto lhe causa estranhamento e o faz construir sentidos. Para Zilberman (1989), o leitor deve vivenciar esquemas de textos que o levem a ampliar seus horizontes de expectativas e suas habilidades com a leitura literária, o que entra em acordo com a Teoria do efeito proposta por Iser (1979)³. Essa perspectiva acabou por favorecer estudos que se propuseram a pensar a questão metodológica da aula de literatura sob uma ótica recepcional, com as contribuições de Bordini e Aguiar (1993) e seu Método Recepcional. O estudo das autoras é resultado de uma pesquisa sobre o ensino de literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS e teve como objetivos perceber quais os problemas encontrados na abordagem da disciplina literária no contexto escolar e de como os alunos recepcionam o texto literário. Para

² A primeira grande tentativa de renovar o estudo da literatura partindo do interesse na relação texto-leitor foi originada pela Estética da Recepção, com Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, os seus principais representantes. Entende-se como *recepção* o ato do leitor em acolher um texto cuja mensagem se concretiza pela influência mútua entre o texto e o mundo do receptor (leitor). Zilberman, um dos expoentes dessa teoria no Brasil, afirma que Jauss propõe uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos: o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção e não sobre o autor e a produção.

³ Wolfgang Iser trata das estratégias adotadas pelos textos, dos temas e implicações íntimas que a leitura causa no leitor. Preocupa-se com o efeito que a obra artística exerce sobre o leitor a partir de sua estrutura interna, que orienta o papel do leitor no ato da leitura. Nesse aspecto, a parceria entre texto e leitor faz com que haja uma construção de significados e, embora o texto direcione esse processo, é o leitor que, com suas experiências, concretizará a interação com o texto preenchendo os “espaços vazios” para a sua compreensão.

tratar dos aspectos didáticos e metodológicos acerca da leitura literária, criou-se o tópico a seguir.

3.2 Cena 2: Aspectos didático-metodológicos

Para tratar de questões de metodologia no ensino de leitura de textos literários, deve-se ter em mente alguns pressupostos que se relacionam diretamente com as atividades a serem aplicadas em sala de aula. Dentre esses pressupostos, pode-se citar o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) e as Sequências de leitura de Cosson (2012), conforme serão esclarecidos a seguir.

O Método Recepcional foi sugerido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008) com o intuito de apresentar propostas para o trabalho de leitura literária, assim como incentivar um trabalho pedagógico direcionado à formação de alunos leitores. As autoras assinalam a metodologia como um mecanismo importante para possibilitar ao aluno a socialização e interação através da leitura, esclarecendo que

O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que abre para o outro (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 10).

Para empreender o Método Recepcional, as autoras definem 05 (cinco) etapas, a saber:

1. Determinação do horizonte de expectativas;
2. Atendimento do horizonte de expectativas;
3. Ruptura do horizonte de expectativas;
4. Questionamento do horizonte de expectativas;
- e 5. Ampliação do horizonte de expectativas.

A primeira etapa seria aquela em que o professor lança questionamentos para os alunos para que possa conhecer seu dia a dia, colhendo dados sobre crenças, realidade sociocultural e leituras realizadas. Afirmam que

o indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesse de leitura variada. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro de interesses de leitura das crianças e jovens têm

em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19).

A coleta desses dados pode ser realizada por meio de conversas espontâneas ou instrumentos como questionários e atividades de pesquisa. Com isso, pode-se prever temas e estratégias que surjam do cotidiano dos alunos, de seu conhecimento de mundo para, em seguida, partirem para novas descobertas.

A etapa seguinte é o momento em que o professor deve levar para a classe experiências de leitura com textos literários que possam ser agradáveis aos alunos, com temas conhecidos por eles, de acordo com seus gostos individuais. Para uma recepção positiva dos textos, “as possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84), para que se possa, assim, definir o horizonte de expectativas.

A terceira etapa, “Ruptura do horizonte de expectativas”, é o momento em que há a introdução de novos textos, que possam abalar as certezas e os costumes dos alunos, partindo de uma linguagem já conhecida por eles, mas diferenciada. “O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a compreensão entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

A penúltima etapa, “Questionamento do horizonte de expectativas”, acontece quando se faz uma comparação entre o já conhecido pelos alunos e aquilo que é novo para eles. Pode ser realizada por meio de debates e auto avaliação, de modo a assegurar que eles percebam que as dificuldades apontadas pelo “novo” trouxeram-lhes mais conhecimento e ampliação dos seus horizontes. As autoras elucidam que, nesse momento,

a literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimento e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

É lúcido nessa etapa, a posição defendida pelas autoras de um sujeito leitor ativo, criativo, de quem já se espera certa experiência de leitura. Não se pode deixar de ver, no

entanto, que esse leitor não pode diluir o valor da obra literária, pois, qualquer que seja ela, será sempre um produto cultural dotado de múltiplos conhecimentos.

A quinta e última etapa do método, “Ampliação do horizonte de expectativas”, é o momento em que os alunos tomam consciência das aquisições adquiridas durante o processo de leitura, e quando, assim, percebem que são capazes de buscar novos conhecimentos. Há nessa etapa, a possibilidade dos alunos estabelecerem uma relação entre a literatura e o mundo em que vivem, pois serão leitores mais conscientes de novas alternativas de leitura e terão suas expectativas ampliadas significativamente.

Em suma, as autoras afirmam que, seguindo as etapas do método por elas proposto, haverá uma transformação do horizonte de expectativas dos alunos, processo que dependerá destes cinco conceitos: Receptividade (consentimento do novo) / Concretização (interpretação do texto através das vivências / Ruptura (ato de distanciar o que o aluno espera culturalmente da obra e o que de fato o novo propõe / Questionamento (reflexão sobre os interesses iniciais / Assimilação (integração do novo posicionamento ao comportamento do aluno). Para elas, como objetivos primordiais do método, os alunos podem: realizar leituras críticas; aceitar novos textos para leitura; questionar-se sobre as leituras habituais; modificar seus horizontes de expectativa de leitura.

O Método Recepional de Bordini e Aguiar (1993) consiste, finalmente, em colocar o aluno em contato com textos literários diversos, sempre os discutindo a partir das leituras e do interesse do grupo. Por considerar que o texto literário precisa estabelecer, via leitura, uma relação com o leitor, percebe-se que houve uma abertura para a escolha de gêneros não canônicos a serem incluídos no currículo de ensino. Essa modificação resulta do desenvolvimento dos Estudos Culturais que apoiam a concepção de que o conhecimento literário não consiste apenas no conhecimento do cânone tradicional, mas no conhecimento do conjunto de sistemas diversos “que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes” (COSSON, 2012, p. 47).

A partir de agora, depois dos esclarecimentos sobre o método recepcional de leitura das autoras, discorrer-se-á sobre as Sequência de leitura de Cosson (2012). O autor apresenta em sua obra “Letramento literário – teoria e prática” duas sequências exemplares com atividades sistematizadas e em comunhão com os pressupostos teóricos por ele arrolados, apontando as estratégias para o ensino da literatura: uma sequência básica e uma expandida,

ambas detalhadas estruturalmente. É essencial que se destaque que, para se realizar a leitura de textos literários em sala de aula, não basta a mera leitura das obras em si e sim que as práticas de ensino devem contemplar todo o processo de letramento literário, condizente com o que será descrito a seguir.

As sequências de leitura literária propostas por Cosson (2012) integram três perspectivas metodológicas, com as técnicas da oficina (aprender a fazer fazendo), do andaime (o professor compartilha a construção do conhecimento com os alunos, desenvolvendo-lhes a autonomia) e do portfólio (registro das atividades). A técnica da oficina consiste, segundo o autor, em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. No caso das sequências por ele propostas, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de registro por escrito. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (COSSON, 2012, p. 48).

Na segunda técnica arrolada, o andaime, trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor caberia o papel de ser um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Na proposta de Cosson (2012), o andaime está conectado às atividades de reconstrução do saber literário, envolvendo a pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos (COSSON, 2012, p. 48).

A terceira perspectiva é a do portfólio que, como empréstimo das áreas de publicidade e finanças e das artes visuais, oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante a leitura de uma obra literária, assim como permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, sejam eles dos alunos ou da turma. O registro do portfólio auxiliará o fortalecimento do leitor na medida em que ele participa de sua comunidade (COSSON, 2012, p. 48-49).

Para um maior embasamento do que será executado na realização deste trabalho, explicitar-se-á o funcionamento das sequências propostas por Cosson (2012), de modo que se possa acompanhar o desenvolvimento do método e visualizar outras possibilidades de sistematização de práticas de ensino em sala de aula. É desnecessário, todavia, dizer que as atividades sugeridas podem ser executadas em sua totalidade ou apenas em partes,

dependendo do nível de desenvolvimento da turma de cada docente, mas deve-se deixar claro que ele tem de cumprir os pressupostos teóricos e metodológicos das propostas apontadas.

Cosson (2012) sugere duas sequências didáticas para o trabalho com a leitura literária em sala de aula: uma básica, com proposições de estratégias muito bem arquitetadas, e uma expandida, com um leque maior de propostas de atividades inerentes a todo o processo de leitura. A primeira sequência, segundo o autor, é constituída por quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. À sequência expandida, por sua vez, acrescentam-se outras subdivisões: duas etapas de interpretação, intercaladas por uma etapa de Contextualização e uma etapa que ele chama de Expansão.

Na sequência básica, os quatro passos indicados por Cosson (2012) para que ela aconteça de forma adequada podem ser resumidamente explanados do seguinte modo: o primeiro passo, chamado “Motivação”, requer que o professor o conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Recebe essa denominação pelo fato de que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende sempre de uma boa motivação: a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de sua construção, embora nem sempre essa aproximação precise ser de ordem temática. Acredita-se, fortemente, que a utilização de elementos lúdicos nessa etapa, ajudem o aluno a aprofundar a leitura da obra literária. Pode-se realizar também na sua execução uma atividade conjunta de leitura, escrita e oralidade, medida relevante para a prática de ensino de língua materna, embora nem sempre possa ocorrer dessa forma. Há que se tomar apenas como precaução o caso dessa etapa se estender por mais de uma aula e o objetivo de motivar para a leitura literária se perder no caminho.

Na etapa seguinte, a “Introdução”, deve ocorrer a apresentação do autor e da obra a ser lida. Apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados : primeiro, a apresentação do autor não pode se transformar numa aula longa e expositiva sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos; nesse momento, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto a ser lido. Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra: cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando sua escolha; ao invés de fazer uma síntese da

história, pode-se apenas destacar alguns fatos e episódios que podem suscitar a curiosidade dos alunos para sua leitura.

É imprescindível, aqui, a apresentação da obra fisicamente aos alunos. Mesmo em situações que eles utilizem cópias do texto, eles devem manusear o original do professor. Nesse momento, o professor pode chamar a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha do livro e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra. Pode incentivar o levantamento de hipóteses de leitura sobre o desenvolvimento do texto e motivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra para, em seguida, justificá-las razões da primeira impressão. Por fim, é necessário que o professor tenha em mente que essa etapa também não pode se estender muito, uma vez que ela apenas deve permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva, de tal forma que a seleção criteriosa dos elementos a serem explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio outras incursões na materialidade da obra, são características primordiais de uma boa introdução.

Na próxima etapa, “Leitura”, onde acontece a leitura propriamente dita do texto, o que se considera essencial é o acompanhamento dessa leitura. Quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura em períodos chamados de intervalos, numa simples conversa com eles sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. O fato de alguns alunos lerem mais rapidamente que outros não deve estragar esse momento, uma vez que na leitura de um texto literário, obtêm-se muito mais que informações que a história narrada e é tida como uma experiência única e não pode ser vivida vicariamente.

Nesses intervalos, as atividades específicas podem ser natureza variada: leitura de textos menores que podem ter alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o lido e o novo texto; pode ser feita também a leitura conjunta de um capítulo ou de trecho de um capítulo para se trabalhar estilisticamente os recursos expressivos que interessem ao professor e cabe aos alunos destacar. Na indicação da leitura, é conveniente que o professor negocie com os alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e marcar os intervalos, atentando para que nem a leitura nem os intervalos tenham períodos longos para

não se perder o foco da atividade. Nos intervalos, é essencial a atenção do professor para as dificuldades de leitura dos alunos. Seria uma forma de diagnosticar problemas na etapa de decifração no processo de leitura, para tentar resolvê-los de forma eficiente. Em muitos casos, como afirma Cosson (2012), “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2012, p. 64).

A última etapa da sequência básica proposta pelo autor chama-se “Interpretação”. Nela, acontece o “entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 64). A proposta de trabalho sugerida por Cosson (2012), divide essa etapa em dois momentos: um interior e outro exterior. O autor define o primeiro momento como “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2012, p. 65). É o que ele chama de encontro do leitor com a obra, de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. Não pode ser substituído, como afirma o autor, por nenhum mecanismo pedagógico como, por exemplo, a leitura de um resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como a apreciação de um filme ou minissérie na TV em lugar de ler o livro. Esse é o momento em que o texto literário mostra a sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.

O segundo momento, denominado de externo, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2012, p. 65). É nesse momento que o letramento literário feito na escola se diferencia da leitura literária que fazemos voluntariamente. Como parte de uma atividade escolar, é preciso haver o compartilhamento e a ampliação dos sentidos construídos individualmente. Assim sendo, os leitores adquirem uma certa consciência de que são membros de uma coletividade que fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Há uma construção de uma comunidade de leitores, o ponto mais alto dessa etapa no processo de leitura. O trabalho do professor, nesse momento, requer uma condução organizada e sem imposições. Pode ser desde uma atividade de externalização da leitura realizada pelos alunos, oralmente ou por escrito, até a elaboração de um júri simulado, feiras culturais ou feiras do livro.

Para a realização desse registro, não há a necessidade de um grande evento na escola, como uma feira cultural, por exemplo. O mais importante é que o aluno tenha a oportunidade de expor sua reflexão sobre a obra lida de forma explícita, dialogando com os outros leitores da comunidade escolar, o que pode ocorrer de diversas maneiras, dependendo da turma, dos textos selecionados para a leitura e dos objetivos do professor. Seguindo cada uma das etapas propostas na sequência, o professor realiza seu trabalho de modo sistemático e oferece um processo de letramento literário coerente aos seus alunos.

Tratar-se-á, a partir de agora, das considerações acerca da sequência expandida proposta por Cosson (2012). Tendo em vista que a sequência básica está naturalmente contida na sequência expandida, pode-se acrescentar apenas as etapas que as diferenciam, de modo que se estabeleça onde e de que forma devem acontecer. Dessa forma, cabe ressaltar que, após a etapa referente à leitura da sequência básica, aparentemente por se tratar de atividades voltadas para alunos do ensino médio e que detêm, portanto, uma gama maior de habilidades de leitura devido ao seu nível de escolaridade, há uma subdivisão de etapas complementares do processo de letramento literário, condizentes com esse nível de ensino. Essas etapas são as seguintes: primeira interpretação; contextualização, que se subdivide em contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; segunda interpretação e expansão.

De acordo com Cosson (2012), a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. Nessa etapa, o objetivo é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Como atividades de registro, podem ser produzidos ensaios ou mesmo um depoimento, preferencialmente dentro da sala de aula ou, se for o caso, ao menos iniciada em classe. Deve ser vista, segundo o autor, como o momento de resposta à obra, o momento em que o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, após a conclusão da leitura física do livro (COSSON, 2012, p. 84). A disponibilização de uma aula para isso sinaliza, para o aluno, a importância de sua leitura dentro do processo de letramento literário.

Na etapa seguinte, Contextualização, precisa-se considerar a obra literária como um produto cultural que precisa ser lida também dentro do seu contexto. Segundo Cosson (2012), dentre as várias contextualizações possíveis, pode-se citar sete: teórica, ao explicitar as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra; histórica, atentando para a época que ela encena ou o período de sua publicação; estilística, centrada nos estilos de época ou períodos literários

– com foco em algo mais além do que a indicação de características dos movimentos em recortes textuais, deverá buscar o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta o outro; poética, respondendo pela estruturação ou composição da obra; crítica, tratando da recepção do texto literário, como o confronto de leituras no tempo e no espaço; presentificadora, buscando a correspondência da obra com o presente da leitura, uma espécie de atualização; e temática, abordando temas presentes no contexto da obra literária. Essa(s) etapa(s) deve(m) ser feita(s) por meio de uma pesquisa e apresentada à turma, por intermédio dos mais diversos procedimentos de coleta de informações – entrevistas, levantamento na internet, consulta bibliográfica especializada etc. -, planejada pelos alunos e sob orientação do professor. É necessário, para tal, um registro dessa(s) pesquisa(s), assim destaca o autor.

Em seguida, o professor pode dar prosseguimento à segunda interpretação da obra, desta vez objetivando aprofundar a leitura em um de seus aspectos, seja ele uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas e assim por diante, dependendo da contextualização realizada. Pode ser elaborado, nesse momento, um projeto em que a contextualização e a segunda interpretação sejam realizadas juntas e efetivadas como uma única atividade. Convém ressaltar que essa segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. Este pode ser realizado por meio de ensaios, cartazes, seminários com a presença de público externo à classe, confecção de um livro com o resultado da leitura. É interessante o professor perceber que se a primeira interpretação é o momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno, a segunda deve resultar no compartilhamento da leitura, como o ponto alto do letramento literário na escola.

Na última etapa da sequência expandida, a Expansão, encerra-se a leitura centrada na obra literária e é chegado o momento de se investir nas relações do texto com outros variados textos, visto como um processo de intertextualidade no campo literário. Desse modo, essa etapa objetiva destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores (COSSON, 2012, p. 94). O trabalho de expansão do texto é essencialmente comparativo. Coloca-se duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Finalmente, a expansão pode ser utilizada ainda para reiniciar uma nova sequência expandida ou iniciar uma básica, funcionando para esta como uma motivação.

É imprescindível, ainda, ressaltar o caráter de que essas sequências propostas por Cosson (2012) devem ser encaradas como sugestões de atividades a serem aplicadas pelo professor. Cabe ao professor de literatura, nesse caso, estabelecer até que ponto pode ir com seus alunos, quais passos seguirá dentro de cada sequência e aplicar aqueles que considerar mais convenientes para suas turmas. É preciso, conforme destaca o autor, confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura dos alunos para que se efetive, de fato, o letramento literário na escola.

Ainda tratando de questões didático-metodológicas, Rouxel (2013) considera como finalidade do ensino de literatura a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido com autonomia intelectual e com capacidade de argumentação, inclusive em relação à recepção do texto literário. Metodologicamente, para que se atinja essa finalidade, segundo a autora, é preciso a sinergia de três componentes: a instituição do aluno sujeito leitor “partir da recepção do aluno, convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20); a literatura ensinada – a escolha das obras, atentando para os critérios de seleção dos textos, considerando a diversidade do literário, propondo obras das quais os alunos possam extrair um ganho simultaneamente ético e estético, observando o grau de dificuldade das obras propostas; o professor como sujeito leitor, cujo papel contrasta com a transmissão de uma interpretação institucionalizada e, ao contrário disso, supõe um profissional que deve avaliar as dificuldades de leitura dos alunos e a forma de tratá-las, com estratégias de previsão, supressão, regulação e intervenção, em função dos textos e das situações.

Por sua vez, Dalvi (2013) destaca os eixos fundamentais em que se pode firmar uma proposta didática para o ensino de literatura. Segundo a autora, deve-se atentar, entre outras coisas, para a seleção de textos literários para leitura na escola e a avaliação do trabalho com a literatura. Essas duas etapas do processo de leitura literária citadas pela autora são tratadas por Cosson (2012) em sua proposta de letramento literário, assim entendido como processo de apropriação do texto literário e das práticas sociais a ele relacionadas. Em se tratando dos critérios de seleção dos textos, o autor chama a atenção para os programas de leitura que são elaborados verticalmente, o repertório literário do professor e a valorização do cânone como fatores que interferem diretamente sobre a escolha dos textos a serem trabalhados. A questão do cânone deve ser encarada, segundo o autor, de forma democrática e com vistas a contemplar uma maior diversidade cultural. Propõe combinar três critérios de seleção,

“fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário”: o cânone literário, a atualidade dos textos e a diversidade textual (COSSON, 2012, p. 35). Como segunda etapa nesse processo, a avaliação do trabalho com a leitura literária deve levar em conta alguns pontos de suma importância, item que será tratado no tópico que vem a seguir.

3.3 Cena 3: A avaliação no processo de letramento literário

Não se pode falar em tarefas pedagógicas na escola sem se considerar seu caráter avaliativo como sendo um diagnóstico da aprendizagem ou das condições em que ela se realiza. Segundo Cosson (2012),

as várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola. Esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo a fim de que possam cumprir essa função diagnóstica, ou seja, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos (COSSON, 2012, p. 111).

Em relação à avaliação numa proposta de letramento literário, Cosson (2012, p. 113) propõe que ela seja feita de forma processual, em etapas que se complementam e se completam para, dessa forma, efetivar-se o objetivo maior do letramento literário na escola, qual seja, construir “uma comunidade de leitores”. Dentre os procedimentos avaliativos, destaca a autoavaliação, o uso de registros escritos e as discussões em sala de aula. Propõe, assim, que o professor considere a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. A leitura literária feita pelo aluno deve estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las.

Nas propostas por ele sugeridas, alguns momentos de avaliação podem ser considerados. Na sequência básica há três grandes pontos de apoio para a avaliação da leitura literária: o primeiro, durante os intervalos que acompanham a leitura da obra, em que podem checar o andamento da leitura e rever as hipóteses lançadas no momento da introdução; o segundo e o terceiro são a discussão e o registro da interpretação, em que se podem fazer correções de leitura e verificar se o objetivo da leitura foi alcançado. Quanto à sequência expandida, além dos pontos já destacados anteriormente, o processo de avaliação conta com mais três possibilidades: dois na segunda interpretação, que funcionam do mesmo modo que

na primeira; o terceiro localiza-se no registro da expansão. Esses pontos de apoio do processo de avaliação podem ser realizados por meio de registros escritos e discussões, com atividades como debates orais e outras formas de linguagem oral, tão importantes quanto as atividades focadas na leitura e na escrita.

Assim como Cosson, Dalvi (2013, p. 88) alerta para o fato de que “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística” e, sempre que possível, o professor deve alargar o conhecimento de mundo de seus alunos, por meio de relações intersemióticas e transdisciplinares. Sobre as atividades avaliativas de leitura do texto literário, Dalvi (2013, p. 90) destaca que elas devem ser contextualizadas “num horizonte de expectativa” e devem possuir uma chave de resposta clara, mas suficientemente ampla para contemplar distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário, considerando também a heterogeneidade das turmas escolares, assim como a avaliação rigorosa dos pressupostos para as questões avaliativas.

Na próxima seção, será discutido o uso de um gênero específico de texto em atividades de leituras literárias, o texto dramático, e também as possibilidades de ele atingir, por meio de processos intertextuais, um nível de alcance maior nos discentes que, por muitas vezes, recusam-se a realizar atividades de leitura que englobem um texto maior e que precisam de um exercício mais aprofundado de análise e compreensão. É possível que eles se identifiquem com alguns personagens, seus modos de falar e isso contribua significativamente para despertar neles o interesse e o gosto pela leitura desses textos, contribuindo com um dos objetivos do ensino de língua materna que tanto desejam os docentes de língua portuguesa, qual seja, desenvolver habilidades de leitura literária para se iniciar o processo de letramento literário, foco principal deste trabalho.

4 ATO 3: O TEXTO DRAMÁTICO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A partir desta seção, procurar-se-á colocar o texto dramático em um lugar de destaque no enfoque do ensino de literatura em sala de aula, destacando seu caráter literário, lúdico e potencializador de aprendizagens múltiplas em atividades que focalizam o letramento literário, bem como a intertextualidade que ele pode suscitar em diversos outros textos e linguagens, como os da literatura de cordel e produções cinematográficas, dentre as muitas possibilidades.

Antes de adentrar na questão dos benefícios da utilização da obra de dramaturgia em atividades de sala de aula, porém, faz-se necessário levantar alguns questionamentos sobre a literariedade do texto dramático, uma vez que o objetivo maior de uma produção teatral é a sua performance em um palco, devidamente encenado. Para ajudar na solução dessas questões, recorrer-se-á D’Onofrio (2005) e Moisés (2007), de modo que se estabeleça uma postura convincente de que esse gênero textual faz sim parte da esfera literária.

4.1 Cena 1: Teatro e Literatura

D’Onofrio (2005) aborda a questão retratando o espetáculo teatral como uma “constelação de signos: imagens visuais, auditivas, musicais, rítmicas, pictóricas” que, juntas, entrelaçam-se para formar uma “intertessitura harmoniosa” (D’ONOFRIO, 2005, p. 125). O sucesso da peça acontece, segundo o autor, quando o diretor consegue combinar diferentes linguagens para anular cada uma delas em função da apresentação de uma visão do conjunto, na qual o espetáculo não destaque nenhuma linguagem de modo especial. No contexto da representação teatral, o texto escrito “perde, assim, seu aspecto propriamente literário para adquirir os caracteres da dramaticidade” (D’ONOFRIO, 2005, p. 125).

Apesar de o teatro ser uma arte autônoma, o gênero dramático mantém estritas relações com a literatura. “O drama reúne a objetividade da epopeia com o princípio subjetivo da lírica, ocupando o justo meio entre a extensão da épica e a concentração da poesia lírica” (D’ONOFRIO, 2005, p. 126). Nele encontramos elementos tanto épicos, como a narração de fatos ocorridos no passado, relatos descritivos de batalhas, quanto líricos, como a expressão dos sentimentos das personagens, por exemplo. Em suas origens, a propósito, o teatro se liga embrionariamente às formas artísticas da epopeia e da lírica. Daí o fato de se encontrar

elementos estruturais homólogos dos outros dois gêneros, o épico-narrativo e o lírico, na peça teatral. “Um drama, como um romance ou uma balada, tem um enredo vivido por personagens num certo tempo e em determinado lugar, exprimindo um tema, um problema existencial, um sentido de vida” (D’ONOFRIO, 2005, p. 127), assim exemplifica o autor.

Pelos elementos comparativos vistos até agora, percebe-se que o teatro e a literatura possuem relações de convergência e divergência. Alguns elementos estruturais são comuns aos dois tipos de arte como, por exemplo, o texto dramático compartilhar com o texto narrativo ou lírico alguns aspectos de composição, tais como o enredo, a personagem, o tempo e o espaço, e, por outro lado, a arte teatral possuir outros elementos específicos, como o ator, o diretor, o público, a cenografia e a sonoplastia. O que se pode concluir, entretanto, é que, enquanto texto, a peça teatral não foge às características do texto literário.

Chamado tecnicamente de script, o texto teatral é o elemento propriamente literário que o autor compõe com o fim de ser representado perante um público. São vários elementos estruturados em conjunto que, por serem especificamente literários, podem ser submetidos à mesma abordagem que se utiliza para o estudo do gênero narrativo. De acordo com D’Onofrio (2005), geralmente, o script de uma peça dramática contém:

- 1) as ações que, ligadas entre si, formam o enredo, a trama (nível fabular);
- 2) as personagens que vivem os fatos que acontecem no enredo (nível atorial);
- 3) as indicações para o cenário em que as ações se desenvolvem mediante as descrições do espaço e do tempo (nível descritivo);
- 4) as reflexões que as personagens fazem sobre os fatos que estão acontecendo (nível reflexivo). (D’ONOFRIO, 2005, p. 128-129)

Pelo que se pode notar, o texto literário da peça dramática é, sem dúvida, o elemento mais importante do teatro porque é somente ele que dá estabilidade à peça. Os elementos da estrutura do texto são imutáveis, garantindo a permanência e a eternidade da arte dramática, ao passo que os outros elementos teatrais são efêmeros: mudam o diretor, os atores, o cenário, o público, mas o enredo e as personagens permanecem inalteráveis. Vê-se, aqui, que o texto em si é a parte essencial do drama enquanto produto literário.

Por seu turno, Moisés (2007), ao tratar da análise do texto teatral em sua obra *A análise literária*, destrinça a primeira dúvida que advém ao espírito do leitor ou do crítico quando posto em face de uma peça de teatro: ela é ou não é literatura? O autor procura responder afirmando que dependerá da perspectiva em que se coloca a questão. Segundo ele,

via de regra, o crítico literário ou professor de Literatura propende a considerar o Teatro fora de seus domínios, onde reinam soberanamente a poesia e a prosa de ficção. Em contrapartida, os críticos teatrais ou professores de Teatro recusam-se a dilatar o espaço de suas preocupações a fim de abranger os gêneros literários propriamente ditos (MOISÉS, 2007, p. 243).

Ao analisar em profundidade as referidas respostas, Moisés (2007) afirma que elas têm fundamento: “a rigor, o Teatro participa das expressões literárias na medida em que adota a palavra como veículo de comunicação, mas extrapola suas fronteiras quando se cumpre sobre o palco” (MOISÉS, 2007, p. 243). Entende-se isso ao observar-se que uma peça somente alcança sua integral razão de ser quando se transforma em espetáculo. Como conclusão, reitera que o Teatro, analisado desta maneira, caracteriza-se por sua ambiguidade, por um hibridismo que deve ser considerado sempre que se analisar uma peça. Essa análise, portanto, convergirá primordialmente para aspectos literários da peça, enquanto texto, mas atingirá determinado ponto em que não se possa invadir o plano da representação, enquanto peça encenada, quando se deverá avaliar o texto por sua representabilidade, sua teatralidade ou sua probabilidade como espetáculo.

Acredita-se, por fim, que não se pode deixar de considerar o caráter literário do texto dramático, sobretudo quando se trata de atividades relacionadas à sua leitura. Cabe, então, ao professor, saber em que ocasiões deve utilizá-lo da melhor forma possível para atingir os níveis de habilidades leitoras desejados para seus alunos.

Para adentrar num tópico que se considera essencial na realização desse trabalho, tratar-se-á a seguir das relações entre o texto dramático e a cultura popular, destacando, para isso, um autor brasileiro cuja obra será o mote de realização do projeto de dissertação: Ariano Suassuna e sua obra *Auto da Compadecida*.

4.2 Cena 2: Texto dramático e Cultura popular

Na perspectiva de trabalho com o texto dramático, a leitura de textos da cultura popular, entre eles os folhetos de cordel, apresenta-se como ferramenta que pode despertar uma identificação do leitor com a sua leitura, remetendo-o a aspectos socioculturais que fazem parte de sua realidade. Assim sendo, a leitura de uma obra dramática que estabeleça essas relações pode facilitar o desenvolvimento do processo de letramento literário, uma vez

que pode permitir esse contato entre os discentes e a realidade que circula no seu cotidiano de temas tão presentes nesse tipo de leitura literária.

Para iniciar a discussão sobre os aspectos propostos no título desta seção, propõe-se fazer uma breve reflexão sobre o que deve ser considerado teatro popular: seria aquele cujas peças são produzidas *pelo* povo ou *para* o povo? A existência de elementos populares em uma peça teatral garante o caráter popular da peça?

Nesse debate, destacam-se dois pontos de vista, em conformidade com Ayala (2005): “um tradicional - que vê o povo como um conjunto pitoresco que continua vivendo passiva e estaticamente sua cultura - e outro que considera o povo como responsável pela transformação do mundo, transferindo-lhe os meios de produção que estão nas mãos de uma minoria privilegiada” (AYALA, 2005, p. 36). A autora argumenta que as maneiras de conceber o popular são muitas vezes determinados por ideais da classe dominante, o que daria o sentido de pitoresco, exótico para o termo ou, em contrapartida, há aqueles que veem nas manifestações artísticas populares uma estratificação de valores que exprimem um modo ultrapassado de ver o mundo e a vida. Tanto uma quanto a outra atitude revelam a postura daqueles que se colocam numa posição superior ao povo.

A cultura popular, segundo a autora, ou o folclore, como alguns querem nomear o conjunto de manifestações populares, deve ser estudada como uma concepção heterogênea do mundo e da vida. Assim, afirma sua opinião sobre o que considera como teatro popular:

penso que o teatro brasileiro feito pelo povo e a ele destinado expressa-se através das danças dramáticas – Bumba-meu-boi, Reisados, Pastoris, Cheganças, Cavalhadas, Congos etc. – ou então em teatros de bonecos – teatro de Mamulengo, teatro de João Minhoca, Babau, João Redondo – ou nas representações da Paixão de Cristo e nos dramas de circo. Não é difícil discernir que este teatro é diferente das representações comumente apresentadas em casas de espetáculo (AYALA, 2005, p. 36).

Dessa forma, percebe-se que, para a estudiosa, há nas manifestações populares traços de uma cultura própria, com características de uma herança cultural herdada pelo povo e com recursos de produção feitos pelo povo e para o povo. Nesse contexto é que se pode falar de Ariano Suassuna, um dos autores brasileiros que partiu de modo consciente para o popular, encontrando na cultura do povo o caminho para o que entendia ser teatro. Selecionando temas e várias modalidades de composição da literatura popular em verso, executou seu trabalho de recriação.

A obra desse autor, surgida no Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP) trouxe um caráter de novidade à dramaturgia brasileira pelo fato de colocar no palco certos problemas e aspectos da cultura do povo nordestino diferente do que se tinha naquele contexto. Por um lado, havia no Brasil, nas décadas de 1940-1950, notadamente nos teatros de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, um grande número de encenações de peças estrangeiras, atendendo ao gosto de uma burguesia que desejava assistir as peças que eram sucesso em Nova York, Paris e Londres; por outro lado, nesse mesmo período, começam a surgir teatrólogos dispostos a tomar uma atitude contrária, procurando se impor no panorama do teatro brasileiro. Em 1947, Ariano Suassuna estreia como dramaturgo com a peça *Uma mulher vestida de sol*, a primeira ligada ao Romanceiro Popular Nordestino, com a qual obteve o prêmio do concurso instituído pelo TEP – Prêmio Nicolau Carlos Magno (AYALA, 2005, p. 40).

Em 1948, após publicação do resultado do concurso, o próprio autor afirma, em entrevista ao jornal *Folha da Manhã*, do Recife:

quanto à feitura da peça, o que fiz foi tomar um romance popular do Sertão e tratá-lo dramaticamente, nos termos da minha Poesia – ela, também, filha do Romanceiro nordestino e neta do ibérico... Procurei conservar, na minha peça, o que há de eterno, de universal e de poético no nosso riquíssimo Romanceiro, onde há obras-primas de Poesia épica, especialmente na fase denominada do pastoreio (SUASSUNA, 1973, p. 155).

Nota-se, nesse episódio, a preocupação do autor com a raiz popular da Arte e da Literatura nordestinas que são os folhetos e repentes do Romanceiro. No ano seguinte, uma nova experiência em que a peça, *Auto de João da Cruz*, se liga ainda mais profundamente com o Romanceiro popular do Nordeste. Nessa obra, o texto era inteiramente baseado em três folhetos nordestinos: *História de João da Cruz*, *História do Príncipe do Reino do Barro Branco e a Princesa do Reino do Vai-não-Torna* e *O Príncipe João sem Medo e a Princesa da Ilha dos Diamantes* – folhetos dos quais são autores ou divulgadores, respectivamente, Leandro Gomes de Barros, Severino Milanês da Silva e Francisco Sales Arede, poetas populares do Nordeste (SUASSUNA, 1973, p. 155).

É necessário frisar que a cultura nordestina que se destaca no Romanceiro popular é marcada por traços característicos identificáveis no modo de vida, na organização da família, na estruturação do poder, na vestimenta típica, nos folguedos estacionais, na culinária, na visão de mundo e numa religiosidade propensa ao messianismo, conforme afirma Folch (2010, p. 29). A formação cultural nordestina teve um tratamento primordial na obra de

Suassuna, principalmente quanto ao seu apego à tradição e nela a cultura ibérica, que tanto o influenciou. Para Raquel de Queiroz (1976, p. 4), Suassuna “não é apenas um bom compilador folclórico e restaurador competente de fórmulas bonitas e arcaicas”. Segundo a escritora, ele integrou “o material popular com o material erudito, juntando lembrança, tradição e vivência, com o toque pessoal de originalidade e improvisação”.

Parte da vida de Suassuna no sertão familiarizou-o com os temas e formas de expressão artística que mais tarde viriam a constituir o seu universo ficcional. Tanto as histórias e casos narrados foram aproveitados como suporte para o processo de criação de suas peças e romances, como também todas as formas da narrativa oral e da poesia sertaneja foram assimiladas e reelaboradas por Suassuna. Suas obras se caracterizam exatamente por isso, pelo domínio dos ritmos da poética popular nordestina.

Como nos diz Folch (2010, p. 29), “o interesse de Suassuna pela cultura popular é o ponto de partida para analisar o seu pensamento nacionalista e a intransigente defesa da cultura popular por parte dele”. Nota-se, assim, o gosto do autor pelos folhetins e a literatura de cordel, ou seja, os pequenos livros que ficavam pendurados nas cordas, geralmente em feiras populares do Nordeste e que recolheram a transmissão oral da tradição ibérica no Brasil. O próprio Suassuna apropria-se do termo “Romanceiro” por abranger a oralidade, aspecto típico dos cantadores brasileiros, e incorpora-o à sua produção artística, acrescentando a ele seu enfoque pessoal.

Dessa forma, o fato de Suassuna começar a levar para as casas de espetáculo toda uma problemática do povo estava perfeitamente de acordo com os ideais do TEP, que surgiu por volta de 1945 e que, segundo Hermilo Borba Filho (1970), um de seus fundadores, foi um grupo revolucionário do drama e do espetáculo nordestinos, lançando autores, diretores, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, atores, romancistas, poetas, pintores, ensaístas, sendo mais um movimento total das artes que especificamente um conjunto de teatro. O movimento do TEP teve continuidade, posteriormente, no TPN, Teatro Popular do Nordeste, que surgiu por volta de 1959.

O TEP, iniciativa dos estudantes da Faculdade de Direito do Recife, pretendia a redemocratização da arte cênica brasileira, acreditando que o teatro como arte devia ser representado para o povo. Os temas para as peças deveriam ser buscados nos assuntos do povo, nas histórias de literatura popular em versos que o povo gosta de ouvir cantada pelos cegos e por outros cantadores nas feiras populares. Ariano participou do movimento do TEP

e, posteriormente, do TPN, grupo que propôs a fazer uma arte popular total, fundamentada na tradição e na dramaturgia da cultura nordestina. Na verdade, tanto o TEP quanto o TPN tiveram em Ariano Suassuna o teatrólogo que melhor representou seus ideais.

Em 1955, conforme depoimento do autor, com o *Auto da Compadecida*, ele realizou pela primeira vez uma experiência satisfatória ao transpor para o Teatro os mitos, o espírito e os personagens dos folhetos e romances nordestinos e dos espetáculos teatrais populares, como o Bumba-meu-boi e o Mamulengo. Foi, portanto, da raiz popular do Romanceiro e dos espetáculos nordestinos que surgiu a peça *Auto da Compadecida*. Segundo Suassuna (1973), o auto é inteiramente baseado em dois romances e num auto popular, publicados por Rodrigues de Carvalho e Leonardo Mota, respectivamente, em *Cancioneiro do Norte* e *Violeiros do Norte* e que, com isso, exerceram um papel decisivo na criação da peça.

Ao explicar o processo de elaboração da peça *Auto da Compadecida*, Suassuna (1973) afirma:

o primeiro ato do Auto da Compadecida é baseado no folheto *O Enterro do Cachorro*, folheto do ciclo cômico, satírico e picaresco, publicado por Leonardo Mota sem indicação de autoria. Revelou-me recentemente Evandro Rabelo – outro pesquisador dedicado, atualmente trabalhando no Nordeste – que o folheto publicado por Leonardo Mota é um fragmento de outro, *O Dinheiro*, de autoria de Leandro Gomes de Barros. [...] O segundo ato da peça é baseado na *História do Cavalo que Defecava Dinheiro*, também citada por Leonardo Mota em *Violeiros do Norte*. Neste folheto, um Duque tem um “compadre pobre” que é um típico “herói sagaz”, um pícaro, um “quengo”, como se diz, no Nordeste e no Romanceiro, das pessoas astutas, de “quengo fino” e muito juízo para enrolar os outros. [...] é de *O Castigo da Soberba* que se origina diretamente o terceiro ato do Auto da Compadecida. Até o nome de Manuel, atribuído ao Cristo, é de lá: achei que a forma castiça portuguesa, Manuel, em vez de Emanuel, seria mais expressiva, para indicar que o que estava ali era uma versão popular nordestina de Cristo, e não o Cristo, mesmo (SUASSUNA, 1973, p.159-163).

Sobre a composição de algumas personagens da peça, o autor confessa:

o sacristão que acrescentei na peça é apenas um desdobramento, inferior pela hierarquia, dos outros dois, de modo que se pode dizer, perfeitamente que os três personagens – Bispo, Padre e Sacristão – são todos originados do folheto popular citado por Leonardo Mota. Aliás, no Bumba-meu-boi, o padre é também um personagem indispensável, dada sua importância na pequena e fechada sociedade sertaneja. Foi por motivo semelhante que, na peça, substituí o inglês (ao se referir à personagem do folheto de cordel citado por Leonardo Mota que suborna o Padre e o Bispo para conseguir o enterro do seu cachorro em latim) - que não teria sentido numa cidadezinha sertaneja – pelo Padeiro e sua Mulher. Foi um processo de substituição e desdobramento, o que propiciava a aparição de dois personagens ligados à Burguesia urbana das pequenas cidades do Sertão, e ao mesmo tempo uma aproximação com

dois personagens do Bumba-meu-boi, o “Doutor” e a “Catarina” (SUASSUNA, 1973, p.159).

Mais adiante, em relação aos protagonistas do texto, o dramaturgo diz que:

o personagem “João Grilo”, do Auto da Compadecida, foi criado e recriado, portanto, a partir desse mundo estranho e poderoso do Romanceiro. Existem nele, ainda, é verdade, reminiscências de duas pessoas que conheci na realidade, um sujeito chamado pela alcunha de “Piolho” e que morava em Taperoá, e outro, também esperto, astuto e meio mau-caráter, que vivia no Recife – um gazeteiro por sinal chamado João, que mora hoje no Rio de Janeiro e que tinha o apelido de “João-Grilo”, colocado nele por causa de suas espertezas e trapagens, das “quengadas” que lembravam o tipo picaresco do “João Grilo” do Romanceiro, irmão gêmeo de Pedro Malasarte, do Mateus, de Bastião, de Pedro Quengo e de outros graciosos do mundo real, poético e popular do Nordeste. [...] O Major Antônio Moraes também partiu de pedaços de pessoas reais e do Duque invejoso e mau da *História do Cavalo que Defecava Dinheiro*, assim como também, um pouco, do “Capitão” do Bumba-meu-boi. Severino do Aracaju é reminiscência de um Cangaceiro real, ligado à minha família e que, na vida, foi morto pela Polícia. Mas ele e o Cabra se originam também é da figura legendária do Cangaceiro dos folhetos, herói às vezes épico, às vezes cômico, mas sempre justificado em sua vida de crimes pela morte cruel do Pai – como, de fato, aconteceu, na vida, com Antônio Silvino e Lampião. Quanto ao Encourado e ao Demônio, secretário dele, são recriações teatrais dos diabos do Romanceiro – principalmente o Demônio que aparece no auto popular *O Castigo da Soberba* [...] O nome “Encourado” é de criação minha, mas alusivo à crença sertaneja de que o Diabo costuma se vestir de Vaqueiro em suas andanças pelas estradas e encruzilhadas sertanejas (SUASSUNA, 1973, p.161-162).

Um fato curioso na peça de Suassuna é a presença de um apresentador dos fatos, uma espécie de mestre de cerimônias que faz o enredo do texto acontecer. Sobre essa personagem, é interessante deixar que o próprio autor explique as razões de sua utilização no contexto de produção da obra dramática, para que se entenda sua presença e seu modo particular de criação literária:

o Palhaço do Auto da Compadecida vem dos circos sertanejos que vi na minha infância. Um desse palhaços ficou mítico, no Sertão e para mim: “Gregório”, do Circo Estringuine. Mas, ao mesmo tempo que, na peça, representa o Autor, o Palhaço é, também, um Cantador (SUASSUNA, 1973, p.162-163).

Não se pode deixar de destacar, por fim, a presença da religiosidade popular na obra de Suassuna, tão bem retratada na figura de Nossa Senhora, Mãe de Jesus, e o próprio Cristo, que por sua caracterização visando destacar o preconceito racial tão presente na cultura brasileira, não deve ser apresentado no início da apresentação teatral. Essas duas personagens são apresentadas, portanto, nas suas versões populares, conforme nos diz o autor: “finalmente,

temos aqueles personagens que, no *Auto da Compadecida*, são as versões populares do Cristo e da Virgem Maria, isto é, ‘Manuel’ e ‘A Compadecida’” (SUASSUNA, 1973, p.163).

Em virtude desses fatos, pode-se dizer que, na obra de Ariano Suassuna, é marcante a presença da literatura popular, não só porque em seu trabalho detecta-se a transposição de partes de poemas populares e a incorporação de personagens da literatura popular, como também o autor vai muito além do simples trabalho de transposição: ele incorpora, em suas peças, cânones da poética popular, obedecendo às funções, normas e valores da cultura popular ao tratar os temas e formas trazidos do folclore.

Como conclusão, pode-se reiterar que Ariano Suassuna se insere entre os autores que podem se enquadrar dentro da categoria do teatro popular, devido ao seu grande esforço no intuito de construí-lo. Seu interesse por um público composto pelo povo revela esta sua preocupação. Assim, no projeto estético deste autor, há um delineamento do desejo de fazer o povo reconhecer-se a si mesmo e a sua cultura, de tal modo que foi buscar conscientemente na cultura popular os elementos constitutivos de seus textos, mais especificamente, os do gênero dramático.

Para finalizar a discussão teórica trazida até aqui, tratar-se-á no tópico seguinte sobre a importância do trabalho de leitura do texto dramático em atividades de ensino, pontuando algumas estratégias de leitura que podem ser úteis ao docente para a realização do processo de letramento literário.

4.3 Cena 3: Texto dramático e Atividades pedagógicas

Discutir a realização de atividades de ensino com a leitura de texto dramático é o foco dessa subseção, destacando, inicialmente, quais os benefícios que podem provir por meio desta prática ao mesmo tempo em que se colocará em evidência algumas estratégias de leitura para este gênero textual que, conforme foi discutido anteriormente, pode gerar dúvidas de sua utilidade em práticas de letramento literário em virtude de ser um texto preparado para uma encenação. O que se pode adiantar é que, por ser um texto escrito com marcas bem peculiares, a sua leitura pode ser feita de maneira que se consiga um bom desempenho dos alunos ao contemplar habilidades de leitura bem específicas.

Isto posto, a leitura do texto dramático na escola pode proporcionar diversas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social, além de inúmeras aprendizagens, seja

no campo artístico seja em outros campos do conhecimento. Dentre as vantagens desse trabalho, Granero (2011, p. 13) afirma que a leitura dramática “desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração”.

Além disso, o contato com o texto dramático pode ajudar os discentes a perder continuamente a timidez, a desenvolver a capacidade de se sair bem em situações em que se exige o improviso e a despertar o interesse pelo texto literário, servindo como porta de entrada para os demais gêneros.

Nos PCN, também se encontram abordagens afins que complementam as ideias apresentadas:

a experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (BRASIL, 1998, p. 88).

Em vista disso, pressupõe-se o trabalho com o texto dramático como uma maneira de desenvolver competências e habilidades nos discentes, de forma a dar-lhes condições de interagir socialmente de modo mais eficaz, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal. Conforme diz Lapenda (2002), em seu ensaio “Teatro: recurso lúdico e pedagógico”, há uma necessidade de aproximar os alunos da cultura teatral (entendida, pelo menos inicialmente, com a leitura do texto dramático em sala de aula para, em seguida, promover um envolvimento destes com o teatro), com uma finalidade didática: “o teatro pode participar com muita eficácia da formação do estudante” (LAPENDA, 2002 p. 155).

Sobre esse aspecto, ao se pensar em uma proposta de práticas de letramento envolvendo o texto dramático, pretende-se não apenas apresentar um gênero e sua importância histórico-social, mas também trazer para a sala de aula a oportunidade de os alunos participarem de uma forma de jogo simbólico, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Koudela (2005), sobre a contribuição pedagógica do jogo teatral em sala de aula, afirma:

no jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da inspiração criadora – o jogo simbólico – é combinado com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com linguagem artística (KOUDELA, 2005, p. 149).

O contato com o texto dramático, além de ampliar o repertório literário dos alunos, permite a possibilidade de promover interação entre escola e comunidade, prevendo-se, nesse caso, a montagem de uma peça para ser representada em público, promovendo um evento de letramento em que os protagonistas podem compartilhar experiências letradas com alto grau de fruição estética. Isso atesta uma das finalidades do gênero dramático, sua representação artística. No entanto, o estudo de suas características se faz imprescindível, além de outras inerentes ao texto dramático, como sua divisão em atos e cenas, a descrição do ambiente ou local da ação e dos comportamentos e modo de apresentação do personagem num determinado momento (as rubricas), a presença dos diálogos entre os personagens, figurino etc.

Há que se considerar, igualmente, a função tipicamente lúdica do texto dramático que se concretiza na sua representação e que, mais que uma ferramenta pedagógica na sala de aula, “exerce uma função social que visa a levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão.” Trabalhar o texto dramático na sala de aula “é promover o resgate da cidadania, é uma forma de ampliar o universo cultural e social do estudante” (CALZAVARA, 2009, p. 153-154).

Para a leitura do texto dramático, deve-se considerar, ainda, na concepção zumthoriana, o aspecto da performance intrínseca ao texto, manifestada na leitura em voz alta. Esse procedimento pode ser útil para a compreensão do texto, uma vez que se trata de uma peça teatral, e pode auxiliar os alunos a se expressarem oralmente, dando voz ao texto. Essa realização oral do texto revela facilmente a riqueza e a amplitude da voz, na perspectiva assumida por Zumthor (1993). Visto dessa forma, o texto dramático tem na voz seu grande instrumento de comunicação e recepção.

É imprescindível, também, nas atividades que envolvem a leitura de textos dramáticos, estimular o aluno a se pronunciar sobre eles, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com eles e com os colegas, realizando o que Colomer (2007 p. 45) chama de “leitura compartilhada”.

Essa mudança do foco no tratamento da leitura literária, atendendo às contribuições do leitor, ancora-se nos postulados empreendidos pela estética da recepção e enquadra-se no âmbito das pretensões dessa proposta de letramento literário.

A possibilidade de trabalhar a intertextualidade entre o texto dramático e outros textos pode ser um instrumento de facilitação de sua leitura, contribuindo significativamente para a construção dos sentidos pretendidos pelo texto e recebidos pelo leitor. De acordo com Koch e Elias (2013, p. 78), a intertextualidade ocorre quando, durante o processo de escrita, produz-se um texto recorrendo a outro(s) texto(s) ou quando, no processo de leitura, a compreensão (construção de sentido) depende da percepção da presença de outro(s) texto(s) ou do modo de constituí-lo.

Assim, para a percepção da presença do intertexto na sua leitura, o leitor precisará ativar o seu conhecimento de mundo, o seu repertório de leitura (essa fornecerá os artifícios que o ajudarão na compreensão e construção de sentidos do novo texto, que sofrerá alteração de sentido, já que se trata de um novo texto em outro contexto), pois segundo as autoras, “a inserção de ‘velhos’ enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 78, grifo das autoras).

Dessa forma, “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 86) e esse deve ser recuperado pelo leitor para que a nova produção tenha sentido. Nesse caso, é necessário que o leitor tenha conhecimento do texto-fonte para perceber a relação entre eles, já que a mensagem veiculada por um texto está sempre relacionada a outros textos, o que exige desse leitor um conhecimento prévio (um repertório cultural) para compreender essa relação.

Segundo Koch; Bentes; Cavalcante (2008), o conceito de intertextualidade surgiu no âmbito da Teoria Literária, na década de 60, com a teoria da crítica literária francesa Julia Kristeva, para quem todo texto é “um mosaico de citações”. A autora assinala que um texto só pode ser compreendido por meio do diálogo entre outros textos. Certamente

a **intertextualidade** é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH; ELIAS, 2013, p. 86, grifos das autoras).

Sendo assim, a intertextualidade se transforma numa ferramenta necessária no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e cabe à escola, portanto, cumprir seu papel de formar leitores competentes, aqueles que, segundo os PCN, são capazes de satisfazer essa necessidade de leitura/escrita, lendo nas entrelinhas, “identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Uma outra questão que se faz relevante nessa discussão do processamento da leitura literária são as formas de intertextualidade com linguagens diferentes quando se considera uma obra literária, tópico que será debatido a seguir.

4.3.1 O texto dramático e suas relações intertextuais / multimodais

O texto literário é, além de plurissignificativo, enriquecido pela tomada de outros textos, com a mesma linguagem ou por linguagens diferentes. Conforme afirma Zappone; Wielewicki (2005):

[...] outra forma de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forte relação entre literatura e as outras artes como a pintura e o cinema, além da televisão e da música. Um texto literário serve de argumento para a criação de outros textos literários, dialogando entre si, bem como para a criação de textos visuais ou musicais, por exemplo. Narrativas épicas viram quadros, romances viram filmes e desenhos animados, poemas viram canções populares. A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de significados. Nesses casos, discussões acerca da fidelidade ao texto literário cedem espaço a considerações sobre traduções de uma linguagem para outra (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 28).

Dessa forma, uma das possibilidades de trabalhar a leitura nesse processo de construção de sentidos do texto dramático na perspectiva intertextual é a utilização de adaptações cinematográficas relacionadas à obra objeto de leitura, permitindo o uso de recursos audiovisuais que podem contribuir para a compreensão do texto original. Nesse caso específico, deve-se ater para o fato de que o filme é uma adaptação da obra literária e, portanto, na sua análise devem ser levados em conta critérios outros que não os mesmos usados na análise da obra escrita, pois, conforme afirma Necchi (2009), “livro e filme são

distintos, cada um dotado de especificidades relacionadas à linguagem, ao suporte e aos modos de se relacionar com o público” (NECCHI, 2009, p. 272). Ainda, segundo o autor,

livros e filmes são diferentes por natureza, mas a distinção acaba sublimada pelo público em geral quando um livro é o ponto de partida de uma produção audiovisual. Compreensível que se façam comparações afinal, trata-se da mesma história, e os juízos mais diversos tentam arbitrar qual o melhor entre os dois. Quase sempre leitores apontam a superioridade do livro em relação ao filme, mas a comparação raia o insólito porque se tratam de obras díspares. Como letras impressas e imagens em movimento apresentam linguagens e gramáticas próprias, não há parâmetros de comparação. O que aproxima livros e filmes é a história em si – enredo, personagens, cenários, diálogos, tramas -, mas quase sempre a publicação dispõe de mais espaço para aprofundar esses elementos. Portanto, soa quase ingênuo afirmar preferência pelo livro alegando que nele a história se processa de maneira ampliada (NECCHI, 2009, p.272-273).

Nesse aspecto, deve-se deixar clara para os alunos a perspectiva assumida pela apreciação do filme baseado na obra literária a ser lida, sem considerar o caráter primordial da leitura da obra em si, objeto principal da atividade pedagógica em sala de aula. Assistir ao filme, nesse caso, pode servir como uma etapa do processo de leitura para ativar outras referências não explicitamente presentes no texto escrito, visualizadas no filme de acordo com a interpretação do roteirista, diretor, figurinista e demais profissionais envolvidos na produção cinematográfica. Visto o filme depois de lido o texto, pode-se promover um diálogo entre as duas obras, considerando as características relativas a cada uma delas.

Dando continuidade ao debate, Corseuil (2005) elenca elementos cinematográficos que devem ser considerados na análise de um filme e que diferencia a linguagem cinematográfica, predominantemente visual, da linguagem literária, verbal. São eles, entre outros: montagem, fotografia, som, cenografia e ponto de vista narrativo. Tendo em vista essas e outras diferenças,

qualquer comparação entre um filme adaptado e o texto literário poderá ser mais produtiva se levadas em conta, tanto as especificidades de cada meio como as similaridades das narrativas adaptadas, e, a partir daí, propor uma reflexão crítica sobre os efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar” (CORSEUIL, 2005, p. 318).

Essa reflexão, segundo Necchi (2009), deve levar o aluno a pensar o processo de adaptação considerando os seguintes fatores:

Qual o sentido em se transpor para um filme determinada história que, no princípio, habitava os limites de uma página impressa? Que estratégias foram adotadas pela

equipe do filme para dar vida a um personagem, cenário ou elemento até então descrito em palavras? Como o filme interpreta o livro? Que visão de mundo pauta as escolhas registradas no filme? Como os contextos sociais e históricos apontados pela literatura acabam representados? Quando se trata de filmes inspirados em livros que rompem com noções mais previsíveis de mundo ou que criam novas possibilidades de vida e de existência, quais foram as soluções encontradas para a adaptação e o que significam? (NECCHI, 2009, p. 276).

Encontrar as respostas prováveis para essas questões pode ser essencial para motivar os discentes a encarar a atividade de leitura literária como algo produtivo e isso pode realmente ajudá-los no momento de construção dos sentidos do texto lido. Por sua vez, o leitor habitual pode encontrar no cinema a possibilidade de diversificar ou ampliar os entendimentos acerca do livro. A adaptação cinematográfica não deverá influenciar a constância de leitura, mas pode ser um facilitador para aqueles alunos desacostumados à leitura de obras literárias. Se o filme é considerado bom, interessante, curioso, irresistível, o livro pode trazer a continuidade da fruição e mereceria, portanto, ser lido. Dessa forma, se o processo for bem conduzido pelo professor, o filme pode instigar à leitura alunos pouco afeitos à leitura literária.

É viável destacar que o professor precisa estar minimamente capacitado para promover o diálogo fluente e fértil entre literatura e cinema. Se o objetivo é se valer da presença e da força dos filmes, ele precisa saber discorrer não somente sobre os livros, como também é importante que tenha uma relativa intimidade com os elementos básicos da narrativa audiovisual, assim como do processo de realização de um filme: roteiro, direção, direção de arte, direção de fotografia, som, montagem/edição e produção. O domínio desses elementos pode ser muito produtivo numa apreciação de um filme adaptado para atividades de leitura com uma obra literária.

Em consonância com o que afirma Necchi (2009), Amorim (2013) destaca o estudo de filmes adaptados na escola como uma “porta de acesso ao texto infinito da arte, como um possível caminho para o engajamento em uma prática social de leitura da obra literária e, por conseguinte, do mundo” (AMORIM, 2013, p. 255). Essa perspectiva confirma o que vem sendo dito até o presente momento. Além disso, o estudo do filme, segundo o autor, é um importante instrumento de leitura e interpretação da realidade, uma vez que, na contemporaneidade, todos são consumidores de imagens e, para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de novas formas de letramento. Os próprios documentos oficiais, reitera o autor, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante PCNEM), ressaltam

o fato de que “vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos” e propõem a busca por formas de letramentos múltiplos que “pressupõem conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 25-26).

Na verdade, os PCNEM já pressupunham uma mudança ao considerar que:

as novas tecnologias vêm requerer uma postura diferente em face da literatura. O ensino de literatura, como qualquer outra forma de ensino-aprendizagem, precisa estar atrelado ao contexto das novas ferramentas tecnológicas. No contexto atual, [...] a literatura busca caminhos para se adaptar a era dos recursos eletrônicos e da hipermídia, para não perder espaço diante de outras formas atrativas de comunicação (MARTINS, 2006, p. 97).

Sob esse prisma, pode-se citar um outro motivo para estudar as adaptações na escola: a estimulação de interesse por literatura que essas obras podem incutir nos alunos (o cinema, como um meio multissemiótico, pode ser uma das formas de tecnologia empregadas na tentativa de revitalização do ensino dessa arte nas salas de aula), sem considerar, no entanto, que o principal potencial de seu uso em aulas de leitura literária seja a possibilidade de dialogar com novos textos, novos discursos, novas práticas de leitura. Amorim (2013) acredita que “o principal potencial do uso de adaptações em aulas de leitura literária seja a possibilidade de trazer para o diálogo novos textos, novos discursos, novas práticas de leitura que concorrerão para a imersão social do aluno na rede dialógica de sentidos” (AMORIM, 2013, p. 256). Essa intertextualização, segundo Cosson (2012) é um excelente instrumento de externalização da capacidade interpretativa dos discentes, um “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos” (COSSON, 2012, p. 94). Nesse sentido, as adaptações cinematográficas de obras literárias podem se tornar interessantes estratégias de favorecer a leitura do livro, além de possibilitar outras leituras com múltiplas linguagens, perspectivas, abordagens e vertentes, ampliando o repertório sociocultural dos alunos.

Com o fim de arrematar a discussão sobre a adaptação de obras literárias para o cinema, pode-se afirmar, em acordo com Corseuil (2005), que o cinema pode dispor de relações intertextuais que lhes são próprias, por possuir uma linguagem específica que inclui uma diversidade de gêneros narrativos e o uso de certas técnicas vinculadas à montagem, som e fotografia, entre outros fatores, e nesse processo intersemiótico, como obra independente, é “capaz de recriar, criticar, parodiar e atualizar os significados do texto adaptado” (CORSEUIL, 2005, p. 320).

Assim sendo, como forma de encerrar a discussão teórica tratada aqui, retoma-se o que foi colocado no início deste trabalho: a exposição de conceitos fundamentais de leitura, letramento literário e estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos discentes, tomando como referência, por exemplo, o texto dramático, pode ser um meio de dotá-los de ferramentas que podem ser úteis em práticas sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita. Reafirmando o que foi dito inicialmente, o letramento literário torna-se um provocador de outros letramentos que são fundamentais para a vida em sociedade.

5 ATO 4: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: tecendo a trajetória

Nesta seção, estão descritas as etapas da metodologia deste trabalho cuja organização será apresentada em duas subseções. A **primeira subseção** apresenta informações sobre o campo, mais precisamente, a escola em que ocorreu a pesquisa, e os sujeitos deste estudo. Na **subseção seguinte**, apresenta-se a caracterização desse estudo quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos; depois, a delimitação do corpus na qual se exibem informações sobre o objeto de investigação que ajudou a constituir as atividades selecionadas para a avaliação diagnóstica – a leitura e os textos produzidos pelos alunos a partir das leituras realizadas. Em seguida, explica-se quais são os instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos adotados tanto para coleta e realização de atividades diagnósticas quanto para a análise de dados coletados.

5.1 Cena 1: Campo e sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa deste trabalho é uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São João dos Patos – MA, que oferece Educação Básica com Ensino Fundamental de nove anos. Possui uma carga horária de 1000 horas anuais para turmas de 6º ao 9º ano, público-alvo da instituição de ensino, distribuídas em 200 dias letivos nos turnos manhã e tarde. Conta, atualmente, com um quadro de 52 profissionais: diretores, professores, agente pedagógico, auxiliar de secretaria, merendeiras, zeladoras e vigias. Dispõe de apoio pedagógico realizado pelas coordenadoras municipais e por um psicólogo. Realiza projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano letivo, como: Programa Mais Educação nas áreas de esporte, lazer, cultura, Português e Matemática (6º ao 9º ano) e Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Da escola, a turma que participou da pesquisa era composta por 30 alunos com idade entre 14 e 16 anos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental no período da aplicação das atividades. Segundo dados do perfil socioeconômico disponibilizado pela instituição escolar, a maioria dos alunos pertencia à classe socioeconômica de baixa renda. As famílias muitas vezes não tinham um vínculo empregatício definido, sobreviviam de atividades informais e do bolsa família, programa de apoio do governo federal. Além disso, muitos vinham de famílias que tinham como responsável apenas a mãe, a avó, tios ou outros.

Dessa forma, os sujeitos dessa pesquisa são, em sua maioria, provenientes de famílias cujos pais ou responsáveis não têm culturalmente o hábito de orientar os filhos nas tarefas escolares, nas leituras e nos estudos diários; isso ocorre, talvez, devido à baixa escolaridade e por não se sentirem em condições de ajudá-los em tais atividades, gerando fragilidades (relacionadas à leitura, dificuldades de compreensão e escrita) que tem como consequência a desmotivação do aluno e a falta de interesse no processo de aprendizagem.

5.2 Cena 2: Caracterização da pesquisa

Esta subseção apresenta o detalhamento metodológico da pesquisa **Leitura do texto dramático em sala de aula: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental**, e subdivide-se em quatro partes:

5.2.1 Quadro 1: Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos

Quanto à **abordagem** e aos **objetivos**, a metodologia a ser adotada para a realização deste estudo foi de cunho quali-quantitativo e descritivo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, no caso da pesquisa realizada: a sala de aula. Sua natureza descritiva tem como função, neste estudo, descrever as características qualitativas de uma turma, a fim de colocar o pesquisador a par de situações, fatos, opiniões e comportamentos da turma onde foi aplicado o estudo. Objetiva-se, ainda, analisar de que forma a leitura de uma obra dramática contribuiu para a formação crítica do leitor em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, capacitando-o à expressão oral e escrita, além de motivá-lo a realizar outras leituras.

Quanto às **técnicas** e **métodos** que foram empregados para o desenvolvimento da metodologia desse trabalho, o primeiro passo dado foi fazer uma pesquisa documental, através do Projeto Político-Pedagógico da escola, para levantamento dos dados do campo de estudo. Além disso, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o planejamento anual de Língua Portuguesa para o 9º ano e dados do questionário socioeconômico da escola, respondido pelos pais/responsáveis dos alunos. Nesse sentido, de acordo com Gil (2010), a pesquisa documental apresenta vantagens, pois os

documentos são fontes ricas e estáveis de dados e subsistem ao longo do tempo. Em seguida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ancorada nas contribuições de teóricos com vistas a obter esclarecimentos sobre como se deve realizar a leitura literária, analisando quais procedimentos devem ser levados em conta para que haja um efetivo letramento literário dos discentes, e quais as vantagens de utilização de uma obra dramática que possa contribuir para a realização desse processo. Também foi utilizada como técnica de coleta de informações um caderno de anotações específico para esse fim, como um diário de pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46-47), o professor pesquisador pode conciliar, nesse diário, as atividades de sala de aula com anotações rápidas sobre a realidade impetrada, registrando “antes que se esqueça dos detalhes importantes”.

A pesquisa se caracterizou, ainda, como de campo, por permitir, segundo Minayo (2009, p. 61, grifo da autora), “a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...]”. Dessa forma, a pesquisa teve a finalidade de fazer um diagnóstico no campo de estudo sobre o objeto de investigação para verificar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno.

5.2.2 Quadro 2: Delimitação do *corpus*

Serviram como dados para análise as produções escritas e depoimentos (por escrito e filmados) dos alunos durante o processo de execução da pesquisa. Com o questionário e a atividade diagnóstica, verificou-se o nível de letramento literário dos discentes com vistas à montagem de oficinas de leitura e escrita para o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

Para a realização dessas oficinas, selecionou-se uma obra literária escrita por Ariano Suassuna, o *Auto da Compadecida*, por conter todos os elementos necessários para sua execução: romances e histórias populares do Nordeste brasileiro e filmes nacionais de grande sucesso de crítica e público, além de trabalhos hipermediáticos da obra em questão disponíveis *on-line*. O *corpus* analisado partiu das observações das leituras realizadas desses materiais, além da apreciação do filme, *O Auto da Compadecida*, versão homônima do livro em estudo, com a finalidade de contribuir para a formação crítica do leitor por meio de análises intertextuais. O filme foi utilizado como elemento motivador e serviu para demonstrar que

muitas obras literárias se fazem presentes na atualidade também por meio de outras linguagens.

5.2.3 Quadro 3: Instrumentos de coleta de dados

Este trabalho constituiu-se de uma observação de fatores que dificultam o letramento literário. Para tanto, objetivou-se obter dados aspectuais sobre a realidade da turma através de uma **entrevista despadronizada**, que se efetivou através de uma conversa informal entre o pesquisador e os alunos, com a finalidade de perceber a realidade da turma em relação às suas atividades de leitura. Segundo Marconi e Lakatos (2003), quando há a utilização desse tipo de entrevista numa pesquisa, o entrevistador tem a liberdade de conduzir a situação na direção que considere adequada, deixando também liberdade para o entrevistado que, durante as perguntas, “poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Dando continuidade, utilizou-se também como instrumento para coleta de dados um **questionário** previamente elaborado, contendo diferentes tipos de perguntas (abertas, fechadas e de múltipla escolha), para que os alunos respondessem sobre suas práticas de leitura do texto dramático. Para Gil (2010, p. 114), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” com o intuito de obter diversas informações que vão ajudar a descrever as características dos sujeitos pesquisados.

Um outro instrumento de coleta de dados foi o **depoimento** dos alunos tanto por escrito quanto filmado, para que, tendo sido filmados, experimentassem novas formas de expressão textual. Além desses instrumentos, utilizou-se também uma atividade do livro didático e **atividades diagnósticas**, baseadas na proposta de sequência de leitura literária encontrada em Cosson (2012), em forma de oficinas, para que se observassem as práticas de leitura dos alunos, sobretudo em relação à recepção do texto literário.

Dessa maneira, pretendeu-se alcançar uma compreensão detalhada do problema dessa investigação, através da interação entre pesquisador e alunos, investigação essa de que o pesquisador participou, fazendo a interpretação dos fatos, trazidos de exemplos de costumes em que estão inseridos os alunos. Para Marconi e Lakatos (2003):

o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Concorda-se com a autora, haja vista a necessidade de ganhar a confiança dos alunos, bem como fazê-los compreender a relevância da investigação sem ocultar seu objetivo ou sua missão.

5.2.4 Quadro 4: Procedimentos para coleta e análise de dados

Para os procedimentos de coleta de dados procedeu-se aos seguintes passos: contato com a direção da escola, informando-a sobre a pesquisa e solicitando autorização para que fosse executada no âmbito da sala de aula; aplicou-se a entrevista despadronizada sobre as atividades de leitura dos alunos e do questionário sobre as práticas de leitura do texto dramático; realizou-se uma atividade do livro didático e oficinas para aplicação das atividades diagnósticas, conforme a sugestão proposta por Cosson (2012); realizou-se a escrita/gravação em vídeo dos depoimentos dos alunos após a finalização das oficinas realizadas. Convém destacar que a realização de uma atividade de leitura presente no livro didático serviu para comprovar a existência da utilização do texto dramático com finalidades que não almejam diretamente o letramento literário dos alunos, sugerindo uma leitura fragmentada do texto, com vistas a levá-los depreender algumas características desse gênero textual, conforme constatação do pesquisador pela sua experiência docente. Em uma das perguntas do questionário sobre a leitura do texto dramático, foi solicitado aos alunos que respondessem sobre suas experiências, indicando em que sentido a leitura desse gênero de texto foi útil em sua vida social, assim como também foram incentivados a expor sobre esse fato nos seus depoimentos.

Sobre esse aspecto, houve a elaboração das oficinas que priorizou o desenvolvimento de habilidades de leitura, buscando desenvolver no aluno a compreensão, a interpretação, a intertextualização (estabelecendo relação entre textos e entre os temas abordados na obra dramática e as experiências de vida dos leitores/alunos) e a produção de sentidos, através do reconhecimento das imagens simbólicas que auxiliam a construção do texto dramático, como forma de contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de refletir criticamente

sobre o que leem. Elas foram destinadas aos alunos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São João dos Patos - MA. Todas as coletas foram realizadas em um período de 03 (três) meses, entre março e maio de 2017.

Em seguida, a partir das orientações de Marconi e Lakatos (2003), Gil (2010), Minayo (2009), Bardin (2011) e outros, foi realizada a leitura do material coletado para proceder à primeira etapa da **análise dos dados**, obtidos por meio dos instrumentos de coleta e foi feita por meio de técnicas quantitativas e qualitativas: por meio de uma abordagem quantitativa, buscou-se descrever os dados estatisticamente, e por meio da abordagem qualitativa, os dados foram analisados sob a ótica descritiva em que as respostas / os comentários foram organizados em categorias de acordo com a temática.

Assim, as informações obtidas por meio da **entrevista** foram analisadas e classificadas por similaridade de conteúdo, agrupadas em categorias, utilizando-se como referencial a análise temática, de acordo o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Esse método se caracterizou por ser apropriado para analisar as opiniões dos investigados, levando em conta o participante da investigação, suas respostas e o resultado dessas respostas. As informações obtidas por meio dos **questionários** foram analisadas da seguinte forma: para os resultados das perguntas **fechadas**, utilizou-se a estatística descritiva, na qual as informações foram dispostas de modo a se poder verificar a frequência de cada resposta, expressa em valores absolutos. Já os resultados das questões **abertas** e de **múltipla escolha**, foram classificados por similaridade de conteúdo, agrupados em categorias, utilizando-se como referencial a análise temática e outros, foram classificados pela análise descritiva.

Posteriormente, deu-se início à segunda etapa da **análise dos dados**, obtidos por meio da aplicação de uma atividade do livro didático e das atividades diagnósticas, pautadas pelos fundamentos teóricos apresentados acerca da leitura literária, por pesquisas que tratam da leitura do texto dramático, que podem estabelecer a compreensão da intertextualidade entre os textos e outras linguagens, principalmente, pela aplicabilidade das atividades diagnósticas, a partir das quais aconteceu a análise descritiva do desempenho da compreensão crítica do aluno, de forma a perceber se conseguiram expressar-se verbalmente sobre as leituras realizadas.

Faz-se necessário enfatizar que este trabalho visou à formação crítica do leitor, contribuindo de forma positiva para que ocorra o letramento literário. Para tanto, baseou-se na concepção interacionista de leitura, na qual se exige atitude ativa diante do texto. Assim, para

promover a leitura de obras literárias com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de compreender, interpretar e intertextualizar com vistas à elaboração de uma reflexão crítica, sugeriu-se seguir as seguintes fases, elencadas a partir de Cosson (2012), com algumas adaptações: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Evitando extrapolar para a sequência expandida, a essas quatro etapas foram acrescentadas mais algumas atividades, com o fim de enriquecer a proposta original e ampliar as possibilidades de leitura do texto literário. Cada uma das etapas constou de atividades específicas, conforme explicitado a seguir:

I – Motivação: Foi realizada a atividade “Lembranças do circo”, em que os alunos relataram, oralmente e/ou por escrito, algumas experiências de quando estiveram em um circo. Esses relatos foram compartilhados com a turma e fizeram referência ao fato de o texto da peça *Auto da Compadecida* sugerir montar o cenário como um picadeiro de circo assim como a presença da personagem *Palhaço*, que anuncia os acontecimentos do enredo;

II – Introdução: Nessa etapa, aconteceu a apresentação do autor e da obra. Foi suficiente fornecer informações básicas sobre o autor e ligadas ao texto que se trabalhou. A seguir, apresentou-se a obra, com o cuidado de ressaltar sua importância e justificar sua escolha, além de ter sido feita a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que a introduzem. Nesse momento, foram utilizadas estratégias de antecipação e levantamento de hipóteses sobre o texto, incentivando os alunos a comprová-las ou recusá-las após a leitura do texto, justificando suas impressões iniciais;

III – Leitura: A leitura do texto propriamente dito começou nesse momento e se fez necessário acompanhar todo o processo para auxiliar os alunos em suas dificuldades. As atividades foram realizadas em etapas, em ambiente extraclasse, com intervalos combinados previamente. Foram realizados dois intervalos de leitura com atividades que buscaram dialogar com a obra em diferentes enfoques: Intervalo 1 (primeiras cenas até o episódio do enterro do cachorro) - leitura de dois folhetos de cordel, realizadas oralmente em sala de aula: *O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, e *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, ambos disponíveis on-line, em versão digitalizada; Intervalo 2 (do episódio do enterro do cachorro até o final da peça) - consistiu na leitura de mais dois folhetos de cordel: *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros e *O Castigo da soberba*, de Anselmo Vieira de Sousa, também disponíveis em versão on-line;

IV – Interpretação: Após a leitura integral da obra e discussões em classe sobre os temas nela tratados, com vistas à sua compreensão global, foram executadas outras atividades antes da

finalização da interpretação: a apreciação e análise do filme *O Auto da Compadecida* (2000), adaptação cinematográfica da obra de Suassuna, com direção de Guel Arraes e roteiro de Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão e a leitura expressiva da peça *Auto da Compadecida* de acordo com o texto original.

Em suma, neste trabalho foram elencadas algumas fases que visam à leitura reflexiva da obra literária, sobretudo do texto dramático, capazes de desenvolver nos discentes as habilidades de leitura pretendidas, visando à expressão do posicionamento crítico-reflexivo desses alunos; entende-se, portanto, que se não tivessem sido seguidas, corria-se o risco de fazer uma análise dos dados fragilizada pela incoerência, incapaz de julgar com pertinência o desenvolvimento dos alunos.

Ressalte-se, por fim, que as atividades de leitura e escrita que foram realizadas por meio das oficinas, o registro fotográfico e audiovisual de algumas dessas atividades, a elaboração de portfólio e de diário de pesquisa, além de depoimentos orais e escritos dos alunos, estiveram entre os materiais que constituíram a base de dados da pesquisa. Esse *corpus* foi utilizado para análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação das atividades e teve como fim precípua a comprovação das hipóteses arroladas inicialmente.

Ao término das análises, houve uma base de dados disponíveis que serviu como ponto de partida para a elaboração de uma proposta de intervenção com sugestões de atividades que podem ser úteis aos professores de língua portuguesa que tenham como finalidade, em suas aulas, realizar o processo de letramento literário com seus alunos.

6 ATO 5: TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisam-se os dados coletados no intuito de responder às questões propostas na introdução deste trabalho. Esses dados são apresentados por meio de uma análise de conteúdo de Bardin (2011). Os alunos foram identificados através de código alfanumérico A1-F, A2-M, até A30-M, seguido de indicação do sexo feminino ou masculino, representada pelas letras -F ou -M. Para melhor organizar a apresentação das análises dos dados, optou-se, como já foi mencionado, pela divisão desta fase em duas etapas.

6.1 Cena 1: Primeira Etapa de Análise dos Dados

Nesta subseção, fez-se a análise dos resultados obtidos por meio da utilização de dois instrumentos de coleta: entrevista e questionário.

6.1.1 Quadro 1: Entrevista

A entrevista realizada com 30 alunos foi fundada em 10 (dez) perguntas-chaves, que permitiram a estruturação de 09 (nove) categorias de análise, das quais se pôde obter uma história da vida de leitura dos alunos e dos conhecimentos prévios necessários para a aplicação das atividades relacionadas à proposta de letramento literário, objeto-foco desse estudo. Essas categorias estão descritas a seguir concomitantemente às perguntas que a geraram:

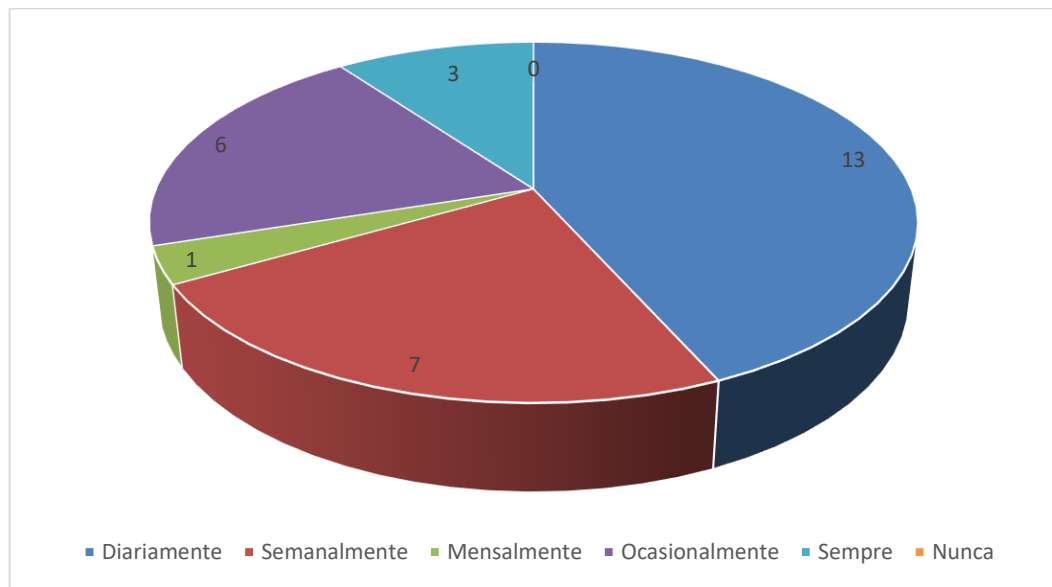
QUESTÃO 1 – CATEGORIA 1: GOSTO PELA ATIVIDADE DE LEITURA

Pelas respostas dadas pelos alunos, é possível perceber que, apesar do contexto social em que vivem, com pouco contato com materiais de leitura escrita e pouco incentivo familiar para a realização de atividades desse tipo, todos eles responderam “sim” a essa pergunta. Isso chama à atenção para o fato de que a leitura é necessária em nossa sociedade e que nos vemos obrigados diariamente a realizar diversas leituras, sejam por fruição ou por qualquer outra necessidade social. Como foram orientados pelo pesquisador para se sentirem livres a responder as questões, acredita-se que não houve a possibilidade de querer dar uma resposta apenas para corresponder à demanda da pesquisa.

QUESTÃO 2 – CATEGORIA 2: FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA

O gráfico abaixo explicita as respostas dadas pelos alunos à pergunta: Você lê com que frequência?

Gráfico 1: Você lê com que frequência?



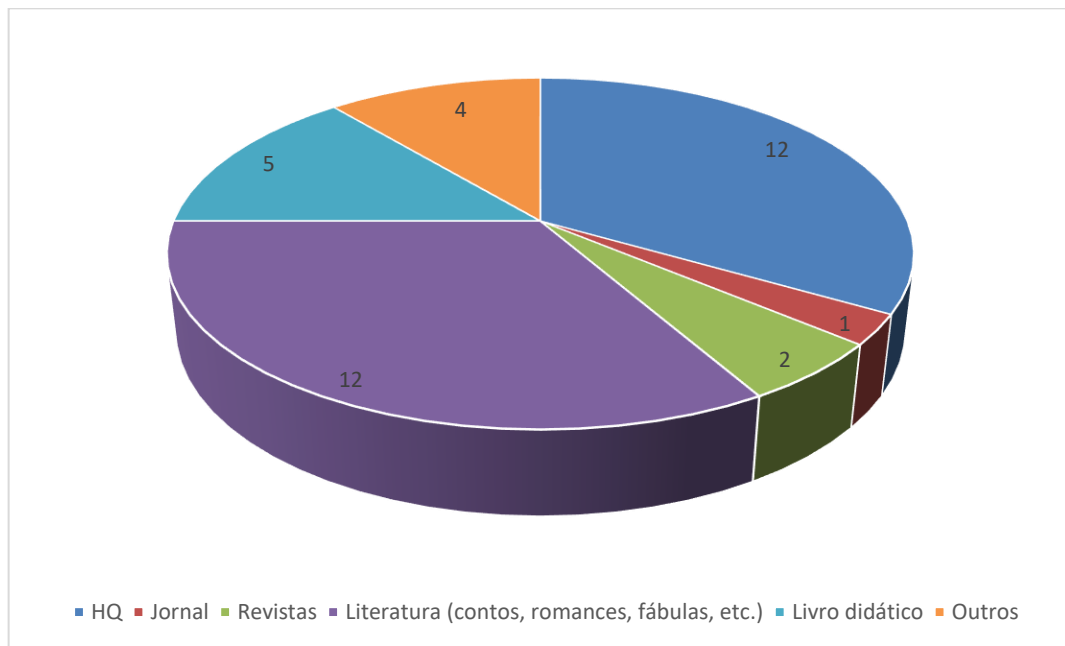
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, extraído da entrevista

Percebe-se, assim, que os alunos em sua maioria leem com uma frequência regular, diariamente e semanalmente; entretanto, essa constatação não foi percebida no decorrer das aulas de leitura, pois a maior parte deles demonstrou sempre um engessamento quanto às habilidades de leitura necessárias ao seu nível de ensino, com problemas evidentes em leituras compartilhadas realizadas em sala de aula, como por exemplo: medo de ler em voz alta, desconhecimento de pausas sugeridas pelos sinais de pontuação presentes nos textos, desconhecimento da pronúncia correta de algumas palavras comumente usadas nos textos do livro didático, entre outros. Dessa forma, parece não ter havido um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades que permitiriam um uso mais frequente e eficaz da leitura fora da escola.

QUESTÃO 3 - CATEGORIA 3: TIPOS DE LEITURA

Comparando as respostas dadas pelos alunos sobre seu gosto pela leitura (CATEGORIA 1) com os tipos de leitura que eles comumente fazem, foi possível elaborar o seguinte gráfico:

Gráfico 2: Qual o seu tipo de leitura?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, extraído da entrevista

Como a pergunta direcionava para os tipos de leitura realizados pelos alunos, havendo a possibilidade de marcação de mais uma opção, percebe-se que eles optaram em quantidade semelhante pela leitura de HQs e livros de literatura (12 alunos optaram por cada tipo). Isso leva a pensar que a opção pela leitura de HQs pode advir da facilidade de compreensão desse gênero textual, muitas vezes utilizado como divertimento pela maioria das pessoas e por ser um gênero multimodal que faz uso de linguagem verbal e não-verbal. No que diz respeito à escolha pelos livros de literatura, dentre eles, contos, romances e fábulas, percebe-se a utilização desses gêneros na esfera escolar, muitas vezes como atividades obrigatórias de leitura, o que reforçaria a ideia de ser um texto difundido na escola e conhecido por eles. Retomam-se aqui as palavras de Coelho (2000), que afirma que a literatura deve servir como agente de formação, seja na interação entre leitores e livros, seja no diálogo leitores e textos

estimulados pela escola – para ilustrar através das preferências dos alunos a possibilidade de realizar um trabalho direcionado às suas preferências.

O fato de alguns alunos escolherem o livro didático como objeto de leitura chama a atenção para a falta de acesso a outros materiais de leitura, como jornais e revistas, ou a falta de interesse dos mesmos por esses materiais, uma vez que poucos alunos marcaram essas opções. Considere-se, ainda, o fato de alguns estudantes assinalarem a opção “Outros” e escreverem os nomes dos gêneros textuais dos quais gostam de ler: livros de piadas; histórias de ação, terror e suspense; e cordel ou histórias que falam sobre o Nordeste. Sendo assim, pode-se verificar que há uma escassez de acesso a bons materiais de leitura, o que os levaria a escolher as opções presentes na pesquisa e não apresentarem seus gostos pessoais de forma mais sistemática.

QUESTÃO 4 – CATEGORIA 4: ATRAÇÃO PELO TIPO DE LEITURA

Questionados sobre o que os atraía nos tipos de leitura da questão anterior, muitos dos alunos não souberam justificar o motivo de sua escolha. Algumas respostas, entretanto, foram elucidativas: “Quando há alguma coisa interessante” (A30-F; A28-F; A26-F; A14-M); “Conhecimento e aprendizado” (A15-M); “O prazer de ler e imaginar várias coisas” (A16-M); “A estrutura e o conteúdo (dos textos)” (A17-F). Analisando esses resultados, pode-se supor que para ser algo que desperte o interesse dos alunos, há de haver nos textos algum tópico interessante para atraírem sua atenção para a leitura. Um detalhe chama a atenção para essa resposta: todos os alunos que a responderam escolheram como tipo de leitura textos literários (contos, romances e fábulas), o que evidencia a influência da escola nas suas escolhas de leitura.

Outro aspecto importante nessa análise é a relação direta entre a segunda resposta supracitada e o tipo de leitura escolhido pelo aluno: livro didático. Isso permite afirmar que há uma exigência da escola para que os alunos se apropriem da leitura com a finalidade de buscar conhecimentos, o que deveria se realizar, por exemplo, pela leitura dos conteúdos presentes no livro didático.

A terceira resposta “O prazer de ler e imaginar várias coisas” (A16-M) também tem uma relação direta com o tipo de leitura selecionado pelo aluno: literatura (contos, romances e fábulas), o que dá a entender a questão da literariedade, da ficção e da imaginação presentes nos textos literários.

Por fim, uma última resposta chamou a atenção: “A estrutura e o conteúdo (dos textos)” (A17-F). Relacionando essa resposta à escolha do tipo de leitura selecionado pela aluna, a saber: literatura (contos, romances e fábulas), evidencia uma certa maturidade de conhecimento por parte da estudante, considerando-a uma aluna com uma eficiência leitora acima de média de sua sala.

Dessa forma, endossa-se a compreensão já mencionada neste estudo de que a leitura de gêneros textuais diversos (verbais, não-verbais e mistos) na sala de aula é necessária para a convivência na atual sociedade letrada, para promoção plena de práticas sociais.

QUESTÃO 5 – CATEGORIA 5: PRIMEIRO E ÚLTIMO LIVRO LIDOS

Questionados sobre o **primeiro livro lido**, muitos estudantes não conseguiram lembrar a primeira leitura e a maioria dos livros (ou textos!) citados pelos que responderam positivamente a essa questão têm uma relação direta com histórias infantis, sobretudo com os contos de fadas e com histórias em quadrinhos, como: *João e Maria*, dos irmãos Grimm; *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault; *A Bela e a Fera*, de Gabrielle-Suzanne Barbot; *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs; e as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa. Isso leva a crer que os primeiros livros lidos compõem, em sua maioria, uma lista de textos trabalhados na escola, o que, talvez, seja indicativo de que as primeiras leituras tenham sido realizadas no ambiente escolar.

Um fato curioso chamou a atenção nas repostas de cinco alunos: a aluna A24-F, citou como resposta o livro *Diário de um banana*, de Jeff Kinney; e os alunos A8-M, A12-M, e as alunas A13-F, A18-F, citaram *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, como primeira leitura (provavelmente na versão adaptada para crianças!). Dentre os 30 alunos pesquisados, percebe-se que alguns deles têm um acesso maior a livros que não são indicados pela escola, demonstrando um poder aquisitivo melhor e um estímulo outro que não o professor para realizar suas próprias leituras. Ainda assim, percebe-se uma preferência por obras tipicamente infantis, o que permite ressaltar que essas leituras foram realizadas nesse período de suas vidas.

Entre os **últimos livros lidos** estão: *Dragon Ball Z*, de Akira Toriyama; *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas e *Diário de uma paixão*, de Nicholas Sparks. Percebe-se, também, por esses títulos, que as últimas leituras realizadas são de escolha própria dos alunos, pois não é comum o trabalho com esses títulos na sala de aula. Uma única aluna, A17-F, citou

Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, como última leitura realizada, o que demonstra uma certa preocupação com o início da etapa escolar subsequente ao ensino fundamental, o ensino médio. Nota-se, assim, que, se compararmos as respostas dadas pelos alunos a essa questão com a primeira questão da entrevista (CATEGORIA 1), não há uma correspondência entre o gosto que todos os estudantes dizem ter com as leituras que eles não realizam de forma suficientemente adequada.

QUESTÕES 6 E 7 – CATEGORIA 6: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA A VIDA E PARA A ESCRITA

Sobre as contribuições da leitura para suas vidas, os alunos afirmaram que a leitura produz conhecimento, ajuda a produção escrita, melhora e amplia o vocabulário. Muitos afirmaram que a leitura melhora o conhecimento ortográfico das palavras, a pontuação, amplia o conhecimento semântico dos vocábulos e, principalmente, faz com que escrevam textos mais elaborados. Percebe-se, aqui, um reconhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento de atitudes mais conscientes de suas posturas enquanto estudantes e como cidadãos atuantes numa sociedade letrada.

Nota-se que foi apontado como consequência das aulas de leitura o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, linguísticas e discursivas. De acordo com os PCN (1998), a disciplina de Língua Portuguesa deve promover condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem para que o aluno domine também a leitura e a escrita com eficiência para atender às demandas sociais e exercer sua cidadania de forma plena. Sendo assim, trabalhar atividades de leitura e de escrita durante as aulas de Língua Portuguesa deve ter a finalidade de dar suporte ao aluno para saber fazer uso da língua, adequando-a às diferentes situações de interação com diferentes interlocutores. Isso permitirá a formação do cidadão, também sujeito que compõe o ambiente escolar.

QUESTÃO 8 – CATEGORIA 7: DIFICULDADES PARA ESCREVER UM TEXTO

Ao falarem sobre as dificuldades na hora de escrever um texto, observou-se um problema muito comum nas respostas dadas pela maioria dos alunos, relacionado às regras notacionais da língua, a saber: pontuação, acentuação gráfica e ortografia. Os alunos assinalaram a pontuação como a maior dificuldade para se escrever um texto, porque não conseguem transferir a entonação dada a voz em forma de sinal gráfico para a escrita.

Apontaram, ainda, outras dificuldades, como ortografia e a acentuação gráfica. Vale ressaltar que os alunos apresentam também dificuldades na estruturação do texto, na organização dos parágrafos, no delineamento de margens, não utilizam argumentos claros, não fazem a conclusão das ideias e muitos não conseguem expressar o que pensam por meio do texto escrito.

Acredita-se que esses percalços na escrita estejam diretamente relacionados às dificuldades de leitura, porque como os estudantes têm pouco domínio de uso da língua – e isso poderia ser melhorado com a leitura, eles não têm bom desempenho na escrita e, por conta das dificuldades por ele citadas, não conseguem entender o próprio texto, o que faz com que não queiram ler o texto produzido por eles tampouco o que foi o motivo para a escrita. Há que se pensar, nesse caso, em estratégias que possam reduzir essas dificuldades nas atividades de produção textual, para que os alunos tenham mais segurança no momento de escreverem seus textos.

QUESTÃO 9 – CATEGORIA 8: EXPECTATIVAS SOBRE AS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A maioria dos alunos afirmaram que nas aulas de língua portuguesa poderia haver atividades mais divertidas, o que deixa a entender que estão desacostumados a terem momentos menos descontraídos durante a realização do processo de aprendizagem da língua. Esse era o momento em que o aluno poderia expressar como ele gostaria que a aula fluísse, mostrando qual a sua necessidade em relação à aprendizagem de leitura/escrita. Apesar de quase todos terem respondido ao que foi questionado, nota-se que as respostas não trazem o envolvimento do aluno, como se ele não se importasse com o processo ensino/aprendizagem ou tivessem medo de ser cobrados por conta do que pudessem ter sugerido.

Essas constatações permitiram-se chegar à conclusão de que as atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa são razoavelmente boas, pois grande parte dos alunos responderam que gostavam dessas aulas; alguns sugeriram a realização de atividades de leituras diversificadas, de produção de texto e com uma maior frequência de aulas, “que fossem realizadas diariamente”, como responderam a maioria dos estudantes.

QUESTÃO 10 – CATEGORIA 9: CONHECIMENTO DE OBRA LITERÁRIA ADAPTADA PARA O CINEMA

Quando indagados sobre o conhecimento de obras literárias que foram adaptadas para o cinema, muitos alunos responderam que não conheciam nenhuma. Outros afirmaram que sim e citaram: *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare; *Peter Pan*, de J. M. Barrie; *A Bela e a Fera*, de Gabrielle-Suzanne Barbot; *Branca de Neve*, conto coletado pelos irmãos Grimm; *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; e *Inocência*, de Visconde de Taunay (Alfred d'Escragnolle Taunay).

Sobre esse dado, é interessante ressaltar que o acesso à leitura nem sempre se dá por meio do método tradicional (livro impresso), pois os alunos-leitores se encontram inseridos na era tecnovisual, em que o diálogo do texto literário com outras linguagens ganha repercussão entre leitores e não-leitores. Dessa forma, é comum os alunos terem acesso inicialmente ao filme para, em seguida, reconhecer a obra literária que deu origem a ele.

Um aspecto chama a atenção nas respostas dos discentes: os três últimos títulos supracitados são obras literárias que fazem parte do cânone literário brasileiro e os dois últimos, dificilmente um aluno do ensino fundamental os reconheceria de modo fácil. Por sua vez, o *Auto da Compadecida*, por ter sido uma obra adaptada para o cinema pelo cineasta Guel Arraes e transmitido em rede nacional de televisão, há um reconhecimento mais rápido por parte dos alunos, uma vez que todos eles têm acesso ao aparelho de mídia televisiva.

É importante que se recapitule as reflexões feitas por Zappone e Wielewiczki (2005), sobre a capacidade de o texto literário servir para a criação de outros textos literários, dialogando entre si, bem como para a criação de textos em outras linguagens. E por meio da intertextualidade, com o ressurgimento da obra literária, o leitor é conduzido e convocado a provar novas experiências de leitura, em linguagem verbal ou não.

Analisando as repostas dadas pelos alunos à entrevista, deduz-se que a leitura não deve ser encarada como uma obrigação, mas como uma atividade prazerosa. Esse prazer pode estar associado simplesmente ao entretenimento, assim como à aquisição do conhecimento, que possibilita a descoberta de outro mundo e de outra forma de ver a realidade, como atestam as repostas fornecidas por eles. A seguir, dá-se sequência à análise dos dados obtidos por meio de um questionário realizado com os alunos, em que se subsidia questões relacionadas a suas experiências com atividades de leitura.

6.1.2 Quadro 2: Questionário

Os resultados obtidos a partir do questionário, realizado com 30 (trinta) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, subsidiaram a construção dessa análise que segue criteriosamente a ordem das questões. Das 10 (dez) questões propostas, pôde-se agrupar 06 (seis) categorias para analisar as informações relacionadas às práticas de leitura e escrita dos estudantes, sobretudo em relação ao texto dramático. Com esses dados, partindo do perfil de leitura dos referidos alunos, pretende-se melhorar a prática docente com sugestões de atividades que possam ser inseridas às aulas de Língua Portuguesa.

QUESTÃO 1 – CATEGORIA 1: ATIVIDADES REALIZADAS NAS HORAS DE FOLGA

As respostas dadas a essa questão expõem as três subcategorias que elencam tipos de atividades realizadas pelos alunos nos momentos de folga.

SUBCATEGORIAS:

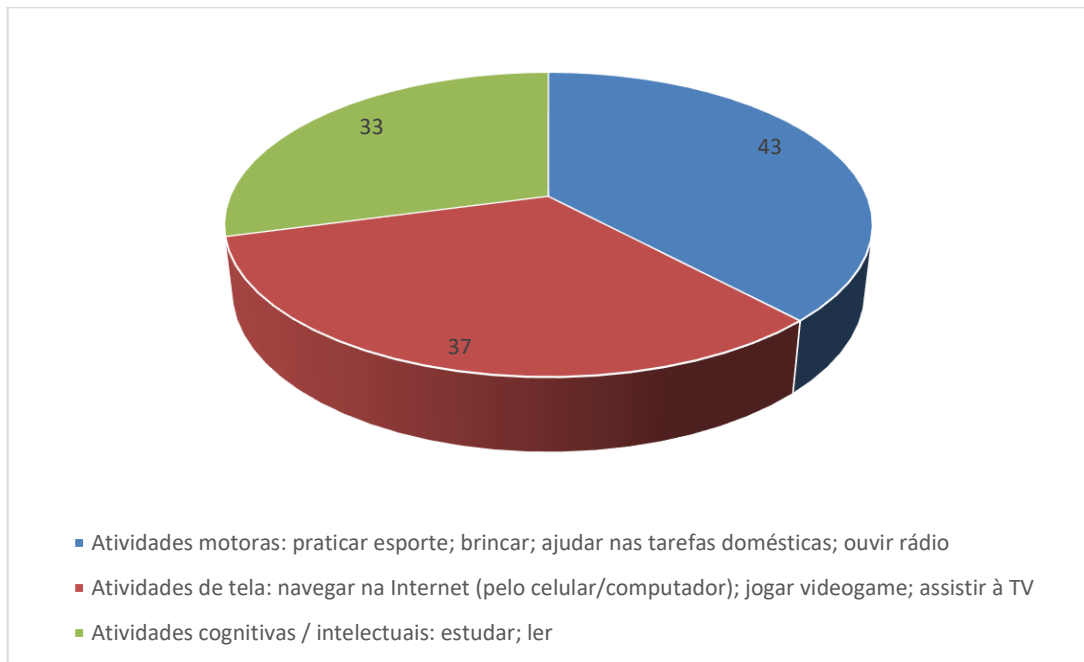
ATIVIDADES MOTORAS: praticar esporte, brincar, ajudar nas atividades domésticas, ouvir rádio.

ATIVIDADES DE TELA: navegar na *Internet* (pelo celular ou pelo computador), jogar videogame, assistir à televisão.

ATIVIDADES COGNITIVAS/INTELECTUAIS: estudar, ler.

Essas atividades subsidiaram a criação do gráfico a seguir, levando-se em conta a possibilidade de marcação de mais de uma resposta:

Gráfico 3: Quais atividades você realiza nas horas de folga?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, extraído do questionário

Nessa categoria, analisou-se quais são as atividades realizadas pelos alunos nas horas de folga. Estas atividades puderam ser agrupadas em subcategorias, das mais frequentes às menos citadas. Na subcategoria **atividades motoras**, foram incluídas as atividades de lazer, esportivas e domésticas. Essas opções foram marcadas pela maior parte dos alunos e dentre as atividades mais comuns estavam: praticar esporte e ajudar nas atividades domésticas. Na subcategoria **atividades de tela**, as atividades mais citadas foram navegar na *internet* e assistir à televisão. Na subcategoria **atividades cognitivas/intelectuais**, tanto a leitura como o estudo tiveram praticamente a mesma quantidade de marcações.

Dessa forma, pela análise do gráfico acima, percebe-se a opção dos alunos, em sua grande maioria, na participação de atividades motoras e menos frequência em atividades cognitivas/intelectuais, o que, de certa maneira, pode prejudicar o desenvolvimento escolar dos discentes, sobretudo em atividades de leitura e escrita.

QUESTÕES 2 E 4 – CATEGORIA 2: JUSTIFICATIVA PELO GOSTO DA ATIVIDADE DE LEITURA

Todos os alunos afirmaram gostar de ler e fazem isso por motivos semelhantes: para o aprendizado escolar, para o aprendizado vida/mundo, e por favorecer a imaginação, o que

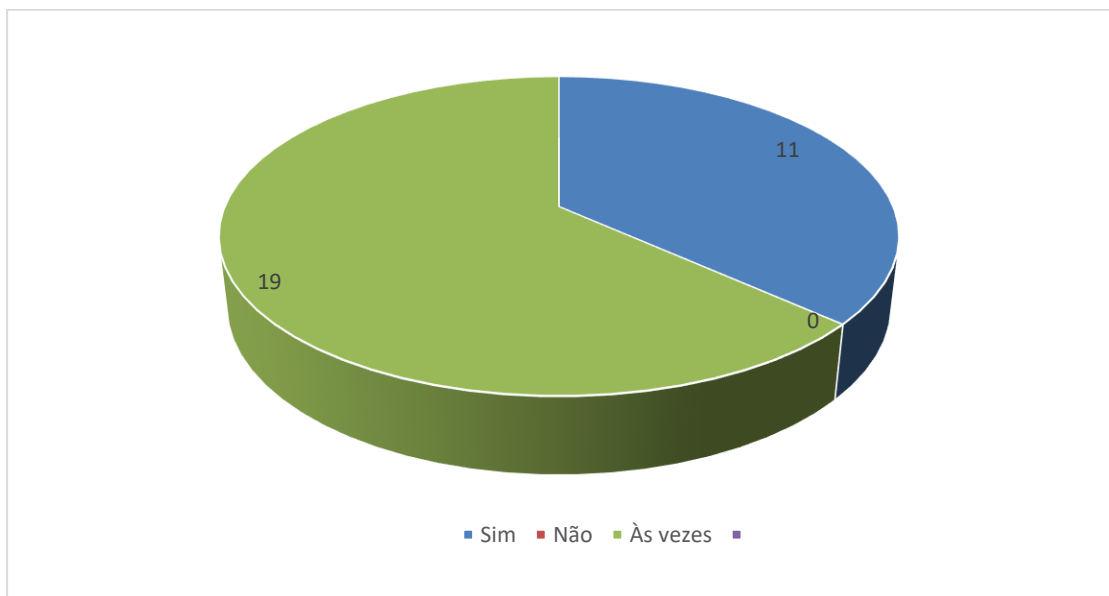
demonstra que a leitura, para eles, é um aspecto indispensável na vida atual. A aprendizagem da leitura é, para Solé (1998, p. 32), “imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”. E conforme as reflexões de Rojo (2009), sobre as competências e habilidades de leitura de quem é alfabetizado, nota-se que os alunos sinalizam algumas dessas capacidades (cognitivas, sociais) que envolvem a leitura, mostrando que precisam dela para a aquisição de conhecimento e para utilizá-la com eficiência nas práticas sociais do dia a dia.

Quando perguntados sobre a motivação para a leitura de que gostavam, duas respostas chamam a atenção, uma vez que foram respondidas pela maioria dos alunos: “aprender coisas novas” e “entrar no mundo mágico da imaginação”. Dessa forma, percebe-se que os alunos têm consciência da importância de suas leituras para a sua vida, alimentando a aprendizagem e ativando a imaginação.

QUESTÃO 3 - CATEGORIA 3: COMPREENSÃO DA LEITURA

Para essa questão, foram propostas três respostas, das quais os alunos poderiam selecionar apenas uma. O gráfico a seguir ilustra as respostas dadas por eles:

Gráfico 4: Você compreende o que você lê?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, extraído do questionário

Note-se que, apesar de a leitura fazer parte de suas vidas, a maioria dos estudantes encontra dificuldades em compreender o que leem, o que pode gerar problemas em sua vida

estudantil. Considerando que um dos objetivos da leitura é fazer com que as pessoas compreendam o que leem, eles ficam prejudicados nessa questão, pois a compreensão leitora deles não é eficiente. Entende-se, também, que os alunos que responderam sim a essa pergunta, podem estar relacionando essa compreensão a suas leituras cotidianas e podem não compreender textos em contextos mais elaborados.

QUESTÕES 5 E 6 – CATEGORIA 4: LIVROS LIDOS/PREFERIDOS

Dos livros listados pelos alunos, notou-se que a maioria diz respeito à literatura infantil, sobretudo os contos de fadas estudados nas séries escolares iniciais e muitos deles responderam que haviam lido histórias em quadrinhos, especialmente dos personagens do cartunista Maurício de Sousa, a *Turma da Mônica*. Percebe-se, assim, como já relatado anteriormente, que essas leituras foram feitas como parte de projetos de leitura na escola, sem que os professores dessem abertura para os estudantes escolherem o que gostariam de ler. Nesse sentido, cabe comentar as orientações de Cosson (2012) ao tratar sobre a seleção de obras a serem trabalhadas na escola, que estas devem ser selecionadas visando à união entre o cânone, o contemporâneo e a diversidade de gêneros, a fim de promover o crescimento do aluno-leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Apenas 01 (uma) aluna, A17-F, citou um livro que foge ao padrão de resposta da maioria dos alunos da turma: *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, o que denota uma certa maturidade de leitura no que diz respeito a leituras realizadas por escolha própria. A aluna, ao justificar a escolha do título, diz: “(...) é uma história sobre um garoto super inteligente e tímido. De certa forma estranha me identifico.” Fica clara a opção da aluna pelo livro, pois o protagonista traduz sua personalidade e seus anseios perante o mundo.

Coincidentemente, a mesma aluna (A17-F), enumera como livros que gostaria de ler títulos que fazem parte do cânone literário brasileiro - *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; e *Inocência*, do Visconde de Taunay, obras que elucidam o interesse por leituras literárias que farão parte do currículo do ensino médio.

QUESTÕES 7 E 8 – CATEGORIA 5: RECEPÇÃO E EFEITO DA LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA

Dos 30 alunos pesquisados, 17 responderam positivamente à pergunta “Você já leu algum texto dramático (peça teatral) em sala de aula?” e 13 responderam negativamente, o

que evidencia a ausência de um trabalho pedagógico com esse gênero de texto nas séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Isso ocorra, talvez, pela falta de leitura desse gênero textual pelos docentes que não se sentem seguros para realizar um trabalho voltado para a leitura do texto dramático em sala de aula. Outrossim, percebe-se que os alunos sem ter essa experiência de leitura, podem se sair prejudicados em atividades sociais que exijam uma certa postura para utilizarem a língua de modo eficiente nessas ocasiões. Pode-se deduzir, a partir desse dado, que há uma resistência de grande parte dos discentes em realizar atividades de leitura com o texto dramático por não terem experiência com atividades desse tipo.

Dos que responderam positivamente, vale ressaltar uma das respostas sobre os comentários dessa atividade de leitura. A aluna A30-F escreveu: “Gostei muito, amo livro dramático, pois dá mais emoção na hora que estamos lendo e por isso que eu gosto muito. Acho uma coisa espetacular.” Isso demonstra um aspecto positivo do efeito que uma atividade de leitura pode provocar nos alunos, de modo a estimulá-los a outros tipos de leitura.

QUESTÕES 9 E 10 – CATEGORIA 6: RECEPÇÃO E EFEITO DA APRECIÇÃO DE UMA PEÇA TEATRAL

Perguntados se já haviam apreciado a apresentação de uma peça teatral, curiosamente, a maioria dos alunos responderam que sim (24 dos 30 alunos), apesar de muitos deles não terem realizado a leitura de um texto desse gênero em sala de aula. Sobre os comentários por terem respondido positivamente, muitos deles citaram o caráter de divertimento de uma apresentação teatral, considerando-a uma experiência “boa e interessante” (nas repostas dadas pelos alunos), o que justifica a aplicação de estratégias adequadas para a leitura de textos dramáticos na escola.

Assim, a partir da análise dos dados provenientes do questionário, infere-se que alguns alunos tiveram experiências positivas com o ato de leitura, pois demonstraram interesse por esse tipo de atividade em sala de aula. No entanto, ainda carecem de orientação sobre leituras ou livros que poderiam ser acrescentados às suas práticas, como também precisam, através do professor, receber orientações estratégicas de leitura. Enfim, são respostas que sugerem uma reflexão entre teoria e prática, levando professor-pesquisador a compreender o processo de formação dos alunos-leitores e a direcionar suas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

6.2 Cena 2: Segunda Etapa de Análise dos Dados

Nesta subseção, fez-se a análise dos resultados obtidos nas atividades diagnósticas, executadas por meio de uma atividade de leitura do texto teatral do livro didático utilizado pelos alunos e por quatro oficinas de leitura com a obra dramática *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

6.2.1 Quadro 1: Atividade de leitura do livro didático

A atividade aplicada com os alunos levou em consideração o planejamento docente baseado nos conteúdos propostos pelo livro didático adotado pela escola: *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que tratam em um dos capítulos do referido livro, na seção intitulada *Produção de texto*, do texto teatral escrito para leitura e resposta de questões relacionadas ao gênero textual em estudo.

Nessa atividade, os autores propõem a leitura de um excerto da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller, adaptada por Margarita Schulman. Apresentam o contexto da cena que será lida para situar o aluno durante a leitura do fragmento: a apresentação da personagem Fantasma à família de Jorge, cuja mulher era especialista em ganhar todos os concursos de rádio e de TV e foi premiada com o Fantasma em um desses concursos. Em seguida, propõem 8 (oito) questões sobre o texto lido, com perguntas focadas, em sua maioria, em características típicas do gênero textual proposto para estudo: o texto teatral escrito.

Para organizar a análise das questões e as respostas dadas pelos alunos, obedeceu-se à seguinte estrutura de categorias:

CATEGORIA 1	COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO TEXTUAL
CATEGORIA 2	CARACTERÍSTICAS FORMAIS E ESTILO DO GÊNERO TEXTUAL

A partir dessa organização, segue-se a análise dos dados, afirmando-se, inicialmente, que poucos alunos tiveram dificuldades na resolução das questões propostas pelos autores da atividade. Em suma, quase todos os alunos responderam adequadamente às perguntas sobre o

texto, uma vez que os autores buscaram explorar elementos de fácil identificação no texto em estudo.

Sendo assim, das 8 (oito) questões propostas, apenas 02 (duas) trataram de acionar estratégias de compreensão/interpretação do texto lido, retomando uma cena nele presente. As questões 01 e 02 do exercício podem ser enquadradas na CATEGORIA 1 descrita acima, e retratam a cena da conversa ao telefone entre as personagens Jorge e Sr. Souza, elaborando perguntas inferenciais e de busca de informações no texto, sem uma preocupação de fazer referência ao sentido global do texto. As demais questões, todas elas, se enquadram na CATEGORIA 2, e retomam as características estruturais (conteúdo formal) e de estilo (usos específicos da língua) do texto teatral, com um objetivo claro de suscitar nos discentes o conhecimento dessas propriedades textuais do gênero de texto estudado.

Encerram a atividade com duas propostas de produção textual: continuação para a cena da peça teatral estudada na seção; transformação do texto de abertura do capítulo (uma crônica) em uma peça teatral. Há, também, sugestões de encenação do texto produzido para os colegas da turma e de outras, professores e funcionários da escola, parentes e amigos, numa mostra teatral proposta no capítulo final da unidade do livro, chamado de “Intervalo”. É interessante ressaltar que o gênero proposto para estudo nessa seção é retomado na seção “Produção de texto” do capítulo 2, com mais 3 (três) propostas de produção de um texto teatral em que uma delas deve ser escolhida para uma atividade de leitura dramática, devidamente orientada na respectiva seção.

Ainda assim, apesar de sugerirem a apresentação dos textos criados pelos alunos para um público-alvo, o que poderia ser um indício de uma estratégia de letramento literário nos moldes sugeridos por Cosson (2012), não há uma evidência de que isso deva ser realmente executado, o que não condiz com a proposta sugerida pelo pesquisador e debatida nesse estudo.

Percebe-se, dessa forma, a adesão dos autores às teorias de gênero de discurso, com questões que giram em torno de um gênero discursivo, utilizando como ponto de partida a abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003)⁴ e as pesquisas

⁴ O Interacionismo Sociodiscursivo é uma teoria que tem, entre outros objetivos, o de demonstrar que os textos, que representam as práticas de linguagem, são formas básicas de desenvolvimento humano e o discurso deve ser entendido como prática e/ou processo linguístico. O texto é entendido, dessa forma, como portador de sentido, materializado e construído sócio-historicamente.

de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁵ sobre sequências didáticas centradas em gêneros do discurso. No Manual do professor do livro didático, inclusive, os autores incluem textos de apoio aos docentes e citam os trabalhos dos teóricos Mikhail Bakhtin, Schneuwly, Dolz, Bronckart, entre outros.

Observa-se a presença de um texto no gênero “peça de teatro” (na verdade, um trecho de uma peça teatral); possivelmente, em virtude do tamanho de um texto que compõe uma peça teatral, não tenham os autores utilizado o texto integral. O que se percebe, no entanto, é a carência de questões relacionadas à compreensão e interpretação do texto, o que sugere que a preocupação dos autores é, de fato, apenas o trabalho com um gênero textual específico, com destaque às suas características formais e estilísticas. Há, finalmente, um boxe na seção em questão intitulado “Avalie seu texto teatral” que aparece como subsídio à proposta de produção textual; de alguma forma, esse tópico traz um resumo do que os autores esperam que os alunos apreendam sobre o gênero textual, o que, de certo modo, pode levá-los a apenas copiarem as informações do referido boxe para responder a uma das perguntas proposta na atividade (Questão 08).

De acordo com as respostas dadas pelos alunos às questões dessa atividade, notou-se que a maioria deles as respondeu coerentemente, sem haver necessidade de uma intervenção por parte do pesquisador, uma vez que nessas questões haviam textos instrucionais que direcionavam as respostas para uma única resposta possível. Nesse caso, houve apenas a necessidade de realizar a correção das respostas no quadro de giz.

Deve-se citar, aqui, que parece que os autores do livro didático, pelo fato de terem um direcionamento teórico em seu programa metodológico, não atentaram para o fato de precisarem considerar a leitura de textos específicos como elemento motivador de leituras diversas, que possam despertar nos alunos o interesse e o gosto por essas e outras leituras, estimulando, dessa forma, o letramento literário, objeto de discussão desse estudo.

Pensando nisso, a aplicação dessa atividade presente no livro didático e realizada pelos alunos, levou o pesquisador a elaborar algumas oficinas de leitura e produção de textos que pudessem corresponder aos objetivos de um projeto de letramento literário necessário às suas atividades enquanto professor preocupado com os problemas de desânimo e desinteresse dos alunos em relação à leitura e à escrita.

⁵ Autores de trabalhos que ensinam, de forma sistemática, “modelos” de atividades coerentes para a realização do processo de aprendizagem de leitura e de produção escrita (sequências didáticas), a partir dos gêneros do discurso.

6.2.2 Quadro 2: Oficinas de leitura da obra *Auto da Compadecida*: atividades de leitura e escrita

Para servir como uma ferramenta para o estudo dos elementos textuais e linguísticos do gênero dramático, foram propostas para os alunos a leitura e a análise de uma obra de Ariano Suassuna, o *Auto da Compadecida*, para em seguida serem realizadas atividades de interação e compartilhamento de ideias, levando em conta a intertextualidade e o trabalho com a multimodalidade da obra em questão com outras obras artísticas, entre elas, a literatura de cordel e o filme homônimo, fazendo a ponte entre Literatura, cultura popular, cinema e teatro. Desse modo, levou-se os alunos a perceberem o caráter essencial da leitura literária, sobretudo do texto dramático, seus benefícios e sua relação com a realidade circundante, ampliando o repertório sociocultural dos discentes.

As oficinas de leitura e escrita serviram para constatar a validação da hipótese de que a leitura de um texto dramático, quando estrategicamente organizada, pode suscitar o interesse pela sua leitura e de outros textos literários, contribuindo para a formação de alunos leitores, induzindo-os a expressar-se criticamente. As atividades, portanto, foram organizadas de modo a incentivar a leitura desse gênero literário, ofertando-se de forma didática o ensino sobre literatura dramática para desenvolver no aluno competências que contribuíssem para o seu letramento literário.

Assim, como parte integrante das atividades diagnósticas, foram elaboradas quatro oficinas de leitura e escrita constituídas de estratégias que serviram de método para a formação crítica do leitor. As oficinas supracitadas concretizaram-se por meio de atividades de leitura, que envolveram compreensão, interpretação, intertextualização e produção de textos escritos, oportunizando a participação do aluno, a discussão e os questionamentos em torno das leituras realizadas. Seguindo como base a sequência básica proposta por Cosson (2012), que se constitui de quatro passos (motivação, introdução, leitura e interpretação), elaborou-se as seguintes atividades, analisadas seguindo o percurso linear da aplicação. Há uma amostra constituída de falas significativas e frases retiradas da produção escrita dos alunos para ilustrar as discussões apresentadas, além de alguns enfoques teóricos, que enriquecem a discussão.

6.2.2.1 Quadro 2.1: Oficina 1 – Lembranças do circo

A primeira atividade proposta para a leitura da obra *Auto da Compadecida* foi pedir que os alunos compartilhassem, por meio de um relato escrito, uma ida a um espetáculo de circo e comentassem essa experiência por meio de aspectos positivos. A escolha dessa atividade se deve ao fato de o texto da peça sugerir montar o cenário como um picadeiro de circo assim como a presença da personagem *Palhaço*, que anuncia os acontecimentos do enredo. Como exercício de motivação, o objetivo era estimular as boas lembranças dos alunos, preparando-os para entrar no texto e atender aos requisitos da primeira etapa do processo de letramento literário sugerida por Cosson (2012). Segundo o autor, “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação” (COSSON, 2012, p. 54) e essa era a pretensão de uma atividade desse tipo.

Sem fazer menção à obra que seria lida, foi esclarecido que eles deveriam ser bastante sinceros nesse relato e que, em seguida, dir-se-ia o porquê da atividade. Todos os alunos escreveram suas experiências e algumas delas chamaram a atenção: “(...) o que mais marcou foi quando o palhaço pegou uma caixinha e abriu ela quando ele abriu mostrou a todos e não tinha nada dentro da caixa ele falou algumas palavras mágicas e feixou continuou falando, quando abriu apareceu dentro da caixa uma cédula de 2 reais. Toda a plateia que o assistia ficou todos surpresos com a mágica que ele fez , as vezes me perguntava como ele conseguia fazer aquilo”(A25-M)⁶; “Já fui em vários circos, mais teve um que se destacou pelo talento de diversos personagens que ali apresentavam. O circo se chamava ‘Ostock’ o que não faltava ali era talentos. (...) Amei a experiência.” (A24-F); “Um dos espetáculos que eu mais gostava no circo era quando os palhaços viam com um carro que fazia pipocos todo acabado e assustava a plateia, é ilário como coisas tão simples nos diverti tanto” (A17-F); “O que mais me chamou atenção foi o globo da morte onde dois homens de moto dentro de uma bola espécie de bola de aço sem se baterem.” (A16-M); “O que mais marcou em minha vida foi o globo da morte. Como aqueles homens ou mulheres ficam dentro daquele círculo de ferro andando dentro em alta velocidade sem se tocar, é muito incrível como eles fazem aquilo. As motos não se tocam em nenhum momento.” (A6-M). Nesses relatos, presencia-se uma experiência muito agradável de apreciação de um espetáculo circense, o que poderia motivar os alunos para a leitura da obra sugerida a seguir.

⁶ Foi mantida a forma como os alunos escreveram, pois o objetivo da atividade era apenas fazer com que compartilhassem suas experiências.

Nessa atividade, entretanto, algo surpreendeu o pesquisador: 10 alunos relataram que nunca tinham assistido a um espetáculo circense e isso, de certa forma, foi desolador, pois esperava-se que todos eles tivessem tido boas experiências para compartilhar. Isso permitiu uma reflexão crítica sobre o planejamento docente, pois esperava-se que todos os alunos pudessem querer participar.

Seguidamente, alguns alunos pediram para falar sobre essas experiências, e a aula se tornou bastante dinâmica, envolvendo momentos de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, num momento de muita descontração. Essa motivação, dessa forma, foi bem recebida pela maior parte dos alunos, mesmo pelos que não tinham experiências para compartilhar.

Uma das preocupações na realização dessa atividade foi o receio de que ela pudesse induzir de modo excessivo a leitura dos alunos para um único aspecto da obra, gerando uma delimitação em lugar de ampliação dos sentidos do texto. Nesse sentido é preciso lembrar que, para Cosson (2012, p. 56) “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.” Desse modo, avaliou-se como positiva a aplicação dessa atividade prévia de leitura da obra literária, estimulando a realização das demais etapas da sequência de leitura pensadas e planejadas para posterior execução.

6.2.2.2 Quadro 2.2: Oficina 2 – Abre-se o pano...

Nessa oficina, aconteceu a apresentação do autor e da obra. Os alunos assistiram a uma entrevista fornecida pelo autor a um programa televisivo e presente num site da *internet*. A seguir, apresentou-se a obra, com o cuidado de ressaltar sua importância e justificar sua escolha, além de ter sido feita a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que a introduzem. Nesse momento, foram utilizadas estratégias de antecipação e levantamento de hipóteses sobre o texto, incentivando os alunos a comprová-las ou recusá-las após a leitura do texto, justificando suas impressões iniciais.

Como a maioria dos alunos parecia conhecer a obra literária em razão de já terem assistido à apresentação cinematográfica homônima da obra, não foi difícil chamar a atenção deles para alguns aspectos de sua leitura: as personagens, as situações, os lugares e o tempo em que ocorreram as ações do texto. Nesse momento, ainda não foram citadas as similaridades e divergências entre as obras em questão: o filme, já conhecido por eles, e a obra literária escrita, que muitos disseram não conhecer. Ficou implícito que haveria algumas

atividades de interlocução entre as duas obras e que eles deveriam ficar atentos a essas nuances, despertando a curiosidade e o interesse pela leitura da obra escrita.

Foram entregues, nessa oficina, exemplares dos livros para os alunos para que eles tivessem a oportunidade de ter contato com o exemplar da obra e não apenas com materiais xerocopiados, como muitos deles afirmaram nessa aula. Alguns alunos questionaram se os livros seriam doados para eles ou se a leitura valeria como uma atividade avaliativa. Como as obras foram compradas pelo pesquisador com a finalidade de proporcionar uma experiência de leitura significativa para os alunos, esclareceu-se que eles ficariam sim com os livros após a atividade de leitura, deixando-os ainda mais motivados para as atividades subsequentes. Foi instigante perceber a emoção sentida por eles ao receberem um exemplar da obra como se fosse um presente.

Como o texto pareceu extenso para uma leitura imediata, inclusive houve reclamações de alguns alunos que não leriam o livro todo, procedeu-se a combinação de divisões da obra para leitura individual e foram combinadas as datas para eles apresentarem suas leituras em sala de aula. Essa ação atendeu a uma sugestão presente na proposta elaborada por Cosson (2012):

[...] quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2012, p. 62).

Atendida essa requisição, deu-se prosseguimento às próximas etapas das atividades de leitura da obra literária, constantes nas oficinas a seguir.

6.2.2.3 Quadro 2.3: Oficina 3 – O texto em cena: ensaiando o *Auto da Compadecida*

A leitura do texto propriamente dito começou nessa oficina e foi feito o acompanhamento de todo o processo para auxiliar os alunos em suas dificuldades. As atividades foram realizadas em duas etapas, em ambiente extraclasse, com intervalos combinados previamente. Foram realizados dois intervalos de leitura com atividades que buscaram dialogar com a obra em diferentes enfoques:

- a) Intervalo 1: primeiras cenas até o episódio do enterro do cachorro, com a leitura de dois folhetos de cordel, realizadas oralmente em sala de aula: *O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, e *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima;
- b) Intervalo 2: do episódio do enterro do cachorro até o final da peça, com a leitura de mais dois folhetos de cordel: *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros e *O Castigo da soberba*, de Anselmo Vieira de Sousa.

Na aula de apresentação da leitura dos alunos, muitos manifestaram seu entusiasmo com a leitura do livro, alguns afirmando que já haviam lido completamente toda a estória, não conseguiram esperar a próxima data combinada previamente. Esse momento de euforia deixou o pesquisador entusiasmado, mas, com um pouco de paciência, acalmou os ânimos dos alunos mais eufóricos, dizendo que no próximo encontro eles teriam a oportunidade de externar suas impressões sobre a leitura completa da obra.

Deu-se continuidade às atividades com a entrega de cópias dos textos em cordel (Intervalo 1) e pediu-se para quatro alunos, em duplas, que fizessem a leitura em voz alta. Primeiro, dois alunos leram o texto *O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, e muitos começaram a relacionar episódios dele com a obra de Ariano Suassuna. Em seguida, mais dois alunos leram o texto *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, e novamente os alunos se manifestaram a respeito das coincidências. Iniciou-se, assim, um momento de discussão sobre as impressões dos alunos a respeito das leituras dos textos em cordel, e questionou-se se eles faziam ideia de quais textos teriam sido escritos primeiro: os cordéis ou o *Auto da Compadecida*.

Após uma rápida discussão, chegou-se à conclusão de que o autor, Ariano Suassuna, transpôs para o seu teatro, sobretudo no *Auto da Compadecida*, “os mitos, o espírito e os personagens dos folhetos e romances, aos quais se devem sempre associar seus irmãos gêmeos, os espetáculos teatrais nordestinos” (SUASSUNA, 1973, p. 157). Foi significativo perceber como os alunos foram surpreendidos com essa descoberta, pois acreditavam que a obra do Ariano, sobretudo a escrita, tinha sido uma composição totalmente original.

Combinou-se o próximo encontro e deu-se sequência às aulas. No dia combinado, foram entregues mais dois textos em cordel (Intervalo 2): *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros e *O Castigo da soberba*, de Anselmo Vieira de Sousa. Dessa vez, não houve mais tanta surpresa, pois já era de se esperar essa interlocução da obra de Ariano com os textos em cordel. No entanto, algumas alterações foram percebidas: na história do cavalo que defecava dinheiro, Ariano modificou a personagem para um gato que “descome”

moedas; o instrumento mágico que ressuscitava os mortos no cordel, Ariano modificou de “rabeca” para “gaita”.

Um aluno pede para dizer algo: “Professor, no filme, o major Antônio Moraes tem é uma filha. No livro, é um filho...” (A25-M). Nesse momento, foi necessária uma interferência do professor, assegurando aos alunos que, no próximo encontro, eles assistiriam a um filme com o mesmo nome do livro e poderiam anotar as semelhanças e as diferenças com a obra de Ariano Suassuna. Após mais alguns esclarecimentos sobre essas leituras, foi combinada a continuação para a próxima aula.

6.2.2.4 Quadro 2.4: Oficina 4 – Fecha-se o pano: leitura expressiva do *Auto da Compadecida*

Durante essa oficina, retomou-se as atividades realizadas nas aulas anteriores e foi pedido para os alunos exporem suas impressões sobre essas leituras. Esse momento se tornou uma oportunidade de dialogarem abertamente sobre suas descobertas com o professor, expondo suas expectativas antes e depois das leituras realizadas. Em seguida, os alunos puderam apreciar e analisar o filme *O Auto da Compadecida* (2000), adaptação cinematográfica da obra de Ariano Suassuna, com direção de Guel Arraes e roteiro de Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão. Foi um dos momentos mais estimulantes e enriquecedores para o pesquisador, pois a turma toda entrou em alvoroço para assistirem ao filme, demonstrando claramente o gosto deles pela obra fílmica.

Seguidamente, iniciou-se nova discussão sobre as relações do filme com a obra literária e os alunos puderam falar sobre o que observaram ao assistirem ao filme. Retomaram as semelhanças e diferenças e procedeu-se à análise desses aspectos entre as duas obras. Foi recolocada a fala do aluno A25-M e pediu-se aos alunos para fazerem uma análise dessa mudança no filme: Por que, no filme, colocaram uma mulher como filha do major Antônio Moraes? Muitas respostas surgiram, mas uma delas de destacou: “Professor, acho que é porque toda história tem que ter um romance, uma história de amor...Se fosse um homem o filho do major, não ia dar pra colocar uma história romântica!” (A17-F).

Outros aspectos foram destacados: a inclusão de mais personagens e situações no filme, como a porquinha onde o major guardava a herança que sua mãe deixara para a neta (relação com outra peça do autor, *O Santo e a Porca*); Vicentão e o Delegado, para dar mais dinamicidade às rixas entre o quarteto amoroso (Chicó, Vicentão, Delegado e Rosinha); a mudança do sexo do animal que devia ser bento e enterrado em latim (a cachorra da mulher

do padeiro, que no livro, era um cachorro); a ausência da personagem Palhaço, tão importante na peça teatral escrita e a personagem Sacristão, que não teve atuação no filme, dentre outros.

Esclarecidos esses fatos, deu-se prosseguimento às demais atividades planejadas. Assim, os alunos realizaram, numa data combinada, a leitura expressiva do texto para toda a comunidade escolar. Para isso, o texto foi dividido em três momentos e a turma organizada em três grupos para a apresentação. Eles se organizaram, dividiram os papéis para serem lidos e ensaiaram a leitura, para executarem no dia combinado. Nesse dia, eles montaram um palco simples no auditório da escola, vestiram-se como acharam que as personagens deveriam se vestir e fizeram as apresentações. Foi um momento em que os alunos puderam exercitar suas habilidades linguísticas orais e cumpriram favoravelmente esse papel.

Finalmente, seguindo orientações de Cosson (2012) e combinando-as com as de Marcuschi (2008), solicitou-se aos alunos a externalização da leitura por meio de um questionário escrito, no qual exteriorizaram sua reflexão crítica sobre a leitura das obras. Foram elaboradas quatro questões para serem respondidas pelos alunos. Nessas respostas, eles deveriam expor suas impressões e opiniões a respeito das atividades realizadas nas oficinas e se se sentiram motivados a realizar outras leituras. Os que quisessem, poderiam gravar um vídeo com seus depoimentos a respeito das atividades, e alguns assim o fizeram.

A escolha de tal atividade para encerramento da oficina foi acertada com os alunos e justifica-se, primeiro, pelo fato de que alguns não compartilharam do momento de interação com o texto, sendo útil saber se houve produção de sentidos por parte desses em relação ao texto e, segundo, porque esses alunos mais tímidos iam preferir uma atividade que não os expusesse.

De acordo com Cosson (2012), conforme exposto no referencial deste estudo, a culminância do processo de leitura requer a materialização da interpretação como ato de construção de sentido. É importante que o aluno reflita sobre a obra lida e externalize essa reflexão de forma oral e/ou escrita, reafirmando o diálogo estabelecido com o texto e com outros leitores da comunidade escolar. Até porque, de acordo com Cosson (2012, p. 28), “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”.

Em suma, pretendia-se com essa atividade que os alunos expressassem suas opiniões sobre as obras, para que se percebesse se houve a compreensão e a interpretação da leitura e a percepção da relação intertextual existente entre elas. Para tanto, a produção escrita realizada

com os alunos, assim como as atividades das oficinas e a produção dos depoimentos em vídeo, permitiu a estruturação de 3 (três) categorias de análise, descritas a seguir.

CATEGORIA 1: RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Esta categoria trata da receptividade do texto literário pelos alunos, partindo da análise dos comentários deles na atividade “Lembranças do circo”, das atividades de leitura da obra dramática *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e da atividade de avaliação dessa leitura. Dessa forma, observou-se que, para muitos alunos, nos seus relatos sobre suas lembranças na ida a um espetáculo circense, essa foi uma experiência muito positiva, com recordações de momentos que marcaram sua memória: brincadeiras dos palhaços, apresentações dos mágicos, dos acrobatas, entre outros.

Tendo como foco o estudo do texto literário a partir da relação texto-leitor, originada pela Estética da Recepção, entende-se como recepção, aqui, o ato do leitor acolher um texto num esquema de comunicação, em que há uma influência mútua entre o escrito e o mundo do leitor (receptor). Considerando essa realidade, percebeu-se que a maioria dos alunos tinham algum conhecimento prévio sobre o espetáculo circense, gostavam dos palhaços e das brincadeiras que eles faziam em cena, além de terem uma relação de prazer com a arte do circo. Essa perspectiva levou o pesquisador a compreender que a leitura “demanda uma preparação, uma antecipação” (COSSON, 2012, p. 54), e que essa antecipação, se realizada de maneira adequada, pode acarretar o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra literária.

Quando da realização da leitura (ou das leituras) da obra do Ariano Suassuna, ficou evidente a relação da realidade dos alunos com a realidade retratada na obra, o que permitiu uma identificação dos estudantes com as personagens e situações presentes no texto. O próprio Ariano, nordestino que era, deixou clara sua preocupação com a raiz popular da arte e da literatura nordestinas que são os folhetos e repentes do romanceiro, desde suas primeiras produções, como *Uma mulher vestida de sol* e *Auto de João da Cruz*, até a publicação do *Auto da Compadecida*, que o tornou um escritor de sucesso nacional e internacional, com o uso da transposição dos mitos e personagens populares para o teatro.

Dessa forma, foi fácil perceber a interlocução entre fatos da vida dos alunos e os elementos constantes na obra do autor, de modo que todos responderam sim à pergunta que analisava a sua simpatia pela leitura do livro, justificando sua resposta com episódios da obra que remetiam às suas realidades. Essa recepção do texto de forma positiva motivou o

pesquisador a prosseguir com as demais atividades planejadas para a execução do projeto de leitura, acreditando que seus objetivos seriam alcançados.

Quando questionados sobre qual(is) personagem(ns) da obra lida mais chamou/chamaram sua atenção, as respostas foram quase unânimes: João Grilo e Chicó. Por serem os protagonistas da peça e estarem presentes em todas as situações do livro, isso se explica no fato de chamarem tanto a atenção dos alunos, embora houvesse outros personagens importantes e situações que poderiam ter desencadeado essa mesma consideração: a personagem Jesus, por exemplo, ter sido caracterizada como negro como uma forma de chamar a atenção para o preconceito tão presente na sociedade. Ainda assim, essa atitude dos leitores foi bastante produtiva, pois percebeu-se a participação da maioria em responder as questões e participarem ativamente da discussão sobre essa atividade de análise de leitura.

CATEGORIA 2: DIÁLOGOS ESTABELECIDOS COM OUTRAS OBRAS

Esta categoria trata da inter-relação estabelecida pelos alunos, a partir da leitura do *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, com outras obras que mantêm uma relação intrínseca com o texto lido: os textos em folhetos de cordel e o filme com o mesmo nome da obra escolhida para leitura. Essa intertextualidade se apresenta de forma muito contundente nas obras em questão, levando os alunos a perceberem que esse caráter intertextual é mais comum do que imaginavam.

Koch; Elias (2012, p. 101) afirmam que “todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito”, e consideram a intertextualidade a base constitutiva de todo e qualquer texto. Em sentido restrito, as autoras consideram todo texto uma espécie de remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que fazem parte da memória social dos leitores. Levar os alunos a perceberem esse caráter presente nos textos foi algo significativo e se fez importante nessa atividade de leitura da obra dramática.

Nos intervalos de leitura propostos nas oficinas, houve a apresentação dos textos em cordel que serviram como ponto de partida para Ariano Suassuna produzir sua peça dramática: segundo o autor, conforme citado nesse trabalho, o primeiro ato da peça *Auto da Compadecida* “é baseado no folheto *O enterro do Cachorro*, folheto do ciclo cômico, satírico e picaresco, publicado por Leonardo Mota sem indicação de autoria” (SUASSUNA, 1973, p. 159); o segundo ato, “é baseado na *História do cavalo que Defecava Dinheiro*, também citada

por Leonardo Mota em *Violeiros do Norte*” (SUASSUNA, 1973, p. 160); por sua vez, o terceiro ato foi baseado no “auto popular nordestino *O Castigo da Soberba*, citado por Leonardo Mota e Rodrigues de Carvalho” (SUASSUNA, 1973, p. 163). Foi interessante a percepção de que os alunos não detinham esse conhecimento e o quanto foi importante, para eles, esse entendimento intertextual na criação artística do autor.

Foi levantada e discutida com os alunos a questão do plágio que alguns críticos consideram que Ariano Suassuna cometeu em seus textos. Sobre isso, é interessante citar um texto de Braulio Tavares (2015), escritor, poeta e compositor paraibano:

reza a lenda que certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “Aquilo ali é do folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente! Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2015, p. 209).

Esse episódio retrata a questão discutida nessa categoria de análise, observando que a obra de Ariano conversa com outras obras produzidas anteriormente e procura recuperar e reproduzir mecanismos narrativos da comédia popular do Nordeste brasileiro. Cabe ressaltar que o aparente cinismo de Ariano em admitir ter feito uso de tais textos na sua composição não diminui a genialidade de sua obra, pois essa transposição de cenas do verso em prosa, da narrativa indireta para a encenação direta, atesta sua originalidade individual, teatralizando um texto em verso, sentindo-se totalmente à vontade com isso.

Tavares (2015) finaliza, dizendo:

o modo como Ariano Suassuna utiliza nesta peça episódios e personagens de uma tradição antiga, com séculos de existência, dá-nos um bom exemplo de como recorrer a estas fontes. Copiar, mas transformando. Reutilizar, mas dando sangue novo. Na medida do possível, tentar escrever algo tão novo e tão vivo quanto o original; procurar fazer da cópia uma obra que o autor do original pudesse apreciar com prazer e aplaudir com orgulho. (TAVARES, 2015, p. 215)

Isso foi perceptível para todos os alunos depois dessa discussão sobre intertextualidade e foi continuada a atividade. Com a apreciação do filme produzido a partir da peça teatral de Ariano, novamente outras nuances foram apresentadas: o que se assemelha e o que se

diferencia nas duas obras artísticas? Ao responderem a essa pergunta, os alunos manifestaram suas percepções: “Professor, no filme, o major Antônio Moraes tem é uma filha. No livro, é um filho...” (A25-M); “No livro, não tem nenhuma porca com dinheiro antigo não, professor...” (A17-F); “Professor, no livro tem um palhaço; no filme não tem...” (A19-M); “No filme também tem o enterro da cachorra Bolinha; no livro, é um cachorro e o nome é Xaréu...” (A6-M).

Essas e outras percepções foram devidamente registradas e prosseguiu-se a discussão sobre a razão dessas modificações no filme, atentando para a nova obra em questão. Os alunos foram levados a perceber que, embora as duas obras tenham o mesmo nome, são realizações artísticas diferentes e, de acordo com Necchi (2009), citado anteriormente, cada uma delas é dotada de especificidades relacionadas à linguagem, ao suporte e aos modos de se relacionar com o público, culminando, dessa forma, com a produção de uma obra artística completamente nova.

Por possuir uma linguagem relativamente diferente, o filme se investiu de seus recursos para a produção de novas interpretações, sem deixar de lado aquelas sugeridas pelo autor do livro. Optou-se, por exemplo, em retirar a personagem Palhaço no filme, deixando que os acontecimentos seguissem sua sequência própria, sem a interferência de um “narrador”, o que, para a peça encenada, pode ser fundamental; acrescentou episódios de outras obras do autor, como a presença da porca cheia de dinheiro de outra peça; o acréscimo de outras personagens, como Vicentão, o Delegado e Rosinha, para dar mais dinamicidade ao texto fílmico; filmou-se no cenário onde o autor viveu, considerando os lugares realmente existentes na obra escrita; e assim por diante.

De certa forma, os alunos demonstraram a percepção dessa relação intertextual, ao tempo em que se sentiram à vontade para compará-la, mostrando semelhanças e diferenças, e criticá-las. Essas comparações permitiram aos alunos apropriar-se das obras para compreendê-las ao tempo em que aconteceu a percepção da relação entre os textos, influenciando também as suas reflexões para a produção escrita. Conforme foi esclarecido anteriormente nesse estudo, o ato de ler envolve associações do texto em processo de leitura com outros lidos anteriormente. Notou-se, assim, que os alunos perceberam que a nova história mantém referências à fonte, embora não se sinta obrigada a simplesmente reproduzi-la.

Percebeu-se que a compreensão e a produção de sentidos foram estabelecidas, pois nessa relação intertextual o sentido do texto se construiu quando os alunos acionaram

conhecimentos prévios, relacionando essa obra com a anterior. Essa leitura anterior feita pelos alunos, assim como outras que fazem parte de seu repertório de leitor, constroem a sua história de leitura e favorecem a formação leitora. Ao estabelecer contato com o filme *O Auto da Compadecida*, os alunos usaram o seu conhecimento do texto anterior *Auto da Compadecida*, dos textos em cordel, e do seu conhecimento de mundo (ou as suas experiências pessoais) para compreender a obra e atribuir-lhe significado, estabelecendo também um *link* com a realidade de cada um, conforme referência anterior deste estudo.

Então, confirmou-se que a leitura literária propicia a compreensão e a produção de sentidos, por meio do reconhecimento dos elementos do texto dramático, estabelecendo relações entre obras afins, com o tema abordado nelas e as questões da realidade. Conforme Cosson (2012, p. 28), “o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto”.

CATEGORIA 3: EFEITOS DA LEITURA DA OBRA LITERÁRIA

Por fim, esta categoria analisa os efeitos da leitura literária realizadas pelos alunos e de que forma isso influenciou seu interesse por outras leituras. Foram analisadas as apresentações dos alunos durante a leitura expressiva do *Auto da Compadecida* e as respostas deles na atividade de avaliação de leitura do livro, assim como os depoimentos de alguns alunos gravados em vídeo.

Essa preocupação com o efeito que a leitura de uma obra exerce sobre o leitor a partir de sua estrutura interna é o que, de fato, justifica a aplicação de estratégias leitoras capazes de estimular nos alunos o interesse por outras leituras, sobretudo no campo da Literatura. Iser (1979) em sua Teoria do efeito, ressalta as ações que a obra provoca no leitor, considerando a dinamicidade do leitor em seu papel ativo de atualização do texto. O “preenchimento de vazios” referido por Iser, ou seja, a faculdade que o leitor tem de seguir as normas do texto e dar significação àquilo que lê, são ações que só serão completadas quando o leitor lança mão de seu repertório cultural, histórico, vivências, leituras anteriores, para construir a multiplicidade de significados no decorrer das leituras. Zilberman (2009), por sua vez, cita que a leitura deve ser entendida como uma transação entre leitor e autor, numa via de mão dupla, em que a obra tem seu significado dependente dos sentidos atribuídos pelo leitor, numa relação de assimetria.

Despertar o gosto pela leitura literária, considerando o poder catalisador do texto dramático para outras leituras, como também ampliar o repertório cultural dos alunos, foi uma das justificativas para o presente estudo, na medida em que este propõe atividades que ultrapassam os limites do texto principal, possibilitando o trabalho com outros textos, como os folhetos de cordel e as adaptações cinematográficas da obra literária lida. Dessa forma, estabelecer princípios para os efeitos da leitura de uma obra dramática foi o foco principal do presente trabalho e pode-se considerar, de grande modo, que esses objetivos foram contemplados.

Quando foi combinada a leitura expressiva do texto lido, os próprios alunos pediram para se organizarem e, depois de esclarecida como seria a atividade e marcada a data para a apresentação, eles se dividiram em três grupos, um para cada ato da peça, de maneira que a maior parte dos alunos pudesse representar as personagens do texto e, criou-se, de alguma forma, um meio de competição entre eles mesmos. “Eu serei o melhor Chicó de todos!” (A4-M), exclamou um dos alunos. Sem querer nenhuma manifestação desse tipo, o pesquisador, ainda assim, deixou-os à vontade nessa organização dos grupos, interferindo unicamente com explicações e sugestões sobre a forma como deveriam apresentar.

No dia combinado para a apresentação, eles montaram um palco simples no auditório da escola, vestiram-se como as personagens deveriam se vestir e fizeram as apresentações. Foi um momento em que os alunos puderam exercitar suas habilidades linguísticas orais e cumpriram favoravelmente esse papel, conforme dito anteriormente:

Figura 1: Leitura dramática (1º Ato)



Fonte: Acervo do pesquisador

Na figura 1 acima, uma das alunas encarregadas da leitura dramática, lendo o texto da personagem Palhaço, que introduz o texto da peça.

Figura 2: Leitura dramática (2º Ato)



Fonte: Acervo do pesquisador

Na figura 2, o grupo de alunos responsável pela leitura dramática do 2º Ato. O aluno à frente, em destaque, representou a personagem Chicó, e pediu para que o fizesse sem o livro em mãos.

Figura 3: Leitura dramática (3º Ato)



Fonte: Acervo do pesquisador

Na figura 3, alunos representando a cena do julgamento da peça.

Conforme visualizado nas fotos acima, os alunos se empenharam na realização da atividade, organizando-a a seu modo, usando sua própria criatividade, e realizando satisfatoriamente as apresentações. Observou-se que, apesar de os alunos parecerem preocupados em realizar uma avaliação escrita sobre a leitura da peça teatral, suas manifestações foram adequadas. Em seguida, o pesquisador explicitou que a avaliação da leitura foi realizada com outros critérios, e eles não precisavam realizar nenhuma atividade escrita de avaliação do texto, apenas as questões (depoimentos) sobre a leitura.

Finalmente, questionados sobre o interesse por outras leituras literárias, se havia uma vontade por realizar esse tipo de leitura, a maioria dos alunos respondeu positivamente, evidenciando que a escolha pela leitura da obra dramática de Ariano Suassuna pôde provocar esse efeito de aproximação entre o texto e seus leitores, provocando neles uma necessidade de ler mais textos literários. O texto lido por eles, segundo depoimentos deles próprios, deixou várias lições de vida que os guiarão a partir dessa leitura: não mentir; não enganar o próximo; não ser infiel ao companheiro(a); não roubar nem valorizar só quem tem dinheiro; acreditar que Deus pode estar em qualquer pessoa, seja ela pobre, simples, negra, dentre outras lições.

Refletindo sobre os dados analisados, constatou-se que os alunos realizaram várias estratégias no decorrer das atividades de leitura da obra dramática, tais como: ativaram seus conhecimentos prévios, fizeram inferências, estabeleceram previsões, hipóteses e formularam perguntas sobre o texto, que os mantiveram concentrados na leitura, fornecendo subsídios para que compreendessem o texto e o interpretassem, baseados também nas relações que estabeleceram entre os textos e entre esses e suas experiências pessoais.

No encerramento das oficinas, constatou-se ainda, por meio de falas dos alunos e comentários que fizeram a outros componentes da escola, que as aulas com a leitura da peça teatral foram proveitosas, pois desenvolveram o gosto pela leitura de um texto, relacionando-o a outro. Dessa forma, acredita-se que o resultado alcançado relaciona-se aos objetivos almejados, tais como despertar o gosto pela leitura literária bem como levá-los a conhecer a relação intertextual e a refletir sobre as obras. Crê-se que a aplicação das oficinas foi produtiva, porque permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos com a pesquisa bibliográfica relativos à leitura, à leitura de uma obra dramática e à relação intertextual estabelecida entre as obras em diferentes linguagens.

7 ATO 6: TEORIA E PRÁTICA: a ação interventiva

Esta seção tratará de uma proposta de trabalho, executada por meio de oficinas de leitura e escrita, que apresentarão métodos e formas para melhor trabalhar o texto dramático na escola, com a possibilidade de enriquecer a dinâmica da sala de aula. A proposta foi organizada em forma de um caderno pedagógico, objetivando dar subsídio a outros professores para desenvolverem o trabalho com a obra literária, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, com foco na compreensão, na interpretação, nas relações intertextuais e, especialmente, na formação crítica do leitor; e também desenvolver no âmbito da sala de aula um trabalho visando ao letramento literário, ampliando, dessa forma, as práticas já desenvolvidas pelo professor.

De tal modo, diante das constatações realizadas no decorrer deste estudo, surgiu a necessidade de elaborar uma proposta que auxiliasse o trabalho do pesquisador e envolvesse o leitor/aluno no cotidiano escolar, fazendo-o assumir o seu papel de sujeito ativo e participante no processo de interação com o texto literário. Acrescenta-se que a referida proposta foi delineada em forma de caderno pedagógico e construída a partir da experiência deste pesquisador como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Para a consecução desta proposta, buscou-se auxílio nos pressupostos teóricos de Solé (1998), que apresenta estratégias de leitura e escrita a serem desenvolvidas com os alunos para ajudá-los a compreender e interpretar o que leem; D'Onofrio (2005), com sua abordagem sobre a teoria do drama; Necchi (2009), com suas concepções sobre as adaptações de obras literárias para o cinema; Inês Sim-Sim (2007), com suas sugestões didáticas para o trabalho com a leitura em sala de aula; Bordini e Aguiar (1993), com as etapas do seu Método Recepcional; e Cosson (2012), que apresenta o letramento literário como proposta de trabalho para o professor interceder no processo de formação do leitor, por meio da leitura de obras literárias, ofertando a esse leitor a possibilidade de dialogar consigo mesmo, com sua comunidade e com o mundo.

Assim sendo, a proposta de intervenção foi estruturada conforme os moldes de um roteiro de uma peça teatral, dividindo-se em atos, cenas e quadros, conforme a necessidade de oficinas para a realização das atividades. Acrescenta-se que as atividades diagnósticas utilizadas no decorrer da pesquisa foram ampliadas nessa etapa, a fim de servirem para instrumentalizar o professor, direcionando o seu trabalho para perceber quais as reais

dificuldades ou necessidades de sua turma, como também para efetivar o letramento literário de seus alunos. A obra selecionada, *Auto da Compadecida*, pode servir como uma ferramenta para o estudo dos elementos textuais e linguísticos do gênero dramático, para atividades de interação e compartilhamento de ideias, e possibilitar a realização de oficinas sobre leitura e interpretação dramática. Além disso, a intertextualidade e o trabalho com a multimodalidade da obra em questão, fazendo a ponte entre Literatura, cultura popular, cinema e teatro, pode ser um fato primordial para sua escolha. Desse modo, pode-se levar os alunos a perceberem o caráter essencial da leitura literária, sobretudo do texto dramático, seus benefícios e sua relação com a realidade circundante, ampliando o repertório sociocultural dos discentes.

Abaixo, mostra-se o esquema de constituição das oficinas dentro de cada etapa, expondo-se apenas alguns detalhes que as compõem:

PRÓLOGO: este módulo contém as atividades iniciais do processo de letramento literário, com a sugestão de aplicação de uma atividade de motivação que, segundo Cosson (2012), constitui o primeiro passo para sua efetivação. Também, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), pode atender à primeira etapa do processo de recepção do texto literário, de modo a determinar o horizonte de expectativas dos alunos para sua execução. Por conseguinte, pode ser uma atividade a ser realizada antes da leitura do texto selecionado para leitura efetiva, atendendo às estratégias propostas por Sim-Sim (2007).

ATO 1: este módulo tratará de introduzir a obra literária a ser lida pelos alunos e o conhecimento sobre algumas particularidades de seu autor, levando-os a se interessarem pela leitura em questão. Correspondem, assim, à segunda etapa do processo proposto por Cosson (2012), a introdução do texto aos alunos, que, na proposta do Método Recepcional, pode corresponder à etapa de atendimento do horizonte de expectativas. Na perspectiva de Sim-Sim (2007), já seriam atividades voltadas à leitura do texto. Este módulo requer uma atenção especial, pois tratará, também, da leitura do texto literário propriamente dito. Como o texto pode parecer extenso para a leitura dos alunos, sugere-se a divisão em duas partes, com intervalos; nesses intervalos, algumas atividades podem ser realizadas, a fim de constatar as dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura. Na visão de Bordini e Aguiar (1993), corresponderia à ruptura do horizonte de expectativas e o seu questionamento; na abordagem de Sim-Sim (2007), compreende ainda as estratégias de leitura que ocorrem durante a apropriação do texto lido.

ATO 2: neste módulo, os alunos farão leituras que mantêm um nível de intertextualização muito próximo à obra lida, para assim se firmar sua compreensão textual. Na perspectiva de Cosson (2012), seria a etapa de interpretação do texto; na perspectiva de Bordini e Aguiar (1993), corresponde à ampliação do horizonte de expectativas; na visão de Sim-Sim (2007), seriam atividades de aprofundamento da compreensão do texto.

ATO 3: este módulo contém as atividades que servirão como um ensaio para a apresentação do texto lido pelos alunos, uma leitura expressiva do texto, de modo a consolidar o objetivo principal da leitura da obra dramática, sua representação em um palco.

EPÍLOGO: para finalizar essa proposta de intervenção, este módulo sugere atividades de apresentação do que foi realizado pelos alunos durante as oficinas à comunidade escolar, em uma Mostra Literária. Nas sequências de letramento literário sugeridas por Cosson (2012), seria o momento de dialogar o aprendizado da leitura com os outros, a fim de demonstrar o caráter social da leitura e da escrita. Atende-se assim, também, às etapas da metodologia que embasaram essa proposta, como a ampliação do horizonte de expectativas, de Bordini e Aguiar (1993) e atividades a serem realizadas após a leitura e compreensão do texto, de acordo com Sim-Sim (2007).

Em suma, como já foi mencionado neste estudo, a leitura do texto dramático visa contribuir para a formação de leitores, pois no ato de leitura o leitor participa de um mundo recriado pelo autor e interage com uma realidade diferente da sua, ao mesmo tempo em que estabelece uma inter-relação com esse mundo e a sua realidade, ocasionando a possibilidade de uma reflexão sobre isso.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO



**O TEATRO EM CENA NA SALA DE AULA: oficinas de
leitura do *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna**

TERESINA

2018

APRESENTAÇÃO



Este caderno apresenta uma proposta de trabalho para promoção do letramento literário, executada por meio de oficinas de leitura e escrita, que oferecem atividades para trabalhar a leitura de um texto teatral na escola. Essa proposta objetiva dar subsídio aos professores para desenvolverem o trabalho com a obra literária, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, com foco na compreensão, na interpretação, nas relações intertextuais e, especialmente, na formação crítica do leitor; e também ampliar as práticas já desenvolvidas pelo professor para envolver o aluno no cotidiano escolar, fazendo-o assumir o seu papel de sujeito ativo e participante no processo de interação com o texto literário.

Essas oficinas visam a mostrar a possibilidade de se estabelecer, a partir da leitura, um diálogo com os textos, com a realidade externa e com o mundo. Crê-se que o texto dramático pode ser adequado ao universo dos adolescentes, pois a necessidade de expressão é uma faculdade inerente a todas as pessoas, que pode ser formada e reformada por meio de atividades como as propostas neste caderno. Ao ler um texto dramático, tem-se a oportunidade de aprender que ele pode ser fonte de prazer e enriquecimento humano. Cabe destacar que o texto dramático, por meio da intertextualidade, ganhou uma nova roupagem, como também nova linguagem, introduzindo elementos que podem prender a atenção dos alunos e chamar sua atenção para a compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

Para que ocorra esse processo de letramento literário, selecionou-se a obra dramática *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, para o estudo dos elementos textuais e linguísticos do gênero dramático, para atividades de interação e compartilhamento de ideias, possibilitando a realização de oficinas sobre leitura e interpretação dramática. Levou-se também em conta a intertextualidade e o trabalho com a multimodalidade da obra em questão, fazendo a ponte entre Literatura, cultura popular, cinema e teatro. Desse modo, levou-se os alunos a perceberem o caráter essencial da leitura literária, sobretudo do texto dramático, seus benefícios e sua relação com a realidade circundante, ampliando o repertório sociocultural dos discentes.

Suassuna, em seu projeto de divulgação cultural, ratificou a importância da cultura nordestina dentro do contexto das manifestações artísticas nacionais, incluindo entre

os motes de suas produções poemas e “causos” populares. Acredita-se que essa seja uma forma de aproximar os discentes da leitura de suas obras, uma vez que há uma forte identificação entre eles e os personagens (re)criados pelo autor, além da utilização de uma linguagem intrinsecamente nordestina, reconhecida e empregada pelos alunos. Nesse sentido, o presente caderno propõe atividades que ultrapassam os limites do texto principal, possibilitando o trabalho com outros textos, como os folhetos de cordel e as adaptações cinematográficas da obra literária lida.

Para finalizar, a leitura de textos relacionados ao mundo teatral e que com ele estabelece conexões pode ser o aporte para a formação de leitores, pois possibilita ao aluno realizar uma leitura prazerosa, além de permitir uma reflexão sobre ser e estar no mundo. Assim, as oficinas aqui propostas visam a proporcionar a construção da formação leitora, bem como promover a reflexão do aluno diante do que lê, a socialização, a troca de experiências e a inserção dele na comunidade leitora. Espera-se que estas oficinas sejam uma ferramenta útil para a melhoria das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Rogério Alves de Carvalho

PRÓLOGO

ANTES DA LEITURA...

OFICINA 1: LEMBRANÇAS DO CIRCO

OBJETIVOS:

- Mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o teatro, partindo de suas experiências sobre um espetáculo circense;
- Despertar o interesse dos alunos pela leitura da obra teatral *Auto da Compadecida*.

DURAÇÃO: 01 aula.

RECURSOS: atividade impressa.

PROCEDIMENTOS:

1. Incentivar os alunos a falarem sobre as suas experiências em relação ao espetáculo circense e relacioná-lo a um espetáculo teatral;
2. Explicar o motivo da atividade que será aplicada;
3. Motivá-los a responder a atividade.

ATIVIDADE:

“LEMBRANÇAS DO CIRCO”

Você já deve ter ido a um espetáculo de circo! E, como todo mundo, deve ter ficado maravilhado com a riqueza de expressões artísticas nele presentes. Histórias, piadas, brincadeiras, acrobacias, personagens devem ter marcado sua memória e te trazem boas lembranças desses momentos. A atividade a seguir pede a você que relate uma dessas experiências que tenham sido marcantes em sua vida. Não se esqueça de dizer o porquê dessa experiência ter sido tão positiva!

A aplicação dessa atividade se deve ao fato de o texto da peça sugerir montar o cenário como um picadeiro de circo assim como a presença da personagem *Palhaço*, que anuncia os acontecimentos do enredo. Como exercício de motivação, a finalidade é estimular as boas lembranças dos alunos, preparando-os para entrar no texto e atender aos requisitos da primeira etapa do processo de letramento literário sugerida por Cosson (2012).

OFICINA 2: ABRE-SE O PANO...

OBJETIVOS:

- Apresentar a obra literária a ser lida pelos alunos, bem como dados importantes sobre o autor;
- Antecipar hipóteses sobre os temas presentes na obra.

DURAÇÃO: 01 aula.

RECURSOS: exemplares dos livros; datashow; notebook; mini-caixa de som; entrevista do autor: <https://www.youtube.com/watch?v=NoH6CCm457A>.

PROCEDIMENTOS:

1. Entregar os exemplares do livro aos alunos, pedindo para que o manuseiem;
2. Assistir a um trecho da entrevista de Ariano Suassuna ao programa Jô Soares, incentivando os alunos a comentarem suas impressões sobre o autor;
3. Ler com eles a capa, a orelha e outros elementos paratextuais que introduzem o livro;
4. Motivar os alunos a levantarem hipóteses sobre os temas tratados no livro, para comprová-las ou recusá-las após a leitura do texto, justificando suas impressões iniciais;
5. Dividir a leitura do livro em duas etapas: intervalo 1: primeiras cenas até o episódio do enterro do cachorro; intervalo 2: do episódio do enterro do cachorro até o final da peça;
6. Combinar para a próxima aula os depoimentos sobre a leitura da primeira parte do livro.

A sugestão de dividir a leitura do livro em etapas se justifica pelo tamanho do texto, o que pode gerar uma desmotivação por parte dos alunos. Segundo Cosson (2012)

[...] quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2012, p. 62).

ATO 1

DURANTE A LEITURA...

CENA 1: LENDO O AUTO DA COMPADECIDA

OFICINA 1: INTERVALO 1 (PRIMEIRAS CENAS ATÉ O EPISÓDIO DO ENTERRO DO CACHORRO)

OBJETIVOS:

- Compartilhar impressões sobre a leitura da primeira parte do livro;
- Ler textos que serviram de base para o escritor escrever sua peça, atentando para os aspectos intertextuais.

DURAÇÃO: 02 aulas.

RECURSOS: cópias dos textos em cordel (*O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, e *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima).

PROCEDIMENTOS:

1. Pedir aos alunos para comentarem as leituras feitas por eles;
2. Discutir os aspectos mais importantes da leitura dessa primeira parte do livro com os alunos;
3. Entregar cópias dos textos em cordel para a turma e organizar a atividade de leitura: pedir a dois alunos para lerem o texto *O dinheiro* em voz alta; a seguir, mais dois alunos lerão o texto *As proezas de João Grilo*, também em voz alta;
4. Promover uma discussão sobre a intertextualidade entre os textos do cordel e a peça teatral de Ariano Suassuna.

É importante levar os alunos a perceberem que Ariano Suassuna transpôs para o seu teatro, sobretudo no *Auto da Compadecida*, “os mitos, o espírito e os personagens dos folhetos e romances, aos quais se devem sempre associar seus irmãos gêmeos, os espetáculos teatrais nordestinos” (SUASSUNA, 1973, p. 157). Dessa forma, levá-los a conhecer os textos dos quais o autor se utilizou para sua produção artística se torna imprescindível.

Se houver na escola a possibilidade de levar os alunos para uma sala de informática com acesso à *internet*, sugere-se que se realize essa atividade da seguinte forma: acesse <http://www.designdehipermidia.com.br/autodacompadecida/> (projeto de monografia das alunas Aline Alves e Juliana Apolo do curso de especialização em hipermídia da Universidade Anhembí Morumbi, disponível *on-line*) e leve os alunos a terem uma experiência totalmente inovadora, podendo, de forma interativa, consultar e ler os textos em cordel que deram origem à peça de Ariano, conhecer gravuras, fontes tipográficas e a música do movimento armorial, idealizado e divulgado pelo escritor. Eles podem, ainda, fazer *downloads* de imagens, como papéis de parede para o computador, imprimir marcadores de livros, baixarem os textos em cordel, escreverem histórias e terem acesso a diversos *links* de conteúdos sobre a obra e seu autor.

OFICINA 2: INTERVALO 2 (DO EPISÓDIO DO ENTERRO DO CACHORRO ATÉ O FINAL DA PEÇA)

OBJETIVOS:

- Compartilhar impressões sobre a leitura da segunda parte do livro;
- Ler textos que serviram de base para o escritor escrever sua peça, atentando para os aspectos intertextuais.

DURAÇÃO: 02 aulas.

RECURSOS: cópias dos textos em cordel (*O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros e *O Castigo da soberba*, de Anselmo Vieira de Sousa)

PROCEDIMENTOS:

1. Pedir aos alunos para comentarem as leituras feitas por eles;
2. Discutir os aspectos mais importantes da leitura da segunda parte do livro com os alunos;
3. Entregar cópias dos textos em cordel para a turma e organizar a atividade de leitura: pedir a dois alunos para lerem o texto *O cavalo que defecava dinheiro* em voz alta; a seguir, mais dois alunos lerão *O Castigo da soberba*, também em voz alta;
4. Promover uma discussão sobre a intertextualidade entre os textos do cordel e a peça teatral de Ariano Suassuna.

Pode-se, nessas aulas, dar continuidade às atividades iniciadas anteriormente, com a primeira parte do livro, com o acesso ao *Auto da Compadecida em hipermídia*. Pode-se, também, deixar para realizar essa atividade com as tecnologias digitais após a leitura em classe dos respectivos textos em cordel, levando a turma, em seguida, à realização de atividades de leitura de forma mais motivada.

É interessante, na discussão com os alunos sobre a apropriação cometida por Ariano de textos de cordel para a produção de sua obra, dizer que isso foi feito de forma criativa, transformadora e não pode ser configurada como plágio: na história do cavalo que defecava dinheiro, por exemplo, o autor modificou a personagem para um gato que “descome” moedas; o instrumento mágico que ressuscitava os mortos no cordel, ele modificou de “rabeça” para “gaita”.

Segundo Cosson (2012), é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Os intervalos funcionam, dessa forma, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio deles, o professor pode resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.

ATO 2

APÓS A LEITURA...

CENA 1: DA LITERATURA AO CINEMA

OFICINA 1: INTERTEXTUALIZANDO LIVRO X FILME

OBJETIVOS:

- Possibilitar ao aluno o reconhecimento da importância da literatura e a percepção da capacidade dela de ultrapassar as páginas dos livros, adentrando o mundo do cinema;
- Levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de uma versão fílmica da obra *Auto da Compadecida*, tais como compreensão e intertextualização;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral, levando-o a fazer comentários sobre o filme;
- Ampliar as relações intertextuais pelo diálogo entre o texto escrito e sua versão em outra linguagem.

DURAÇÃO: 04 aulas

RECURSOS: computador ou TV; datashow ou aparelho de DVD; mini-caixa de som; filme (104min.).

PROCEDIMENTOS:

1. Exibir o filme *O Auto da Compadecida* para a turma;
2. Após exibição do filme, estimular comparações entre o livro e sua versão fílmica para percepção do diálogo estabelecido;
3. Propor que façam um quadro comparativo com as similaridades e as divergências entre a obra literária e o filme, acrescentando o que chamou a atenção de cada um nas duas histórias;
4. Mediar a conversação para troca de comentários;
5. Estimular os alunos a identificar outras relações intertextuais estabelecidas pelo filme.

Se tiver dificuldades em conseguir a versão do filme em DVD, é possível assistir à sua versão estendida (minissérie) ou o longa-metragem (versão cinematográfica) *on-line* no endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=9ki3Ohz8WUk>. Se achar oportuno, há outras versões cinematográficas para o livro, também disponíveis *on-line*:

<https://www.youtube.com/watch?v=SkGmAmCPA1Y> (versão de 1969, fidedigna à obra escrita, com o roteiro assinado pelo próprio autor);

<https://www.youtube.com/watch?v=-sx9jmGdLeU> (versão adaptada pelos *Trapalhões*, com texto fiel à obra escrita).

Na sequência de leitura proposta por Cosson (2012) essa atividade corresponde à etapa de interpretação do texto, onde os alunos podem fazer uso dos elementos apreendidos até o momento com outras versões, ampliando seu repertório cultural. Nessa etapa, parte-se das inferências iniciais para se chegar à construção do sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.

ATO 3**CENA 1: ENSAIANDO O *AUTO DA COMPADECIDA*****OFICINA 1: LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO****OBJETIVOS:**

- Desenvolver nos alunos habilidades de leitura oralizada: treino de falas, de escuta de deixas; treino de voz, de expressão corporal e de gestos, de acordo com as personagens;
- Ensaiar o texto para posterior apresentação, numa mostra literária.

DURAÇÃO: 05 aulas.

RECURSOS: exemplares dos livros.

PROCEDIMENTOS:

1. Dividir a turma em três grupos, cada um deles ficará responsável pela leitura, ensaio e montagem das cenas na apresentação teatral de cada um dos três atos em que se divide a peça *Auto da Compadecida*;
2. Cada grupo lerá de forma expressiva o texto selecionado e o professor orientará os modos de fazê-lo; prestar atenção às rubricas de interpretação, de movimento e de montagem de cenários;
3. Realizar a leitura de todo o texto, como forma de ensaio para sua posterior apresentação; como não será possível incluir todos os alunos dos grupos na leitura, deve-se organizá-los para atuarem como assessores na produção e apresentação da peça, ficando responsáveis pelo figurino, cenário, sonoplastia, divulgação.

Para Cosson (2012), ao se realizar a etapa de interpretação, nem sempre será necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão, de forma a estabelecer um diálogo entre os leitores da comunidade escolar. No entanto, pode-se sugerir algumas atividades extras de aprofundamento da interpretação, estimulando-os a práticas sociais de leitura e escrita fora do contexto escolar. Entre elas: participação em atividades que usam tecnologias digitais, como navegação em sites relacionados à obra lida e resolução de questões sobre o filme apreciado em sala de aula. Alguns deles podem ser sugeridos para isso:

<https://www.oautodacompadecida.com.br/>;

<http://redeglobo.globo.com/filmes/noticia/2013/11/quiz-sabe-tudo-sobre-o-auto-da-compadecida-teste-e-descubra.html>.

EPÍLOGO

OFICINA 1: FECHA-SE O PANO...

OBJETIVOS:

- Organizar e realizar uma Mostra Literária na escola, com a apresentação da peça teatral;
- Realizar uma atividade de avaliação de leitura da obra *Auto da Compadecida*.

DURAÇÃO: 05 aulas.

RECURSOS: notebook, datashow, caixa de som; materiais pesquisados anteriormente para montagem e apresentação da peça teatral: cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia.

PROCEDIMENTOS:

1. Preparar com os alunos os materiais que serão exibidos no dia da Mostra Literária: filmes, músicas, apresentações dos textos em cordel;
2. Convidar os membros da escola, familiares e vizinhos para apreciarem as apresentações dos trabalhos realizados;
3. Organizar com os alunos as apresentações, bem como sua divulgação anterior.
4. Realizar a Mostra Literária na data combinada e divulgada.
5. Em uma aula posterior à Mostra Literária realizada, aplicar uma atividade de avaliação da leitura realizada pelos alunos e, se possível, pedir para gravarem seus depoimentos.

ATIVIDADE:

ATIVIDADE AVALIATIVA DE LEITURA

LEITURA DA OBRA LITERÁRIA *AUTO DA COMPADECIDA*, DE ARIANO SUASSUNA

Após a leitura da obra literária e da realização das atividades referentes a ela, responda:

1. Você gostou de ler o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna? Por quê?
2. Que personagens da obra chamaram mais a sua atenção? Por qual motivo?
3. Que lições de vida você conseguiu extrair da leitura da obra?
4. A partir da leitura dessa obra específica, você se interessaria em ler outras obras literárias? Por quê?

Nas palavras de Cosson (2012), as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos lidos e dos objetivos do professor. Tudo isso deve ser levado em consideração no planejamento de suas atividades para a realização do letramento literário. Ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece aos alunos um processo coerente de letramento literário.



8 EPÍLOGO

Na realização deste trabalho, buscou-se primeiramente refletir sobre as concepções de leitura, entendendo-a como processo que envolve a interação autor-texto-leitor. As pesquisas demonstraram que a leitura não envolve apenas a decodificação, mas também a compreensão, a interpretação e a intertextualização diante do que se lê. A discussão que foi proposta confirma que a leitura do texto literário, especificamente a leitura do texto dramático aqui tratada, proporciona o desenvolvimento pessoal e social do ser humano, porque promove o desenvolvimento de habilidades de compreender não só texto, mas a si mesmo e o mundo a sua volta.

Sabe-se da importância da leitura para a aquisição do conhecimento e para a formação crítica do leitor, porém para tal é necessário a participação ativa do leitor nesse processo que o instiga a interagir com o autor, com o texto, consigo, com o outro, com o mundo. Essa interação pode ser efetivada através do letramento literário, que tem a finalidade de formar leitores de texto literário, aptos a compreender e a interpretar o que leem; a estabelecer diálogos entre obras lidas; a externalizar por meio de atividades literárias os sentimentos e as reflexões advindas da leitura; a expressar sua opinião sobre o que leem.

Acredita-se que tais resultados acontecem com a utilização de estratégias leitoras que possam possibilitar o contato prazeroso com a leitura literária, para que ela se torne parte da vida do aluno, sem que se configure como tarefa árdua ou obrigação e desenvolvam o senso crítico do discente ajudando-o realmente a expressar-se sobre o que lê.

O ensino de leitura de texto literário requer consciência de que essa atividade é uma prática social, pois como frisou Cândido (2004) a literatura permeia os diversos momentos da vida em sociedade. Logicamente, o lugar onde isso pode acontecer é na escola e, especificamente, o professor, deve ser o mediador desse processo de formação leitora que fornecerá aos alunos subsídios para compreenderem a relevância da leitura em suas vidas, a fim de que conscientemente busquem através de uma aprendizagem significativa ler, compreender e refletir sobre sua leitura. Deve haver, portanto, um interesse dos professores em preparar atividades de leitura com textos literários para o desenvolvimento dessas habilidades de seus alunos, procurando metodologias e estratégias para sua aplicação.

O que se percebeu, no entanto, tomando como referência a experiência docente do pesquisador, foi a forma problemática como o texto dramático é tratado nas aulas de língua

portuguesa e o pouco interesse que ele suscita nos discentes pela sua leitura, em decorrência da falta de leitura por parte dos colegas professores, gerando o desconhecimento de estratégias para sua leitura e aplicação na sala de aula. Conforme atesta Sim-Sim (2007), a leitura de textos teatrais e a possível representação dos mesmos pode ser de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Para a autora, a interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos discursivos na vida dos estudantes. O ensaio de um texto teatral para ser apresentado a um público fomenta, dessa forma, o aprofundamento da compreensão do texto e, conseqüentemente, a expressividade da leitura oralizada, cuja representação é um ótimo indicador de fluência leitora.

Por sua vez, o ensino da leitura de textos dramáticos deve incluir a compreensão do texto, a explicação de palavras desconhecidas pelos alunos, a leitura expressiva do texto, a intertextualização da obra com outros textos e, se for possível, a memorização do texto para posterior apresentação. Com essas estratégias, acredita-se que o desenvolvimento de habilidades de leitura desse gênero de texto seja produtivo e, melhor ainda, possa desenvolver o gosto por outras leituras.

Durante essa pesquisa observou-se que muitos alunos gostam de ler e se dedicam à leitura literária ou a outro tipo de leitura, outros não leem nem dentro nem fora da sala de aula: confessam que não se sentem atraídos, que só leem o livro didático ou conteúdo do caderno para estudar para as provas; porém, a prática de leitura deve, mesmo sendo particularidade de poucos, ser incentivada a todos com atividades diversificadas de leituras.

Ademais, o estudo proposto revelou que as suposições iniciais foram confirmadas, considerando que a leitura de uma obra dramática, com seus diversos intertextos, favorece o processo de ensino-aprendizagem, visto que contribui para a formação de leitores e que muitos dos alunos envolvidos na pesquisa, sentiram-se motivados para realizar outras leituras. Muitos deles demonstraram interesse pelas obras lidas, o que facilitou a utilização de estratégias durante as oficinas, sendo útil para que os objetivos traçados fossem alcançados. Acredita-se que o trabalho sistematizado desenvolvido com as obras selecionadas serviu efetivamente ao objetivo de despertar o interesse pela leitura e de promover a percepção do diálogo que se estabelece entre as obras, finalizando com a expressão verbal da turma sobre a obra.

Assim sendo, surge a oportunidade de refletir sobre a utilização da leitura de textos literários na sala de aula e sua contribuição gradativa para a formação leitora, para a transformação dos alunos em leitores críticos, capazes de promover uma transformação em si mesmo e na sociedade em que vivem.

Dessa forma, entende-se que a proposta de intervenção elaborada no decorrer desse estudo enriquece o trabalho do pesquisador como professor de Língua Portuguesa e de outros professores, pois visa a promover a mediação da leitura de uma obra literária, nesse caso específico, uma obra dramática, no âmbito da sala de aula, envolvendo o aluno para que participe ativamente do processo de interação com o texto literário.

Conclui-se, portanto, afirmando que as atividades de leitura do texto literário aqui propostas, principalmente do texto dramático, podem servir como um pontapé inicial para a realização do letramento literário, entendido como um processo que contribui para a formação de leitores proficientes e socialmente atuantes e que, de acordo com as propostas sugeridas por Cosson (2012), possam constituir no seu fim, a construção de uma comunidade de leitores dentro da qual o leitor possa se mover e construir o mundo e a ele mesmo.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 35-49.

AMORIM, Marcel Alvaro de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. São Paulo: Pontes, 2013. pp. 231-262.

AYALA, M. I. N. Trilhas e percursos da cultura popular na dramaturgia de Ariano Suassuna. In: MACIEL, D. A. V.; ANDRADE, V. (Org.). **Por uma militância teatral**. Campina Grande: Bagagem/João Pessoa: Ideia, 2005. pp. 35-53.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Leandro Gomes de. **O dinheiro**. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **O cavalo que defecava dinheiro**. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BORBA FILHO, H. Um problema de cultura popular. **Ensaio**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1970. pp. 71-87.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Literatura:** ensino fundamental. Coord. de Aparecida Paiva; Francisca Maciel; Rildo Cosson. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 20 (Coleção Explorando o Ensino.)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar: o texto dramático na escola. **R.cient./FAP**, Curitiba, v.4, n.2 p.149-154, jul./dez. 2009.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos:** O direito à literatura. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. pp. 17-23

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORSEUIL, Anelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005. pp. 317-326

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Literatura: ensino fundamental**. Coord. de Aparecida Paiva; Francisca Maciel; Rildo Cosson. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68. v. 20 (Coleção Explorando o Ensino.)

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2: Teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 2005.

ECO, Humberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOLCH, Luisa Trias. O Cancioneiro Peninsular e o Romancero Nordestino em Ariano Suassuna. In: **Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, n. 12, 2010. pp. 29-35.

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

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

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com o Leitor. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. , 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. , 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Ciências humanas em revista**. São Luís, v. 3, n. 2, p. 149, dez. 2005.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CITELLI, A. O. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 155-168. v. 3 (Coleção Aprender e ensinar com textos.)

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. PEREIRA, Aracy. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37.

LIMA, João Ferreira de. **As proezas de João Grilo**. Disponível em: < <http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o Discurso Literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Elementos de Linguística para o Texto Literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O Contexto da Obra Literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. L. **Português**: Língua Portuguesa 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012 (Coleção Para viver juntos).

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Temas Sociais).

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007. pp. 243-260.

NECCHI, Vítor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. pp. 267-279.

O AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Produção: Globo Filmes. Intérpretes: Matheus Nachtergaele, Selton Mello, Fernanda Montenegro, Lima Duarte e outros. Direção de fotografia: Félix Monti. Roteiro: Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão. Manaus: Columbia Tristar do Brasil, 2000. 2 DVD (DVD 1 Filme:104 min.; DVD 2 Minissérie: 157 min.), comédia.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007 (Série Princípios; 49).

QUEIROZ, Rachel de, **Romance da Pedra do Reino de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1976, p.4.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. **A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **Teatro moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **O teatro épico**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **O Mito e o Herói no moderno teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 17-33.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1976, p. IX-XXII.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português. In: **Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Braga, Portugal, n. 13-14, 1998-1999: 23-31.

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

SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Anselmo Vieira de. **O Castigo da soberba**. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

_____. A compadecida e o romanceiro nordestino. In: FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Literatura popular em verso: Estudos**. Tomo I. Ministério da Educação e da Cultura, 1973. pp. 153-164.

TAVARES, Braulio. Tradição popular e recriação no Auto da Compadecida. In: SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O.(org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.

ZILBERMAN, Regina. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. São Paulo: Pontes, 2013. pp. 209-230.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. J.P. Ferreira e S. Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

_____. **A letra e a voz: a literatura medieval**. Trad.: J. P. Ferreira e A. Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES**DECLARAÇÃO**

Eu _____, na
qualidade de responsável pela Escola _____
autorizo a realização da pesquisa intitulada **LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM
SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino
fundamental**, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Rogério Alves de
Carvalho e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização
da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do
Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

São João dos Patos - MA, _____ de _____ de 20____.

ASSINATURA E CARIMBO

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental”**. Nessa pesquisa, pretendemos despertar o interesse pela leitura de textos literários nos alunos do ensino fundamental, a partir da leitura do texto dramático.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a forma problemática como o texto literário vem sendo tratado nas aulas de língua portuguesa e o pouco interesse que ele provoca nos alunos pela sua leitura. Sendo assim, a possibilidade de trabalhar uma obra teatral de Ariano Suassuna e as relações intertextuais desta com outras obras, surgiu como uma forma de realizar a leitura literária do modo como vem sendo proposta pelos documentos que tratam do ensino em língua materna. Considerando que o texto dramático pode servir para despertar os alunos para outras leituras, também justifica a elaboração dessa proposta na medida em que ela propõe atividades que vão além dos limites do texto principal, possibilitando o trabalho com outros textos, como os folhetos de cordel e as adaptações cinematográficas da obra literária a ser lida. Outra contribuição importante é o fato de se apresentar estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, principalmente de textos literários.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): aplicação de um questionário sobre as práticas de leitura dos alunos; execução de uma atividade do livro didático que contempla a leitura de um texto dramático (teatral) e de atividades preparadas intencionalmente para o estudo da sequência básica de leitura do texto literário proposta por Cosson (2012); realização de produções escritas e depoimentos (por escrito e filmados) dos alunos durante o processo de execução da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação, desde que haja autorização dada por você. Por conta disso, por vias de interesse da referida pesquisa, o pesquisador pode necessitar utilizar a gravação de imagens em fotografias e/ou imagem e voz em vídeos quando da apresentação de atividades relacionadas a ela e/ou depoimentos dos menores utilizando, para esse fim, um termo de uso de imagem e voz devidamente assinado pelos alunos e seus responsáveis legais, estando eles cientes de que não haverá ressarcimento (pagamento de cachê) se houver necessidade de utilização desses documentos pelo pesquisador.

Esta pesquisa apresenta três riscos possíveis: a) constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando a evitar esse possível risco será garantido aos envolvidos que só se produzirão/utilizarão os dados daqueles que os autorizarem neste Termo de Consentimento e no Termo de uso de imagem e voz; entretanto, se ocorrer exposição e constrangimento dos alunos que autorizarem a produção de dados escritos e

Rubricas:

depoimentos (por escrito e filmados) durante o processo de execução da pesquisa, haverá total assistência ao participante da pesquisa, de forma imediata (emergencial e sem pagamento de qualquer espécie ao participante da pesquisa) e integral (com utilização de recursos financeiros do pesquisador para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa); b) saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo; c) traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos. Para evitar esse possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa (incluindo os de acompanhantes).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias (assinadas e rubricadas por você e pelo pesquisador), sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob sua responsabilidade de participar, se assim o desejar. Você terá a oportunidade de ler este Termo de consentimento e esclarecer todas as suas dúvidas a respeito do mesmo.

Em caso de dúvidas com respeito a quaisquer aspectos desta pesquisa, você poderá consultar, a qualquer dia ou horário, 24 horas por dia, 7 dias por semana, sobretudo em caso de urgência, o pesquisador responsável:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO

ENDEREÇO: TRAVESSA DEZESSEIS, Nº 40-A, CENTRO

SÃO JOÃO DOS PATOS - MA - CEP: 65665-000

FONE: (99) 98406-4422 / 98122-7993 / E-MAIL: rogerioalvesdecarvalho@hotmail.com

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que é o órgão responsável pela análise e aprovação dos documentos relativos a pesquisas que envolvem seres humanos, de segunda a sexta-feira, das 08:00 h da manhã às 16:00 h da tarde:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335 TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

São João dos Patos - MA, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental**”. Nessa pesquisa pretendemos despertar o interesse pela leitura literária nos alunos do ensino fundamental, a partir da leitura do texto dramático.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a forma problemática como o texto literário vem sendo tratado nas aulas de língua portuguesa e o pouco interesse que ele provoca nos alunos pela sua leitura. Sendo assim, a possibilidade de trabalhar uma obra teatral de Ariano Suassuna e as relações intertextuais desta com outras obras, surgiu como uma forma de realizar a leitura literária do modo como vem sendo proposta pelos documentos que tratam do ensino em língua materna. Considerando que o texto dramático pode servir para despertar os alunos para outras leituras, também justifica a elaboração dessa proposta na medida em que ela propõe atividades que vão além dos limites do texto principal, possibilitando o trabalho com outros textos, como os folhetos de cordel e as adaptações cinematográficas da obra literária a ser lida. Outra contribuição importante é o fato de se apresentar estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, principalmente de textos literários.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): aplicação de um questionário sobre as práticas de leitura dos alunos; execução de uma atividade do livro didático que contempla a leitura de um texto dramático (teatral) e de atividades preparadas intencionalmente para o estudo da sequência básica de leitura do texto literário proposta por Cosson (2012); realização de produções escritas e depoimentos (por escrito e filmados) dos alunos durante o processo de execução da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, desde que haja autorização dada por você e por seu responsável. Por conta disso, por vias de interesse da referida pesquisa, o pesquisador pode utilizar a gravação de imagens em fotografias e/ou imagem e voz em vídeos quando da apresentação de atividades relacionadas a ela e/ou depoimentos seus utilizando, para esse fim, um termo de uso de imagem e voz devidamente assinado por você e seu responsável legal, estando vocês cientes de que não haverá ressarcimento (pagamento de cachê) se houver necessidade de utilização desses documentos pelo pesquisador.

Esta pesquisa apresenta três riscos possíveis: a) constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando a evitar esse possível risco será garantido aos envolvidos que só serão produzidos/utilizados os dados daqueles que os autorizarem neste

Rubricas:

Termo de Assentimento e no Termo de uso de imagem e voz; entretanto, se ocorrer exposição e constrangimento dos alunos que autorizarem a produção de dados escritos e depoimentos (por escrito e filmados) durante o processo de execução da pesquisa, haverá total assistência ao participante da pesquisa, de forma imediata (emergencial e sem pagamento de qualquer espécie ao participante da pesquisa) e integral (com utilização de recursos financeiros do pesquisador para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa); b) saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo; c) traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos. Para evitar esse possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa (incluindo os de acompanhantes).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e a de seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias (assinadas e rubricadas por você e pelo pesquisador), sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá solicitar novas informações e modificar a sua decisão de participar, se assim o desejar. Você terá a oportunidade de ler este Termo de Assentimento e esclarecer todas as suas dúvidas a respeito do mesmo.

Em caso de dúvidas com respeito a quaisquer aspectos desta pesquisa, você poderá consultar, a qualquer dia ou horário, 24 horas por dia, 7 dias por semana, sobretudo em caso de urgência, o pesquisador responsável:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ROGÉRIO ALVES DE CARVALHO

ENDEREÇO: TRAVESSA DEZESSEIS, Nº 40-A, CENTRO

SÃO JOÃO DOS PATOS - MA - CEP: 65665-000

FONE: (99) 98406-4422 / 98122-7993 / E-MAIL: rogerioalvesdecarvalho@hotmail.com

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que é o órgão responsável pela análise e aprovação dos documentos relativos a pesquisas que envolvem seres humanos, de segunda a sexta-feira, das 08:00 h da manhã às 16:00 h da tarde:

Rubricas:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

São João dos Patos - MA, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM EM FOTOS E
VÍDEOS / DEPOIMENTOS**

Eu _____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de Identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/ UF _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Rogério Alves de Carvalho, sob a orientação da Dra. Stela Maria Viana Lima Brito, autor do projeto de pesquisa intitulado “**LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental**” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento em vídeo sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

São João dos Patos - MA, _____ de _____ de 20_____

Pesquisador responsável pelo projeto

Assinatura do menor

Assinatura do responsável

Nome da criança: _____

Por seu Responsável Legal: _____

Telefone p/ contato: (____) _____

ANEXO E - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO LIVRO DIDÁTICO

▶ O TEXTO TEATRAL ESCRITO (I)

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

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

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



Jupiter Unlimited/Image Plus

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

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

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

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

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

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

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

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

ROBERTO – E este armário?

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

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

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

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

[...]

(Entra a senhora MEIRELLES, bonita e muito enérgica)

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

AMBOS – É verdade.

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

[...]

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

ROBERTO – Aqui tem uma porção.

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

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

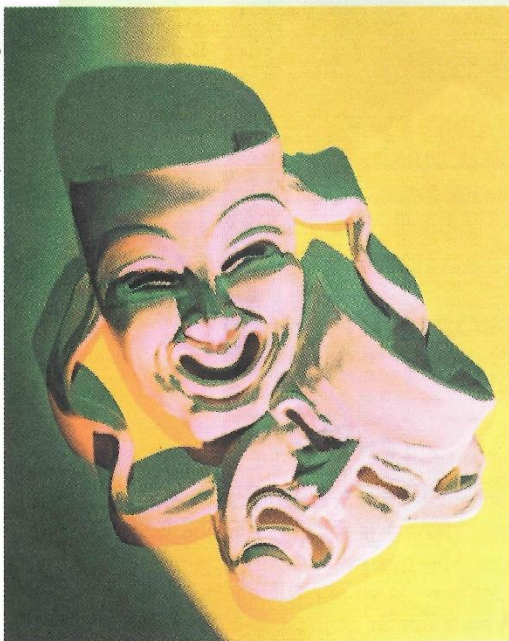
MÃE – Não diga tolices, meu filho *(lendo)*. Me acudam!

PAI – O que foi?

[...]

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

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



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

[...]

PAI – Imagine só! Ganhar um fantasma!

ROBERTO – Até que seria divertido.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MÃE – Quer dizer que eu o ganhei num concurso?

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

ROBERTO – Você veio para ficar?

FANTASMA – Naturalmente.

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

O teatro no cinema

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

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



Cena de *Shakespeare apaixonado*.

Universal Pictures/Diomecia

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

[...]

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

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

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

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

MÃE – Sonoplastia?

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

ROBERTO – Papagaio! Que organização!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

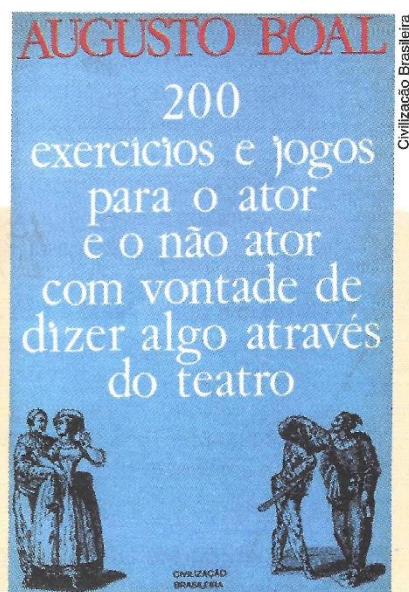
Quando o texto teatral é encenado, ele exige outros elementos, como cenário, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, etc.

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

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

Teatro: quer saber mais?

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



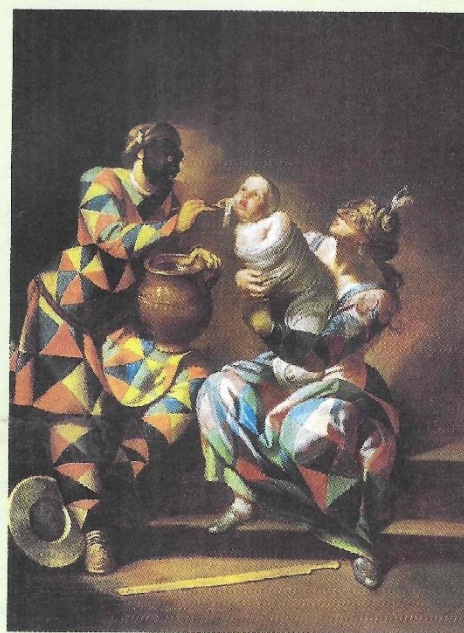
Agora é a sua vez

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

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

a) Baseiem-se nos seguintes fatos:

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



Arlequin no papel de pai, de Giovanni Domenico Ferretti.

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

c) Comecem a continuação da cena, reproduzindo a última fala do texto lido. Coloquem o nome das personagens antes de suas falas e procurem dar ao diálogo um dinamismo que mostre o clima da situação em que estão as personagens. Se possível, insiram nas rubricas de movimento e de interpretação informações que tornem engraçados alguns momentos da cena. O desfecho pode se dar por meio de um fato inesperado. Observem se a variedade linguística empregada é adequada às personagens e ao contexto.

d) Façam um rascunho e só passem o texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu texto teatral**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Transformem em cena teatral o texto “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini, lido no início deste capítulo. Se quiserem, acrescentem personagens, imaginem outras situações, mudem o desfecho, etc. Procurem dar dinamismo ao diálogo, observando a tensão crescente entre as personagens. Insiram rubricas de movimento e de interpretação. Observem também a instrução apresentada no item d da proposta anterior.

Avalie seu texto teatral

Observe se o diálogo em que o texto está estruturado mostra o desenvolvimento das ações e seu desfecho; se há indicação de cenário e se as rubricas de movimento e de interpretação estão indicadas com letras de tipo diferente; e, finalmente, se a linguagem empregada está adequada às personagens e ao contexto.

APÊNDICE A – ENTREVISTA

1. Você gosta de ler? sim não

2. Você lê com que frequência?
 diariamente nunca
 semanalmente sempre
 mensalmente ocasionalmente

3. Caso tenha respondido **sim** na questão 1, diga qual o seu tipo de leitura.
 história em quadrinhos literatura (contos, romances, fábulas, etc.)
 jornal livro didático
 revistas outros _____

4. O que atrai você na leitura citada na questão anterior?

5. Você lembra qual o primeiro livro que leu? E o último?

6. Que contribuições você acha que a leitura traz para a sua vida?

7. E que contribuições você acha que a leitura traz para a escrita?

8. Qual a sua maior dificuldade na hora de escrever um texto?

9. Como você acha que deveriam ser as aulas de leitura e produção textual na sua escola?

10. Você conhece alguma obra literária adaptada para o cinema? Qual?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo o levantamento de informações relacionadas às suas práticas de leitura e escrita, sobretudo em relação ao texto dramático. Desde já, agradecemos sua colaboração para com a presente pesquisa, pois, a partir de seu perfil de leitura, pretende-se melhorar a prática docente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa.

1. Quais atividades você realiza nas horas de folga?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> assistir à TV | <input type="checkbox"/> estudar |
| <input type="checkbox"/> ler | <input type="checkbox"/> ajudar nas atividades domésticas |
| <input type="checkbox"/> praticar esporte | <input type="checkbox"/> usar celular, computador para acessar internet |
| <input type="checkbox"/> brincar | <input type="checkbox"/> ouvir rádio |
| <input type="checkbox"/> jogar vídeo game | <input type="checkbox"/> outros _____ |

2. Você gosta de ler? Justifique.

3. Você compreende o que você lê? sim não às vezes

4. Se você respondeu **sim** na segunda questão, o que atrai você nessa atividade de leitura?

5. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

6. Quais livros de literatura você já leu e quais você gostaria de ler este ano? Faça uma lista.

7. Você já leu algum texto dramático (peça teatral) em sala de aula? sim não

8. Se você respondeu **sim** à questão anterior, comente sobre sua experiência a respeito dessa leitura.

9. Você já assistiu a alguma peça teatral? sim não

10. Se você respondeu **sim** à questão anterior, comente sobre o que você sentiu ao realizar essa experiência.

APÊNDICE C – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita

Essas atividades são partes constituintes da análise dos dados desse trabalho, portanto é desnecessário que sejam expostas neste item.