



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



SELMA MARIA ALVES DE JESUS

**GÊNERO DRAMÁTICO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

TERESINA

2024

SELMA MARIA ALVES DE JESUS

**GÊNERO DRAMÁTICO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos Literários.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

TERESINA

2024

J58g Jesus, Selma Maria Alves de.  
Gênero dramático: leitura e letramento literário no contexto  
escolar / Selma Maria Alves de Jesus. - 2024.  
166f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí -  
UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL, Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS, Campus Poeta Torquato Neto,  
Teresina - PI, 2024.

"Área de concentração: Linguagens e Letramentos",  
"Linha de atuação: Estudos Literários",  
"Orientador: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva".

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Gênero Dramático. I. Silva,  
Luciano Ferreira da . II. Título.

CDD 469.02

Aos meus pais (*in memoriam*), que desde cedo me ensinaram que o conhecimento é a única riqueza que carregamos por toda a vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por nunca ter desistido de mim, e por me proporcionar crescimento profissional ao lado da minha família.

Aos meus pais, Manoel Alves de Jesus (*in memoriam*) e Francisca Alves de Jesus (*in memoriam*), dedico minha eterna gratidão por guiarem meus passos no caminho do bem e transmitirem valores que moldaram quem sou. Às minhas irmãs, Maria do Carmo, Maria Rita, Telma Maria, Sâmia Maria e Francisca Samira (*in memoriam*), agradeço por sempre acreditarem em mim, por manterem pensamentos positivos e por seu apoio incondicional.

Ao meu esposo, Leomar, agradeço pela paciência, compreensão e apoio constante durante toda esta jornada. Aos meus sobrinhos: Ronaldo, Rosane, Roberto, Marianny, Mário Jorge, Márcio José, Marco Joel, Carolina, Henrique, Eduardo e Halina, pelo carinho e pelas palavras de incentivo que tanto me motivaram.

Às minhas amigas de curso, Kátia, Lucilene e Célia, meu sincero agradecimento pelo companheirismo e pelas contribuições inestimáveis para esta pesquisa.

Ao meu orientador, prof. Dr. Luciano Ferreira, registro minha profunda gratidão por aceitar me orientar, e por sua dedicação em cada etapa desta pesquisa, sempre com paciência, incentivo e sabedoria.

À banca examinadora, formada pelo Prof. Dr. Herasmo Braga e pela Profa. Dra. Raimunda Celestina, sou imensamente grata pelas valiosas e significativas contribuições que enriqueceram este trabalho, fortalecendo minha pesquisa e meu crescimento acadêmico.

Aos alunos que participaram da pesquisa, expresso minha gratidão pelo entusiasmo, dedicação e boa vontade em contribuir para o desenvolvimento deste estudo.

Às amigas e professoras Isabel Carvalho, Delmair Guedes e Maria Delzuíta Rocha, agradeço pelas trocas de conhecimento, apoio e palavras encorajadoras que foram fundamentais ao longo deste percurso.

Aos amigos e artistas Carlos B. Filho e Val, agradeço pela amizade e pelas contribuições tão significativas para esta pesquisa.

À Universidade Estadual do Piauí-UESPI, pela oportunidade de estudar neste campus de excelência.

Às professoras e professores do ProfLetras - UESPI, agradeço por compartilharem seus conhecimentos com dedicação e por me proporcionarem a oportunidade de me reintegrar à vida acadêmica após tanto tempo afastada.

À querida professora Stela Viana, expresso minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas que enriqueceram minha formação e ampliaram meus horizontes acadêmicos.

Por fim, agradeço a todos os colegas professores e amigos que celebraram minhas conquistas e me incentivaram nos momentos de dificuldade.

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

Rildo Cosson

## RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o texto dramático é pouco abordado nas salas de aula, especialmente no livro didático de Língua Portuguesa. No entanto, acredita-se que esse gênero textual e literário é importante para o processo de letramento literário no Ensino Fundamental. Neste sentido, como meio para minimizar essas lacunas no ensino do texto literário, propôs-se uma sequência didática para promover o letramento literário por meio do texto dramático. O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma a leitura do texto dramático contribui para a formação leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Traz ainda como objetivos específicos: verificar como o aluno se relaciona com a leitura e suas preferências; investigar como o texto dramático é recepcionado e compreendido pelo aluno; propor uma ação interventiva com sequências didáticas direcionadas ao uso do texto dramático com ênfase nas obras de autores piauienses. A metodologia adotada foi de cunho qualitativa, exploratória, descritiva, de campo, documental e bibliográfica. O *corpus* deste trabalho é composto por um questionário e por atividades orais e escritas coletadas durante as sete oficinas, fundamentadas na sequência didática expandida do autor e pesquisador Rildo Cosson (2009). Essas atividades foram desenvolvidas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual localizada no município de Amarante, no estado do Piauí. O referencial teórico está postulado nos estudos de Cosson (2009, 2014, 2021), Pascolati (2009), Silva (2009), Zapone e Wielewicz (2009), D'Onofrio (2003), Jauss (1994), Iser (1996), Kleiman (2005, 2013), Campelo (2010), PCN (1998), BNCC (2017), entre outros. Assim, a partir dessa pesquisa, pode-se constatar que o uso de textos literários da dramaturgia piauiense contribui para a formação leitora dos alunos ao proporcionar a percepção e interação dos sentidos, possibilitando o surgimento de leitores críticos. Como resultado dessa dissertação, apresentou-se um caderno pedagógico destinado aos professores de Língua Portuguesa com a finalidade de contribuir no ensino e aplicação do gênero dramático em sala de aula, oferecendo uma abordagem pedagógica consistente, de modo a explorar a literatura de forma significativa e aprimorar as competências e habilidades da leitura literária dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Gênero dramático.



## ABSTRACT

This research parts of assumption that the dramatic text is little discussed in the classrooms, especially in the Portuguese Language book. Although, It is believed that this textual and literary genre is important to the literary literacy process in Elementary School. In this regard, as a means to minimize these gaps in literary text teaching, It was proposed a didatic sequence to promote literary literacy, through the dramtic text. The general objective of the research is to analyze in what way the reading of dramatic text contributes to reading training of 8<sup>th</sup> grade students of Elementary School. It also has as specific objectives: to check how the students relate with the reading and their preferences; to investigate how the dramatic text is received and understood by the student; to propose an interventional action with didactic sequences directed to the use of dramatic text with emphasis on the works of authors from Piauí. The methodology adopted was qualitative, exploratory, descriptive, field descriptive, documentary and bibliographic. The corpus of this work is composed by a questionnaire and oral and written activities collected during the seven workshops based on the expanded didactic sequence of the author and researcher Rildo Cosson (2009). These activities were developed in 8<sup>th</sup> grade of Elmentary School, in a state public school located in the municipality of Amarante, in Piauí state. The theoretical framework is postulated in the studies of Cosson (2009, 2014, 2021), Pascolati (2009), Silva (2009), Zapone e Wielewici (2009), D'Onofrio (2003), Jauss (1994), Iser (1996), Kleiman (2005, 2013), Campelo (2010), PCN (1998), BNCC (2017), among others. Thus, from this research it can found that the use of literary texts of the piauiense dramaturgy contributes to the reading training of students by providing the perception and interaction of the senses, allowing the emergency of critical readers. As a result of this dissertation, it was presented a pedagogical notebook for Portuguese Language teachers in order to contribute to the teaching and application of the dramatic genre in the classroom, in order to explore literature in a meaningful way and to improve the skills and abilities of literary reading of students of the final years of Elementary School.

**Keywords:** Reading. Literacy. Dramatic genre.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trecho da obra “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito .....	49
<b>Quadro 2</b> - Trecho da obra "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamim Santos.....	77
<b>Quadro 3</b> - Trecho da obra "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo.....	80
<b>Quadro 4</b> - Trecho da obra "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo.....	81
<b>Quadro 5</b> - Trecho da obra "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito.....	83
<b>Quadro 6</b> - Procedimentos de coleta de dados.....	87
<b>Quadro 7</b> - Oficina para Coleta de Dados.....	88
<b>Quadro 8</b> - Respostas à questão sobre dificuldade ao ler um texto dramático.....	96
<b>Quadro 9</b> - Respostas sobre os momentos da história que gostaram mais e menos .....	107
<b>Quadro 10</b> - Respostas sobre o personagem favorito dos alunos .....	108
<b>Quadro 11</b> - Respostas sobre a compreensão do texto dos alunos .....	108
<b>Quadro 12</b> - Respostas sobre a confirmação ou não do enredo da obra pelos alunos.....	108

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Leitura de Textos Literários .....	23
<b>2 GÊNERO DRAMÁTICO .....</b>	<b>30</b>
2.1 História e Caracterização do Gênero Dramático .....	33
2.2 Leitura de Textos Dramáticos .....	46
2.3 A Interação entre o Texto Dramático e o Leitor .....	51
<b>3 DRAMATURGIA PIAUIENSE .....</b>	<b>66</b>
3.1 História do Teatro de Expressão Piauiense .....	66
3.2 Textos e Autores da Dramaturgia Piauiense .....	73
3.2.1 A princesa do Mar-Sem-Fim, de Benjamim Santos .....	75
3.2.2 A incrível Pedra Fina, de Ací Campelo .....	79
3.2.3 A casa de Pedro Malasarte, de Walfrido Salmito .....	81
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>85</b>
4.1 Caracterização da Pesquisa .....	85
4.2 Campo e Sujeitos .....	86
4.3 Delimitação do <i>Corpus</i> .....	86
4.4 Procedimentos e Instrumentos para Coleta de Dados .....	87
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>90</b>
5.1 O aluno e sua Relação com a Leitura e com o Texto Dramático .....	90
5.2 Segundo Momento de Análise de Dados .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

O texto dramático, que normalmente tem pouca presença no ambiente escolar, evidenciando-se por sua costumeira ausência nos livros didáticos do Ensino Fundamental de escolas públicas, na maior parte das vezes é abordado com vistas à realização de encenações em datas comemorativas ou para discutir temas considerados tabus, desviando-o da sua função na formação literária do estudante. Essa carência impossibilita o aluno de, a partir da sua experiência pessoal, construir significações diversas acerca do mundo e de si mesmo, o que pode alterar seus pontos de vista e dificultar a construção dos próprios discursos sobre a realidade.

Com efeito, ao refletir sobre participação do texto literário nas séries finais do Ensino Fundamental, discutindo-se a tímida presença de textos do gênero dramático nas aulas de leitura, surgiu o seguinte questionamento: como o texto dramático, por meio da leitura da dramaturgia piauiense, pode contribuir para a formação literária de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola pública?

Tendo em vista a importância do texto dramático para o ensino de literatura e com novo direcionamento para a formação leitora, assegurando uma atividade de aprendizagem em que o aluno tenha possibilidade de vivenciar e externar os sentidos presentes no texto, partiu-se da seguinte hipótese: o texto dramático, em especial a dramaturgia piauiense, vinculado à eficientes práticas de leitura bem orientadas pelo docente, pode contribuir para o letramento literário de alunos do 8º ano.

Em relação à escolha do texto dramático, justifica-se porque, ao ministrar aulas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, percebeu-se que os alunos gostavam das histórias presentes nos textos dramáticos, porém, a maioria tinha dificuldade para lidar com esse gênero, principalmente, devido à estrutura. Sentiu-se, pois, a necessidade de criar uma estratégia de leitura para desenvolver no aluno sua habilidade leitora utilizando a dramaturgia, em particular o texto piauiense.

Assim, dada a carência da leitura destes textos na escola, disponibilizou-se à realização desta pesquisa cuja base é o texto do gênero dramático e tendo como objetivo geral analisar de que forma a leitura do texto dramático contribui para a formação leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Tem-se ainda os seguintes objetivos específicos: verificar como o aluno se relaciona com a leitura e as suas preferências; investigar como o texto dramático é recepcionado e compreendido

pelo aluno; e propor uma ação interventiva com sequências didáticas direcionadas ao uso do texto dramático com ênfase nas obras de autores piauienses.

A realização deste trabalho, portanto, foi bastante oportuna, uma vez que contribui tanto para a promoção do gênero dramático na escola quanto para o desenvolvimento de habilidades de leitura pelo aluno através de uma mediação adequada do professor. Além disso, produziu-se material didático-pedagógico para melhor compreensão do gênero, com metodologias que envolvem a leitura agradável e reflexiva de obras provenientes do meio social e cultural do estudante.

Para fundamentar a pesquisa, o referencial teórico contemplou as concepções sobre leitura, letramento literário, texto dramático, autores e obras da dramaturgia piauiense. Sendo assim, buscou-se os estudos de Campelo (2010), Cosson (2009, 2014 e 2021), Pascolati (2009), Silva (2009), Todorov (2014), BNCC (2017), Zapone e Wielewiski (2009), D'Onofrio (2003), Jauss (1994), Iser (1996), Kleiman (2013), Gil (2002), Solé (1998), entre outros.

Esta pesquisa apresenta cinco capítulos na sua arquitetura. No primeiro, aborda-se a perspectiva teórica sobre a “Leitura e letramento literário” e “Leitura de textos literários”, discorrendo sobre as concepções de leitura, letramento literário e sua importância para a formação do leitor proficiente, bem como as especificidades dos textos literários.

O segundo capítulo trata do “Gênero Dramático”, objeto de estudo desta pesquisa, está subdividido em três seções: “História e caracterização do gênero dramático”; “Leitura de textos dramáticos”; e “A interação entre o texto dramático e o leitor”. Neste capítulo, apresenta-se ainda a origem do texto dramático, sua estrutura e especificidades, bem como a importância da leitura dramática na formação do leitor autônomo. Ademais, expõe-se os desdobramentos da Estética da Recepção de Jauss (1994) e da Teoria do Efeito de Iser (1996), teoria fundamental para preencher as lacunas de um texto e promover-lhe os sentidos.

O terceiro capítulo, denominado “Dramaturgia Piauiense”, está dividido em duas seções: “História do teatro de expressão piauiense e textos e autores da dramaturgia piauiense”. Neste capítulo, é apresentado um breve histórico da dramaturgia do Piauí, com referências a alguns autores e obras que se destacaram nos palcos piauienses. Em seguida, são discutidos os textos escolhidos como material de leitura.

O quarto capítulo foi dedicado à metodologia utilizada para alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Assim, apresentou-se a estrutura do trabalho quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos, além da sua classificação.

O quinto capítulo é constituído pela análise e descrição dos dados coletados durante sua realização, o que formou o *corpus* desta pesquisa. Traz-se também os questionários submetidos aos alunos e as oficinas baseadas na sequência didática expandida do autor e pesquisador Rildo Cosson (2009).

Na última parte deste trabalho, seguem-se as considerações finais com as conclusões referentes aos dados obtidos na pesquisa. Além do mais, traz-se as referências utilizadas no processo de produção e análise, bem como os apêndices e anexos usados.

## 1 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Na sala de aula, a leitura de obras literárias, em especial o texto dramático, é pouco presente no planejamento curricular e em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. As estratégias desenvolvidas na maioria das salas de aula geralmente não proporcionam condições que possam estimular o educando para se tornar um apreciador de textos literários. Nessa perspectiva, entrar em contato com algumas teorias relacionadas à leitura e utilizá-las nos planos de aula é bastante pertinente, pois a falta de direcionamento no trabalho com a leitura desmotiva o aluno, impossibilitando sua satisfação pelo ato.

Sobre o ensino de leitura na escola, Kleiman (2013, p. 32) pontua que

o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas.

Levando em conta que a leitura é fundamental para formação do indivíduo, principalmente quando ele é capaz de compreender aquilo que está sendo lido, é importante uma prática de leitura sistematizada com o objetivo de formar leitores críticos e proficientes. No entanto, na escola, com honrosas exceções, ainda permeia, nas aulas de língua portuguesa, o uso de textos literários apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa.

No decorrer dos anos, muitas pesquisas foram realizadas envolvendo o interesse do aluno pela leitura, ampliando-se conceitos, metodologias e estratégias com vistas ao letramento literário. Diferentes teóricos discorreram sobre a leitura e essas definições são importantes, uma vez que o conceito utilizado pelo professor nas aulas de leitura se apresentará de maneira concreta nas suas atividades em sala de aula. Sobre esse tema, Rildo Cosson (2009, p. 38) acrescenta:

Hoje temos não apenas uma história da leitura, como também uma sociologia da leitura, uma antropologia da leitura e uma psicologia, além das áreas que tradicionalmente se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudiosos da literatura e da linguagem em geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações.

O campo da leitura tem se expandido de forma exponencial nas últimas décadas, em parte devido ao avanço tecnológico e à diversidade crescente de gêneros e formatos de textos. Esse crescimento torna cada vez mais desafiador o

acompanhamento de todas as suas vertentes e ramificações. Destarte, a expansão do campo da leitura reflete a complexidade e a diversidade da experiência humana, bem como a evolução contínua da comunicação e do consumo de informações. Reconhecer, pois, a impossibilidade de abarcar todas as suas ramificações não é um sinal de limitação, mas sim um reconhecimento da riqueza e da vastidão desse universo em constante crescimento.

Para Silva (2009), na maior parte das vezes, associa-se o conceito de leitura à capacidade de decifrar códigos e sinais. Essa forma é conhecida como leitura mecânica, porém, na prática, o ato de ler é bem mais complexo, exigindo do leitor mais que apenas decodificação de códigos. Conforme a autora, a leitura do mundo, denominada por Paulo Freire, incorporada pela subjetividade de cada um, precede a leitura mecânica e a ela deve agregar-se. Nessa leitura, o leitor, com a sua capacidade de ler o mundo, aproxima-se do texto com intuito de decifrar códigos e sinais e agrega seus conhecimentos prévios na construção dos sentidos desse texto.

Outra forma de leitura denominada por Silva (2009, p. 24) é a leitura crítica, que reúne “a leitura mecânica com a de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões”. Segundo a autora, é um nível de leitura que não é adquirido imediatamente, pois requer do leitor que todo seu conhecimento esteja à disposição e que ele seja capaz de relacionar informações, confrontar ideias, chegar a sínteses e conclusões. Assim, para se tornar um leitor crítico, é necessário passar por um processo no qual o professor deve atuar como um guia, orientando os alunos ao longo dessa trajetória.

De acordo com Cosson (2014, p. 36),

[...] ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa (...); ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com as experiências dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio de sinais inscritos em algum lugar que é o objetivo físico da leitura; ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores. Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Nesse sentido, a leitura ocorre por meio de um diálogo, isto é, o processo da leitura se realiza quando há uma interação entre o texto, o autor e o leitor, sendo este último o construtor de sentidos, em um momento que proporciona tal diálogo,



compartilhando experiências em determinado contexto do qual o leitor faz parte. Para Cosson (2014), a leitura é a vivência de outros mundos sem sair do lugar, promovendo uma conexão entre leitor, autor, texto e contexto. Dessa maneira, os sentidos do texto se concretizam quando ocorre essa interação, resultando na compreensão do texto e destacando a importância da participação ativa do leitor, que deve ser dinâmica e reflexiva.

Martins (1994, p. 22) defende que

saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Dessa forma, é fundamental compreender que as práticas de leitura e escrita são a base que amplia não apenas a capacidade intelectual, mas também outras habilidades essenciais para a formação efetiva do cidadão na sociedade. Através da leitura, o indivíduo torna-se capaz de compreender o mundo ao seu redor e com essas competências, poderá exercer sua cidadania de maneira plena.

De acordo com Solé (1998, p. 3),

para ler precisamos, 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.

Sob essa ótica, a leitura é vista como uma atividade interativa de construção de sentidos, que se realiza mediante alguns elementos linguísticos e na maneira em que ele é organizado. Para Solé (1998, p. 22), “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto”. Desse modo, para que esse processo aconteça, é necessário, além das habilidades de decodificação, o conhecimento prévio e os objetivos do leitor em relação ao texto, em um processo de envolvimento embasado nas informações presentes.

Segundo Cosson (2009, p. 23),

nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituí-las, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos de formação do aluno compreendendo, que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Assim, colocar a leitura no foco das práticas literárias permite que os alunos se envolvam diretamente com a obra. Esse envolvimento é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, apreciação estética e pensamento crítico. Quando os alunos leem o texto por si mesmos, eles têm a oportunidade de formar suas próprias opiniões e interpretações, o que é essencial para a aprendizagem autônoma. A formação do leitor na escola requer práticas literárias que priorizem a leitura de textos de maneira sistematizada. Portanto, é necessário buscar estratégias de leitura capazes de promover o verdadeiro encontro do aluno com o mundo da leitura.

Conforme Cosson (2009), é de suma importância que, nas salas de aula, a leitura literária seja exercida de forma a provocar satisfação no leitor, mas também com a seriedade e o comprometimento necessários para adquirir conhecimento por meio dessa prática. Entretanto, de modo geral, as escolas brasileiras não têm contribuído de forma significativa para a formação de leitores literários. Muitos alunos não têm interesse pela leitura de literatura e, ao se afastarem da escola, perdem o contato com o texto literário, uma vez que não se sentem atraídos por esse tipo de leitura.

A leitura representa, pois, um dos vários desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa em muitas escolas do país, especialmente no que diz respeito ao trabalho com o texto literário. Contudo, a escola continua sendo o ambiente adequado para a vivência literária e o professor, atuando como mediador, tem a responsabilidade de desenvolver nos alunos a competência para ler e interpretar o texto literário.

Ainda sobre o processo de formação de leitores, concorda-se com o pensamento de Solé (1998, p. 72) ao afirmar que

formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Ao conectar novos conhecimentos com experiências, memórias e conhecimentos prévios, o leitor pode integrar a nova informação de maneira mais significativa. A leitura deve desafiar as crenças e percepções do leitor, levando-o a revisar e ajustar suas opiniões com base em novas evidências e perspectivas. Esse dinamismo é essencial para o crescimento intelectual e para a construção de um

entendimento mais profundo e abrangente do texto literário. Desse modo, ao fazer conexões entre diferentes contextos e situações, o leitor pode utilizar informações adquiridas de formas inovadoras e úteis, ampliando, assim, a aplicabilidade do que foi aprendido.

Em vista disso, pressupõe-se que a formação do leitor não se limita àquele que decodifica as palavras que compõem o texto, mas sim o leitor que compreende de forma crítica e reflexiva o que lê. Trata-se, pois, do leitor que faz inferências e tem a capacidade de mobilizar informações necessárias à compreensão do texto e à construção de novos saberes.

Além disso, para tratar de questões como o letramento literário no âmbito escolar é necessário entender o que é letramento, uma palavra bastante usada no meio pedagógico, mas que ainda suscita algumas controvérsias. Soares (1998, p. 39) considera 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”. Esse processo ultrapassa a mera decodificação das letras e palavras, destacando-se assim do conceito de alfabetização, que se refere ao ato de ensinar a ler e a escrever.

Nesta pesquisa, o termo “letramento” está vinculado a um indivíduo letrado que vive em estado de letramento, ou seja, que faz uso competente da leitura e da escrita. Em outras palavras, o letramento diz respeito à compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais. Soares (2003, p. 90) acrescenta que,

embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

Mesmo parecendo simplista esta distinção entre alfabetização e letramento, ela é útil para entender as diferentes fases e aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, a alfabetização fornece as bases necessárias, enquanto o letramento desenvolve as competências que permitem a aplicação efetiva dessas habilidades em contextos sociais variados. Reconhecer e abordar ambas as dimensões é fundamental para promover um aprendizado completo e funcional da língua escrita.

Sendo assim, o espaço escolar deverá proporcionar ao aluno a capacidade de desenvolver competências e habilidades para o uso em práticas sociais de leitura e escrita que fazem parte do contexto social no qual esse leitor está inserido. Nesse sentido, as práticas de letramento no âmbito escolar são essenciais para o aprimoramento do sujeito, possibilitando que ele atue de maneira significativa nas esferas sociais.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento é amplo e direciona às práticas que vão além dos espaços destinados à escola. A autora relaciona essas práticas aos usos que o sujeito faz da leitura e da escrita nas variadas demandas sociais que pedem sua utilização. Isso significa que o letramento não se restringe apenas à aprendizagem formal, mas inclui o uso desses conhecimentos em diferentes contextos, como no cotidiano, no ambiente de trabalho, na cultura e em interações sociais.

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2009) destaca que o letramento envolve práticas que ocorrem em diferentes esferas sociais, como na família, na igreja, no trabalho. Portanto, o letramento também ocorre em situações de comunicação e diálogo que muitas vezes não são valorizadas pela escola.

Soares (2009, p. 48), por seu turno, ressalta que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. O letramento, portanto, representa o estado ou a condição de quem utiliza a leitura e a escrita em diversas atividades do dia a dia sem necessariamente ser alfabetizado, visto que, independentemente da idade ou grau de escolaridade, ou que não saiba ler ou escrever, emprega as diversas práticas sociais que usam a escrita.

Diante dessa variedade de letramento, é importante destacar que não estão apenas ligados à língua escrita, mas fazem parte de várias áreas como: letramento familiar, científico, visual, religioso, matemático, dentre outros. Essa diversificação reflete a amplitude das práticas sociais em que o conhecimento e o uso da linguagem são aplicados. No entanto, nesta pesquisa, trataremos somente do letramento literário em nossas análises.

De acordo com Cosson (2021), o espriamento do termo letramento no campo educacional no Brasil foi muito rápido e o termo letramento literário foi introduzido pela autora Graça Paulino, na década de noventa, para apresentar um determinado tipo de letramento e sua participação no contexto escolar. Essa expressão se expandiu a

partir de textos da autora e de membros do Grupo de Pesquisa de Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O autor acrescenta que o termo já faz parte do léxico do ensino de literatura no Brasil, não só no mundo acadêmico, mas também em outras áreas, como nos espaços culturais, revistas, *blogs* e jornais.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem o letramento literário como [...] “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo refere-se à maneira como os leitores interpretam, internalizam e recontextualizam textos literários. Esse fenômeno é complexo e multifacetado, envolvendo a interação entre o texto, o contexto cultural e histórico, além da subjetividade do leitor.

Dando continuidade ao debate, Cosson (2021, p. 172) ressalta que o letramento literário não é algo pronto que começa e termina na escola, é algo que acompanha o sujeito ao longo de sua vida e a escola tem um papel fundamental para ampliar e aprimorar esse letramento. Ademais, ele compreende o letramento como um processo de apropriação “por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio”. Através da leitura e da escrita, os indivíduos assimilam informações externas e as incorporam em suas estruturas cognitivas, transformando esse conhecimento em parte de seu repertório interno, incluindo a capacidade de interpretar textos, entender contextos históricos e culturais e utilizá-los de modo pessoal e significativo.

O autor explica que apropriação literária significa um processo paralelamente individual e ao mesmo tempo social, “que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores” (Cosson, 2021, p. 172). Nesse processo, é nessa última inserção que permite ao indivíduo, vivências e transformações de si mesmo e do mundo o qual está inserido, tornando, assim, a literatura viva. Portanto, observa-se que o letramento literário tem uma função dialógica, promovendo o encontro do leitor com o texto literário na construção e reconstrução dos sentidos do texto.

Conforme Cosson (2009, p. 17),

[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No

exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A literatura proporciona uma experiência única e enriquecedora, com o poder de despertar no leitor essas possibilidades de se encontrar e reencontrar consigo e com o mundo. Isso acontece ao convidar o leitor a experimentar diferentes realidades, a vivenciar outras vidas e a romper as barreiras do tempo e do espaço. Daí a importância de práticas bem-sucedidas nas salas de aula que contribuam para a formação de leitores críticos, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e de seu lugar no mundo.

Nesse sentido, o letramento pode ser uma ferramenta poderosa de inclusão social. Ele permite que os indivíduos participem de maneira mais ativa e consciente em diferentes contextos da sociedade, ampliando o acesso à informação, ao conhecimento e às oportunidades. Quando uma pessoa é alfabetizada em múltiplos letramentos ela passa a ter mais autonomia para navegar pelas demandas da vida cotidiana, seja no trabalho, na comunidade ou nas interações culturais e sociais. Assim, considerando sua relevância na formação de comunidades leitoras, discute-se, nos próximos tópicos, alguns conceitos de literatura e o papel do texto literário nas aulas de língua portuguesa.

## **1.1 Leitura de Textos Literários**

A escola desempenha um papel crucial no trabalho com textos literários, servindo como um ambiente essencial para o desenvolvimento do letramento literário e para a formação de leitores críticos e sensíveis. Dessa forma, para compreender o papel do texto literário nas aulas de língua portuguesa e a sua relevância para o ensino, é fundamental compreender o conceito de literatura, embora não haja consenso acerca desse termo.

De acordo com Zapone e Wielewicksi (2009), é comum que as pessoas estabeleçam naturalmente uma associação mental entre o termo “literatura” e algumas obras, como "Os Lusíadas", de Camões, ou "Dom Casmurro", de Machado de Assis. Essa conexão pode levar à percepção de que a Literatura é algo pronto, acabado, levando ao entendimento que o próprio conceito de literatura se confunde com a descrição desse conjunto determinado de textos. Eles explicam que a concepção de

literatura era muito diferente do que comumente é definida atualmente. A visão contemporânea, que a considera uma forma distinta, separada da música, da pintura, da arquitetura, isto é, como uma variedade singular da criação artística, só foi delineada a partir da segunda metade do século XVIII e desenvolvida, de maneira mais abrangente, no século XIX. Zapone e Wielewicki (2009, p. 20) afirmam que

nesse intervalo de tempo, não se fazia literatura, mas se tinha literatura, ou seja, ela era mais um atributo de um indivíduo que era capaz de ler e que havia realizado leituras. Literatura relacionava-se à capacidade de ler e de, portanto, possuir conhecimento, erudição e ciência. Assim, a literatura não designava uma produção artística. Ela abarcava tanto o conhecimento dos indivíduos sobre vários ramos do saber, da gramática à filosofia, da história à matemática, quanto o amplo conjunto dos textos que propiciavam esse conhecimento.

Nessa perspectiva, a literatura estava associada a uma habilidade que apenas algumas pessoas possuíam e o domínio da leitura permitia o acesso a diversos tipos de conhecimento. Como essa capacidade era bem restrita, a literatura foi muitas vezes considerada um atributo cultural reservado a poucos, principalmente às classes privilegiadas, destacando, pois, como o acesso e a valorização da literatura foram moldados por fatores sociais, econômicos e culturais.

Em meados do século XVIII, o termo literatura passou a ser associado com a ideia de “gosto” ou “sensibilidade” e, mais tarde, reconhecida como fenômeno estético e produção artística. Nesse mesmo período, é possível observar as primeiras literaturas nacionais em diferentes países. Para Zapone e Wielewicki (2009, p. 21),

as ideias de gosto, de beleza e de sensibilidade, através das quais se defendeu o argumento estético da literatura, foram, sem dúvida, o resultado da atividade de setores dominantes que exerceram a própria atividade do gosto como forma de disseminar seus valores.

Essas ideias, longe de serem universais ou neutras, são profundamente enraizadas nas relações de poder e nos interesses dos setores dominantes. A compreensão crítica desses conceitos é essencial para desafiar as normas culturais impostas e promover uma maior diversidade e inclusão na literatura e nas artes.

Conforme esses autores, persistem os esforços para definir o termo literatura e, a partir da segunda metade do século XIX até o início do século XX, ela passa a ser vista como um conjunto de textos caracterizados de acordo com sua literariedade. Tradicionalmente, a literariedade é definida como um conjunto de características específicas, linguísticas, semióticas e sociológicas que permitem considerar um texto literário ou não.

Antoine Compagnon, em sua obra "O Demônio da Teoria" (2001), concebe uma conceituação de literatura no sentido amplo e restrito. Segundo o autor, no sentido mais amplo, a literatura é tudo o que é impresso ou mesmo manuscrito. Nessa perspectiva, são incluídos todos os livros que a biblioteca contém, não apenas ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência. O autor acrescenta que, a partir do século XIX, esse conceito passou a ser questionado.

Quanto ao sentido restrito, encontra-se entre texto literário e não literário, variando de acordo com a época e a cultura, sendo a literatura geralmente ligada aos grandes escritores, relacionando-se ao conceito romântico. Depreende-se que, com exceção dos cânones clássicos—“obras-modelos” que deveriam ser imitadas—, as outras grandes produções românticas, como os dramas, os poemas e outros gêneros de verso e prosa, eram excluídas. No entanto, a partir do século XX, eles foram incluídos ao lado do romance, do drama e da poesia lírica (Compagnon, 2001).

Importante destacar que várias teorias contestaram essas definições, levando à conclusão de que não existe um conceito único de literatura. Cada uma dessas perspectivas é considerada importante e se complementam de acordo com a época vigente, sugerindo que a compreensão do que é literatura é influenciada por aspectos culturais, históricos e sociais, revelando a dinâmica constante da evolução da apreciação e interpretação da produção literária.

Para Cosson (2014, p. 16),

o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é o seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Essa prática oferece uma exploração singular e profunda das potencialidades da linguagem. Ela possibilita uma experiência estética, emocional e intelectual que não encontra paralelo em outras atividades humanas, destacando-se como uma forma de expressão que enriquece e expande nossa compreensão da condição humana e da linguagem em si.

A literatura potencializa a linguagem ao proporcionar uma leitura rica com múltiplos significados, repleta de metáforas e outras figuras de linguagem, graças à sua habilidade em expressar simbolismos. Tal ideia é assegurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao acentuar que “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação



e a intenção estética” (Brasil, 1998, p. 26). Assim, subentende-se que ele utiliza a palavra de maneira diferenciada. A partir da palavra, a realidade é recriada através da fantasia, da imaginação, em oposição aos textos não literários, que se caracterizam por serem informativos e objetivos.

Todorov (2014) reitera que a literatura possibilita ao leitor descobrir mundos e vivenciar experiências que lhe permitam compreender melhor a realidade, ampliando seu universo e as diversas formas de concebê-lo. Além disso, o autor afirma que, na interação com o outro, a literatura oportuniza um enriquecimento na vida do leitor, tornando mais significativa a sua percepção da realidade.

Apesar de várias mudanças relacionadas ao trabalho com a leitura em sala de aula e ainda com todos os aspectos positivos proporcionados pelo texto literário, há certa resistência em utilizar esses textos no ambiente escolar. Segundo Kleiman (2013, p.13),

as práticas desmotivadoras, perversas até pelas consequências nefastas que trazem, provêm basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

As práticas pedagógicas fundamentadas em concepções que operam com o texto e a leitura de maneira descontextualizada, fragmentada e como pretexto para ensinar a gramática ou conceitos, não cabem mais no contexto escolar. Assim, ao utilizar essa metodologia, o professor poderá causar no aluno distanciamento do texto e/ou desinteresse pela leitura, em vez de uma experiência leitora que lhe promova uma maneira de ver o mundo diferente da que está habituado a vivenciar e que poderá proporcionar nesse leitor descobertas de si mesmo.

Ademais, no caso em que a prática da leitura é voltada apenas para a realização de atividades escolares, sem levar os alunos a buscar os sentidos de um texto para então conectá-los à sua vivência, as aulas de leitura tornam-se monótonas e desinteressantes, formando alunos incapazes de conhecer o valor transformador do texto literário. Todorov (2014, p. 32) ressalta que, atualmente, o percurso escolhido para se ensinar literatura, voltado para o ensino de gramática, dificilmente despertará no discente o interesse pela literatura, acrescentando que

em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para

nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

Esse tipo de leitura não é guiado por um objetivo utilitário ou acadêmico, mas por uma curiosidade e uma necessidade intrínseca de entender as complexidades da existência humana. Através das narrativas, personagens e temas literários, o leitor é exposto a diferentes perspectivas e experiências, o que pode ampliar sua visão de mundo e proporcionar conhecimentos valiosos sobre a natureza humana. A beleza encontrada nas palavras, nas estruturas narrativas e nas imagens poéticas enriquece a vida do leitor, proporcionando momentos de deleite e contemplação. Essa experiência estética é uma forma de arte que transcende o mero entretenimento, oferecendo um valor intrínseco que pode elevar e inspirar o leitor.

De acordo com Rezende (2013, p. 111), a ausência de espaço-tempo no currículo escolar para práticas que geram satisfação, reflexão e elaboração é um problema significativo nas instituições de ensino. Esse fenômeno está intimamente ligado ao ritmo acelerado e utilitário presente tanto nas escolas quanto na cultura de massa em geral, o que impacta negativamente a prática da leitura efetiva e sistemática de textos literários nas salas de aula.

Por sua vez, Cosson (2009, p. 47) enfatiza que

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.

Portanto, o foco do ensino da literatura deve ser a experiência do literário, valorizando a leitura dos textos e os diálogos construídos a partir dela. Essa abordagem promove um engajamento profundo e reflexivo com a literatura, contribuindo para um aprendizado mais significativo e para o desenvolvimento integral do educando. Ao focar na experiência literária, os educadores podem cultivar nos alunos uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor. Desse modo, não basta apenas fornecer os textos literários aos alunos, é importante proporcionar estratégias que efetivem o seu letramento literário.

Cosson (2009) explica que a escola deve promover atividades sistematizadas nas aulas de Literatura para contribuir na formação do leitor literário. Por exemplo, é

necessário instigar o aluno a realizar uma leitura crítica para que seja capaz de construir sentidos, atendendo às inúmeras demandas que o texto pode suscitar. Dessa forma, além de se contemplar os textos canônicos, as diversas manifestações literárias existentes precisam ser valorizadas. Ademais, é importante ligar o letramento literário à construção de uma comunidade leitora, para que os alunos tenham repertório e possam transformar o mundo e a si mesmos.

Além disso, Cosson (2021), na obra "Paradigmas do Ensino de Literatura", sugere que a seleção dos textos é um dos primeiros passos importantes para desenvolver a competência literária dos alunos. Assim, o professor, como mediador nesse processo de letramento literário, deverá escolher textos que sejam significativos para vivência com o texto literário tanto do aluno, individualmente, quanto da turma, oportunizando, pois, um diálogo entre esses dois níveis.

Para esse autor, há situações em que uma obra consagrada pode não ser significativa para aquela comunidade de leitores, enquanto diversas obras, às vezes, deslegitimadas como produtos da indústria cultural de massa, poderão atender, pelo menos temporariamente, às expectativas de um grupo específico. Sendo assim, o autor conclui que é essencial considerar as particularidades dos alunos e da escola, observando as comunidades de leitores às quais eles pertencem e avaliando se são capazes de ler a obra escolhida.

Com efeito, é importante não escolher para leitura dos alunos apenas gêneros que ocupam lugar de prestígio no ambiente escolar. Cosson (2021) defende ainda que ao contemplar a diversidade textual, possibilita-se a ampliação do repertório de uma determinada comunidade de leitores. Além do fator gênero, é relevante que a escolha do texto literário observe a idade do aluno, bem como seu grau de amadurecimento em relação a possíveis temáticas, sendo, pois, interessante conduzir as práticas de leitura evidenciando suas especificidades com vistas a um letramento satisfatório.

No livro "Letramento Literário: teoria e prática", Rildo Cosson (2009, p. 51-72) propõe a utilização de alguns procedimentos metodológicos para sistematizar o trabalho com a leitura no ambiente escolar e fomentar o desenvolvimento do letramento literário, os quais ele denomina sequência básica e sequência expandida. Enquanto a primeira apresenta quatro etapas: "motivação", em que o professor prepara o aluno para adentrar no texto; "introdução", na qual ele apresenta o autor e a obra a serem abordados; "leitura", que pode ocorrer em sala de aula ou, se extensa, pode ser acordada com os alunos mediante a solicitação de leitura em casa com

prazos para discussão em sala de aula; e “interpretação”, que é o momento de explorar a obra literária.

Quanto à segunda, a sequência expandida, representa uma extensão que implementa novas etapas em relação à sequência básica, cujos passos incluem: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Nesta, há o acréscimo da “primeira interpretação”, representando o momento em que o leitor tem seu primeiro contato com o texto; da “contextualização”, o momento em que o aluno tem a oportunidade de conhecer diversos aspectos essenciais sobre a obra, facilitando sua compreensão e seu aprofundamento; da segunda interpretação, quando o leitor já demonstra diversas habilidades acerca do texto; e da “expansão”, que busca destacar a ideia de que cada obra tem a capacidade de estabelecer diálogo com outra obra, ou seja, aquelas que antecederam no tempo, as contemporâneas ou as que surgiram posteriormente.

Nesta pesquisa, portanto, contemplou-se como proposta de intervenção uma sequência didática fundamentada na sequência expandida de Cosson (2009). Essa abordagem envolve práticas centradas no uso do texto dramático piauiense, visando desenvolver habilidades de leitura que contribuam para o processo de letramento literário desses alunos-leitores.

Na sequência dos estudos, trata-se da leitura e do letramento literário, especificamente envolvendo o gênero texto dramático, apresentando-se, no próximo capítulo, a história e a caracterização desse gênero. Ademais, aborda-se o processo da leitura de textos dramáticos, suas peculiaridades e a interação que ocorre entre esse texto e o leitor no momento de interpretar.

## 2 GÊNERO DRAMÁTICO

A teatralidade, segundo Pascolati (2009), é uma dimensão fundamental do ser humano, presente desde tempos imemoriais. Essa característica pode ser observada em rituais de danças tribais e ritos religiosos, em que a encenação e a representação desempenham papéis importantes. Ao explorar o mundo através dos jogos, do lúdico, as crianças frequentemente se envolvem em brincadeiras de faz de conta, nas quais desempenham papéis, criam histórias fictícias e experimentam diferentes emoções e situações. Essas práticas refletem a necessidade intrínseca do ser humano de experimentar e interpretar o mundo ao seu redor por meio da fantasia e da ludicidade.

O texto dramático, dessa maneira, difere-se de outros textos. Em a "Poética", de Aristóteles, um dos textos mais antigos sobre teoria da arte e dramaturgia, destaca-se a imitação (mimesis) como uma das atividades naturais do ser humano e fonte de prazer. Acerca dessa atividade, o filósofo Aristóteles (2007, p. 30) destaca que "a tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância – e nisso difere de todos os outros seres, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar". Para ele, a imitação é uma virtude que transmite ensinamentos ao homem, que sente satisfação com ela, por isso, segue-se realizando.

A imitação, segundo o filósofo, é uma forma de compreender e explorar a realidade, proporcionando conhecimento e deleite. Destarte, a teatralidade é percebida não apenas como uma forma de arte, mas como uma expressão inerente à condição humana, presente desde os primórdios da civilização até os dias atuais. Imitar, portanto, faz parte da natureza humana, assim, continuamente adquirimos saberes no dia a dia e aprendemos a interpretar, reinterpretar e a enfrentar a vida constantemente.

De acordo com Terra (2019), Aristóteles faz menção a três gêneros: o épico, o cômico e o trágico, os quais foram classificados pelos novos estudiosos como lírico, épico e dramático. O primeiro está centrado na subjetividade, mesmo quando se refere à realidade objetiva; no gênero épico há um narrador que conta os fatos; enquanto no dramático as ações são representadas, isto é, encenadas.

Ademais, Aristóteles, (2007, p. 35) faz a seguinte definição acerca da tragédia:

[...] é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas

formas, segundo as partes; ação apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mais por atores e que, suscitando a compaixão e o terror tem por efeito obter a purgação dessas emoções.

A tragédia, é, pois, uma forma artística que imita uma ação significativa e completa, possuindo uma extensão que permite o desenvolvimento pleno da narrativa. Esse estilo é apresentado como algo agradável e é utilizado separadamente, conforme as partes da peça. A especificidade da tragédia reside no fato de que a ação é encenada por atores em vez de ser narrada. Essa encenação direta permite uma conexão mais imediata e intensa com o público, facilitando a imersão e a resposta emocional.

Aristóteles (2007) argumenta que a tragédia tem a capacidade de suscitar sentimentos de compaixão e terror no público. Através dessa experiência emocional intensa, ela alcança seu efeito catártico, ou seja, a purgação dessas emoções. A catarse é um processo psicológico pelo qual o espectador é levado a experimentar e, subsequentemente, liberar essas emoções de forma segura e controlada, resultando em uma sensação de alívio e purificação.

Decerto, a tragédia é uma forma de arte poderosa que utiliza a imitação dramática para envolver o público emocionalmente. Assim, ao afirmar que a tragédia é imitação de ações, ele mostra o que considera ser a base de toda arte: a mimese, termo originado do grego *mímesis*. Segundo o autor, a arte é imitação da realidade, sendo assim, a tragédia, por ser imitação de ações mediante o ator agindo, difere-se da epopeia, que é imitação de ações mediante a narração.

De acordo com Aristóteles (2007, p. 23), “a imitação é produzida por meio de ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto”. O filósofo acrescenta que “as imitações dividem-se em imitações narrativas e em imitações dramáticas”. No drama, a ação é imitada pelas próprias personagens, daí resultam em diferenças entre a poesia épica e a tragédia”. Além disso, a tragédia estabelece um limite temporal, geralmente, com a ação ocorrendo em único dia e cenário, enquanto a epopeia apresenta-se como uma narrativa que não está sujeita ao limite de tempo.

Além desses pontos mencionados, Aristóteles define seis elementos essenciais da tragédia na obra mencionada, além do *mythos* – capacidade de imitação – compondo assim sete elementos, a saber: o *ethos*, que tem a ver com as qualidades dos personagens de serem verossímeis em relação à realidade, as quais devem ser

condizentes com uma ideia de moralidade, no caso o protagonista precisaria ter o tributo da virtude. Nesse sentido,

verossimilhança é, portanto, a capacidade do texto de parecer real, de se fazer crível, pois: Tanto nos caracteres como na estrutura dos acontecimentos, deve-se procurar sempre ou o necessário ou o verosímil de maneira que uma personagem diga ou faça o que é necessário ou verosímil e que uma coisa aconteça depois de outra, de acordo com a necessidade ou a verossimilhança (Aristóteles, 2008, p. 68).

Em outras palavras, conforme o autor, as atitudes das personagens devem ser coerentes com as circunstâncias, sendo que, nesse ínterim, o protagonista geralmente apresenta, no texto dramático, uma falha trágica que o leva a ter um desfecho fatalístico.

Dentro da tragédia também podem existir profundas reflexões sobre a vida humana, que são entendidas como a *dianoia* (pensamento), que tem relação com as ideias que os personagens produzem, e essas ideias geralmente estão ligadas aos valores morais e éticos apreciados pela maioria das pessoas. Nessa perspectiva, o texto dramático acaba educando e conscientizando o público através de profundas reflexões que se dão no decorrer da narrativa. Esses pensamentos estão presentes principalmente nas falas dos personagens ou com a utilização de princípios educativos entendidos como universais.

Somado a essa característica da tragédia, Aristóteles também declarou ainda que a característica da dicção (*campo lexical*) tem relação com o desenvolvimento da tragédia. Dessa forma, isso tem ligação com o uso da linguagem e de como ela é desenvolvida no teatro; trata-se da forma como as ideias são expressas.

Por último, há o componente musical do teatro: a música (*melos*) e o espetáculo (*opsis*). O primeiro diz respeito às escolhas sonoras que comporão a peça de teatro, ajudando a criar o ambiente e a intensificar as emoções. A melodia tem o poder de enriquecer a experiência estética do espectador, contribuindo com a catarse. O segundo tem a ver com os aspectos visuais que o teatro apresenta, como o cenário e o figurino selecionados para a apresentação. Quanto ao estudo dos gêneros, Pascolati (2009) defende que o texto dramático, diferente de outros gêneros, possui duas dimensões: o estudo do texto, conhecido como literatura dramática; e o estudo do espetáculo, que representa a outra face do fenômeno teatral.

Vale ressaltar, portanto, que esta pesquisa terá como foco a leitura e o letramento literário por meio do texto dramático pelo viés da dramaturgia piauiense.

Assim, no próximo tópico, para melhor apropriação da história da dramaturgia e dos aspectos inerentes ao texto teatral, apresenta-se brevemente o contexto histórico e as características do gênero dramático.

## **2.1 História e Caracterização do Gênero Dramático**

A história da dramaturgia remonta a milhares de anos, tendo sido modificada ao longo do tempo de acordo com cada cultura. Essa está intimamente ligada à história do teatro no Ocidente, pois é lá que os textos dramáticos se realizam em grandes apresentações teatrais, incorporando valores culturais e educacionais à medida que as sociedades foram evoluindo.

Segundo os estudos de Berthold (2001), o teatro remonta aos primórdios da humanidade. Desde os tempos mais antigos, as sociedades têm se envolvido em representações teatrais de várias formas, como por exemplo, as pantomimas de caça dos povos da idade do gelo até as diversas categorias dramáticas dos tempos modernos. Assim, o teatro tem sido uma ferramenta poderosa para explorar e comunicar as complexidades da experiência humana, refletindo as mudanças sociais, culturais e artísticas.

O fascínio do teatro, segundo Berthold (2001), em sua dimensão mais ampla, está na sua capacidade de suplantar a realidade, oferecendo uma experiência que vai além das limitações cotidianas. Ele destaca diferentes figuras, como xamã, o dançarino mascarado e o ator, todos cumprindo a mesma função de serem mediadores de uma realidade mais verdadeira, uma conjuração de algo além do ordinário.

Para transformar essa conjuração em "teatro" requer duas condições, como aponta Berthold (2001, p. 1), "a relevação do artista acima das leis que governam a vida cotidiana, sua transformação no mediador de um vislumbre mais alto: e a presença de espectadores preparados para receber a mensagem desse vislumbre". Nessa interação, o artista é mencionado como aquele que dá vida à obra e o público aquele que cumpre o seu papel ao completar as lacunas desse espetáculo, o teatro.

De acordo com Berthold (2001, p. 103), "a história do teatro europeu teve início em Atenas, na Grécia. Suas raízes estão nas interações recíprocas entre os homens e os deuses por meio de rituais de sacrifício, dança e culto". Na Grécia Antiga, essas ações se materializavam nos festivais rurais dedicados a Dioniso, o deus do vinho, da



vegetação e do crescimento, da procriação e da vida exuberante. À medida que os ritos dionisiacos se desenvolviam, surgiam a tragédia e a comédia, consagrando-o como o deus do teatro. A partir do século VI a.C., Atenas começou a comemorar a Dionisa citadina, um grande evento em homenagem ao deus Dioniso, que durava vários dias e incluía representações dramáticas.

Na Grécia Antiga, o teatro desempenhou relevante papel para o crescimento cultural, além de servir como fonte de inspiração para diversas civilizações da antiguidade, sobretudo os romanos. As apresentações teatrais não eram apenas uma forma de entretenimento, serviam também como meio de reflexão filosófica, ética e social. O teatro grego proporcionava uma plataforma para discutir questões complexas e importantes, permitindo que os cidadãos explorassem temas como o destino, a moralidade e a condição humana.

Além de seu impacto na cultura grega, o teatro também exerceu influência sobre outras civilizações da antiguidade, particularmente os romanos. A admiração desse povo pelo teatro grego levou à adaptação e evolução das práticas teatrais, resultando em um legado duradouro que moldou o teatro ocidental por séculos.

Entre os dramaturgos gregos mais proeminentes estão: Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Ésquilo é frequentemente considerado o pai da tragédia grega e conhecido por introduzir o segundo ator no palco, permitindo interações mais dinâmicas e complexas entre personagens. Suas obras, como a trilogia "Oresteia", exploram temas de justiça, vingança e destino; Sófocles, que aprimorou a estrutura da tragédia, introduzindo o terceiro ator e desenvolvendo personagens mais profundamente. Suas peças, incluindo "Édipo Rei" e "Antígona", são estudadas por sua habilidade em explorar conflitos humanos fundamentais e dilemas morais; e Eurípides, conhecido por sua abordagem inovadora e, às vezes, controversa, desafiando as normas tradicionais e apresentando personagens mais realistas e psicológicos. Suas obras, como "Medeia" e "As Bacantes", examinam as paixões e as emoções humanas de maneiras que ainda ressoam com o público contemporâneo.

Esses dramaturgos foram pioneiros na criação de obras que exploravam a profundidade da experiência humana e apresentavam personagens complexos e multifacetados. Além de enriqueceram a cultura grega, eles deixaram um legado que continuou a inspirar e influenciar o teatro e a literatura no mundo todo, solidificando o teatro grego como uma pedra angular da tradição teatral ocidental.

Com efeito, as principais formas de manifestação do teatro grego são a

tragédia e a comédia. Esses dois gêneros são suporte para outras formas de expressão cênica. Conforme Berthold (2001), a tragédia grega é caracterizada por sua representação séria e tensa, explorando temas profundos e muitas vezes sombrios. As tramas geralmente colocam os personagens em situações extremas, onde suas ações e escolhas conduzem a destinos inevitáveis e frequentemente trágicos. Esse gênero frequentemente lida com questões de moralidade, justiça, destino e a condição humana, oferecendo ao público uma oportunidade de reflexão e catarse.

Além disso, as características da tragédia grega incluem: temas sérios, com peças tratam de questões existenciais e morais, como a justiça, o destino, o sofrimento humano e a relação entre deuses e mortais; personagens nobres, os protagonistas geralmente são figuras de alta estatura social, como reis, heróis ou deuses, cujas quedas são grandiosas e impactantes; catarse, a tragédia visa evocar sentimentos de compaixão e terror, levando o público a experimentar uma purificação emocional, conhecida como catarse; e estrutura formal, estrutura específica com prólogo, parodos (canto do coro), episódios (cenas de diálogo), estasimos (cantos do coro entre os episódios) e êxodo (conclusão).

A comédia grega, por outro lado, apresenta um tom mais leve e humorístico, satirizando aspectos da sociedade, política e comportamento humano. As comédias proporcionam uma visão crítica e bem-humorada da vida cotidiana, oferecendo alívio cômico e entretenimento. Dentre suas características, incluem: temas cômicos, com peças que abordam temas triviais e cotidianos, por vezes exagerando e ridicularizando falhas humanas e absurdos sociais; personagens comuns, com os quais o público pode se identificar mais facilmente; final feliz, diferentemente da tragédia, as comédias geralmente terminam de maneira positiva, com resolução de conflitos e celebração; e a sátira e a paródia, as quais são utilizadas para criticar e ridicularizar figuras públicas, instituições e costumes sociais (Berthold, 2001).

Esses dois gêneros teatrais não só moldaram o teatro grego, mas também influenciaram profundamente a evolução do teatro ocidental. A estrutura e as convenções estabelecidas pelas tragédias e comédias gregas serviram como base para muitas formas subsequentes de dramaturgia e performance cênica.

Desse modo, tragédia e a comédia gregas continuam a ser estudadas e encenadas até hoje, refletindo sua importância duradoura e a riqueza de suas contribuições para a arte teatral. Elas estabeleceram padrões estéticos e narrativos que continuam a inspirar dramaturgos, diretores e atores, mantendo sua relevância e

impacto na cultura contemporânea.

Segundo D'Onofrio (2003, p. 149), palavra "tragédia" tem uma origem etimológica interessante e sugestiva. Derivada do termo grego *tragoedia* (τραγωδία), ela combina duas palavras: *tragos* (τράγος), que significa "bode", e *oidé* (ὠδή), que quer dizer "canto" ou "canção". Literalmente, *tragoedia* pode ser traduzida como "canto do bode". A origem exata desse termo é objeto de debate entre estudiosos, a teoria mais comum é a que sugere que a tragédia surgiu de rituais realizados por ocasião da vindima, momento em que Dionísio (Baco) recebia várias homenagens. Esses rituais frequentemente incluíam o sacrifício de um bode, acusado de comer as folhas das videiras, e constituídas de danças e preces, sendo a parte mais importante o canto do Ditirambo, apelido de Dioniso. Em virtude disso, "canto do bode" poderia se referir às canções performadas durante os rituais dionisíacos.

Independentemente da origem exata, a associação da palavra "tragédia" com "canto do bode" reflete a profunda conexão entre a performance teatral e os rituais religiosos na Grécia Antiga. A tragédia grega não era apenas uma forma de entretenimento, mas também uma prática cultural e espiritual, enraizada em tradições religiosas e mitológicas. Assim, o termo *tragoedia*, com seu significado literal de "canto do bode", encapsula tanto a prática performativa quanto os elementos ritualísticos que deram origem a um dos gêneros teatrais mais influentes da história.

Na visão de Aristóteles (2007), a tragédia é uma ação que se origina no mito, explorando questões profundas da natureza humana. Ela busca provocar no espectador sentimentos de terror e piedade, visando a purificação das emoções. O herói na tragédia é um personagem nobre e virtuoso que comete erros que o conduzem à sua queda. Nessa experiência do público diante da tragédia, este purga suas emoções através da catarse. Ao se identificar e sentir empatia pelo herói, o público experimenta intensamente sua derrocada, proporcionando um alívio emocional.

A tragédia, conforme Aristóteles (2007), distingue-se da comédia pela maneira como imitam os indivíduos. Enquanto a tragédia imita as pessoas melhores do que elas são, a comédia – considerada por ele como uma arte menor – por outro lado, imita pessoas piores do que elas são, concentrando-se nos maus costumes e nos aspectos ridículos do comportamento humano. Os personagens cômicos são frequentemente apresentados de maneira exagerada e caricatural, destacando suas falhas, tolices e vícios de forma humorística.

A evolução do teatro, a partir das festividades dionisiacas na Grécia Antiga, marca uma transição significativa na história da arte dramática. Originalmente, tanto a tragédia quanto a comédia estavam profundamente enraizadas em rituais religiosos em honra a Dionísio, o deus do vinho e do teatro. Esses rituais envolviam cânticos, danças e encenações que buscavam uma conexão espiritual e uma experiência coletiva de catarse. Com o tempo, o teatro começou a se distanciar dos aspectos rituais e sagrados, transformando-se em uma forma de espetáculo e entretenimento, surgindo, assim, os circos romanos, instrumentos de poder do Estado.

De acordo com D'Onófrio (2003, p. 152) “os espetáculos profanos, decerto, não desapareceram por completo, mas ficaram confinados ao interior dos feudos, nos castelos senhoriais, feiras livres, praças públicas”. Ao deslocarem-se para os espaços públicos e ganharem popularidade, as formas religiosas, inevitavelmente incorporaram elementos profanos. Com efeito, após a queda do Império Romano, a paisagem cultural e teatral da Europa passou por transformações significativas.

Embora os espetáculos teatrais de caráter religioso tenham ganhado proeminência, especialmente com as peças litúrgicas e os mistérios cristãos, os espetáculos profanos não desapareceram por completo. Eles continuaram a existir, mas em um contexto diferente e frequentemente em espaços menos formais.

Segundo Sousa (2009, p. 31),

A partir dos séculos IX e X, as representações de celebrações importantes na religião Católica como a Páscoa, limitavam-se a uma cerimônia de adoração da cruz. No decorrer de cinco séculos, os mistérios da Paixão de Cristo serão envolvidos numa representação formada de numerosos elencos e exuberantes cenários (desenvolve-se também a dramatização do Natal). A saída do teatro do interior das igrejas em direção ao pátio e às praças públicas (a partir do século XII), nesse período, foi fundamental para o desenvolvimento da arte teatral da Idade Média. A separação progressiva entre Igreja e Teatro nos séculos seguintes fez com que este se tornasse “terreno”, mundano. As representações religiosas, tiradas dos Evangelhos, eram cada vez mais secularizadas.

A transformação das representações teatrais na Idade Média, desde as simples cerimônias religiosas até as elaboradas dramatizações realizadas em praças públicas, marcou um período de significativa mudança na arte teatral. A progressiva separação entre Igreja e Teatro permitiu que ele se tornasse mais terreno e mundano, refletindo e influenciando a vida e a cultura da sociedade medieval. Essa transformação enriqueceu a tradição teatral e preparou o terreno para seu florescimento na era moderna, quando a arte dramática continuaria a crescer e a se

diversificar. Portanto, a transição do teatro dentro das igrejas para espaços externos desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da arte teatral medieval.

Em relação ao teatro no Brasil, Magaldi (2004, p. 16) afirma que

as primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obras dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese. Os colonizadores portugueses haviam trazido da metrópole o hábito das representações, mas, não se ajustando elas aos preceitos religiosos, Nóbrega incumbiu Anchieta (1534-1597) de encenar um auto. [...] A missão catequética dos autos se cumpria assim facilmente.

Utilizando as artes cênicas como uma ferramenta de comunicação e ensino, os jesuítas conseguiram transmitir os princípios do cristianismo de maneira envolvente e acessível. Essas práticas além de cumprirem sua missão religiosa, também deixaram um impacto duradouro na cultura e na tradição teatral brasileira, estabelecendo as bases para o desenvolvimento futuro do teatro no país.

Os jesuítas perceberam o potencial do teatro como instrumento poderoso para ensinar os princípios do cristianismo aos povos indígenas. As representações teatrais, com seu apelo visual e narrativo, facilitavam a comunicação de conceitos religiosos complexos de forma mais clara e atraente.

Segundo Magaldi (2004, p.16), os autos – peças de teatro com temática religiosa – foram adaptados e encenados para cumprir a missão catequética. Seu objetivo era didático: “levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões”. Essas obras frequentemente incorporavam elementos da cultura indígena, tornando a mensagem cristã mais compreensível e aceitável para o público local. Portanto, a intenção era promover a fé cristã e não a apreciação artística desses autos.

José de Anchieta foi uma figura central no desenvolvimento do teatro catequético no Brasil, que escreveu e dirigiu diversas peças teatrais que integravam elementos da cultura europeia e indígena. Os textos de Anchieta são alguns dos primeiros documentos cênicos preservados no Brasil, os quais oferecem uma visão única sobre as práticas teatrais e os métodos de catequese usados pelos jesuítas durante o período colonial.

Segundo Magaldi (2004, p. 34), o autor Gonçalves de Magalhães foi fundamental para introduzir as tendências do Romantismo no teatro brasileiro no século XIX com a publicação da revista brasiliense “Niterói” e seu livro “Suspiros Poéticos e Saudades”, marco da nova escola literária no Brasil.

Fundada em 1836, a revista foi uma das primeiras plataformas literárias a divulgar e promover as ideias românticas no Brasil, sendo fundamental para a disseminação das novas tendências literárias e artísticas que estavam emergindo na Europa. Além de apresentar o Romantismo ao público brasileiro, essa revista serviu como veículo para a discussão e análise dos ideais românticos, como a valorização do sentimento, da natureza e do nacionalismo.

O livro "Suspiros Poéticos e Saudades", considerado o marco inicial do Romantismo no Brasil, foi publicado em 1836. Esse livro de poesia de Gonçalves de Magalhães refletia os ideais românticos, com ênfase na subjetividade, na exaltação da natureza e nos sentimentos profundos. As ideias desse poeta influenciaram a dramaturgia brasileira, inspirando outros escritores a incorporar elementos românticos em suas obras.

Através de suas publicações, Magalhães ajudou a moldar uma nova escola literária que valorizava o sentimento, a natureza e o nacionalismo. As transformações políticas, sociais e culturais do período, impulsionadas pela chegada da família real portuguesa e as reformas de D. João VI, criaram um cenário favorável para a incorporação dessas novas tendências. O Romantismo brasileiro, com suas características únicas, desempenhou um papel vital na construção da identidade cultural do país.

Conforme Magaldi (2004, p. 42), Martins Pena é frequentemente considerado o fundador da comédia de costumes na literatura teatral brasileira, especialmente durante o século XIX. Suas produções ganharam grande aceitação do público por retratarem, de maneira cômica, a sociedade brasileira de sua época. Além de Martins Pena, o período viu o sucesso de outras formas de teatro, como o *vaudeville* parisiense e a ópera italiana, que também atraíam grandes audiências.

Entre os escritores que se destacaram na produção de textos dramáticos nesse período, incluem-se Gonçalves de Magalhães, conhecido principalmente por suas contribuições ao romantismo brasileiro; Artur Azevedo, renomado por suas comédias e operetas que também refletem a vida cotidiana do Rio de Janeiro; e Machado de Assis, um dos maiores nomes da literatura brasileira, que escreveu peças teatrais além de sua vasta produção em prosa. Esses autores, cada um a seu modo, contribuíram para a riqueza e diversidade do teatro brasileiro no século XIX, ajudando a moldar a identidade cultural do país e a expandir as formas de expressão artística na época.

A renovação da dramaturgia contemporânea brasileira, conforme Magaldi (2004), teve marco significativo com a peça "Vestido de Noiva", de Nelson Rodrigues, em 1943. Essa obra é frequentemente apontada como um ponto de inflexão na história do teatro brasileiro devido à sua inovação na estrutura narrativa e na exploração de temas psicológicos e sociais. O autor é considerado um dos mais importantes dramaturgos brasileiros, com suas peças frequentemente abordando questões controversas e desafiando as normas sociais da época, como "Vestido de Noiva".

Além de Nelson Rodrigues, outros dramaturgos que se destacam na dramaturgia brasileira contemporânea são Jorge Andrade, Ariano Suassuna e Gianfrancesco Guarnieri. O primeiro é conhecido por suas peças que exploram as mudanças sociais e históricas no Brasil, muitas vezes focando em temas como a transição do país do rural para o urbano. Ariano Suassuna trouxe uma contribuição única com seu uso de elementos da cultura nordestina e do folclore brasileiro, sendo "O Auto da Compadecida" uma de suas obras mais conhecidas. Gianfrancesco Guarnieri, por sua vez, foi um importante representante do teatro engajado, abordando questões sociais e políticas de forma crítica em suas peças. Esses dramaturgos trouxeram contribuições significativas, ajudando a moldar a dramaturgia brasileira contemporânea e a estabelecer um legado que continua a influenciar o teatro no Brasil até os dias atuais.

No que se refere à estrutura, o texto dramático é composto por várias partes fundamentais que organizam e orientam o desenvolvimento da peça. As principais divisões são os atos e as cenas. Os atos são grandes seções da peça, cada um geralmente marcando uma mudança significativa na ação ou no ambiente. Dentro dos atos, as cenas são subdivisões menores que indicam mudanças de personagens, localizações ou momentos específicos no tempo. Essas divisões permitem uma organização clara do enredo, facilitando a progressão narrativa e a compreensão do público.

Além dos atos e cenas, há também o prólogo, que é uma seção introdutória opcional. O prólogo pode servir para fornecer contexto, apresentar personagens ou estabelecer o tom da peça antes do início da ação principal. Embora útil, ele não é uma parte obrigatória do texto dramático e nem todas as peças o incluem. Essa estrutura é, pois, essencial para a construção e a compreensão do enredo, permitindo uma apresentação organizada e coerente das ações e interações dos personagens ao longo da peça.

Na verdade, entende-se que nenhuma parte de um gênero textual é fortemente obrigatória, já que os gêneros textuais são maleáveis, e para que o aluno saiba identificar é necessário considerar o todo e não um elemento em específico. Alguns textos dramáticos começam com um prólogo, que é uma introdução à história ou ao tema da peça. Assim, todas as peças podem ter prólogos, que podem ser utilizados para fornecer um contexto ao público para o entendimento do texto.

No início do gênero dramático, é comum haver uma seção chamada exposição, que apresenta os personagens principais, o cenário e a situação inicial da peça. Essa exposição é fundamental para situar o público no contexto da história, fornecendo as informações necessárias para entender o que está acontecendo e quem são os personagens envolvidos. A exposição estabelece as bases da narrativa, introduzindo os elementos essenciais do enredo e muitas vezes antecipando os conflitos e temas que serão desenvolvidos ao longo da peça. Ela pode ser apresentada de várias maneiras, incluindo diálogos entre personagens, narrações ou até mesmo ações que revelam aspectos importantes da história.

A importância da exposição reside em sua capacidade de envolver o público desde o início, garantindo que todos estejam cientes das relações entre os personagens e das circunstâncias que moldam a trama. Uma exposição bem elaborada facilita a compreensão da peça, permitindo que o público acompanhe o desenvolvimento do enredo com clareza e interesse.

Os gêneros dramáticos são caracterizados também pela presença de um conflito central, que é um problema ou desafio enfrentado pelos personagens e que impulsiona o desenvolvimento da trama. Esse conflito pode ser de natureza interna, ocorrendo dentro dos próprios personagens, como dilemas emocionais ou morais, ou externa, envolvendo disputas entre personagens ou confrontos com forças externas, como a sociedade, a natureza ou circunstâncias adversas. A partir do conflito, outras cenas e situações são geradas, avançando a narrativa e aprofundando o enredo. Portanto, ele é essencial para manter o interesse do público, criando tensão e expectativa sobre como será resolvido.

Além do conflito central, há um momento específico chamado clímax, que é considerado o ponto culminante da peça, quando o conflito atinge seu auge e as tensões acumuladas ao longo da narrativa são confrontadas de maneira intensa. É um momento decisivo que geralmente leva à resolução do conflito e define o rumo final da história. O uso de conflito e clímax não é exclusivo dos gêneros dramáticos, é



uma característica comum em outras formas de narrativa, como contos e fábulas, em que a tipologia narrativa predominante depende igualmente da construção e resolução de conflitos para criar uma história envolvente e significativa. Destarte, são elementos essenciais na estrutura dos gêneros dramáticos e narrativos, proporcionando a base para o desenvolvimento da ação e mantendo o interesse e a atenção do público ao longo da trama.

Por último, tem-se o desfecho, que é a fase do texto dramático em que o clímax começa a se resolver e os conflitos apresentados ao longo da peça chegam ao seu fim. É nessa parte que as consequências das ações e decisões dos personagens são reveladas e as tramas secundárias são concluídas. Ele oferece uma resolução para a história, proporcionando um senso de fechamento e completude para o público. O desfecho é essencial para a estrutura dramática, uma vez que esclarece as incertezas deixadas pelo clímax e amarra as pontas soltas da narrativa. Ademais, ele pode variar em termos de tom e conteúdo, dependendo do tipo de peça – pode ser um final feliz, trágico ou até ambíguo.

Alguns textos dramáticos, além do desfecho, apresentam um epílogo, que é uma seção adicional que ocorre após o desfecho e serve para fornecer um encerramento mais detalhado ou para refletir sobre os eventos da peça. Ele pode oferecer um comentário final sobre a moral da história, o destino dos personagens ou o impacto dos acontecimentos narrados. Dessa maneira, o epílogo ajuda a reforçar o tema central da peça e a deixar uma impressão duradoura no público.

Além disso, o texto dramático frequentemente utiliza diálogos e monólogos como principais formas de comunicação entre os personagens e com o público. Os diálogos são conversas entre dois ou mais personagens. Eles são a base da interação no texto dramático e servem para desenvolver a trama, revelar características dos personagens e avançar o enredo. Através dos diálogos, os personagens expressam suas emoções, intenções e conflitos, permitindo ao público compreender melhor as dinâmicas e relações entre eles.

Quanto aos monólogos, são discursos longos proferidos por um único personagem, que podem ocorrer quando o personagem fala consigo mesmo, reflete sobre suas circunstâncias ou se dirige diretamente ao público. Assim, eles fornecem uma visão mais profunda dos pensamentos e sentimentos internos do personagem, muitas vezes revelando informações que não seriam compartilhadas em diálogos.

Algumas peças dramáticas são construídas inteiramente em torno de monólogos, criando uma experiência introspectiva e focada no desenvolvimento individual de um personagem. Outras, podem ser compostas predominantemente de diálogos, destacando as interações e conflitos entre múltiplos personagens. Muitas vezes, uma peça apresenta uma combinação de ambos os estilos, utilizando diálogos para a ação e interação e monólogos para introspecção e revelação pessoal. Essa diversidade de estilos permite que os dramaturgos experimentem diferentes formas de narrativa e expressão, enriquecendo a experiência teatral e oferecendo múltiplas maneiras de envolver e emocionar o público.

Outra característica do gênero dramático é que geralmente inclui descrições detalhadas de cenários, figurinos e outras informações visuais importantes para a produção e montagem da peça. As descrições de cenários indicam como o ambiente físico onde a ação se desenrola deve ser representado no palco, que podem incluir detalhes sobre a época, o local, a decoração e os objetos de cena. Elas ajudam a criar a atmosfera adequada e a contextualizar a ação, proporcionando ao público uma experiência visual rica e envolvente. Da mesma forma, as descrições de figurinos especificam como os personagens devem se vestir, refletindo suas personalidades, status social, profissão e contexto histórico. Esses elementos visuais são essenciais para a construção da identidade das personagens e para a ambientação da peça.

Além das descrições visuais, o texto dramático normalmente contém instruções de cena, também conhecidas como rubricas ou didascálias. Elas fornecem orientações detalhadas sobre a encenação, incluindo os movimentos dos personagens, que são as indicações sobre onde os personagens devem estar em cena, como se mover e interagir uns com os outros; as entradas e saídas, momentos específicos em que os personagens devem entrar ou sair de cena, ajudando a estruturar a ação; e os efeitos visuais da peça, que envolvem os detalhes da iluminação, som e outros elementos técnicos que contribuem para a atmosfera e o impacto dramático da peça.

Essas instruções são essenciais para os diretores, atores e equipe técnica, pois garantem que a visão do dramaturgo seja traduzida de forma fiel e eficaz para o palco. Elas ajudam a manter a coerência e a fluidez da encenação, assegurando que todos os elementos visuais e performáticos trabalhem juntos para contar a história de maneira convincente e envolvente, além de fornecer a base visual e técnica necessária para a produção de uma peça de teatro.

De acordo com Calzavara (2009, p. 150), o texto dramático

[...] é escrito para ser representado no palco; caso contrário, ele exercerá somente sua função literária. O texto, a parte literária do drama, é fixo, porém cada encenação pode trazer algo diferente porque será representado por atores diferentes, com uma direção diferente e para um público diferente. Daí seu caráter permanente, atual e vivo.

Assim, o texto dramático é essencialmente concebido para ser representado, permitindo que suas palavras ganhem vida através da atuação, direção e produção teatral. Se não for encenado, o texto exerce apenas sua função literária, sendo apreciado como uma obra escrita, mas perdendo a dimensão completa de sua intenção artística. Essa dualidade do texto dramático, sendo ao mesmo tempo fixo em sua forma escrita e variável em sua realização cênica, é o que lhe confere uma vitalidade contínua e uma capacidade de ressonância com diferentes públicos ao longo do tempo.

Somado aos elementos que se discutiu anteriormente, Aristóteles definiu uma estrutura específica para a tragédia, nome dado ao gênero dramático desenvolvido na Grécia Antiga. De acordo com Rosenfeld (1985, p. 33),

a peça é, para Aristóteles, um organismo: todas as partes são determinadas pela ideia do todo, enquanto este ao mesmo tempo é constituído pela interação dinâmica entre as partes. Qualquer elemento dispensável neste contexto rigoroso é "anorgânico", nocivo, não motivado. Neste sistema fechado tudo motiva tudo, o todo às partes, as partes o todo. Só assim se obtém a verossimilhança, sem a qual não seria possível a descarga das emoções pelas próprias emoções suscitadas (catarse), último fim da tragédia.

Para o filósofo, a peça de teatro é comparável a um organismo em que todas as partes são interdependentes e determinadas pela ideia do todo e, ao mesmo tempo, o todo é constituído pela interação dinâmica entre suas partes. Esse conceito é central em sua "Poética", onde descreve a estrutura e os elementos da tragédia de forma precisa e interconectada.

Nessa perspectiva, em um organismo cada parte desempenha uma função essencial que contribui para o funcionamento do todo. Assim, em uma peça de teatro, personagem, cena, diálogo e evento são indispensáveis para a narrativa geral. Qualquer elemento que não sirva a esse propósito é considerado "anorgânico", ou seja, dispensável, nocivo e não motivado dentro do contexto rigoroso da peça.

Aristóteles vê a peça como um sistema fechado em que tudo motiva tudo. Dessa maneira, o todo (a peça completa) influencia cada parte (os elementos individuais) e, reciprocamente, cada parte contribui para a formação e entendimento

do todo. Essa interação harmoniosa e interdependente é essencial para alcançar a verossimilhança – a aparência de verdade ou realismo – necessária para a eficácia da tragédia.

A verossimilhança é fundamental para que o público possa se envolver emocionalmente com a narrativa. Sem ela, a tragédia não conseguiria provocar a catarse, que Aristóteles define como a "purgação" ou "descarga" das emoções de piedade e temor.

A catarse é, pois, entendida como o objetivo final da tragédia, de acordo com o autor em questão. É quando o público experimenta um alívio emocional ao passar pelas emoções suscitadas pela peça. Pode-se entendê-la como algo de natureza elevada que provoca, simultaneamente, temor e compaixão no público, desencadeando um processo de purificação emocional.

Essa depuração não apenas alivia as tensões internas dos espectadores, como também possibilita que eles reflitam sobre as fragilidades e os dilemas da condição humana. Ao tocar em aspectos profundos da existência, como o destino, a moralidade e o livre-arbítrio, a obra teatral acaba promovendo uma conexão entre o espectador e os personagens que estão sendo representados. Essas emoções, apesar de perturbadoras em sua essência, acabam gerando um prazer estético único ligado à mimesis, ou seja, à imitação da realidade.

A intensidade dessas sensações oferece uma experiência singular, na qual a arte se torna uma espécie de espelho para as emoções de quem assiste à peça, ampliando a compreensão do espectador sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. O teatro, então, acaba encantando pelo seu potencial de reflexão, o que promove no indivíduo um impacto tanto de cunho emocional quanto intelectual.

Com efeito, a eficácia de uma peça de teatro depende da coerência e interdependência de seus elementos, pois qualquer componente que não contribua para a ideia do todo é considerado prejudicial a ela. Então, somente através de uma estrutura rigorosa e interconectada é possível alcançar a verossimilhança necessária para provocar a catarse, o último fim da tragédia. Esse conceito aristotélico ressalta a importância de cada detalhe no teatro, sublinhando que cada parte deve servir a um propósito claro e coeso dentro da narrativa maior.

Em vista disso, a sucessão dos acontecimentos aparentemente pode ser vista como partes isoladas que se ligam, mas a tragédia deve ser considerada como um todo completo, em perfeita sintonia e ligação. Nisso não precisa de um intermediário

para fazê-la se encadear. Pascolati (2009, p. 3) confirma essa ideia ao defender que a ação é o elemento fundamental do texto dramático, enfatizando que

o texto dramático possui especificidades. A principal delas decorre do fato de o fenômeno teatral se edificar na dialética entre texto e espetáculo, portanto, não é possível negligenciar a dimensão espetacular do texto dramático [...] por ser vocacionado para a cena, o texto dramático carrega marcas de sua dimensão espetacular, seja por meio das rubricas, do discurso das personagens ou dos signos teatrais. A leitura do texto dramático pressupõe um leitor atento à configuração do signo teatral e capaz de transformar em imagens as virtualidades cênicas impressas no texto.

O texto dramático é, de fato, um tipo de texto que se distingue por suas especificidades em relação a outros gêneros literários. Sua principal particularidade está na sua natureza híbrida, que une a dimensão textual à dimensão espetacular. O texto dramático não é apenas um manuscrito que deve ser lido, mas sim um roteiro para uma experiência visual e performática que se concretiza no palco.

Dessa maneira, a dialética entre texto e espetáculo é essencial para entender o gênero dramático. Enquanto um romance ou um poema pode ser apreciado na sua forma escrita, o texto dramático só ganha sua plena expressão quando é encenado. Esse fenômeno teatral não pode ser separado da sua execução, o que significa que o texto dramático está intrinsecamente ligado à ideia de performance.

A interação entre o texto e o espetáculo é uma das principais características do texto dramático, sendo, pois, imperativo reconhecer a dimensão espetacular intrínseca ao gênero. Assim, por ser concebido para o palco, carrega elementos distintivos de sua natureza teatral, que se manifestam através das rubricas, do discurso das personagens e dos signos específicos desse gênero.

Além do mais, a reflexão sobre questões sociais também está presente nesse gênero de texto, uma vez que muitas peças dramáticas abordam temas como injustiça, desigualdade e questões de identidade. Destarte, a leitura dessas obras pode incentivar discussões significativas sobre temas sociais e promover no aluno um entendimento mais profundo dos desafios e das questões enfrentadas por diferentes grupos sociais.

## **2.2 Leitura de Textos Dramáticos**

A literatura desempenha um papel importante na vida das pessoas, permitindo experiências sobre os sentimentos, os dilemas morais e a complexidade das relações

humanas. Além disso, ela ajuda a desenvolver o pensamento crítico, quando os leitores são desafiados a analisar, questionar e refletir sobre os diversos temas presentes nas leituras realizadas.

Os textos literários, portanto, devem ter um espaço significativo nas salas de aula, de modo que venham despertar o interesse do aluno pela leitura. Dessa forma, diante de tantas concepções de leitura, deve-se privilegiar uma que atenda essa questão, possibilitando, através das histórias, a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo que o cerca.

Além de inúmeros benefícios que a literatura promove, o texto dramático, em especial, ajuda o aluno no seu engajamento e dinamismo através da participação ativa, haja vista ser feito para ser representado, o que pode tornar a leitura mais dinâmica e envolvente. Encenações e leituras dramatizadas em sala de aula podem transformar a leitura em uma atividade participativa e interativa, aumentando o engajamento do aluno com o texto literário.

Em relação às discussões acerca da interdependência entre o texto dramático e a representação, Pascolati (2009) afirma que é possível um estudo do texto dramático separado da encenação, assim como a representação cênica pode ser produzida a partir de outros meios, não apenas do próprio texto dramático. A autora acrescenta que o texto dramático, com o propósito de uma possível representação, deve ser lido de forma diferente, pois exige outras habilidades.

Para Pascolati (2009, p. 94), esse texto “obedece a uma dinâmica específica, exigindo do leitor atenção à fluidez dos diálogos e às indicações cênicas, necessárias para a caracterização das personagens e compreensão da ação que se desenrola”. Decerto, é uma forma de literatura que se diferencia de outras por sua estrutura e objetivo, na qual se destacam dois elementos essenciais para a compreensão desse gênero, que é a fluidez dos diálogos e as indicações cênicas.

Nos textos dramáticos, os diálogos são o principal meio pelo qual a ação se desenvolve e os personagens são caracterizados. A naturalidade dos diálogos é muito importante, uma vez que reflete o ritmo da peça e a forma como os personagens interagem. Um leitor atento deve acompanhar essa fluidez para captar nuances, intenções e conflitos que emergem das falas dos personagens.

As indicações cênicas, por outro lado, são instruções sobre aspectos visuais e auditivos da encenação, como gestos, expressões faciais, movimentos no palco, cenário, iluminação e som. Essas indicações ajudam a criar o ambiente e a atmosfera

da peça, além de fornecer informações importantes sobre o contexto da ação e as emoções dos personagens.

De acordo com Pascolati (2009, p. 110), “os primeiros contatos com a literatura dramática são marcados por certo estranhamento com a estrutura do texto”. Isso ocorre porque, ao contrário dos textos narrativos tradicionais, o texto dramático é estruturado principalmente em diálogos e indicações cênicas, sem um narrador explícito que guie o leitor através dos eventos e pensamentos dos personagens.

Esse estranhamento inicial pode surgir de alguns fatores específicos, como a ausência de narrador, que diferentemente de muitas formas de literatura, em que um narrador descreve cenários, ações internas e externas dos personagens, o texto dramático confia nos diálogos para expressar a maior parte da história. Isso pode ser desorientador para leitores que esperam uma narrativa contínua. A estrutura, com divisão em atos e cenas, junto com as frequentes mudanças de cenário e tempo, pode parecer fragmentada ou desconexa para leitores não acostumados. As transições podem ser abruptas, exigindo atenção e imaginação para conectar os pontos da história.

Além disso, existem as indicações cênicas, que são instruções técnicas sobre como a peça deve ser encenada, incluindo detalhes sobre movimentação, expressões faciais e cenários. Para o leitor habituado com descrições detalhadas em prosa, essas instruções podem parecer secas ou difíceis de visualizar. Tem-se ainda, no texto dramático, a economia de palavras, ocorrendo porque são textos destinados à performance, contendo assim poucas palavras. As falas dos personagens precisam ser diretas e impactantes, o que pode contrastar com a riqueza descritiva encontrada em outros gêneros literários.

Nesse sentido, para superar esse estranhamento na leitura do texto dramático é útil que o leitor se aproxime dele com uma mentalidade aberta, imaginando-o como uma peça a ser encenada. Compreender o propósito das indicações cênicas e prestar atenção ao subtexto dos diálogos pode enriquecer a experiência de leitura. Além disso, assistir a uma peça ou ler o texto em voz alta pode ajudar a capturar a dinâmica e a vivacidade que o gênero dramático pretende transmitir.

Pascolati (2009, p. 94-95) enfatiza ainda que

virtualmente, o espetáculo está inscrito no texto dramático. Caracterização de personagens e movimento de atores, iluminação e marcações, gestos e atitudes, tudo vem indicado nas rubricas, também chamadas de didascálias ou indicações cênicas. A lista de personagens, a indicação do cenário, as

entradas e saídas de personagens e até mesmo sugestões de encenação também fazem parte das rubricas, ou seja, elas correspondem às orientações propostas pelo autor (ou por editores), destinadas a esclarecer leitores e encenadores.

Teoricamente, o espetáculo está inserido no texto dramático, pois inclui todas as informações sobre a caracterização das personagens, iluminação, marcações de cena, gestos, atitudes e outras instruções necessárias para a sua representação. Assim, as rubricas, que podem ser apresentadas entre parênteses ou em itálico para diferenciar das falas das personagens, contribuem no entendimento dos leitores e dos encenadores, como se pode perceber no fragmento a seguir da obra “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito.

Quadro 1 – Trecho da obra “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito

<p style="text-align: center;"><b>ATO ÚNICO</b></p> <p style="text-align: center;">(Luz em Pedro Malasarte)</p> <p><b>Pedro Malasarte</b> – Boa tarde criança. Hoje eu vou contar para vocês como a Vovó Gananciosa perdeu e recuperou sua galinha Pedrês. De quebra, vocês vão ver como encontramos os peixes do Compadre Belo e o que acontece com quem não gosta de tomar conta dos dentes. Na verdade, eu estava querendo construir minha casinha e tudo isto serviu para dar uma mãozinha. Todo mundo ficou feliz, espero que o Cel. Pimentão tenha aprendido com esta lição.</p> <p>(Apagam-se as luzes, sai Pedro Malasarte. Cantar dos sapos, seis horas da tarde, Compadre Belo pesca e de vez enquanto pega um peixe e coloca na cesta).</p> <p><b>Compadre Belo</b> – Como pode um peixe vivo/Viver fora/De água fria? (bis)</p> <p><b>Cel. Pimentão</b> – Pescador...</p> <p>(Compadre Belo olha para os peixes, olha para o rio, volta a pescar)</p> <p><b>Compadre Belo</b> – Eu não ouvi nada. É imaginação. Como pode; Um peixe vivo; Viver fora; De água fria?</p>
---

Fonte: CAMPELO, Ací (org.). Dramaturgia Piauiense. / Ací Campelo; W. Salmito; Adalmir Miranda. – Teresina: Academia Piauiense de Letras (2017, p. 63).

Nessa cena, a rubrica desempenha um papel de grande relevância ao fornecer informações visuais e auditivas que complementam o diálogo dos personagens, em particular de Pedro Malasarte. Desse modo, a rubrica "(Apagam-se as luzes, sai Pedro Malasarte. Cantar dos sapos, seis horas da tarde, Compadre Belo pesca e de vez enquanto pega um peixe e coloca na cesta)" estabelece o ambiente e a atmosfera para o próximo segmento da história.



Da mesma forma, em "apagam-se as luzes" a indicação sugere uma transição, provavelmente marcando o final de um ato ou cena e o início de outro. Apagar as luzes é uma técnica comum no teatro para sinalizar uma mudança de tempo, lugar ou foco, além de permitir que a equipe de palco altere o cenário de forma discreta.

E segue-se a indicação: "sai Pedro Malasarte", indicando que o personagem deixa o palco, preparando o espaço para a entrada de novos elementos ou personagens. A saída de um personagem pode marcar uma mudança de perspectiva ou foco narrativo.

Além do mais, ao indicar "cantar dos sapos, seis horas da tarde", a introdução de sons ambientes estabelece a hora do dia e contribui para criar uma sensação de ambiente natural e tranquilidade. A menção específica das "seis horas da tarde" ajuda a situar a ação em um momento específico, que pode ter relevância para a narrativa.

A última parte desse exemplo, "compadre Belo pesca e de vez enquanto pega um peixe e coloca na cesta", descreve uma ação contínua e cotidiana realizada pelo personagem. Essas ações são detalhes importantes para caracterizar o personagem e estabelecer o contexto da cena. Eles também introduzem uma atividade tranquila e rotineira, que pode contrastar ou complementar os eventos subsequentes.

Isso posto, as rubricas são essenciais para guiar a encenação da peça, proporcionando uma base visual e auditiva que dá vida ao texto escrito. Elas ajudam o público a entender o cenário e a situação, além de contribuir para a construção do clima da cena. Além disso, fornecem aos atores e à equipe técnica informações relevantes para a execução da peça, garantindo que a visão do autor seja realizada de maneira eficaz e coesa.

Segundo Pascolati (2009), ler um texto dramático é uma experiência distinta de ler outros gêneros literários, como romances ou contos, mas também compartilha algumas semelhanças fundamentais com eles, como a necessidade de interpretar e compreender a história. Porém, suas variações tornam a leitura uma experiência única, pois enquanto a narrativa tradicional pode incluir descrições detalhadas do ambiente e do cenário, o texto dramático usa rubricas para transmitir essas informações. Elas fornecem orientações sobre o cenário, o tempo e o espaço em que a ação ocorre, mas geralmente são concisas e diretas, levando o leitor a imaginar o cenário e os detalhes visuais com base nessas instruções breves.

Apesar dessas variações, o ato de ler um texto dramático ainda envolve a busca por significados, a apreciação da linguagem e o envolvimento emocional com a

narrativa e os personagens. A diferença está na maneira como essas histórias são estruturadas e apresentadas, exigindo do leitor uma abordagem mais visual e interpretativa, similar ao que ocorre em uma montagem teatral.

Além do mais, a leitura do texto dramático contribui no desenvolvimento de habilidades de comunicação, uma vez que ao participar de leituras e encenações o aluno utiliza elementos da linguagem verbal e não verbal. Isso inclui a expressão vocal, a postura e a interação com outros, o que é útil não apenas para atividades acadêmicas, mas também, e principalmente, para a vida cotidiana do indivíduo.

Nessa perspectiva, a escola representa um ambiente propício para a manifestação da arte dramática, dada sua função como espaço de reflexão e apreciação de diversas produções artísticas e culturais. Assim, seja na vida cotidiana ou no ambiente escolar, seja diante de um público leitor ou em um palco, percebe-se que o teatro representa uma importante forma de expressão que exerce influência na sociedade. Logo, incentivar a leitura de textos dramáticos na sala de aula além de enriquecer a experiência educacional do aluno, contribui para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, tornando-o um comunicador eficaz e um cidadão empático.

### **2.3 A Interação entre o Texto Dramático e o Leitor**

Este tópico aborda a relação do leitor com o texto literário, em especial, como ocorre a recepção do texto dramático pelo leitor-espectador quando há possibilidade de encenação. Decerto, saber como ocorre esse processo é importante para o professor de Língua Portuguesa dada a relevância do texto dramático na sala de aula, pois, além da leitura, o ato de encenar torna-se valioso no contexto de aprendizado da língua materna. Assim, ao ficar ciente das nuances da relação entre o leitor e o texto, o professor tem mais propriedade para selecionar leituras e fazer intervenções, mediando o processo da melhor maneira.

Sobre a importância do texto literário para o indivíduo, Candido (1995, p. 179) defende que “toda obra literária é inicialmente uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador”. O autor destaca o papel fundamental da literatura na experiência humana, abordando como a criação literária é um processo de construção e organização que transforma palavras em um todo coerente e significativo.

Assim, a literatura é considerada uma criação deliberada, resultado de um esforço consciente de moldar e estruturar palavras e ideias. Esse processo implica que, ao organizar e dar sentido às palavras, ela exerce seu impacto transformador na mente e no espírito humano. Logo, a relevância do texto literário no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o estudo do texto dramático, além de proporcionar essa humanização, abre outras possibilidades. Inicialmente, promove a satisfação pela leitura; depois, pode-se partir à encenação, permitindo várias experiências ao leitor. Especificamente sobre o ato de encenar o texto, Desgranges (2010, p. 33) afirma que sente-se prazer diante do espetáculo, da manifestação da arte literária expressa em ato. Assim, conhecer mais profundamente essa arte oferece ao espectador grande satisfação, sobretudo ao fazer a leitura do texto antes de vê-lo encenado, por exemplo.

A especialização do espectador se efetiva na aquisição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um saber que se conquista com trabalho.

O autor sublinha a importância do conhecimento e da aprendizagem para o pleno desfrute da experiência teatral, refere-se ao processo pelo qual os espectadores adquirem uma compreensão mais profunda e refinada do teatro, que lhes permite apreciar e interpretar melhor as encenações. Assim, à medida que o leitor se torna mais familiarizado com esses aspectos, ele aprecia mais profundamente as nuances e as intenções por trás de uma encenação. O aprendizado, nesse contexto, não é visto como um fardo, mas como um caminho para uma experiência estética mais rica e gratificante.

Essa relação do leitor com a obra é investigada na Teoria da Recepção por Iser (1996), Jauss (1994) e Jouve (2002), a qual propõe uma nova maneira de entender a literatura, colocando o leitor no centro da interpretação literária. Desse modo, fechar um livro e desistir dele, bem como deixar de ver uma peça de teatro por não se identificar com ela constitui a recepção do texto. Para esses pesquisadores, a literatura não é um fenômeno estático ou fixo, mas um diálogo contínuo entre o texto e seus leitores.

A leitura literária, é, pois, vista como um processo ativo, no qual o leitor interage com o texto, criando significado a partir das suas experiências, expectativas e imaginação. Segundo Iser (1996), a primeira reação ao texto literário é o efeito estético que a obra é capaz de provocar em quem a lê, gerando um impacto

emocional, evidenciado pelo choro, riso ou até mesmo pela raiva diante da obra, que, talvez, impedirá o leitor continuar a leitura. Portanto, a ideia de deleite da literatura se deve ao caráter estético do texto literário.

Nesse sentido, ao envolver sua experiência na leitura do texto dramático indica que a recepção do leitor foi positiva, configurando um sinal para que dê continuidade à leitura. Assim, ao identificar-se com o texto dramático o aluno passa a refletir suas experiências com base nele, de modo que também racionaliza os sentimentos e emoções que brotam com a leitura, revelando melhor compreensão por intermédio desse texto. Essa racionalização faz com que questões sobre sua vida sejam pensadas e refletidas, demonstrando o aspecto terapêutico da literatura.

Para Iser (1996, p. 50), o texto literário só produz seu efeito quando é lido, ressaltando que é no ato de ler que se constitui a identidade do leitor e a relação com a obra se estabelece.

A obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.

Desse modo, o texto é o ponto de partida, o material de suporte onde a obra está contida. Todavia, a concretização da obra ocorre apenas quando é lida e interpretada por um leitor, que traz as próprias experiências, expectativas e conhecimentos para a leitura. Esse processo é dinâmico e subjetivo, implicando que cada concretização da obra é única e que um texto literário assume diferentes formas para quem ler e em que contexto.

Portanto, uma obra literária possui um caráter essencialmente virtual, porque não pode ser capturada ou definida por nenhuma das partes isoladamente – nem pelo texto, nem pelo leitor. É na convergência desses elementos que a obra ganha vida e se concretiza, sempre de maneira contingente e provisória (Iser, 1996). Essa visão desafia a ideia de que a obra literária seja uma entidade fixa e imutável, afirmando, ao contrário, que ela é fluida, aberta e que está sempre em processo de reinterpretação.

No que refere ao texto teatral, diferencia-se de outros textos principalmente por ser escrito para ser interpretado em cena. Diante disso, ele é estruturado com diálogos e, muitas vezes, não apresenta narrador. Em outros termos, o texto teatral é

composto principalmente por diálogos entre personagens, em vez de uma narrativa tradicional com um narrador.

Nesse sentido, a história acaba sendo revelada através da própria expressão dos personagens. O desenrolar da trama se faz por intermédio das ações desses personagens, sem a presença de um narrador descrevendo os eventos da narrativa. Dessa forma, a estrutura que é dividida em diálogos, também é dividida em Atos, o que ajuda a estruturar a história em partes.

O texto teatral também possui as rubricas, que são instruções que são colocadas pelo autor para guiar as pessoas que visam fazer a encenação do texto, ensinando sobre a movimentação no palco e o uso de elementos, a exemplo dos sons e da cenografia.

Outra característica do texto teatral, é a ausência de descrições de ambientes, emoções ou pensamentos dos personagens. Esse ponto é mais visto em romances, por exemplo, em que os personagens podem ficar conhecidos pelo leitor por meio das descrições. Porém, no texto dramático os personagens ficam conhecidos através das próprias falas e de outrem.

Nessa perspectiva, o gênero dramático é projetado para ser uma peça de performance visual e sonora, com isso sua interação direta com um público ouvinte. Assim, diferente de outros gêneros, o dramático é criado com a expectativa de interação com um público, que pode reagir e até se envolver com o espetáculo apresentado, tornando o teatro uma experiência compartilhada e única. Essas características fazem desse gênero único quando comparado a outros, como o conto, ou o ensaio, que são pensados para a leitura e, em muitos casos, oferecem uma experiência mais introspectiva e detalhada.

Outra característica do texto dramático é a ausência de descrições de ambientes, emoções ou pensamentos dos personagens. Esse ponto é mais visto em romances, por exemplo, em que os personagens podem ficar conhecidos pelo leitor através das descrições. Porém, no texto teatral, eles ficam conhecidos através das próprias falas e de outrem.

Nesta perspectiva, o texto teatral é projetado para ser uma peça de performance visual e sonora, por isso sua interação direta com os espectadores. Assim, diferente de outros gêneros, o dramático é criado com a expectativa de interação com o público, que pode reagir e até se envolver com o espetáculo que é apresentado, tornando o teatro uma experiência compartilhada e única.

Entende-se, assim, que a literatura é um sistema aberto, múltiplo, porém incompleto, que precisa do leitor para que, enfim, concretize-se. A leitura do texto literário é uma atividade de interpretação que possibilita a produção de inúmeros significados, devendo-se considerar o sujeito situado historicamente e localizado em um espaço e um tempo. Portanto, as constantes interações que o leitor do texto dramático estabelece com a narrativa configura a realização da obra.

Segundo Jauss (1994), a produção de sentido não está confinada exclusivamente ao texto. Ele argumenta que o texto, sendo um produto repleto de lacunas, necessita da ativa coparticipação do leitor. Corroborando essa afirmação, Eco (1994, p. 9) defende que “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – nunca terminaria”. Assim, a obra ficcional solicita a presença do leitor para preencher esses espaços, que ocorre por meio da interação entre o texto e o leitor, que constrói novas significações.

A interpretação do leitor torna-se parte fundamental do processo de constituição dos significados do texto, pois através da colaboração entre o autor e o leitor a produção ganha vida e adquire diferentes camadas de significados. Conforme Jauss (1994, p. 24), “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor que se faz novamente produtor e do crítico”. Assim, a experiência de leitura é um diálogo contínuo, em que o leitor traz suas próprias perspectivas, conhecimentos e experiências. O autor defende que a literatura é um acontecimento dentro de um horizonte de expectativas de leitores, críticos e autores, não só os de hoje, como também do passado.

A literatura, pois, torna-se uma atualização do próprio leitor que, sem este, aquela não existiria. Essa ideia da relevância do leitor é confirmada por Zapone (2009, p. 189) ao destacar a relação que outrora havia entre a obra e seu autor.

Com relação ao autor, assistiu-se à sua morte nas últimas décadas: ele morreu enquanto entidade “detentora do sentido” do texto que escreve. Embora seja o produtor do texto, ou seja, aquele que articula linguisticamente ideias, sentimentos, posições, entende-se, hoje, que ele não controla o(s) sentido(s) que sua produção pode suscitar. O autor não é mais considerado o “dono” do sentido do texto, nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar ou transformar um original em objeto que vai ser lido.

Essa visão desloca o foco da interpretação literária do autor para o leitor e o contexto, reconhecendo que o sentido de um texto é cocriado no ato da leitura e está

sujeito a uma multiplicidade de interpretações. Isso marca uma mudança significativa na teoria literária e nos estudos culturais, colocando o leitor no centro do processo de construção de significados. Dessa maneira, o aluno que traz consigo um conjunto de conhecimentos prévios e referências de obras lidas anteriormente tem a capacidade de romper com esquemas formados e, de forma dialógica, construir novos sentidos.

A interação dinâmica e contínua do leitor com o texto literário, segundo Bakhtin (1997), é dialógica. Para ele, essa dialogicidade é possível porque os seres humanos estão sempre em constante responsividade (produzindo conhecimentos e/ou respostas) na comunicação que estabelece, quer seja com uma pessoa, quer seja com um texto literário, por exemplo.

Bakhtin (1997, p. 294) aponta que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Em outras palavras, ler não é um processo passivo, pelo contrário, o leitor é um sujeito ativo que contribui constantemente para os sentidos do texto. Corroborando essa afirmação, Koch e Elias (2009) ressaltam que a concepção de leitura dialógica e interativa põe em foco o leitor na construção de significados do texto. A leitura é, pois, um processo dialógico, no qual leitor e obra interagem.

Para Lygia Bojunga (1988), “eu, leitora, crio com minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras”. Isso quer dizer que quando se lê, o leitor se torna coautor, como foi dito, pois é a imaginação que constrói as entrelinhas, as descrições que não foram ditas, como a cor do vestido, o cheiro do lugar ou o sentimento da personagem. Essa cocriação só é possível pelo fato de a linguagem ser, sobretudo, um veículo de interação.

Essa relação dialógica não se limita apenas à compreensão individual do texto, mas envolve também a contribuição que cada leitor dispõe à comunidade literária. Cada nova interpretação adiciona significado ao que se entende por aquela obra dramática, por exemplo. Assim, a obra literária transcende sua condição original, sendo constantemente recriada pelas leituras que recebe ao longo do tempo. Dessa maneira, a literatura torna-se um fenômeno vivo, sempre em evolução.

Acerca dessa relação de dialogicidade entre o leitor e o texto literário, Jauss (1994, p. 28) reflete que

a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços

familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.

Sugere-se, pois, que o leitor já possui uma série de pressupostos sobre o que esperar da obra, baseado em suas experiências literárias prévias. Esse horizonte de expectativas é dinâmico e pode ser confirmado, desafiado ou subvertido ao longo da leitura, contribuindo para a experiência estética do leitor. Cada leitor, trazendo consigo seu próprio conjunto de experiências e gostos, vai interpretar o texto de forma única, mas sempre dentro de um quadro geral de referências sugeridas pela própria obra. Assim, a subjetividade e o gosto individual entram em jogo, mas nunca de forma totalmente livre ou descontextualizada.

Esse processo, segundo Jauss (1994), é essencial para a construção do sentido, tornando a leitura uma experiência valorosa e multifacetada, que varia de leitor para leitor, mas sempre dentro de um contexto cultural compartilhado. Ele explica que a experiência estética propicia a emancipação do sujeito porque o liberta das limitações que a sociedade impõe e coloca uma distância entre o sujeito e a realidade, convertendo isso em espetáculo. A leitura literária é inclusiva em vasto aspecto, pois através dela um aluno que não tem um lar afetivo ou condições financeiras pode ter uma experiência profunda em relação a essas questões. Só na ficção se consegue lutar com os heróis e viver em outro mundo.

Muitos alunos podem já estar desacreditados de si, recusando-se a sonhar ou a viver devido a possíveis conflitos internos e talvez externos que os afligem, que são oriundos das injustiças sociais sofridas e por estarem mergulhados nas imposições que a sociedade lhes obriga permanecer. Por isso, o lúdico fica prejudicado em suas vidas e a literatura vem como forma de “salvá-los”. Acerca dessa natureza do texto literário, Caldin (2003, p. 5) afirma que

a função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. E isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá que se concentrar na infância para atingir esse objetivo.

Essa função da literatura é de fato emancipadora, uma vez que tem o potencial de libertar o indivíduo das amarras dos dogmas sociais, promovendo a reflexão crítica



e o questionamento. Se a sociedade busca a formação de indivíduos mais livres e conscientes, é essencial que essa formação comece na infância, utilizando a literatura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de uma mente crítica e aberta à mudança. Com isso, o aluno pode ser agente de sua mudança, um agente crítico diante das injustiças que lhe acometem.

Para Amarilha (2013, p.83), no processo de leitura o leitor "transita do real para o ficcional e deste de volta para o real. Ao circular entre esses dois mundos, o leitor transfere percepções, informações, emoções". Certamente é o transitar entre esses dois mundos que cria no leitor em formação a capacidade de entender e modificar-se, tornando-se mais crítico e autônomo para emitir juízo de valor, opinar e para se posicionar com firmeza sobre determinados assuntos. Assim, com a mediação do professor, o aluno pode agir dessa forma diante do texto dramático.

De acordo com Jauss (1979, p. 78), durante a leitura, é importante o leitor

se entregar de peito aberto às emoções normalmente recalçadas, pois o seu prazer tem por pressuposto a ilusão estética, ou seja, o alívio da dor pela segurança de que, em primeiro lugar, trata-se de um outro que age e sofre, na cena, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo, que não pode causar dano algum à nossa segurança pessoal.

O autor toca em um aspecto fundamental da experiência estética, especialmente no que diz respeito à literatura e às artes em geral: a capacidade de envolver o espectador ou leitor emocionalmente, enquanto, ao mesmo tempo, oferece uma espécie de distanciamento seguro. Essa dualidade entre imersão emocional e a segurança do "jogo estético" permite que as pessoas experimentem, explorem e até enfrentem emoções que, na realidade, podem ser dolorosas ou perturbadoras, sem o risco real de sofrer as consequências dessas emoções.

É assim que diante do texto dramático, principalmente quando encenado, emoções são mobilizadas e, muitas vezes, externadas. E isso se torna importante quando envolve alunos em situações de vulnerabilidade social, que através do texto dramático podem expressar o que sentem. Essa consequência é parte do poder transformador da arte, que pode levar ao autoconhecimento e à compreensão mais profunda das emoções, sem o risco de dano pessoal.

Segundo Martha (2010, p. 140), ao reconhecer no texto literário as emoções e os dilemas que enfrentam no cotidiano, os leitores podem experimentar uma forma de liberação emocional.

O modo de narrar – o embate de perspectivas diferentes e a experiência de acontecimentos ambíguos vividos pelos protagonistas como projeções de suas consciências – confirma a catarse, uma vez que a vivência de fatos contraditórios libera os leitores da submissão a modelos a que foram submetidos em seu meio social e familiar. [...] Assim, tanto a instauração dos conflitos quanto os modos como se dissipam as angústias que assaltam as personagens possibilitam aos receptores que reflitam sobre suas experiências, reconheçam as emoções que experimentam no cotidiano das relações humanas, e promovam, ao mesmo tempo, a liberação de temores que os assaltam e angustiam.

A literatura, nesse sentido, atua como um espelho da vida, que não somente reflete, mas também transforma, permitindo que os leitores processem e liberem os temores e angústias que os acometem na vida real. A maneira como os conflitos se instauram e as angústias são dissipadas na narrativa permite ao leitor refletir sobre suas próprias experiências e emoções. Assim, ao reconhecer nos textos literários as emoções e os dilemas que enfrenta no cotidiano, o aluno pode experimentar uma forma de liberação emocional que certamente será benéfica para seu desenvolvimento.

Desse modo, quando o adolescente entra em contato com o texto ficcional, sua percepção do mundo se transforma, fazendo com que reveja suas certezas e questione suas próprias verdades. Durante essa interação, ele alimenta sua alma com experiências positivas e diversas, que muitas vezes são melhores que as suas próprias. Nesse contexto, Jouve (2002, p. 138) afirma que

a leitura, em outras palavras, permite “experimental” situações. O leitor supostamente diz a si próprio que, confrontado com os problemas afetivos de Raskolnikov ou com as preocupações materiais de Moll Flanders, deveria escolher certos caminhos e evitar outros. O sujeito adquire, assim, os benefícios de uma experiência que não teve que sentir concretamente. Basta-lhe substituir os elementos do mundo romanesco pelos equivalentes no seu mundo de referência.

Além dessas experimentações, é possível declarar que o adolescente está em uma busca por sua identidade. É sabido que a fase da adolescência é atravessada por questionamentos sobre quem se é e qual é o seu papel no mundo, logo, o contato com a literatura pode ajudar na formulação de respostas a esses questionamentos, que têm ligação com sua identidade. Ao ter contato com personagens como Raskolnikov e perceber que ele possui conflitos psicológicos, até próximos dos seus, o adolescente é levado a pensar sobre suas questões íntimas que compõem e formam sua identidade. Também pode pensar sobre as relações familiares, visto que muitos

adolescentes se veem em conflitos com pais ou figuras de autoridade, elementos geralmente é explorado no teatro.

As relações românticas e de amizades intensas, bem como os seus desdobramentos, como rejeição amorosa ou, o oposto, a grande afinidade, são temas comuns no texto dramático e altamente reconhecíveis para os jovens. É perceptível o quanto esse gênero pode ser salutar nessa etapa da vida, pois, ao se identificar com algum personagem ou situação, o leitor pode desfrutar do prazer que a literatura possibilita.

A leitura, portanto, funciona como uma forma de ensaio para a vida real. Ao enfrentar, ainda que de forma fictícia, os dilemas dos personagens das narrativas, o leitor é levado a refletir sobre suas próprias escolhas e valores, preparando-se melhor para os desafios que poderá encontrar em sua jornada. Esse tipo de reflexão pode promover um amadurecimento emocional e uma visão mais ampla e compreensiva das complexidades da vida humana.

Geralmente essa interação ocorre por meio de personagens com os quais o leitor se identifica ou em quem se reconhece por algum motivo específico. Ao se beneficiar dessas narrativas, o aluno expande seus horizontes e aprofunda sua compreensão. Esse processo tanto enriquece sua visão de mundo quanto aumenta sua capacidade de se colocar no lugar do outro, inclusive, em outras experiências.

Massa (2007), que trata especificamente da recepção dentro do teatro, contribui com algumas ideias que são pertinentes para as discussões desta pesquisa, como o fato de a configuração do palco influenciar na recepção do espectador. Assim, ao pensar na encenação do texto teatral com os alunos, deve-se ter cuidado de como será feita, a fim de passar para a plateia as ideias pretendidas pelo grupo e definidas em conversas realizadas em sala de aula.

Dentre essas ideias, conforme Massa (2007, p. 41), pode estar aproximar mais a plateia dos atores, ou não, tudo depende dos objetivos traçados em cada momento do espetáculo. Hoje, por exemplo, a separação da cena e da sala em experiências teatrais modernas mostram a fronteira entre ambas, o que traz diferentes tipos de recepção.

As maneiras de aproximar ou afastar o público da sala estão cada vez mais radicais: ora os atores aproximam-se da plateia, ora o espectador é levado à cena, em outras ele coexiste entre os dois espaços – cena e sala. O assento estreito ou profundo demais, a imobilidade ou neutralidade exigidas do público também exemplificam a tensão presente inerente à separação desses dois espaços.

Esta organização do palco, do cenário, do figurino, tudo pode influenciar nas trajetórias da recepção. A manipulação do espaço físico reflete, pois, a intenção do diretor ou do cenógrafo de engajar o público não apenas mentalmente, mas também corporalmente, tornando a experiência teatral algo que envolve todo o ser do espectador.

Destarte, há muitos aspectos a se pensar quando se pretende possibilitar ao aluno uma recepção positiva do texto literário. Cabe acrescentar que não se quer aqui impor ao leitor uma recepção positiva porque isso não está dentro de seu controle, mas é algo natural gostar ou não de uma leitura. Todavia, assim como o professor deve planejar com cuidado a mediação do texto, também deve delinear com cuidado a encenação, quando essa for ocorrer.

Partindo dessa perspectiva, o professor tem como função despertar o interesse do aluno pela leitura e buscar maneiras de expandir seus horizontes. Em vista disso, aluno e professor trabalham juntos, construindo sentidos, dialogando com a obra, com o autor e consigo, favorecendo o encontro com outras obras de forma autônoma. Desgranges (2008, p. 19) afirma que

o espectador não encontra orientação de leitura a seguir que lhe indique pistas para o entendimento da obra e do mundo. De modo que, acompanhando o direcionamento do autor, possa tecer relações racionais, associações lógicas e fechar interpretações. A frustração marca este movimento de leitura na proposta não dramática e, ao mesmo tempo, o estímulo à concepção de percursos próprios, em sua relação com o texto cênico e na relação deste com a vida social. Além do que, conteúdos significativos postos em jogo surgem de maneira surpreendente, inadvertida, pois advindos e inventados pelo próprio leitor durante o ato. O espectador não se pergunta "o que isto quer dizer?", mas sim "o que está acontecendo comigo?" [...].

A literatura, é, pois, um catalisador para a autodescoberta e o crescimento pessoal, ajudando o leitor a refletir as profundezas da sua mente e do seu coração. Experiência que pode ser profundamente reveladora, uma vez que permite ao leitor explorar inclusive aspectos de si. Decerto, o verdadeiro poder da literatura reside na capacidade de envolver o leitor em um processo de autoconhecimento e transformação. Nesse sentido, os significados que surgem durante a leitura são menos sobre o que o texto "diz" e mais sobre o que ele "faz" com o leitor, como ele altera, provoca e enriquece sua compreensão de si e do mundo.

Sendo assim, o texto dramático possibilita ao espectador fazer um

autoquestionamento e reflexão sobre si e, igualmente no texto literário, ele também constrói os seus sentidos. Conforme Massa (2007, p. 45), "como destinatário, o espectador é produtor porque, em última análise, somente nele o sentido se faz". Ele enfatiza a importância do espectador no processo de criação de sentido do texto, afirmando que ele não é um mero receptor, mas um agente ativo que contribui para a realização do significado da obra. O sentido, portanto, é algo que se concebe na interação entre a obra e o espectador, fazendo com que cada experiência de recepção seja única e pessoal.

É através da prática da leitura do texto teatral que se trilha o caminho para os lugares mais distantes, conhece-se mundos, adquire-se ou aperfeiçoa conhecimentos, entra em contato com sentimentos e com a própria história. Se é viajante e conhecedor por ser um leitor. Atualmente, é essa a concepção de leitura adotada pelos documentos oficiais. Assim sendo, a leitura nessa concepção dialógica deve ser prioridade em sala de aula, principalmente no que se refere às práticas de leitura mediadas pelo professor.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 64) expõe-se sobre a singularidade do texto literário.

Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais.

Dessa maneira, vê-se a tamanha dimensionalidade do texto literário e como este é singular em sua forma de se compor, permitindo, como foi apontado, tantas possibilidades a quem o lê. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p. 30), produzido bem anteriormente a esse documento, corrobora claramente com essa ideia, ao apontar a importância dessa especificidade de texto em sala de aula.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível

afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Assim, incluir textos dramáticos nos programas de leitura do ensino básico e inseri-los na rotina de sala de aula poderia possibilitar aos alunos novos aprendizados e as supostas dificuldades que os leitores em formação muitas vezes possuem, a médio ou longo prazo, certamente seriam superadas. Logo, integrar a dramaturgia no currículo proporciona oportunidades ímpares, estimula a imaginação, a empatia e a compreensão dos contextos posteriores e atuais.

Além disso, no contato com o texto dramático enriquece o vocabulário do aluno e aprimora sua capacidade de análise. O teatro também possibilita o trabalho em equipe, dando voz e confiança aos alunos, habilidades essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e participação nas práticas sociais.

A encenação de peças permite aos alunos vivenciarem diferentes perspectivas, fortalecendo sua capacidade de argumentação e reflexão crítica sobre questões sociais e humanas. Assim, sua inclusão no currículo não só possibilita o aprendizado da língua portuguesa como também forma humanamente os alunos. Entretanto, conforme Cosson (2006, p. 23), existem barreiras no ensino de literatura.

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura (...). Depois falta a um e a outros uma maneira de ensinar, que rompendo o círculo de reprodução e permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Para que a literatura cumpra sua função essencial de nos humanizar, como defende Antonio Candido, é necessário repensar tanto o que se ensina quanto como se ensina. É preciso construir uma pedagogia da literatura que valorize a capacidade dos textos literários de provocar reflexão, diálogo e crescimento pessoal, sem perder de vista o prazer que é inerente à experiência de uma boa leitura.

Em muitos currículos escolares, o ensino de literatura é realizado ainda de modo a se ensinar partes teóricas da literatura ou gramática, mesmo sendo firmado nos documentos um ensino de literatura totalmente diverso disso. Embora esses

elementos sejam importantes, essa abordagem pode negligenciar a grandiosidade da literatura e tirar o foco do aluno para aquilo que é mais importante, a satisfação da leitura. Para Cosson (2014, p. 110), a dramatização, junto à literatura, torna o momento, o texto, ainda mais rico de possibilidades.

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

A dramatização é, pois, uma prática de leitura que amplia e enriquece a experiência literária, integrando diversas linguagens artísticas para criar uma interpretação tridimensional do texto. Essa prática torna a leitura mais envolvente e significativa, bem como contribui para a formação de leitores sensíveis e criativos, capazes de apreciar a literatura em toda a sua complexidade e riqueza expressiva.

Com efeito, o trabalho com o texto dramático deve ser sistematizado, pensado e planejado, tendo consciência desses pontos aqui apresentados. Cria-se um ambiente em que a vontade de encenar é despertada através do conhecimento mediado pelo professor. Do mesmo modo, quando se fala em protagonismo do aluno, não se está falando que ele aprenderá sozinho, mas que saberá tomar decisões necessárias por conta própria, com e através do texto dramático.

Sobre o texto literário, em especial o dramático, Rosenfeld (1993, p.21) enfatiza que

na literatura, são as palavras que medeiam o mundo imaginário. No teatro são os atores/personagens (seres imaginários) que medeiam a palavra. Na literatura, a palavra é a fonte do homem (das personagens). No teatro o homem é a fonte da palavra.

Essa inversão de papéis entre a palavra e o ser humano nos dois contextos destaca a natureza colaborativa do teatro, em que o texto precisa do ator para existir plenamente, enquanto na literatura, o texto é autossuficiente e carrega em si o potencial completo de sua expressão. Ambos os campos dependem da palavra, mas a maneira como a palavra interage com o humano é o que distingue a experiência da leitura da experiência teatral.

O professor, dessa forma, deve incentivar a fala, a dúvida, o questionamento, a confiança em aprender. Por meio da leitura e do diálogo em sala de aula, leva-se o

aluno a refletir e estabelecer os melhores caminhos para a construção dos sentidos do texto para a encenação. Por isso, defende-se a presença do texto dramático no cotidiano escolar, bem como para o processo de letramento literário do aluno.



### **3 DRAMATURGIA PIAUIENSE**

O teatro piauiense, considerado um reflexo da riqueza cultural e da diversidade social do estado do Piauí, teve sua trajetória marcada por uma abundância de narrativas e cenas pitorescas que retratam as vivências, tradições e emoções do povo piauiense. Ele se desenvolveu ao longo dos anos, influenciado por diversos movimentos culturais e históricos, e tem sido um espaço importante para a expressão artística e a reflexão sobre questões sociais e culturais.

Além de desempenhar um relevante papel na preservação e divulgação da cultura local e de entreter a sociedade, o teatro piauiense educa e conscientiza o público sobre questões importantes. Assim, por meio de suas narrativas e cenas, ele oferece uma janela para a vida no Piauí, destacando a beleza, a complexidade e a riqueza da experiência humana em sua forma mais autêntica.

As informações acerca da historiografia do teatro de expressão piauiense apresentadas nesta pesquisa fundamentam-se, principalmente, nas obras "História do Teatro Piauiense", do autor e dramaturgo Ací Campelo (2010), e "O Theatro em Teresina", de Higino Cunha (1921).

#### **3.1 História do Teatro de Expressão Piauiense**

Conforme Campelo (2010), as primeiras manifestações teatrais no Piauí remontam ao século XIX, quando peças de teatro eram encenadas em igrejas e salões de cidades como Teresina, a capital do estado. Nessas ocasiões, o teatro muitas vezes se mesclava com manifestações populares, como as festas religiosas, que incluíam encenações dramáticas de episódios bíblicos e santos. Esses eventos funcionavam como uma forma de entretenimento e educação religiosa para a população.

No ano de 1852, o presidente da Província do Piauí, José Antônio Saraiva, mudou a capital de Oeiras para Teresina. Com a mudança, vieram diversos profissionais, incluindo artistas amadores que representavam dramas musicados e divertiam as pessoas ricas da época. Nesse contexto, o início da dramaturgia piauiense está relacionado ao episódio de transferência da capital do Piauí de Oeiras para Teresina. A primeira casa que abrigou o teatro era de propriedade do senhor João José da Silva França e foi comprada pelo Presidente da Província, Dr. João José

de Oliveira Junqueira, com o objetivo de transformá-la em um teatro. Após algumas reformas, nasceu o primeiro teatro do Piauí chamado de Teatro Nacional de Santa Teresa.

Muitas histórias foram contadas nesse espaço, porém, mesmo com os esforços de alguns políticos, artistas e de muitos outros, anônimos, em 1874 o teatro foi transformado em uma escola pública pelo presidente da Província Adolfo Lamenha Lins. Após o fechamento do Teatro Nacional Santa Teresa, as encenações voltaram a acontecer nas residências, mas a falta de um lugar propício para as apresentações fez com que a elite teresinense clamasse por um espaço para apreciar a arte do teatro.

Assim, em 13 de junho de 1879, a imprensa de Teresina divulgava espetáculos no novo teatro, o da Concórdia. Esse teatro representou um momento importante na história do teatro piauiense e serviu como exemplo de como os espaços culturais podem funcionar como agentes de mudança social e de inclusão. Foi, portanto, um marco significativo na história cultural de Teresina, não apenas por sua qualidade artística, mas também por sua contribuição à democratização do acesso à cultura e por sua capacidade de introduzir novas perspectivas e comportamentos na sociedade local.

Ainda conforme Campelo (2010), mais tarde, no dia 04 de setembro de 1889, uma comissão de senhoras da sociedade de Teresina foi ao Palácio do Governo solicitar a construção de um novo teatro. O presidente Teófilo dos Santos atendeu ao pedido feito por essa comissão. Entretanto, depois de muitas disputas políticas, o projeto de construção foi abandonado.

O atendimento ao pedido pelo presidente Teófilo dos Santos mostra uma receptividade por parte das autoridades governamentais às demandas culturais da população. No entanto, o abandono do projeto de construção do teatro após diversas contendas políticas ressalta as dificuldades enfrentadas na implementação de iniciativas culturais. Essas disputas, que muitas vezes envolvem divergências de interesses e prioridades, podem ter criado obstáculos insuperáveis para a realização do projeto. Isso reflete uma realidade comum em muitas regiões, onde projetos culturais são frequentemente preteridos ou abandonados devido a questões políticas e econômicas.

De acordo com Campelo (2010), no dia 21 de abril de 1894, o governador Coriolano de Carvalho e Silva inaugurou o Theatro 4 de Setembro. A partir desse momento, incontáveis espetáculos passaram pela casa, como dramas, comédias,

*vaudevilles*, operetas, concertos musicais e shows de variedades, apresentadas por artistas locais ou visitantes.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram vários grupos de teatro amadores, denominados de Clubes ou Sociedades Dramáticas. Dentre esses grupos, o primeiro a surgir foi o “Clube Dramático Filhos da Arte”, que tinha como principais representantes o ator João Antônio de Vasconcelos e o dramaturgo Jônatas Batista, considerado o primeiro dramaturgo piauiense.

Campelo (2010) destaca a produção de Jônatas Batista, reconhecido pela sua importância na promoção teatral em Teresina e aceito como membro da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, com sede no Rio de Janeiro, representando as entidades piauienses. Em 1905, estreou como ator na peça “Os Dois Renegados”, drama de Mendes Leal. Em 1908, a revista de costumes *Teresina de Improviso*, publicou seu primeiro texto teatral escrito, o qual foi encenado. Vários textos vieram, um após o outro, como o drama “A condenada”; “Pra burro”, monólogo; “Jovita ou a Heroína de 1865”, drama histórico; “Astúcia de mulher”, drama; e as revistas musicais de costumes *O Bicho*, *Frutos e Frutas*, *Cidade Felize* e *o Coronel Pagante* e as operetas *Mariazinha*, com músicas de Pedro Silva.

Contudo, no início do século XX, conforme Campelo (2010), o Piauí ainda lutava para sair do isolamento na área econômica e de comunicação. Nesse período, o público que frequentava o Theatro 4 de Setembro reclamava do desconforto do prédio e dos problemas externos ao teatro, como a falta de energia elétrica, a inexistência da água canalizada e o alto preço de um copo de água, bem como os transtornos constantes dos vendedores, que adentravam o recinto causando tumultos na hora do intervalo. Devido a esses problemas, o período de 1906 a 1907 foi marcado pela ausência de produção teatral em Teresina.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram no Piauí os grupos de teatro amadores, conhecidos como Clubes ou Sociedades Dramáticas. Além de encenarem peças teatrais, esses grupos promoviam eventos sociais e literários, destacando-se entre eles, o Clube Dramático Filhos da Arte, o Clube Dramático 24 de Janeiro, o Clube Recreio Teresinense e Amigos do Palco. No entanto, esses grupos amadores enfrentaram o risco de desaparecer da cena teatral devido à falta de projetos e de apoio que incentivassem a produção artística no Estado.

Em 1915, em Teresina, o circo e o cinema alcançaram uma grande popularidade. Nesse mesmo ano, o Theatro 4 de Setembro foi ocupado por diversas

casas exibidoras de películas: Cinema Palace, Cinema São Luiz, Ideal Cinema, Cinema Bussons, dentre outras. Apesar dessa transformação, alguns atores piauienses ainda se reuniam para atender à demanda por montagens teatrais. Contudo, a natureza dessas produções era frequentemente esporádica, com elencos sendo formados de acordo com a necessidade de encenar uma peça específica.

Essa situação evidenciava a falta de continuidade e estrutura na cena teatral local, possivelmente devido à ausência de financiamento, apoio institucional ou interesse constante do público. Além disso, a preferência crescente pelo cinema e pelo circo pode ter contribuído para a diminuição do apoio ao teatro tradicional.

No ano de 1917, Jônatas Batista apresentou sua revista musical "O Bicho", uma sátira que retratava os bastidores do jogo do bicho. O sucesso da revista foi grandioso e com isso o teatro piauiense começou a ressurgir. Mais tarde, nos dias 22 e 26 de setembro de 1917, Pedro Silva produziu duas peças, o drama musical "Santa Doroteia" e a comédia "Disputa entre Flores", bastante elogiadas pela crítica.

Em 12 de outubro de 1917, Jônatas Batista apresentou a revista musical "Frutos e Frutas", musicada por Pedro Silva. Os atores dessa peça teatral, ao encenar as frutas e frutos típicos da região, representaram, de forma caricata, as personalidades da sociedade teresinense, expondo suas falcatruas e costumes inadequados. Impedido de continuar com esse trabalho, Batista reapresentou, no mesmo ano, seu drama histórico "Jovita ou a Heroína de 1865".

Em 1920, a empresa de Pedro Silva arrendou o Theatro 04 de Setembro para a instalação do Cinema Moderno. Logo depois, em 1921, contrata a Companhia teatral de Eduardo Nunes e promove inúmeras peças teatrais com o intuito de revitalizar o teatro local.

Para Campelo (2010), o evento Hora Artística Familiar teve um papel fundamental na promoção da cultura local. Ao proporcionar um espaço para concertos musicais, recitais poéticos e outras manifestações artísticas, ele ajudou a difundir as obras de artistas teresinenses, contribuindo para o fortalecimento da cena cultural da cidade. Isso era especialmente importante em uma época em que o acesso a outras formas de entretenimento e cultura podia ser limitado e as oportunidades para artistas locais se apresentarem eram relativamente poucas. Esse evento perdurou por muitos anos, com diversas participações de intelectuais e personalidades respeitadas do Piauí, como Antonio Chaves, Jônatas Batista, Celso Pinheiro, Abdias Neves, Da Costa e Silva e muitos outros da arte, da poesia e do jornalismo.

Jônatas Batista e Pedro Silva criaram, em 1925, o Clube Teatral Amantes de Cena Viva. Juntos e bastante atuantes na promoção do teatro em Teresina, estimularam a aparição de vários grupos de teatro amador na capital. Dois anos depois, desaparece o Clube Teatral Amantes de Cena Viva. Nesse mesmo ano, o maestro Pedro Silva foi embora para o Rio de Janeiro e o dramaturgo Jônatas Silva foi para São Paulo. Assim, o Piauí perde a valiosa e talentosa colaboração de dois homens que enriqueceram a vida cultural do Estado ao longo de quase trinta anos.

De acordo com Campelo (2010), nos últimos anos da década de 1920, era visível a inércia do movimento de teatro amador do Piauí. Nesse período, nos anos 1926 e 1927, o Theatro 4 de Setembro fechou suas portas e os poucos movimentos artísticos aconteciam nos cinemas existentes, como Olímpia e o Royal ou no Salão da Assembleia Legislativa do Estado. Nos últimos dois anos da década de 1920, os grupos de teatro amador quase desapareceram. Nesse contexto, os clubes dramáticos, que tanto atuaram no Piauí, apagaram-se.

Na década de 1930, as produções de peças teatrais eram escassas. Em março de 1930, o ator Antonio de Prado Moura, o Pintassilgo, assume a representação da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais no Piauí, iniciando um trabalho de divulgação de artistas locais e estrangeiros. Entretanto, mesmo com a iniciativa de artistas para mudar o quadro de desânimo em relação ao teatro no meio amador, o teatro piauiense continuava sem muita perspectiva.

Somente no período de 1938 a 1941, através de uma política cultural imposta pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do SNT, o governo local apoiou a circulação das maiores companhias de teatro e seus grandes astros por imposição do Ministério da Educação e Cultura, através do antigo Serviço Nacional de Teatro – SNT. Assim, por conta da vinda dessas grandes companhias, não só os jovens da época começaram a despertar para os trabalhos teatrais, mas também o público teresinense passou a participar ativamente dos eventos.

Na década de 1940, os maiores colégios de Teresina procuravam promover atividades artísticas na cidade. Essas escolas visavam estimular nos alunos o interesse em assistir ou participar da montagem de peças teatrais organizadas por grêmios estudantis e apoiadas por mestres escolares.

Em 1952, chegou em Teresina o Teatro do Estudante do Brasil, liderado pelo embaixador Paschoal Carlos Magno. Ao visitar o Cineteatro 4 de Setembro e ao observar o estado de penúria do prédio, teceu duras críticas na imprensa. As críticas

ferrenhas reverberaram nos círculos políticos e intelectuais da época, revelando, além das condições estruturais do estabelecimento, a falta de apoio ou auxílio oficial para a produção de espetáculos. Logo depois das críticas de Paschoal e das discussões geradas a partir delas, o Theatro 4 de Setembro foi reformado.

Campelo (2010) destaca que mesmo com a criação de órgãos que muito valorizaram a produção de espetáculos no Piauí, como o Serviço Municipal de Teatro – SMT, em 1961, e o Serviço de Teatro do Estado do Piauí – STEP, em 1964, em momentos diferentes de governos, não deram continuidade por questões políticas.

No ano de 1971, conforme esse autor, foi criado o Centro de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares – CEPI, que fazia parte da Fundação Projeto Piauí. O objetivo era treinar professores na área de Comunicação e Expressão, numa proposta interdisciplinar. O grupo de espetáculos do CEPI alcançou o prestígio dentro da Fundação, possibilitando a apresentação de vários espetáculos nos anos seguintes. Dentre eles, a remontagem da peça "Auto do Lampião no Além", de Gomes Campos, apresentado na reabertura do Theatro 4 de Setembro em 1975.

A partir do CEPI, foram criados dois grandes grupos que contribuíram na construção da dramaturgia piauiense: o grupo de Teatro Pesquisa e o grupo Raízes de Teatro. A formação de grupos de espetáculos permitiu aos artistas piauienses explorar novas abordagens e técnicas teatrais, rompendo com as convenções estabelecidas.

Na década de 1970, criou-se a Federação de Teatro Amador do Piauí – FETAPI que, segundo Campelo (2010), foi constituída de forma vertical, ou seja, de cima para baixo. Os artistas amadores não foram conclamados para participar das discussões referentes a esse momento tão significativo para o teatro piauiense. Entretanto, apesar dos percalços, teve um papel importante no desenvolvimento do teatro do Estado. Portanto, foi a FETAPI a responsável pela criação e organização dos primeiros festivais e mostras de teatro no estado do Piauí.

Mais adiante, em 1976, com a fundação da FETAPI, houve uma organização sistemática da maioria dos grupos de teatro existentes em Teresina e no Estado. Inúmeros grupos e companhias foram criados na capital, contribuindo para o engrandecimento do teatro piauiense. Decerto, a criação desses grupos foi um fator decisivo para a inovação e a continuidade do teatro amador no Piauí, pois, além de trazer uma nova visão e dinamismo ao fazer teatral, criou-se um ambiente fértil para experimentações artísticas.

Em relação aos municípios, a maioria das cidades do Piauí não conta com a presença de produções teatrais, sendo que muitas delas não possuem sequer locais para apresentações de espetáculos. Entretanto, nos últimos anos observou-se mudanças importantes, como a apresentação de espetáculos relacionados ao chamado ciclo da igreja, Paixão de Cristo e Auto de Natal, por exemplo, a Paixão de Cristo de Floriano.

Na cidade de Amarante, onde se desenvolveu esta pesquisa, o teatro tem suas raízes na segunda metade do século XIX, quando a cidade era o principal centro comercial da região sul do Piauí devido à navegação a vapor do rio Parnaíba, que chegava até o exterior. Durante esse período, as festividades em honra ao padroeiro São Gonçalo incluíam apresentações de quadros vivos, tradição que se manteve até a década 1920, momento que a cidade gozava de grande tradição musical, com suas bandas de fanfarras, orquestras e apresentações musicais. Com a decadência comercial, muitos comerciantes migraram para Teresina, e Amarante perdeu muito seu vigor em consequência da sua distração cultural.

A primeira representação dramática que se tem notícia em Amarante aconteceu em 1919, chamada de “O Drama das Flores”, apresentada pelo grupo de teatro São Gonçalo, que tinha sede na casa de Abdon Moura, coordenada por Dudu Moura e com direção cênica de Candinha Leitão, segundo Campelo (2010).

Ainda conforme esse pesquisador, nos anos 1970, surgiu o grupo de teatro Nazi Castro, um dos primeiros grupos de teatro do interior do estado a se filiar à Federação de Teatro Amador do Piauí. Esse grupo participou do primeiro Festival de Teatro Amador do Piauí, com a peça “O Filho Pródigo”, de Henrique Pascoal.

Na década de oitenta, os encontros culturais de Amarante, organizados pela Universidade Federal do Piauí e pela prefeitura local, deram um impulso significativo à cultura da cidade. Esses eventos incluíam cursos, oficinas e apresentações teatrais. Nos anos de 1990, foi criado o grupo de teatro Amarantus, fruto da dedicação de um grupo de jovens. Esse grupo nasceu de oficinas ministradas naquele município por artistas do teatro piauiense. O grupo montou, entre outros espetáculos, “Amarante nossa de cada dia”, “A roupa nova da rainha” e “Copo d'água”. No entanto, por falta de apoio financeiro, o grupo Amarantus não resistiu, desfez-se.

Dando seguimento à dramaturgia de expressão piauiense, na seção seguinte, são apresentados alguns autores de relevância para o teatro do Piauí e discutidas as produções desses dramaturgos. Cabe destacar que os textos apresentados nos

próximos tópicos serviram de base para a proposta didática desenvolvida nesta pesquisa.

### **3.2 Textos e Autores da Dramaturgia Piauiense**

Esta pesquisa aborda um aspecto importante da literatura piauiense, com ênfase no texto dramático, que frequentemente é deixado de lado nas práticas pedagógicas do ensino fundamental. Esse gênero de texto pode proporcionar uma visão rica e diversificada sobre a literatura e a cultura regional, além de promover o desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos.

O fato de que o gênero dramático é pouco utilizado nas aulas de leitura pode limitar as oportunidades dos alunos para explorar diferentes formas de expressão literária e entender aspectos variados da narrativa e da construção de personagens. Assim, incorporar o texto dramático no currículo além de enriquecer a formação literária do estudante, ajuda a desenvolver habilidades analíticas, críticas e de imaginação, proporcionando um entendimento mais profundo da literatura e da sociedade. Essa valorização pode incentivar a leitura e a apreciação da literatura local, contribuindo para o reconhecimento e a preservação das produções culturais regionais.

A dramaturgia piauiense é rica e diversa, sendo, pois, primordial que essas obras sejam levadas para a sala de aula para que sejam reconhecidas e valorizadas, não só porque fazem parte da literatura da nossa região, mas também por serem obras que fazem parte da diversidade e da riqueza da produção teatral brasileira como um todo. Desse modo, são vários os autores da dramaturgia piauiense, como José Gomes Campos, Ací Campelo, Jônatas Batista, Benjamin Santos, Fontes Ibiapina, Júlio Romão da Silva, Francisco Pereira da Silva, José Afonso de Araújo Lima, Raimundo Dias, Walfrido Salmito, Adalmir Miranda, Siro Siris, Arimatan Martins, dentre outros, apresentando uma variedade de estilos e temas que refletem a cultura e as tradições do Piauí.

De acordo com Varão (2021), alguns autores desfrutam de um certo prestígio pela crítica literária nacional, porém não há esse reconhecimento por parte de muitos piauienses, que geralmente conhecem e valorizam a literatura de outros estados como produção integrada à literatura brasileira. Esse prestígio nacional que muitos autores piauienses desfrutam é um reconhecimento do valor e da qualidade de suas obras no



cenário literário mais amplo. No entanto, a falta de reconhecimento local pode refletir uma desconexão entre a valorização da literatura produzida fora do estado e a apreciação da produção literária local.

Esse fenômeno pode ocorrer por várias razões, incluindo a falta de visibilidade e oportunidades para autores locais ou uma maior familiaridade e interesse nas produções de outros estados – sobretudo da região Sudeste – que pode ser vista como mais integrada ao panorama nacional por ter mais espaço nas grandes mídias. Além disso, cada estado brasileiro tem suas peculiaridades e especificidades literárias e a valorização local pode exigir um esforço adicional para reconhecer e promover essas características únicas.

Em virtude disso, o desafio é promover uma conscientização e apreço mais profundo pela literatura local, integrando-a de maneira mais significativa ao discurso literário nacional e estimulando sua valorização dentro do estado. Assim, inserir o texto dramático às aulas de leitura pode ser uma estratégia eficaz na evidencição da dramaturgia piauiense, aumentando sua apreciação e popularidade. Essa abordagem permite que os estudantes se envolvam diretamente com esse gênero textual, explorando suas nuances e contexto cultural, o que pode contribuir para uma compreensão mais profunda da literatura regional.

Além disso, a inclusão de obras dramáticas nas aulas de leitura pode ajudar a destacar a diversidade de vozes e perspectivas presentes na literatura do estado, tornando-a mais acessível e relevante para os alunos. Isso também pode incentivar o interesse e o orgulho pela literatura local, ajudando a construir uma identidade cultural mais robusta e promovendo uma valorização mais significativa dentro do próprio estado. Destarte, integrar esses textos nas atividades educacionais é uma maneira eficaz de fomentar um maior apreço e reconhecimento, tanto no âmbito local quanto nacional, além de promover a formação de plateia para a dramaturgia piauiense.

Segundo Varão (2021), a inquietação continua em relação à identidade cultural, pois em pleno século XXI, muitas obras piauienses, principalmente as obras dramáticas com valor literário reconhecido pela crítica, têm dificuldade em ganhar visibilidade junto ao público devido à falta de incentivo financeiro e cultural. Essa inquietação reflete um desafio significativo enfrentado por muitas obras literárias, incluindo as dramáticas, no contexto atual. Com efeito, a dificuldade de ganhar destaque nacional, e até mesmo local, enfrentada pela dramaturgia piauiense aponta para uma lacuna entre a produção cultural e sua recepção pública.

No século XXI, a competição por atenção e recursos é intensa e a falta de incentivo financeiro e cultural pode limitar o alcance e a promoção de obras locais. O suporte inadequado pode incluir desde a ausência de plataformas adequadas para divulgação até a falta de investimentos em projetos culturais que poderiam aumentar a visibilidade e o reconhecimento das obras.

Por isso, é fundamental desenvolver estratégias que proporcionem maior apoio e incentivo às produções regionais, o que pode envolver parcerias com instituições culturais, criação de eventos e festivais que destaquem a literatura regional e iniciativas que incentivem a participação e o engajamento do público com a produção local. Ademais, promover uma maior integração entre as esferas cultural e educacional pode ajudar a criar um ambiente mais propício para o florescimento e a valorização da literatura local, em particular da dramaturgia.

Nesse sentido, a autora destaca que a escola pode ser a mudança esperada no que diz respeito à valorização das obras literárias piauienses. É, pois, fundamental que o texto dramático seja mais valorizado nas atividades escolares como um texto literário tão relevante quanto os demais. Então, é importante propor leitura e produção de textos do gênero dramático para fortalecer sua presença no dia a dia dos alunos.

Nos tópicos seguintes, são apresentados alguns textos dramáticos de grande visibilidade no teatro piauiense, como "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamim Santos, "A incrível pedra fina", de Ací Campelo e "A Casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito, nos quais os enredos e outros elementos das narrativas são abordados.

### **3.2.1 A princesa do Mar-Sem-Fim, de Benjamim Santos**

Benjamim Santos nasceu em Parnaíba, em 4 de julho de 1939, filho de Neusa da Fonseca Lima e Benedito dos Santos Lima. Estudou em Recife, em seguida, foi para Olinda, onde cursou Filosofia no Seminário Regional do Nordeste. Na instituição, foi aluno do escritor Ariano Suassuna e, mais tarde, por indicação do mestre, Santos ministrou aulas de Estética.

Dramaturgo, filósofo, jornalista, professor, poeta, diretor e crítico de teatro, Benjamim Santos iniciou sua carreira profissional em 1965, ao dirigir a peça *Cantochão*, de sua própria autoria, em Recife. Em 1969, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde dirigiu shows de diversos autores de renome, como Elba Ramalho, Zélia

Barbosa, Verônica Sabino, Kleiton e Kledir, Ângela Maria, Nara Leão, MPB-4, Grande Otelo, João Bosco, Marlene, Elke Maravilha, Stepan Nercessian e tantos outros.

Santos escreveu peças de Teatro infantil, como "Senhor Rei, Senhora Rainha", "Os Três Mosqueteiros", "Viagem Sideral", "O Castelo das Sete Torres", "A Loja das Maravilhas Naturais", "A Donzela Vai à Guerra", "A princesa do Mar-Sem-Fim", "O Pavão Misterioso", "O Príncipe do Piauí", "O Rei Desejado" e "São Joãozão de Olinda". Essa rica produção de peças de teatro infantil destaca-se por sua diversidade temática e criatividade.

As obras listadas demonstram um compromisso com a criação de histórias envolventes e imaginativas que cativam o público infantojuvenil. Essas peças abrangem diversos temas, desde aventuras históricas e ficcionais até contos de fantasia, o que permite aos jovens espectadores explorar diferentes mundos e situações.

A inclusão de elementos como realeza, viagens espaciais, castelos mágicos e personagens heroicos oferece às crianças oportunidades para desenvolver a imaginação e se conectar com narrativas que exploram valores como coragem, amizade, além da busca por justiça. A produção de teatro infantil é uma contribuição valiosa para a formação cultural e educacional das crianças, promovendo a apreciação das artes desde cedo e incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia. Através dessas histórias, o dramaturgo, ao mesmo tempo, entretém e educa, proporcionando experiências que podem deixar marcas duradouras nos pequenos espectadores.

A obra "A princesa do Mar-Sem-Fim", inspirada na poesia dos folhetos da literatura de cordel, escrita em 1976 e construída em redondilha maior, conta a história de amor entre a princesa Elisa e Adriano. Ela foi raptada e enclausurada por um gênio que morava no castelo encantado de Marfim, bem distante do reino de Labino, onde os pais de Elisa, o rei e a rainha, moravam. Adriano, também um nobre, em uma de suas andanças depara-se com o Castelo de Marfim. Então, a princesa o ensina a quebrar o encanto. Com o encanto quebrado e já apaixonados, com promessas de casamento, vão para a praia, pois querem voltar o mais rápido possível para o reino de Labino.

Na praia, Elisa e Adriano avistam um navio e ela pede ao amado para buscar uma bolsa feita de pano amarelo que deixou no castelo. Ele retorna apressadamente para realizar o pedido da amada, mas ao chegar na praia ela já havia partido, pois, ao

aportar, o capitão disse que não poderia esperar Adriano, mesmo com as súplicas da princesa. Assim, o jovem nobre fica desolado vendo seu amor partir com o capitão.

O tempo passou, porém Adriano não perdeu a esperança de reencontrar Elisa. Um dia, encontra uma erva conhecedora de todo o tormento de Adriano, que o ajuda a chegar ao Vento Leste. Ela explica que ele poderá ajudá-lo, levando-o até Labino, pois conhece o reinado, que fica perto de Parnaíba. Lá, Adriano conhece uma rendeira que lhe conta sobre a sina da princesa, que se casará com o capitão e que deixou seu amado na praia do Castelo de Marfim. A mulher indica ao nobre o caminho do castelo onde Elisa mora.

Adriano chega no castelo de madrugada e começa a cantar desafinado, relembrando a história de amor entre ele e Elisa, que o reconhece e conta que achava que ele havia casado com outra princesa. Os pais dela acordam e depois das explicações aceitam seu casamento. No dia seguinte, eles se casam e o capitão, desiludido, volta para o mar.

Na obra, o autor promove um diálogo entre os elementos do mundo maravilhoso – Elisa é uma princesa – com os elementos do Nordeste, como podemos observar na cantiga do Vento Leste:

#### Quadro 2 - Trecho da obra "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamim Santos

**Adriano** - Pois desejo que me leve  
nas asas da Ventania  
até a casa do Sonho  
onde mora a Luz do Dia.

**Vento** - Este lugar, eu conheço  
é o Labino, bem diria,  
pois somente no Labino  
se encontra tanta alegria.

**Adriano** - Por favor, seu Vento Leste,  
me desculpe a ousadia,  
mas me leve bem depressa  
no seu sopro de magia.

**Vento** - Pertinho da Parnaíba  
fica o Labino, sabia?  
terra de muito caju,  
riacho, cabrito e jia.  
No rodeio do meu sopro,  
você não sofre, nem pia.

O autor apresenta o reino de Labino, governado pelo pai da Elisa que fica “pertinho da Parnaíba”. Assim, um bairro torna-se, na obra, um grande reino com vários predicativos: “terra de muito caju, riacho, cabrito e jia”, revelando alguns aspectos nordestinos.

A descrição do reino de Labino, governado pelo pai de Elisa e localizado "pertinho da Parnaíba", é um exemplo de como a literatura pode transformar lugares cotidianos em cenários de fantasia e encantamento. A transformação de um bairro em um grande reino na obra do autor permite que o leitor, especialmente o público infantil, perceba a riqueza e a magia que podem existir nos ambientes mais familiares.

As características usadas para descrever o reino de Labino – como "terra de muito caju, riacho, cabrito e jia" – são indicativos de elementos típicos da cultura e da paisagem nordestina. Ao incluir esses aspectos, o autor não só cria uma ambientação rica e colorida, mas também enraíza a narrativa em uma realidade cultural específica, trazendo à tona a identidade e os costumes da região.

Essa abordagem ajuda a promover a cultura nordestina, apresentando-a de maneira acessível e envolvente para as crianças. Além disso, ao misturar elementos da realidade local com fantasia, o autor oferece uma forma de valorização e reconhecimento das raízes culturais do Nordeste, mostrando que elas são dignas de serem exploradas e celebradas em histórias imaginativas.

Ao mesmo tempo, o uso de elementos regionais pode ajudar a criar uma conexão mais forte entre os leitores e a história, especialmente para aqueles que vivem ou estão familiarizados com a região Nordeste. Isso pode contribuir para um sentimento de pertencimento e orgulho cultural, fortalecendo a identidade regional e destacando a importância de valorizar a própria cultura e tradições.

Imagem 1 - Capa da obra "A princesa do Mar-Sem-Fim"



Fonte: SANTOS, Benjamim. Teatro infantil. Rio de Janeiro: Funarte, 2018.

O uso de elementos regionais na literatura é uma ferramenta poderosa para criar uma conexão emocional e cultural entre os leitores e a história. Quando autores incorporam aspectos específicos de uma região, como a linguagem, costumes, paisagens e tradições, eles tornam as narrativas mais tangíveis e relevantes para os leitores que se identificam com esses elementos. Isso é especialmente verdadeiro para aqueles que conhecem a região Nordeste do Brasil.

Nesse sentido, para os leitores nordestinos, ver representações autênticas de sua cultura e ambiente pode evocar um sentimento de reconhecimento e validação. Essa identificação com o cenário, personagens e situações descritas nas histórias pode reforçar o orgulho cultural e promover uma sensação de pertencimento. Assim, ao verem aspectos de sua vida cotidiana refletidos na literatura, os jovens leitores podem sentir que suas experiências e identidades são importantes e dignas de serem exploradas em narrativas artísticas.

Além disso, o uso de elementos pertencentes à cultura nordestina ajuda a preservar e transmitir a riqueza cultural da região. Dessa forma, quando tradições, folclore, comidas típicas e outros aspectos culturais são incorporados em obras literárias, eles ganham uma plataforma para serem valorizados e perpetuados, especialmente entre as gerações mais jovens. Isso é essencial para a manutenção da diversidade cultural e para o fortalecimento das identidades regionais.

Por outro lado, para leitores de outras regiões, a inclusão desses elementos oferece uma janela para novas culturas e perspectivas. Isso pode fomentar a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade dentro do país. Portanto, o uso de elementos regionais, além de enriquecer a narrativa, desempenha um papel relevante na construção e fortalecimento da identidade cultural, incentivando os leitores a valorizar e celebrar sua própria herança e tradições.

### **3.2.2 A incrível Pedra Fina, de Ací Campelo**

A segunda obra escolhida para compor o material desta pesquisa foi “A incrível Pedra Fina”, de Francisco Ací Gomes Campelo, mais conhecido como Ací Campelo, que nasceu no Maranhão, mas foi radicado no Piauí. É formado em Educação Artística – Artes Cênicas e pós-graduado em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí. O autor tem curso de Encenação Teatral pela Fundação Nacional de Arte/FUNARTE, Rio de Janeiro; curso de Gestão Cultural, pela

Escola Nacional de Aprendizagem Pública, Brasília. Além de dramaturgo, escritor, diretor de teatro, ele também foi um dos fundadores e gestor da Escola Técnica Estadual de Teatro Professor José Gomes Campos, em Teresina-PI.

O texto de Ací Campelo contém ato único e apresenta a história da menina Clara, que saiu pelo mundo à procura de sua pedra fina. No decorrer da história, são apresentados personagens do folclore piauiense, como a Maria Num-se-pode e o Pé-de-Garrafa. Essas lendas podem ser vistas nos seguintes trechos:

Quadro 3 - Trecho da obra "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo

**Durão** - Tá pensando o quê? A pedra fina agora é minha. (Ele para, escuta gritos na plateia). Mas, o que é aquilo, meu Deus? (Assustado, treme-se de medo) Nunca vi marmota tão feia!...

(Entra pela plateia a "Num-se-pode", uma marmota da lenda do folclore piauiense do mesmo nome. É uma figura de mulher muito alta, magra, trajando um vestido todo branco que se arrasta pelo chão. Ela aparecia aos homens de Teresina, que andavam pela noite solitários, para pedir cigarros e acender na luz do poste. Som funde-se com a música "Num-Se-Pode", de autoria de José Rodrigues e Rubeni Miranda).

Fonte: CAMPELO, Ací (org.). Dramaturgia Piauiense. / Ací Campelo; W. Salmito; Adalmir Miranda. – Teresina: Academia Piauiense de Letras (2017, p. 41).

A inclusão de personagens do folclore piauiense, como Maria Num-se-Pode e Pé-de-Garrafa, na história é uma maneira eficaz de celebrar e preservar a tradição oral da região. Ao integrar figuras folclóricas locais na narrativa, o autor não apenas enriquece a trama com elementos de mistério e fantasia, mas também promove o patrimônio cultural do Piauí.

Maria Num-se-Pode, uma figura mítica conhecida na região, geralmente é retratada como uma mulher misteriosa ou assombrada, associada a lendas urbanas e histórias contadas de geração em geração. Sua presença na história pode evocar o imaginário popular, adicionando uma camada de intriga e conexão às crenças locais.

Outro personagem do folclore piauiense que se faz presente na obra é o Pé-de-Garrafa. Ele é uma mistura de lobo e lobisomem, que amedronta os caçadores perdidos na mata, como podemos observar no fragmento a seguir:

Quadro 4 - Trecho da obra "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo

**Chorão** – (Pé-de-Garrafa avança para ele) Não me mate seu Pé-de-Garrafa, eu não fiz nada. Só estava ajudando meu amigo Durão, que anda louco atrás de uma menina que tem uma linda pedra fina. O senhor já ouviu falar da menina da pedra fina? Como é o senhor também anda procurando uma pedra fina? danou-se, vou é me mandar daqui...ui...

(Chorão sai pelo palco em disparada com o Pé-de-garrafa atrás dele. O rio desaparece).

Fonte: CAMPELO, Ací (org.). Dramaturgia Piauiense. / Ací Campelo; W. Salmito; Adalmir Miranda. – Teresina: Academia Piauiense de Letras (2017, p. 47).

A presença desses personagens serve, pois, para reafirmar a identidade cultural do Piauí, oferecendo aos leitores uma oportunidade de se reconectar com suas raízes e tradições. Para aqueles de fora da região, a introdução de figuras folclóricas específicas proporciona uma chance de conhecer e apreciar a diversidade cultural do Brasil, ampliando o entendimento sobre as distintas narrativas e mitologias que compõem o país.

O personagem Pé-de-Garrafa retratado na obra é uma figura que também faz parte do imaginário popular, frequentemente caracterizado como uma criatura mítica com aparência assustadora, às vezes descrito como um ser com pés de garrafa, o que lhe confere um andar característico e sinistro. A inclusão desse personagem pode trazer à tona temas como medo e curiosidade, comuns em contos folclóricos, ao mesmo tempo que conecta os leitores com as narrativas locais.

Além disso, essas figuras folclóricas podem desempenhar papéis importantes na moral da história ou nas lições que ela pretende transmitir, utilizando elementos de suas lendas para explorar temas como medo, coragem, superstição, além da importância de respeitar as tradições culturais. Então, ao integrar o folclore local ao texto dramático, o autor preserva essas histórias e as revitaliza, tornando-as acessíveis à nova geração de leitores e espectadores.

### 3.2.3 A casa de Pedro Malasarte, de Walfrido Salmito

Walfrido de Melo Salmito nasceu em Teresina, é Licenciado em Educação Artística pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, Distrito Federal. Além de professor, é ator, diretor, produtor de teatro e dramaturgo. Entre seus textos estão: "A onça e o bode", "Chiquinho Folgado", "As Romeiras", "Umas e outras de



João Trancoso", "Mundico Espaçoso", obra vencedora do prêmio de montagem Myriam Muniz de Teatro, e a peça "A casa de Pedro Malasarte", uma das mais conhecidas de sua autoria.

A obra "A Casa de Pedro Malasarte" encontra-se no livro "Dramaturgia Piauiense", da Academia Piauiense de Letras, na coleção centenário de 2017. O texto tem como personagem principal Pedro Malasarte, conhecido representante da cultura popular.

O texto dramático ocorre em ato único e o ambiente onde as ações se desenrolam na peça é descrito como um lugar que se situa na zona rural, interior do Nordeste do Brasil. As personagens são: Pedro Malasarte, o coronel Pimentão, a vovó, o compadre Belo e o compadre Tinoco. O contexto rural, característico do interior nordestino, fornece um pano de fundo autêntico, permitindo ao autor abordar questões culturais, sociais e econômicas específicas dessa área geográfica.

A narrativa inicia e se desenvolve em torno de Pedro Malasarte, que conta como fez para ajudar as outras personagens, reparando as injustiças sofridas por elas, além de construir sua casinha. A história começa com o compadre Belo pescando, já com muitos peixes na cesta. O coronel Pimentão, ao perceber que a pescaria havia sido boa, esconde-se atrás de uma moita e finge ser uma assombração. O compadre Belo fica assustado, mas quando a "tal da assombração" promete riqueza, o compadre fica alegre. Logo em seguida, percebe que foi enganado pelo coronel Pimentão, que rouba todos os seus peixes.

Pedro Malasarte é uma figura tradicional do folclore brasileiro, conhecido por sua esperteza e habilidade para se safar de situações difíceis. Ele é frequentemente retratado como um personagem astuto e brincalhão, que usa sua inteligência para superar desafios e tapear aqueles que tentam enganá-lo. A presença de Pedro Malasarte na peça sugere uma narrativa centrada em astúcias e embustes, típicas das histórias de malandragem.

O outro personagem, o coronel Pimentão, é um arquétipo comum na literatura regionalista brasileira, representando o poder local e a autoridade rural, muitas vezes associada a figuras de poder e influência que dominam a vida social e econômica do interior. A interação entre Pedro Malasarte e o coronel provavelmente explora a dinâmica de poder e as desigualdades sociais, frequentemente presentes nas narrativas que abordam o universo do coronelismo.

Os compadres Belo e Tinoco adicionam à narrativa a rica tradição de compadrio, que é um elemento importante nas relações sociais no interior do Brasil, principalmente no Nordeste. Essas personagens podem representar o tecido social local, no qual a comunidade e as relações pessoais desempenham um importante papel nas dinâmicas sociais.

Quanto à vovó, é uma figura que pode simbolizar a sabedoria tradicional e a continuidade das tradições familiares e culturais. Sua presença traz uma dimensão afetiva e de memória coletiva à peça, representando a voz da experiência e da tradição em contraste com as mudanças e conflitos sociais.

No trecho abaixo, a vovó, que se julgava muito esperta e ambiciosa, queria vender a galinha pedrês em troca de muito dinheiro. Para isso, encontra-se com o coronel Pimentão e na tentativa de enganá-lo, é ludibriada por ele, perdendo a galinha e cinco reais. O texto, portanto, insere uma reflexão sobre a ganância:

Quadro 5 - Trecho da obra "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito

**Cel. Pimentão** – Mil desculpas pelos cálculos errados. Ainda bem que a senhora é honesta e devolve-me o troco (mostra a cédula), até logo... (vendo que o plano deu certo, se retira rapidamente). Foi um prazer fazer negócio com a senhora. Até mais...

**Vovó Gananciosa** – Ora, vejam vocês, queria me enganar com os cálculos. Mas eu sou boa em matemática. Calculei bem direitinho. E dei o troco. Ele pensava que era um real, mas eram cinco reais. Aí eu dei a galinha pedrês e os cinco reais. (Volta a si) Eu dei a galinha pedrês e cinco reais? (começa a chorar) Eu dei a galinha pedrês e cinco reais? Oh, Coronel desalmado... Oh, Coronel covarde. Enganou-me. Não. Eu me enganei. Buá... Buá...

Fonte: CAMPELO, Ací (org.). Dramaturgia Piauiense. Ací Campelo; W. Salmito; Adalmir Miranda. Teresina: Academia Piauiense de Letras (2017, p. 72-73).

Essa cena é um exemplo claro de uma narrativa de engano e confusão, na qual tanto a astúcia de um personagem quanto a ingenuidade de outro são exploradas. A interação entre o Coronel Pimentão e a vovó gananciosa revela um jogo de manipulação e mal-entendido, com consequências emocionalmente impactantes para ela. Assim, o coronel elogia a honestidade da vovó ao devolver-lhe o troco, que, na verdade, era parte de um plano enganoso. Sua saída rápida após perceber que o plano deu certo reforça sua intenção de evitar confronto ou responsabilidade, mostrando sua natureza calculista e manipuladora.

A vovó gananciosa, por outro lado, percebe tarde demais que foi enganada. Ela se orgulha inicialmente de sua habilidade em matemática e pensa ter dado o troco

correto, acreditando ter saído vencedora da interação. No entanto, ao recapitular os eventos, ela percebe que cometeu um erro grave: entregou a valiosa galinha pedrês e cinco reais, acreditando ter dado apenas um real de troco.

A realização do engano provoca uma reação emocional intensa nela, destacando a vulnerabilidade e a ingenuidade da personagem. Sua resposta, de passar do orgulho à tristeza e desespero, é um reflexo da consciência de ter sido ludibriada, não apenas pelo coronel, mas também pela própria confiança equivocada em sua capacidade de manipular a situação.

A cena ilustra uma crítica aos desequilíbrios de poder e a manipulação, especialmente em contextos em que a confiança é explorada por figuras de autoridade ou poder. A vovó gananciosa, apesar de seu nome e a confiança inicial, é vítima de sua própria ganância e do engano do coronel, resultando em uma lição amarga sobre a vulnerabilidade humana e as armadilhas da malandragem.

Esse tipo de narrativa é comum na literatura de folclore e contos populares, nas quais personagens mais espertos ou poderosos frequentemente exploram aqueles que são mais ingênuos ou confiantes. A moral da história pode girar em torno dos perigos da ganância, a necessidade de vigilância e a realidade de que nem sempre se pode confiar nas aparências ou palavras dos outros.

Na obra “A casa de Pedro Malasarte” os personagens são bastante simbólicos, a exemplo de Pedro Malasarte, o protagonista. Tradicionalmente esperto, na narrativa, ele usa de artimanhas, coloca-se à disposição para ajudar os amigos que foram enganados pelo coronel Pimentão e, ao mesmo tempo, com toda a situação, objetiva terminar de construir sua moradia. A questão é: Pedro queria realmente ajudar seus amigos ou apenas construir sua casa?

Essa ambiguidade moral de Pedro Malasarte, que opera em uma zona cinzenta entre altruísmo e egoísmo, é uma característica que enriquece o personagem e torna suas histórias especialmente interessantes e relevantes para discussões em sala de aula. A complexidade nas motivações de Malasarte reflete a diversidade e a ambivalência dos comportamentos humanos, oferecendo uma oportunidade valiosa para explorar temas éticos e morais com os alunos.

Assim, a leitura e a discussão de textos com personagens moralmente questionáveis ajudam a entender que raramente as pessoas são totalmente altruístas ou egoístas. Compreensão fundamental para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de lidar com a complexidade das relações humanas na vida real.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia de pesquisa, os procedimentos e as técnicas empregadas para sua execução. O primeiro tópico contém informações referentes à abordagem, aos objetivos e procedimentos deste trabalho. No tópico seguinte, detalha-se o campo da pesquisa, que é a escola onde foi realizada, bem como os sujeitos participantes. A seguir, tem-se a delimitação do *corpus*, o material analisado na pesquisa. Na sequência, apresenta-se os procedimentos que foram adotados na coleta e análise dos dados.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, uma vez que examina os dados a partir dos textos dos alunos, de questionários, além da observação junto aos participantes para entender o fenômeno em estudo. Segundo Minayo (2007, p. 22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Assim, esse tipo de abordagem fornece ao pesquisador uma análise efetiva dos dados, promovendo um conhecimento mais aprofundado em relação ao fenômeno pesquisado.

Considerando os objetivos, a pesquisa se classifica como descritiva e exploratória. Exploratória por buscar “o aprimoramento de ideias ou as descobertas de intuições” e descritiva porque descreve uma determinada realidade (Gil, 2002, p. 41). Nesta pesquisa, objetiva-se descrever a turma participante, verificando a relação do aluno com a leitura do gênero dramático a partir de questionário diagnóstico, atividades de leitura e interpretação de textos nas oficinas de leitura.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa envolveu abordagens de campo, bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desse modo, o estudo bibliográfico é um método fundamental de investigação acadêmica que se baseia na análise de material já existente, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outras fontes publicadas. Esse tipo de pesquisa é essencial para o desenvolvimento do

conhecimento em qualquer área, pois permite que os pesquisadores compreendam o estado atual do objeto, identifiquem lacunas no conhecimento e construam suas próprias investigações a partir das contribuições e descobertas anteriores.

A pesquisa documental, por sua vez, realiza-se através dos documentos legais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, ainda com base nos procedimentos, a pesquisa de campo também se torna necessária para propiciar um contato maior do pesquisador com a realidade dos sujeitos pesquisados.

## **4.2 Campo e Sujeitos**

A pesquisa foi realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental na Unidade Escolar Da Costa e Silva. A instituição de ensino fica situada no bairro Escalvado, na cidade de Amarante, estado do Piauí.

A escola possui uma estrutura formada por 05 (cinco) salas de aulas; 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) diretoria; 01 (uma) cantina; 01 (um) refeitório; 04 (quatro) banheiros para os alunos; 01 (um) banheiro para professores; 01 (uma) quadra de esportes; 01 (um) pátio interno coberto; 01 (um) pátio externo e 01 (um) depósito.

No que diz respeito à quantidade de participantes, a pesquisa contou com 19 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes, atendendo aos critérios estabelecidos, envolveram-se ativamente nas atividades desenvolvidas ao longo deste trabalho.

## **4.3 Delimitação do *Corpus***

O *corpus* da pesquisa foi composto pelos dados levantados por meio de um questionário diagnóstico, atividades orais e escritas realizadas nas oficinas de leitura, além de observações em relação à leitura dos alunos das obras dramáticas em estudo.

Desse modo, o *corpus* analisado foi resultado dos dados compostos a partir das seguintes obras: "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamin Santos; "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo; e "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito. Essas obras foram selecionadas por refletirem o tema desta pesquisa.

#### 4.4 Procedimentos e Instrumentos para Coleta de Dados

De acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, os procedimentos de análise e coleta foram adotados, conforme apresentados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Procedimentos de coleta de dados

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Procedimentos e instrumentos de coleta de dados</b>
Verificar como o aluno se relaciona com a leitura e suas preferências.	Uso de atividade diagnóstica, contendo 8 (oito) questões, sendo 05 (cinco) fechadas e 03 (três) abertas.
Investigar como o texto dramático é recepcionado e compreendido pelo aluno	Utilização de oficinas com sequências didáticas, orientadas pela SD expandida de Cosson (2009).
Propor uma ação interventiva com sequências didáticas direcionadas ao uso do texto dramático, com ênfase nas obras de autores piauienses.	Realização de oficinas de leitura com o objetivo de verificar a compreensão do participante acerca dos textos dramáticos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para dar início aos procedimentos de coleta de dados, precisou-se da aprovação e emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Logo depois, entrou-se em contato com a equipe gestora da instituição, explicando o tema da pesquisa, os objetivos e todas as informações necessárias para o bom andamento deste trabalho.

A partir do aval da gestão, promoveu-se uma reunião com os pais dos alunos, na qual explicou-se detalhadamente o teor da pesquisa, sobre os potenciais riscos e benefícios, os procedimentos do estudo, além dos direitos dos participantes em relação à sua participação. Ao término das explicações, os responsáveis pelos alunos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os alunos que aceitaram participar, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, na primeira etapa foi empregado um questionário diagnóstico com 8 (oito) questões, abertas e fechadas, para verificar o gosto e o interesse do aluno pela leitura (Apêndice A). Na segunda etapa, realizou-se oficinas segundo o modelo da sequência didática expandida de

Rildo Cosson (2009), com as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (Apêndice B). Elas ocorreram em tempo estimado de 18 aulas de 60 minutos. A seguir, faz-se uma breve descrição das atividades desenvolvidas nas oficinas.

Quadro 7 - Oficina para Coleta de Dados

<b>OFICINA 1 - MOTIVAÇÃO</b>	
<b>Tema</b>	Instigando o interesse pela leitura do gênero texto dramático.
<b>Duração</b>	1h/aula.
<b>Objetivo</b>	- Conhecer autores e obras da dramaturgia piauiense que serão desenvolvidas ao longo das oficinas.
<b>Procedimentos</b>	A professora apresentou slides contendo imagens das capas, autores e títulos das obras selecionadas.
<b>Recursos</b>	Notebook, datashow, slides e vídeo.
<b>OFICINA 2 - INTRODUÇÃO</b>	
<b>Tema</b>	Explorando a estrutura do gênero textual dramático.
<b>Duração</b>	3h/aulas.
<b>Objetivos</b>	- Entender o conceito e os elementos estruturais do texto dramático. - Estabelecer diferenças entre texto narrativo e dramático.
<b>Procedimentos</b>	A professora apresentou o conceito, os elementos estruturais do texto dramático, além de fornecer informações sobre os autores e obras.
<b>Recursos</b>	Datashow, caixa de som, notebook, slides e folhas A4 impressas, canetas e lápis.
<b>OFICINA 3 - LEITURA</b>	
<b>Tema</b>	Leitura de textos do gênero dramático piauiense.
<b>Duração</b>	4h/aulas.
<b>Objetivos</b>	- Ler textos da dramaturgia piauiense, aprofundando a compreensão e apreciação desse gênero literário. - Interpretar criticamente as obras lidas. - Externar suas percepções em relação às obras lidas.
<b>Procedimentos</b>	A professora distribuiu os livros selecionados, formando dois grupos de leitura.
<b>Recursos</b>	Livros literários
<b>OFICINA 4 - PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO</b>	
<b>Tema</b>	Analisando as obras "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamin Santos, e "A Incrível Pedra Fina", de Ací Campelo.
<b>Duração</b>	3h/aulas.
<b>Objetivos</b>	- Compreender as temáticas presentes nos textos lidos. - Apresentar as percepções referentes às obras apreciadas.
<b>Procedimentos</b>	A professora propôs aos alunos que se organizassem em grupos e escolhessem uma forma para apresentar suas percepções sobre os textos dramáticos lidos.
<b>Recursos</b>	Notebook, celular, projetor de mídia e caixa de som.

<b>OFICINA 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	
<b>Tema</b>	Ampliando o conhecimento sobre as obras da dramaturgia piauiense.
<b>Duração</b>	2h/aulas.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimorar a compreensão em relação às obras lidas.</li> <li>- Aprofundar o conhecimento acerca da estrutura do texto dramático.</li> <li>- Pesquisar sobre alguns aspectos das obras selecionadas.</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	Aula dialogada sobre o gênero textual dramático com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos em relação a esse gênero.
<b>Recursos</b>	Projeto de mídia, notebook, slides, celular, caderno e lápis.
<b>OFICINA 6 - SEGUNDA INTERPRETAÇÃO</b>	
<b>Tema</b>	Compreendendo a obra “A casa de Pedro Malasarte”.
<b>Duração</b>	2h/aulas.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e interpretar obras do gênero dramático.</li> <li>- Identificar a estrutura dos textos dramáticos.</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	A professora distribuiu aos alunos folhas impressas com questões relacionadas à obra "A Casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito.
<b>Recursos</b>	Livro literário, folhas A4 impressas, quadro acrílico e pincéis, lápis e canetas.
<b>OFICINA 7 - EXPANSÃO</b>	
<b>Tema</b>	Explorando as obras dramáticas piauienses.
<b>Duração</b>	2h/aulas.
<b>Objetivo</b>	Estabelecer conexões significativas entre obra literária, música e questões sociais relevantes.
<b>Procedimentos</b>	No primeiro momento da oficina, os alunos leram e discutiram a letra da música "Princesa", de Kell Smith, depois assistiram ao videoclipe da mesma música para dialogar com a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim". No segundo momento, promoveu-se uma roda de conversa para explorar as obras lidas. Em seguida, os alunos foram convidados a produzir um texto sobre suas impressões.
<b>Recursos</b>	Cópias da letra da música, notebook, celular, projetor de mídia, caixa de som, caderno, lápis e caneta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).



## **5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados de acordo com as etapas de cada atividade desenvolvida. Os dados foram coletados em duas fases distintas. A primeira fase envolveu a aplicação de um questionário focado na avaliação da relação do aluno com a leitura e suas experiências com o texto dramático, estabelecendo assim uma conexão direta com o objeto de estudo. Essa abordagem estratégica proporcionou um panorama inicial para compreender o perfil da turma e preparar adequadamente atividades literárias subsequentes. A segunda fase foi a execução das oficinas baseadas na sequência didática expandida de Rildo Cosson, nas quais foram realizadas e analisadas leituras de textos da dramaturgia piauiense, bem como as estruturas e as características desse gênero literário.

Para preservar a identidade do estudante e garantir a integridade ética do estudo, optou-se por atribuir a cada aluno a letra A seguida de uma numeração em ordem consecutiva. Essa estratégia foi fundamental para assegurar que os dados coletados fossem analisados de forma anônima, protegendo a confidencialidade das informações pessoais ao longo de todo o processo de pesquisa. Buscou-se, pois, realizar análises detalhadas, sem comprometer a privacidade dos participantes, cumprindo rigorosamente os padrões éticos e legais estabelecidos.

A análise dos dados apresentada nestas subseções visa responder a questões que orientaram a execução da pesquisa, buscando identificar uma prática pedagógica diferenciada para o trabalho com textos dramáticos. Além disso, objetiva avaliar a potencialidade desse gênero como um aliado na formação de leitores.

### **5.1 O Aluno e sua Relação com a Leitura e com o Texto Dramático**

Para esta primeira categoria de análise foi aplicado um questionário composto por 8 (oito) questões, das quais 5 (cinco) eram fechadas e 3 (três) abertas, com o objetivo de coletar e verificar informações sobre como os alunos se relacionam com a leitura e com o texto dramático. Esse instrumento foi importante porque serviu de embasamento para as oficinas literárias que foram trabalhadas na segunda fase desta pesquisa.

As perguntas do questionário foram as seguintes:

1. Você gosta de ler? Justifique.

2. Com que frequência você lê?
3. Se você respondeu afirmativamente à pergunta 1, por favor, indique seu estilo de leitura preferido.
4. Qual o último livro que você leu?
5. Quem você apontaria como o maior incentivador para a sua prática de leitura?
6. Você já leu algum texto dramático na sala de aula? Em caso positivo, qual sua opinião sobre esse gênero?
7. Se você respondeu afirmativamente à pergunta 6, responda: Você sente alguma dificuldade ao ler um texto do gênero dramático? Explique.
8. Você já leu alguma obra da literatura piauiense, em especial da dramaturgia? Marque uma das alternativas e especifique a obra lida, caso a resposta seja afirmativa.

Para a primeira pergunta, em que se questiona se o aluno gosta de ler, 13 (treze) participantes responderam que não, e apenas 6 (seis) disseram que apreciam essa prática. Essas respostas evidenciam um aspecto negativo em relação à leitura, além de ser um dado preocupante. Destaca-se a participante A5, que justificou sua resposta afirmativa dizendo que “a leitura ajuda a compreender as perguntas dos exercícios”. No entanto, ao associar a prática da leitura apenas à escola, o aluno limita a capacidade e as possibilidades da leitura na vida prática do sujeito. Assim, embora a leitura seja um recurso que auxilia na resolução das questões de atividades, essa visão restrita demonstra uma compreensão limitada do seu papel, pois não reflete o potencial transformador e crítico que ela pode proporcionar aos indivíduos.

Nesse contexto, é fundamental proporcionar aos estudantes estratégias de leitura sistematizadas para que o processo de letramento seja conduzido de maneira satisfatória. Segundo Cosson (2009, p. 47), o ensino de literatura “deve centralizar-se na experiência com o texto literário”. Ele enfatiza que as práticas em sala de aula precisam incorporar o processo de letramento literário para fortalecer a compreensão crítica da literatura como uma prática e um discurso, incentivando os alunos a irem além do mero consumo de textos literários. Para tanto, é fundamental que o professor crie um ambiente literário propício que desperte o interesse do aluno, promovendo um movimento contínuo de leitura, com o objetivo de ampliar e enriquecer o repertório cultural do estudante.

Quanto à segunda indagação, perguntou-se ao aluno a frequência com que ele lê. É importante salientar que a questão não se refere exclusivamente à leitura de livros literários, mas abrange todos os gêneros textuais e suas diversas esferas de circulação. Nesse quesito, a maioria declarou que lia diariamente, como A5, A9, A11 e A13. Enquanto os participantes A7, A6, A14 e A18 disseram que leem mensalmente. Os demais participantes afirmaram ler “de vez em quando”, sem precisar a frequência.

Essa baixa frequência de leitura dos alunos advém de uma educação escolar na qual não se prioriza a leitura e a escrita de modo aplicado à realidade do aluno e à sua satisfação. Quando essas situações de aprendizagem não assumem esses eixos, a leitura e a escrita passam, como afirma Smolka (1988), a perder seu sentido na escola, não servindo para coisa alguma, não suscitando o desejo de ler ou escrever. As implicações advindas dessa ação impedem os aprendizes de saberem o que eles leem ou escrevem e com que finalidade realizam essa atividade, quando desvinculada de sentido e interação. Por isso, reafirma-se a necessidade de vincular a leitura e a escrita, já que uma é aliada da outra, em práticas sociais e culturais, nas quais eles saibam o que, como e o para que leem e escrevem.

Em outros termos, só se aprende a ler e a escrever com processos reais e práticas concretas de leitura e escrita. Dessa maneira, a leitura de histórias, ou melhor, a leitura do texto dramático piauiense vem a calhar muito bem para esses estudantes, uma vez que se trata de textos que fazem parte do seu contexto social e cultural.

Em relação à questão sobre o estilo de leitura preferido, quase todos (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15 e A18) apontaram a literatura (conto, romances, fábulas e lendas) que mais gostavam de acessar. Os participantes A2, A16 e A19 responderam que as histórias em quadrinhos são o estilo preferido deles, enquanto A12 e A17 indicaram os poemas como as suas leituras prediletas. Provavelmente, foram indicados por estarem mais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, tanto para leitura e produção de texto quanto para os estudos linguísticos, o que o torna esses gêneros mais popular, logo, com mais possibilidade de serem apreciados.

No que se refere à pergunta: "Qual o último livro que você leu?", a maioria respondeu que foi o livro “Malala, minha história em defesa dos direitos das meninas”, de *Malala Yousafzai* e Patricia McCormick, citado, por exemplo, pelos participantes A9, A11 e A13. Essa é uma obra presente em praticamente toda escola pública do

país, cujo enredo trata da trajetória da mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, que se tornou uma ativista amplamente reconhecida no mundo inteiro.

Além dessa obra, os participantes A3, A5, A10, A14 e A15 mencionaram a obra “A esperança é uma menina que vende frutas”, de Amrita Das. Uma história narrada pela perspectiva da escritora, que durante uma viagem de trem para Chennai, na Índia, observa uma menina pobre. A partir desse olhar, faz uma viagem ao interior de si, questionando sobre a vida das mulheres na Índia, a luta pela liberdade de uma sociedade onde o homem é soberano em diversos aspectos. Esses livros foram lidos pelos alunos no bimestre anterior à realização da pesquisa, por isso ainda estavam na memória recente de alguns alunos.

Outros participantes, como A4 e A8, apontaram as obras “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo Pinto, como sua última leitura. Enquanto A1 e A18 indicaram o conto de fadas de Hans Christian Andersen, “O Rouxinol e o Imperador da China”. Os demais participantes afirmaram não lembrar qual foi o último livro lido.

Diante dos dados coletados, observou-se que as obras apontadas pela maioria foram as mesmas apresentadas pelo professor. Isso evidencia a importância de um trabalho de leitura sistematizada em sala de aula e o papel fundamental do professor como mediador, na seleção e na condução de textos literários, essenciais para a formação de leitores.

Nesse contexto, percebe-se a relevância de se priorizar o letramento literário no ambiente escolar, pois além de proporcionar ao aluno a aquisição de habilidades e competências que o ajudam a desenvolver o hábito de leitura, contribui para sua formação integral, dada a riqueza presente nas obras literárias. Segundo Cosson (2009, p. 23), “o letramento é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola, pois não se trata de uma habilidade pronta e acabada, mas de um processo contínuo de aprendizado e reflexão”. Assim, ele se desenvolve e se transforma de acordo com as interações sociais e a escola, como instituição social, é responsável por promover um ambiente em que os alunos possam refletir sobre o uso da linguagem, compreender as diversas formas de comunicação e, principalmente, exercer a cidadania por meio do uso crítico e consciente da leitura, inclusive a literária, e da escrita.

Antunes (2009) confirma isso quando diz que “não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata” (Antunes, 2009, p. 201). Daí a importância da

escola em promover a leitura de textos literários de maneira que o aluno apreenda e interprete de forma crítica o mundo que o rodeia, buscando sentido nos textos e preenchendo as lacunas com o repertório que ele traz consigo.

Nesse contexto, quando o aluno foi indagado sobre quem ele apontaria como seu maior incentivador para sua prática de leitura, 12 (doze) alunos responderam que o professor é seu maior incentivador. Enquanto 4 (quatro) disseram que é a mãe quem desperta o seu gosto pela leitura. Outros participantes, A7 e A11, citaram a avó; e 2 (dois) alunos não responderam.

A análise das respostas evidencia que o professor continua sendo o principal incentivador da prática de leitura, assumindo a responsabilidade de despertar o gosto do aluno pela leitura em sala de aula. Isso reafirma a importância da mediação do professor para conduzir de maneira efetiva o processo de formação de leitores literários.

Nesse sentido, segundo o dicionário Oxford<sup>1</sup>, mediador é: "que ou aquele que intervém. Alguém que está entre duas partes distintas para conciliar, para promover o encontro, o conhecimento de uma à outra pessoa". Ou seja, o mediador de leitura é o que intervém pedagogicamente na formação de um novo leitor. Ele quebra as barreiras existentes entre o texto literário e a criança ou jovem, quer seja barreiras de linguagem, espaço ou tempo. O mediador, torna-se uma ponte entre esses dois, o que demanda preparo, planejamento e objetivo concreto. Percebe-se, portanto, que ele se faz de grande relevância nesse processo.

Além disso, segundo Fontana (2005), citando Bakhtin (2006), sobre a tarefa de mediar, afirma que "aquele que apreende o enunciado de outrem não é um ser mudo privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores". Isso quer dizer que ao mediar o professor o faz de acordo com sua perspectiva de mundo, bem como o aluno ao receber essa mediação, entende-a não do modo puro transmitido, mas sim carregada de significações internas construídas no tempo.

Fontana (2005) também afirma que é preciso que o adulto assuma o papel de mediador com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), vendo a si mesmo e o jovem como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e lugares sociais diferentes. Quando a autora aponta o caminho para o ensino, ela afirma que é imprescindível que o adulto tome o lugar de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>.

ensinar, veja que isso é interessante e que não é aleatório, muito menos espontâneo. É algo pensado, sistematizado, levando em consideração o lugar de cada ator na tarefa de aprender e apreender o mundo. Dessa forma, o ensino de literatura precisa ser pensado e planejado.

Em relação à pergunta seguinte: “Você já leu algum texto dramático na sala de aula? Em caso positivo, qual sua opinião sobre esse gênero?”, a maioria respondeu que sim, porém ao opinarem, A1, A2, A7, A8, A12, A14, A15 e A17, limitaram-se a responder que esse tipo de texto era “muito bom”. Também os participantes A3, A5 e A16 disseram que “gostam” do gênero, mas não deram sua opinião. Enquanto o A6 disse: “muito bom, pois tem muitas linguagens; o A9, “é muito importante para aprender as coisas”; o A10 respondeu que “é muito legal, transforma em peça de teatro” e o A18 enfatizou que “as personagens são destacadas”, opinando, portanto.

Dos dezenove alunos, quinze demonstraram recepção favorável ao texto dramático, mas nem todos souberam opinar de maneira detalhada sobre os seus aspectos específicos, com exceção de quatro estudantes que comentaram com clareza. Diante disso, subentende-se que a maior parte já teve contato com o texto dramático, entretanto há necessidade de conhecê-lo com mais propriedade.

Acerca desses aspectos do texto dramático, Pascolati (2009, p. 94) ressalta que o gênero “demanda uma leitura, na medida em que é produzido, tendo em vista uma possível representação”. Isso ocorre devido à estrutura diferenciada desses textos, como as rubricas e o dinamismo das cenas e dos diálogos, importantes para o entendimento da narrativa.

Nessa perspectiva, é fundamental explorar novas metodologias nas aulas de leitura, observando essas nuances para que o texto dramático contribua para o letramento literário, além de ampliar a capacidade de compreensão textual dos estudantes e enriquecer suas habilidades de análise crítica e de interpretação. Importante também que o professor selecione livros com repertório que efetivamente eduque e eleve os pensamentos, a fim de formar um sujeito que faz reflexões, que constrói pontes entre o real e o imaginário e que a partir disso adquira benefícios para sua prática social, para o seu dia a dia.

A identificação do leitor com o texto abre os caminhos para a imaginação e, nesse momento, a projeção feita pelo sujeito a partir do que lê dá sentido ao seu eu imaginário. Assim, em uma via de mão dupla, tanto o texto ficcional quanto o leitor que imagina dão sentido à leitura, logo, um necessita do outro para tornar significativa essa

relação. Nesse aspecto, é o jogo simbólico que permite essa interrelação da ficção com o real em que transita o leitor, possibilitando vivenciar situações e sentimentos propostos pelo autor e interagir com o conhecimento de mundo que já possui.

Para Amarilha (1997, p. 30), "o jogo existe na exata duração da leitura e nesse período as relações com o mundo circundante se apagam". Isso se dá através da identificação do leitor com o texto, que proporciona outras realidades que durante o decorrer da leitura poderão ou não construir novas visões de mundo, agregar à visão do que já se sabe e até mesmo modificá-las.

Nesta perspectiva, o leitor consegue compreender-se enquanto agente da sociedade em que vive e saber que o jogo no qual está inserido contribui para o seu novo olhar diante do universo à sua volta. Assim, conforme Amarilha (2013, p. 82), "a expectativa de mudança se dá quanto à percepção de mundo e não quanto à circunstância do mundo". Isto é, após a vivência ficcional, o leitor poderá ter uma visão diferente, sendo, pois, essa a função a que a arte deve responder.

Com efeito, o leitor que vive esse processo com o texto e sabe o que vivencia com ele, assume seu papel de espectador que sabe o que quer e a todo momento os percursos que são feitos ressignificam a sua opinião diante do que o cerca. Assim, os seus desejos de leitor vão sendo realizados à medida que essa relação se estreita.

Quanto à sétima indagação, perguntou-se aos participantes se sentiram dificuldade ao ler o texto do gênero dramático e o que justificava esse problema. A pergunta foi direcionada aos alunos que responderam afirmativamente à pergunta anterior.

Quadro 8 - Respostas à questão sobre dificuldade ao ler um texto dramático

<b>A1</b>	"Sim, porque é difícil de entender".
<b>A2</b>	"Não. Acho fácil".
<b>A3</b>	"Sim, pois é diferente".
<b>A4</b>	"Sim, é difícil".
<b>A5</b>	"Não".
<b>A6</b>	"Não, é tranquilo".
<b>A7</b>	"Sim, porque não tem sentido para mim".
<b>A8</b>	"Sim, porque acho muito chato".
<b>A9</b>	"Não, tranquilo de ler".
<b>A10</b>	"Não, porque gosto de ler".
<b>A11</b>	"Não, é bem interessante".
<b>A12</b>	"Não muito".
<b>A13</b>	"Sim".

<b>A14</b>	"Sim, um pouco."
<b>A15</b>	"Sim".
<b>A16</b>	"Não".
<b>A17</b>	"Não, pois são bem fáceis".
<b>A18</b>	"Sim".
<b>A19</b>	"Sim, me embolo um pouco".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Percebeu-se nas respostas dos participantes que, embora os textos dramáticos sejam trabalhados em sala de aula, eles têm certa dificuldade na leitura desse gênero. Isso pode se justificar pelo fato de apresentar em sua estrutura elementos, a exemplo de diálogos e rubricas, diferentes dos que os alunos estão acostumados na leitura de outros tipos de narrativas, como contos e romances.

Na questão 8, os alunos foram indagados: "Você já leu alguma obra da literatura piauiense, em especial da dramaturgia? Marque uma das alternativas e especifique a obra lida, caso a resposta seja afirmativa". A maioria escolheu a alternativa "não", apenas os alunos A5, A9, A13 e A18 responderam que já leram, mas não citaram os nomes dos livros. Com base nisso, percebe-se uma falta de conhecimento em relação às obras literárias piauienses, indicando a necessidade de incluí-las nas aulas. Esse gênero permite aos alunos refletirem e compreenderem melhor a cultura, a história e a identidade piauiense, contribuindo significativamente para sua formação como leitores atuantes.

Quando o aprendizado é sistematizado, pensado e planejado, cria-se um ambiente em que a consciência reflexiva é despertada através do conhecimento mediado pelo professor. Assim, as obras trabalhadas foram as que ficaram na memória do aluno, pois o mediador permite a fala, a dúvida, a confiança em aprender, a perguntar e isso fica registrado na mente dos leitores. Destarte, a inclusão proporcionada pela literatura faz-se ter a certeza de que ela é o melhor caminho para o professor despertar nos seus alunos a vontade de aprender, formando cidadãos preparados para participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos.

Dessa maneira, para trabalhar com literatura é importante que o professor seja um leitor ativo, que tenha a leitura como prática, que seja um conhecedor do mundo literário do aluno, que consiga enxergar nesse universo a oportunidade de fazer com que seu aluno se descubra enquanto sujeito capaz de transformar seu pensar. Nesse processo de aprendizado, o professor deve se envolver efetivamente, buscando sentido e o aprimoramento em sua prática.



## 5.2 Segundo Momento de Análise de Dados

Os dados coletados na segunda etapa da pesquisa são resultados das oficinas realizadas com base na sequência didática expandida proposta por Rildo Cosson, desenvolvida em sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Nas oficinas, realizou-se atividades orais, escritas e de produção textual, analisando a estrutura e as características do gênero dramático, bem como trabalhando a leitura de textos da dramaturgia piauiense. As oficinas ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2023, totalizando 18 aulas de 60 minutos.

A análise dos dados apresentada nesta subseção visa responder a questões que orientaram a execução da pesquisa, buscando identificar uma prática pedagógica diferenciada para o trabalho com textos dramáticos e avaliar a potencialidade desse gênero como aliado na formação de leitores. Para a elaboração das oficinas, utilizou-se as obras piauienses: "A princesa do Mar-Sem-Fim", "A incrível Pedra Fina" e "A casa de Pedro Malasarte". A seguir, descreve-se as partes da oficina:

### **OFICINA 1 – MOTIVAÇÃO: Instigando o interesse pela leitura do gênero texto dramático**

A motivação teve o objetivo de preparar os alunos para o primeiro contato com as obras dramáticas lidas e trabalhadas. Embora as atividades tenham sido simples e informais, elas tiveram a finalidade de aproximar as realidades dos livros e dos leitores, estimulando discussões e debates para envolvê-los e atrair sua atenção para o texto. Nesta oficina, realizada em uma aula de 60 minutos, a professora-pesquisadora inicialmente explicou aos participantes as etapas a serem percorridas; depois, com o auxílio de slides, apresentou imagens de capas das obras da dramaturgia piauiense, enfatizando títulos e autores.

A primeira imagem exibida foi a capa do livro "Dramaturgia Piauiense". Em seguida, mostrou-se os títulos e autores das obras "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo, e "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito, ambas incluídas na coletânea. Exibiu-se também a capa do livro "Teatro Infantil", que contém a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamim Santos. Os alunos foram questionados sobre as possíveis temáticas, personagens e aspectos do texto dramático, objetivando

despertar a curiosidade e estimular o interesse pela leitura dessas obras dramáticas.

Ao serem questionados sobre "Qual imagem chamou mais a sua atenção? Por quê?", a maioria dos alunos afirmou que as capas não despertaram seu interesse. O A1 mencionou "que as capas não eram interessantes"; enquanto o A5 disse que elas "eram feias". Já o A12 destacou que a imagem da capa do livro "Dramaturgia Piauiense" chamou sua atenção "por mostrar muitas pessoas que pareciam estar assistindo a algo". Os participantes A2, A6 e A16 responderam que "gostaram da capa 'Teatro Infantil'". Nas discussões sobre a questão, os alunos fizeram vários comentários, o que é importante, uma vez que Cosson (2009) enfatiza a relevância desse momento para motivar e preparar o aluno para o universo das obras literárias. Assim, o uso dessa estratégia permite que os alunos expressem suas primeiras impressões sobre as obras a serem apreciadas.

Na pergunta seguinte: "Vocês têm familiaridade com essas obras? Alguma delas já cruzou o caminho de vocês anteriormente?", os alunos responderam de forma unânime que não tiveram nenhum contato com as obras apresentadas. Esses dados evidenciam a necessidade de se desenvolver em sala de aula atividades interventivas que envolvam textos do gênero dramático, a fim de contribuir para o letramento literário do aluno, promovendo o aperfeiçoamento das suas habilidades de leitura, inclusive de textos da dramaturgia piauienses.

Na questão: "Ao analisar o título 'A princesa do Mar-sem-fim', que tipo de história vocês imaginam que vão ler?", como o título era bem sugestivo e de fácil entendimento, todos responderam que seria uma história relacionada à uma princesa. O A6 afirmou: "A história é um conto de fadas e a princesa é a personagem principal". Por sua vez, o A8 disse que "a história é de uma princesa que mora num mar que não tem fim", levantando hipóteses em relação à expressão "mar-sem-fim". A obra em questão conta a história de Elisa, princesa do Labino, um reino do Mar-Sem-Fim, que conhece e se apaixona pelo príncipe Adriano.

Em relação à pergunta: "Na opinião de vocês, qual pode ser o significado por trás do título 'A incrível Pedra Fina'? O que esse título sugere sobre a obra?", os alunos A1, A5 e A17 responderam que a história deveria ser sobre uma joia. Enquanto o A12 disse que não tinha "nenhuma ideia sobre o que se tratava o texto", mas que estava "querendo ler" a obra porque gostou "do título". A história é sobre Clara, que cria, com sua imaginação, uma pedra preciosa chamada de Pedra Fina.

Para o questionamento: "Quais são as suas suposições sobre a história que

pode ser contada em 'A casa de Pedro Malasarte?'" , o participante A2 respondeu: "já li uma história com o personagem Pedro Malasarte". Já o A9 afirmou que "a história será sobre esperteza". Enquanto o participante A15 disse que a "história com Pedro Malasarte é sempre com enganação", demonstrando os conhecimentos em relação ao personagem mais famoso dos contos de esperteza no Brasil. Essa obra, de Walfrido Salmito, envolve o personagem Pedro Malasarte, uma figura tradicional da cultura portuguesa e brasileira. Malasarte é um sujeito inteligente, astuto e criativo, mas também é sem escrúpulos e não sente remorso ao usar mentiras para alcançar seus objetivos.

Segundo os dados, as obras "A princesa do Mar-Sem-Fim", "A incrível Pedra Fina" e "A casa de Pedro Malasarte" são desconhecidas pelos participantes desta pesquisa. Entretanto, há uma certa aproximação de suas respostas com as histórias contadas nesses textos dramáticos, evidenciando a importância de estratégias para o engajamento dos alunos com as obras selecionadas para leitura.

Após a apresentação dessas imagens, finalizou-se a etapa da motivação, cujo objetivo era instigar os participantes da pesquisa a entrarem no universo das obras "A princesa do Mar-Sem-Fim", "A incrível Pedra fina" e "A casa de Pedro Malasarte", de forma a se sentirem atraídos por suas narrativas.

## **OFICINA 2 – INTRODUÇÃO: Conhecendo as obras da dramaturgia piauiense e explorando a estrutura do gênero texto dramático**

A introdução foi a etapa em que se realizou a apresentação dos autores das obras e da justificativa pela escolha dos livros. Neste momento, conforme Cosson (2009), é importante mostrar aos participantes o livro físico e, de acordo com o interesse do professor, explorar outras possibilidades. Os objetivos da oficina foram: entender o conceito e os elementos estruturais do texto dramático; estabelecer diferenças entre texto narrativo e dramático e conhecer os autores e suas respectivas obras.

No início da oficina, a professora-pesquisadora fez uma apresentação visual composta por slides, abordando conceitos e elementos estruturais do texto dramático e destacando as diferenças fundamentais entre textos narrativos e dramáticos. Além disso, forneceu informações sobre os autores e suas respectivas obras, priorizando a leitura da capa, da orelha e dos demais elementos textuais de cada livro.

Durante a apresentação, os alunos foram instigados a levantar hipóteses que, após a leitura dos textos, poderiam ser confirmadas ou refutadas. Assim, os discentes faziam comentários sobre as obras em estudo. Todos queriam falar sobre o que mais chamou sua atenção. O aluno A5, por exemplo, questionou o porquê da escolha de "obras piauienses". Essa pergunta foi importante para que a pesquisadora expusesse seus motivos e explicasse que, além de valorizar os autores e obras pertencentes ao estado, o participante tem a possibilidade de conhecer a qualidade desses textos. Os alunos, portanto, mostraram-se curiosos acerca dos textos dramáticos, pois fizeram inúmeras perguntas sobre os livros e os autores, evidenciando seu engajamento.

Após a exposição das obras, dos autores, da estrutura do texto dramático e da discussão sobre as diferenças entre os textos dramáticos e narrativos, surgiu a necessidade de apresentar aos alunos o conto "Caipora, o Pai-do-Mato", na versão de Sônia Junqueira, para uma leitura silenciosa. Apresentou-se também uma cena da obra "O Santo e a Porca", de Ariano Suassuna, promovendo uma leitura coletiva a fim de os alunos identificarem as diferenças entre esses dois gêneros.

Nesta etapa, foi solicitado aos alunos que respondessem a duas questões sobre a estrutura de textos dramáticos e narrativos, com o objetivo de contribuir para o entendimento desse gênero literário, que é o objeto de estudo desta pesquisa. As perguntas foram:

1. Em qual dos dois textos há a presença de um narrador? Justifique.
2. Retire do texto dramático um exemplo de rubricas.

Na questão: "Em qual dos dois textos há a presença de um narrador?", a maioria dos alunos mencionou que no texto "Caipora, o Pai-do-Mato", há um narrador. O A5 afirmou que esse texto "possui um narrador, pois ele está contando a história", apresentando uma resposta plausível ao que foi perguntado.

Em relação à questão: "Retire do texto dramático um exemplo de rubricas", os participantes A5, A7, A8, A10, A15, A16 e A18 apresentaram alguns exemplos. No entanto, os demais alunos não conseguiram identificar as rubricas no texto. Ou seja, não compreenderam o uso desse elemento do texto dramático.

Percebe-se, pois, a necessidade de trabalhar de maneira sistematizada os elementos estruturais do texto dramático, como as rubricas, também conhecidas como didascálias, pois essas indicações são fundamentais para a compreensão efetiva da história. Nessa perspectiva, o professor, como mediador, precisa orientar os alunos sobre alguns aspectos específicos do texto dramático, como os atos, as cenas, o

epílogo e as rubricas, além de atentar aos elementos comuns tanto ao gênero narrativo quanto ao dramático, que incluem personagens, tempo, espaços, conflitos e diálogos.

Após a conclusão desta etapa, prosseguiu-se para as atividades de leitura das obras literárias, que foram desenvolvidas na oficina seguinte.

### **OFICINA 3 – LEITURA: Leitura de textos do gênero dramático piauiense**

Na terceira etapa, a leitura do texto foi realizada, prioritariamente, fora da sala de aula, pois, segundo Cosson (2009), professor e aluno devem definir juntos os prazos para a conclusão das leituras. Sendo assim, foi necessário estabelecer acordos com os participantes e definir o tempo de leitura: não tão curto, a ponto de impedir que alguns alunos compreendam o texto; nem tão longo, a ponto de causar dispersão da leitura.

Nesse sentido, negociou-se considerando a disponibilidade de tempo dos alunos em relação às outras atividades, conforme orienta Cosson (2009). Desse modo, observando o perfil da turma, a professora-pesquisadora propôs a leitura de três obras, obedecendo a divisão em grupo, realizada antes do início desta oficina.

No primeiro momento da leitura, os estudantes do grupo 1 receberam o livro “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, e os alunos do grupo 2, a obra “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo. Essas atividades de leitura foram acompanhadas pela professora-pesquisadora nos intervalos de leitura. Para Cosson (2009, p. 81), “cabe ao professor estabelecer um sistema de verificação que, como foi mencionado, pode ser feito por meio de intervalos de leitura”. Decerto, o professor deve ajudar os alunos caso surjam dificuldades ao ler, na compreensão do vocabulário ou da estrutura do texto para manter o interesse na leitura. Neste primeiro momento, foram utilizados dois intervalos de leitura e definidos quais atos teriam de ser lidos extraclasse.

De forma sucinta, foi mencionado que a obra “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, inspira-se na poesia dos folhetos da literatura de cordel e conta a história de amor entre a princesa Elisa e Adriano. Por outro lado, o texto dramático “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo, conta a história da menina Clara, que saiu pelo mundo à procura de sua pedra fina. Ao longo da trama são apresentados personagens do folclore piauiense.

Ao observar o momento em que os alunos folheavam as páginas dos livros, constatou-se que eles ficaram eufóricos com as temáticas presentes. O participante A3 comentou que "a obra 'A Princesa do Mar-Sem-Fim' é escrita em forma de versos" e o A14 ressaltou que "a história da 'Incrível Pedra Fina' parece boa". Percebe-se pelos comentários a importância de uma atividade de leitura sistematizada para a compreensão e apreciação das obras, além de promover análises mais profundas desses textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987, p. 36):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

Sendo assim, para que o trabalho com o texto literário seja bem-sucedido é necessário que o aluno se envolva nas atividades de leitura e entenda que o texto a ser lido serve a um propósito. Além disso, nas atividades de leitura é importante criar situações que permitam ao aluno refletir sobre diversos aspectos da obra, de modo que a leitura desperte um sentimento de pertencimento no leitor.

Na semana seguinte, durante a aula de língua portuguesa, os alunos participaram de uma roda de conversa e puderam compartilhar suas percepções a respeito dos atos lidos extraclasse. O participante A5, integrante do grupo 1, que leu a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim", comentou: "A história da princesa Elisa é muito romântica, lembra o conto de fadas da Bela Adormecida". Enquanto outro aluno, o A7, afirmou: "Senti dificuldade porque o texto é escrito em forma de versos". A professora-pesquisadora conversou com os alunos sobre essa questão.

Do mesmo modo, os participantes A15 e A19 afirmaram que também sentiram dificuldade na leitura do texto dramático, mas sem especificar. O A3 disse: "Professora, no início senti dificuldade, mas agora já estou achando legal". O aluno A7 completou o pensamento do colega afirmando: "Eu também já estou entendendo a história". Por sua vez, o A12 falou sobre a estrutura do texto, mencionando que "a leitura de texto dramático é mais difícil e se não tiver atenção, não se entende nada". Ao ouvir as dificuldades acerca das leituras, a professora-pesquisadora quis saber dos demais alunos se sentiram as mesmas dificuldades.

O participante A18 afirmou que sentiu, pois achou o texto "muito complexo". Os alunos A5 e A9 disseram que não encontraram dificuldade em relação à

composição do texto dramático. Ademais, o A15 mencionou que teve "dificuldades em relação ao vocabulário", citando que precisou consultar "o dicionário no *google* para saber o sentido das palavras 'donzel', 'desventura' e 'degrado', só assim consegui entender a história". Pelas respostas dos estudantes, observa-se que eles estavam motivados em relação às obras, assim, com a continuidade dos intervalos de leitura, puderam resolver todas essas dificuldades.

Ao indagar os participantes do grupo 2 sobre a leitura do livro "A incrível Pedra Fina", a resposta da maioria foi positiva ao comentar a obra. O A8 afirmou que gostou "da personagem Clara, mas a história é bem diferente do que achava que seria". O A10 admitiu: "Achei o início do livro um pouco confuso, mas após terminar as primeiras páginas, consegui entender melhor o enredo". Já o A6 mencionou que se interessou mais pela leitura, especialmente ao se "divertir com os diálogos entre os personagens Clara, Cavaleiro, Chorão e Durão". O A17 disse que estranhou "as poucas rubricas no texto", mas acrescentou que não teve "nenhuma dificuldade, pois o texto é bem dinâmico". Percebe-se que o aluno já consegue associar as orientações presentes no texto aos elementos específicos do gênero texto dramático.

Na roda de conversa, descobriu-se que os participantes A2, A3, A5 e A9, do grupo 1, bem como A1, A4, A6, A14 e A17, do grupo 2, leram além dos atos sugeridos para cada grupo. Esse comportamento revela interesse desses alunos pela obra selecionada, constatando-se, pois, a efetivação do seu letramento, além de uma compreensão mais abrangente do material estudado.

No segundo momento de leitura, toda a turma leu a obra "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito. A história gira em torno de Pedro Malasarte, que conta como fez para ajudar as outras personagens, reparando as injustiças sofridas por elas e demonstrando sua astúcia, semelhante às histórias dos folclores português e brasileiro. Malasarte consegue enganar o antagonista da história e realizar seu maior sonho: construir sua casinha. Todos os discentes leram de forma comprometida e, no intervalo de leitura, puderam expressar sua opinião fundamentada no sentido do texto. Isso mostrou que as experiências de leitura foram bastante proveitosas e atenderam aos objetivos da oficina.

Nesse contexto, a leitura é um processo dinâmico que deve ser incentivado e não uma ação meramente mecânica. Assim, embora a escola e o professor sejam fundamentais nesse processo, a mediação não deve ser vista como uma forma de vigilância, mas sim como um suporte para enfrentar dificuldades, como vocabulário

limitado e falta de compreensão, que frequentemente surge de uma leitura mecânica e superficial. Portanto, para que isso não ocorra, o professor precisa valorizar os conhecimentos prévios do aluno e conectá-los ao letramento literário, desenvolvendo habilidades como análise crítica, interpretação e reflexão diante de textos literários.

#### **OFICINA 4 – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: Analisando as obras “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, e a “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo**

A quarta oficina, destinada à primeira interpretação, aconteceu em 3h/aulas de 60 minutos. Para Cosson (2009), esta etapa envolve a apreensão global da obra. Assim, durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de escolher como apresentar suas percepções sobre a obra lida, além de organizar e preparar essas atividades. Na aula seguinte, os alunos do grupo 1 ("A princesa do Mar-Sem-Fim") organizaram um painel revelando as partes que mais gostaram, como o enredo, as atitudes de alguns personagens e as palavras que mais se aproximavam do seu cotidiano.

De acordo com Cosson (2009, p. 84), esse é o "momento em que o aluno percebe a importância da leitura individual dentro do processo de letramento literário". Por isso, as apresentações foram bastante exitosas, pois os dez alunos que participaram puderam socializar suas impressões das leituras com os colegas, que interagiram bem.

Após as apresentações do primeiro grupo, os alunos do grupo 2 ("A incrível Pedra Fina") iniciaram apresentando o enredo e as partes que mais gostaram, citando a solidão de Clara e presença de personagens pertencentes ao folclore piauiense como Pé-de-Garrafa e Num-Se-Pode. Em seguida, os alunos dramatizaram a cena da obra quando ocorre o reencontro entre a personagem Clara e seus pais.

Além disso, o participante A14, que leu a obra "A incrível Pedra Fina" na íntegra, comentou: “essa história da Clara vai ficar na minha cabeça pra sempre”. Isso demonstra o envolvimento do aluno com a obra. Essa interação, segundo Jouve (2002), permite que o leitor experimente situações que geralmente ocorrem por meio de personagens com os quais se identifica ou se reconhece por algum motivo.

#### **OFICINA 5 – CONTEXTUALIZAÇÃO: Ampliando o conhecimento sobre as obras da dramaturgia piauiense**



Nesta oficina de 2 aulas de 60 minutos cada, realizou-se a contextualização com o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno sobre as obras da dramaturgia piauiense selecionadas. Na sequência expandida proposta por Cosson (2009), a contextualização é o aprofundamento da leitura por meio dos contextos presentes na obra. Dessa forma, o número de contextos que podem ser analisados é teoricamente infinito, permitindo a adição ou expansão de qualquer contexto já dado.

Cosson (2009) destaca que o interesse dos alunos demonstrado na primeira interpretação determina a contextualização a ser seguida. Assim, ao observar as respostas dos alunos na primeira interpretação, sentiu-se a necessidade de contextualizar a narrativa, sendo realizada por meio de uma pesquisa em grupo, conforme o texto lido na primeira etapa da oficina de leitura, a fim de retomar as obras da dramaturgia piauiense.

Primeiramente, a professora-pesquisadora apresentou slides informativos sobre o texto dramático para aprofundar o conhecimento do aluno em relação a esse gênero. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa indagando sobre as temáticas das obras lidas, a linguagem, a cena que mais gostaram, o folclore piauiense, dentre outros aspectos. Os alunos participaram ativamente das discussões, comentando o enredo, as falas das personagens e questionando as atitudes de alguns personagens.

Na ocasião, o A5, do grupo "A princesa do Mar-Sem-Fim" afirmou que não gostou do comportamento da princesa Elisa "porque ela foi injusta com o príncipe Adriano, que a salvou do gênio e no momento que ele foi buscar a bolsa amarela a pedido dela, ela partiu sem ele". Já o participante A14, do grupo "A incrível Pedra Fina", disse que "os pais da personagem Clara não ligavam para ela" e comparou a situação: "existem várias crianças e adolescentes como a personagem". A respeito da obra "A casa de Pedro Malasarte", o aluno A6 disse que "o personagem Coronel Pimentão é um personagem ruim, pois engana todo mundo, mas é ao mesmo tempo engraçado". Isso demonstra que os participantes tiveram atenção na leitura das obras.

Após os comentários, os alunos dos dois grupos começaram a elaborar um roteiro com os tópicos principais da pesquisa relacionados às obras trabalhadas. O grupo 1 pesquisou sobre a literatura de cordel e o folheto que inspirou o livro "A princesa do Mar-Sem-Fim", destacando as diferenças entre as duas obras e analisando alguns elementos presentes no texto, como a palavra "bilro", objeto que despertou o interesse durante a leitura, que está relacionado à cena da cantiga da rendeira. Por sua vez, o

grupo 2 fez pesquisa acerca das lendas piauienses e dos elementos estruturais específicos do texto dramático, como os atos, as cenas e as rubricas. Em seguida, os alunos foram orientados sobre o levantamento de dados no momento da pesquisa.

Na aula seguinte, os alunos compartilharam as informações das pesquisas realizadas. O grupo 1 usou slides, enquanto o grupo 2 apresentou com cartazes. Após essas apresentações, a professora-pesquisadora promoveu uma roda de conversa proporcionando aos alunos não só a oportunidade de socializar as informações, mas também de refletir e questionar sobre as obras apreciadas.

O resultado desta etapa da oficina foi positivo, sendo considerada bem-sucedida as interações dos alunos. Assim, tanto a produção escrita quanto a socialização por meio das apresentações, bem como a roda de conversa geraram uma participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas.

#### **OFICINA 6 – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: Compreendendo a obra “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito**

Para a realização desta oficina cada aluno recebeu uma atividade impressa com questões de interpretação sobre a obra “A casa de Pedro Malasarte”, que foi lida no segundo momento da oficina de leitura. Após responderem às atividades, os alunos do grupo 1 compartilharam suas respostas com os componentes do próprio grupo e os participantes do grupo 2 realizaram o mesmo processo.

Para esta etapa, a professora-pesquisadora manteve a mesma divisão de grupos da oficina de leitura. Ao término desse momento, os alunos prepararam cartazes com as respostas do grupo, socializando-as com toda a turma. A seguir, são apresentadas as questões e as respostas dos grupos 1 e 2 sobre as obras.

1- Quais os momentos da história que vocês mais gostaram? E os que menos gostaram?

Quadro 9 - Respostas sobre os momentos da história que gostaram mais e menos

<b>GRUPOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>G1</b>	"Nós gostamos mais do momento que Pedro Malasarte engana o coronel Pimentão e devolve para as pessoas as coisas que foram enganadas pelo coronel Pimentão. Gostamos de tudo, porque é legal".
<b>G2</b>	"Gostamos da parte que a vovó gananciosa tenta enganar o coronel Pimentão e a parte que o coronel engana todo mundo, menos Pedro

	Malasarte".
--	-------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

2- Qual personagem da história foi o seu favorito? Poderiam justificar a razão dessa preferência?

Quadro 10 - Respostas sobre o personagem favorito dos alunos

GRUPOS	RESPOSTAS
<b>G1</b>	"O compadre Belo, porque ele é simples e ingênuo".
<b>G2</b>	"Pedro Malasarte, pois é justo".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3- Vocês entenderam o texto? Caso tenham encontrado alguma dificuldade durante a leitura, poderiam compartilhar quais foram?

Quadro 11 - Respostas sobre a compreensão do texto dos alunos

GRUPOS	RESPOSTAS
<b>G1</b>	"Sim, não tivemos dificuldade".
<b>G2</b>	"Sim, a leitura foi tranquila".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

4- O que vocês pensaram sobre a obra lida anteriormente se confirmou ao longo da leitura? Explique.

Quadro 12 - Respostas sobre a confirmação ou não do enredo da obra pelos alunos

GRUPOS	RESPOSTAS
<b>G1</b>	"Sim. Confirmou".
<b>G2</b>	"Sim. Confirmou".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Pelos dados obtidos, observa-se que os participantes compreenderam o enredo da obra "A casa de Pedro Malasarte", conforme indicado nas respostas dos dois grupos. Nesta segunda interpretação, os alunos leram o texto dramático sem dificuldade, demonstrando a importância da presença desse gênero no espaço escolar para a formação leitora. O acesso ao texto literário dramático, portanto, deve ser proporcionado ao aluno desde o início de sua formação, para que ele possa conhecer outras possibilidades da literatura e sentir satisfação em ler e se imaginar na história.

Cosson (2009) ressalta que se na primeira interpretação o enfoque era no

encontro pessoal com a obra, a segunda interpretação dá ênfase no compartilhamento de leitura. Sendo assim, a realização da oficina foi bastante proveitosa, visto que os participantes leram as obras e socializaram os resultados dessa leitura de forma coletiva e dinâmica, atingindo o objetivo proposto para esta etapa de estudo.

## **OFICINA 7 – EXPANSÃO: Reconhecendo as obras dramáticas piauienses**

Esta oficina de 3h/aulas, de 60 minutos cada, foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, a professora-pesquisadora disponibilizou aos alunos cópias da letra da música "Princesa", de Kell Smith. Em seguida, exibiu o videoclipe com a mesma música para dialogar com a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim". Após a leitura da canção, seguida do videoclipe, promoveu-se uma roda de conversa para explorar temas como o empoderamento das mulheres, a síndrome do príncipe encantado, a discriminação baseada no gênero e a violência contra as mulheres. Essa atividade visou estabelecer conexões significativas entre obra literária, música e questões sociais relevantes para a sociedade.

Na aula seguinte, no segundo momento, ocorreu mais uma roda de conversa com os alunos, encorajando-se a troca de ideias sobre as leituras realizadas. A seguir, seguem as questões da roda de conversa:

- 1- As obras selecionadas para a leitura nestas oficinas fazem parte da dramaturgia piauiense. Existe alguma ligação perceptível entre elas? Em caso afirmativo, seria possível apontar qual seria essa conexão?
- 2- De que maneira as obras podem ser relacionadas com o nosso contexto social?
- 3- Qual das histórias chamou mais a sua atenção? Poderia explicar o motivo dessa escolha?

Ao serem indagados com a primeira questão: "As obras selecionadas para a leitura das oficinas fazem parte da dramaturgia piauiense. Existe alguma ligação perceptível entre elas? Em caso afirmativo, seria possível apontar qual seria essa conexão?" Os participantes A14 e A17 citaram o folclore piauiense presente nas obras "A incrível pedra fina", onde aparecem as lendas Pé-de-Garrafa e Num-Se-Pode, uma marmota do folclore piauiense. Segundo o pesquisador e autor Ací Campelo (2023), em entrevista para esta pesquisadora, os textos infantis e infantojuvenis da literatura

piauiense geralmente têm como característica principal o universo do folclore.

Em relação à segunda pergunta: "De que maneira as obras podem ser relacionadas com o nosso contexto social?" Nesse questionamento foi necessário a retomada do conceito do termo "contexto". Em seguida, os participantes A3 e A9 apontaram alguns aspectos conhecidos por eles na obra "A princesa do Mar-Sem-Fim, como por exemplo o caju, o riacho e o cabrito, os quais se aproximam do contexto desses alunos.

Outro participante, o A5, mencionou o bilro dizendo: "na casa da minha avó tem um que era da sua bisavó", acrescentando que ela "não sabe usar, mas não quer se desfazer porque é uma lembrança boa da mãe dela", registrando, assim, uma memória cultural e coletiva, pois o bilro fez e faz parte da realidade nordestina. Já a participante A10 fez referência à temática da obra "A incrível Pedra Fina", comentando que "A personagem Clara se sentia sozinha, sem a atenção dos pais" e o A1 acrescentou que isso "acontece com muita gente". Quanto aos alunos A11, A14 e A19, seguiram a mesma linha de raciocínio citando exemplos de crianças que, segundo eles, "não têm a atenção dos pais".

Na etapa 3 da oficina de leitura os alunos do grupo 1 leram as obras "A princesa do Mar-Sem-Fim" e "A casa de Pedro Malasarte" e ao serem questionados sobre "Qual das histórias chamou mais a sua atenção? Poderia explicar o motivo dessa escolha?", a maior parte dos alunos apontou a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim". O A2 respondeu: "Foi a obra A princesa do Mar-Sem-Fim, pois gostei do personagem do Adriano que mesmo com todas as dificuldades conseguiu vencer no final". O participante A17 comentou: "Não gostei da obra 'A princesa do Mar-Sem-Fim' porque a princesa Elisa agiu mal com o príncipe Adriano, nem parecia uma princesa", relacionando as atitudes da personagem com as das princesas de contos de fadas, provocando um certo estranhamento.

Em relação aos alunos do grupo 2 que leram as obras "A incrível Pedra Fina" e "A casa de Pedro Malasarte", a maioria respondeu que gostou mais da primeira obra. O A16, por exemplo, disse que gostou "dos diálogos e da personagem Clara que no final da história teve um final feliz". No entanto, apontou a obra "A casa de Pedro Malasarte" como a obra que mais lhe chamou a atenção, justificando sua escolha: "os personagens são muito engraçados". Isso comprova a interação ocorrida entre eles.

Na terceira aula, os alunos foram orientados a produzir uma resenha sobre as obras dramáticas lidas. Após a escrita, realizaram a correção e reescrita dos textos.

Em seguida, socializaram suas produções em uma nova roda de conversa.

Destarte, com o término das atividades realizadas na etapa de expansão, enfatiza-se a constatação do envolvimento positivo dos participantes com as obras da dramaturgia piauiense em estudo. Além disso, ressalta-se a contribuição das oficinas de leitura baseadas na sequência expandida de Cosson (2009) para o letramento literário desses alunos no que se refere ao texto dramático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao fim desta pesquisa com o sentimento de satisfação por ter trabalhado em sala de aula a literatura pelo seu poder encantador, humanizador e formativo. As teorias selecionadas para compor o trabalho, bem como o recorte da pesquisa, a definição dos objetivos, a escolha da metodologia e a execução da sequência expandida foram atividades realizadas com bastante cuidado e afeto. Assim, diante de tudo o que foi abordado, alguns pontos merecem destaque.

Ao longo deste estudo, constatou-se que a introdução do teatro na escola, particularmente através de textos que refletem a realidade e a cultura local, contribui com a ampliação de repertório dos alunos e valoriza seus saberes, bem como das pessoas que produziram essa literatura. De certo, as atividades de leitura do gênero dramático no ambiente escolar, em turma de oitavo ano, especialmente utilizando textos teatrais piauienses, permitiu-se perceber a profundidade e a importância do trabalho sistematizado com a literatura dramática no processo de formação de leitores críticos e reflexivos.

Apesar de alguns participantes terem considerado o texto dramático de leitura difícil, pois em determinados momentos demonstraram certa inabilidade diante desse gênero, os alunos apresentaram bastante conhecimento sobre as obras. Na verdade, não se interpreta aqui os desconhecimentos acerca dos textos ou das suas palavras como uma ausência ou falta, mas sim uma disponibilidade do aluno para aprender, o que é o mais importante.

Os conhecimentos dos participantes englobaram não apenas tipologias textuais, com a distinção entre o texto narrativo e texto teatral, mas também o saber folclórico e cultural. Isso mostra ao professor a relevância de se valorizar os conhecimentos e as vivências dos alunos, pois muito têm a contribuir na sala de aula.

Com as oficinas, teve-se a oportunidade de conhecer e apresentar aos alunos um momento de leitura diferente do que geralmente ocorre, com objetivos “secos” devido ao tempo limitado de aula. Vimos, pois, a literatura como arte interdisciplinar, que engloba todas as outras, sem atrelá-la a fichas de leitura, notas ou qualquer concepção mais ultrapassada de estratégia. Apresentamos aos alunos uma literatura como expressão artística, que causa encantamento, provoca sentimentos, ou seja, aquela com a qual as pessoas se relacionam.

Esta pesquisa permitiu estudar e observar o sujeito dentro de uma situação

natural e mostrou não só que em um cenário escolar é possível formar um sujeito leitor, como também o quão arduo esse cenário pode ser, por alguns motivos, como a falta de formação adequada para que se ensine literatura. Isso faz com que muitos professores ensinem a leitura do texto dramático, quando o fazem, de forma não atrativa, provavelmente como aprenderam, sem se atentar ao potencial envolvente e instigante desse gênero literário.

Pensou-se ainda como a valorização de um trabalho com a oralidade ancora-se também em uma concepção de ensino libertário, segundo a qual utilizar a oralidade em público permite aos alunos que se tornem mais competentes no que concerne ao uso da língua. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, desde 1996, já respaldavam a importância de trazer o eixo da oralidade para a sala de aula a partir da orientação de que as atividades que envolvem a fala precisam fazer sentido para o aluno. Por isso, a relevância da aprendizagem de procedimentos adequados de fala e escuta, conforme o contexto em que o aluno está inserido, pois é papel da escola ensiná-lo a usar a linguagem oral em apresentações em público, como entrevistas, debates, seminários, encenações teatrais, dentre outras, como ocorreu nesta pesquisa.

Viver a língua portuguesa é se imbuir de práticas orais, significa ampliar a variedade de linguagens e possibilitar aos alunos a descoberta de novos caminhos de aprendizagem. Assim, ao longo deste trabalho, procurou-se mostrar ao leitor como se dá a prática da literatura e a formação de leitores em um ambiente escolar por meio de experiências vividas em sala de aula, além de observar a mediação e a receptividade dos sujeitos através das noções da Estética da Recepção.

Dessa maneira, para a formação de leitores de textos dramáticos, faz-se necessária a relação do leitor com o texto, isso acontece por meio do professor, que atua como mediador, conectando-os com o autor, texto e o contexto de suas vidas, criando uma relação entre leitor e texto. Durante a prática e pesquisa, aprendeu-se a ouvir as vozes dos alunos. Presenciou-se a criação das conexões da literatura com o seu dia a dia dos estudantes, discutindo opiniões e desenvolvendo a capacidade crítica por meio da mediação. Notou-se também que a prática da leitura deve ser pensada para seus sujeitos a fim de que haja a relação com o mundo que eles conhecem.

Enxerga-se através de todo o processo da pesquisa, tanto da pesquisadora, como dos alunos, que é possível formar leitores em um ambiente escolar; que uma



vez leitor, pode-se ultrapassar as paredes da escola, tornando-o responsável por sua própria prática de leitura, seja de gêneros dramáticos ou de outros gêneros. A leitura ajuda a transformar o sujeito em um ser social, com opiniões e contribuições à sociedade.

Nessa perspectiva, vê-se que formação de leitores é um processo contínuo, que deve ser constantemente incentivado por meio de práticas pedagógicas que visem sair da prática tradicional e descontextualizada com a vida e com a realidade do aluno. O gênero dramático, especialmente quando ancorado em textos que dialogam com a cultura local, como os da literatura piauiense, mostrou-se uma ferramenta pertinente para o letramento literário. Através dele, foi possível pensar em leitores mais conscientes e críticos.

Finaliza-se, assim, com o desejo de que esta pesquisa alcance os colegas professores e outros profissionais da educação. Além disso, espera-se que sejam realizadas mais pesquisas voltadas para o estudo do texto dramático em sala de aula, com a intenção maior de transformar os estudantes em leitores reflexivos e culturalmente engajados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente, prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. (Coleção Textos Clássicos)
- AMARILHA. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1 ed. São Paulo: Editora livraria da física, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Berthold. Margot. História **Mundial do Teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg. Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 04 de jun. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. PCN
- CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. Revista científica da América Latina y El Caribe. N. 15. Universidade de Santa Catarina: 2003. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/>
- CALZAVARA, Rosemri Bendlin. **Encenar o texto dramático na escola**. Revista Científica da FAP. Curitiba. v.4, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAMPELO, Ací. **História do Teatro Piauiense**. Teresina - PI: A&C Assessoria e Promoções Culturais, 2010.
- CAMPELO, Ací; SALMITO, W.; MIRANDA, Adalmir. **Dramaturgia Piauiense**. Teresina- PI: Academia Piauiense de Letras, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura** / Rildo Cosson. 1 ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DESGRANGES, Flávio. **Teatralidade tátil**: alterações no ato do espectador. Revista Sala Preta, 2008, nº 8, ECA-USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2**: Teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6 ed. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professores?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. – vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura, teoria e prática**. Pontes, São Paulo, 2013.

Magaldi, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. 6.ed. São Paulo: Global, 2004.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea P. (Orgs.). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção: Primeira Passos: 74), 1994.

MASSA, Clóvis Dias. **Estética Teatral e Teoria da Recepção**. Concurso Nacional de Monografias: Prêmio Gerd Bornheim: teatro no Brasil, teatro no Rio Grande do Sul / coordenação: Maurício Guzikski – Porto Alegre: Editora da Cidade, 2007.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. **Operadores de leitura do texto dramático**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 93-112.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

REZENDE, Neide Luiza de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola, 2013. pp. 99-112.

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

ROSENFELD, Anatol. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Benjamim. **Teatro infantil-Rio de Janeiro**: Funarte, 2018.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** - impasses alternativos no trabalho do professor - Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 1988.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7ª. ed. São Paulo: Ática. 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre. 1998.

SOUSA, H.H.L. **Tradição e traição no drama histórico**: Calabar em revista, no teatro de Chico Buarque. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa, p. 17-28.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita?** Ernani Terra. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014

VARÃO, Janaina Saraiva. **Leitura e performance de textos da dramaturgia piauiense em turmas do 9 ano**: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena/Janaina Saraiva em cena. Teresina, 2021.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWIKI, V. H. G. **Afinal o que é literatura?** In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – OFICINA DE LEITURA DE TEXTOS DRAMÁTICOS

The background of the page is a watercolor illustration of a bookshelf. The shelves are filled with books of various colors (orange, blue, green, brown). A small globe is placed on the top shelf. The entire page is framed by decorative black scrollwork in the corners and along the bottom.

**CaDeRNO: peDaGÓGICO:**

**OFicinas  
De  
Leitura**

**MESTRANDA: SELMA ALVES  
ORIENTAÇÃO: PROF. DR. LUCIANO FERREIRA**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>TEMA DO PROJETO .....</b>	<b>07</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>07</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>08</b>
<b>OFICINA 1 – MOTIVAÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>OFICINA 2 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>OFICINA 3 – LEITURA .....</b>	<b>23</b>
<b>OFICINA 4 – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>OFICINA 5 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>25</b>
<b>OFICINA 6 – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>OFICINA 7 – EXPANSÃO .....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>33</b>



## APRESENTAÇÃO

### **Amigo(a) professor(a),**

Este caderno pedagógico foi criado com a finalidade de contribuir com os professores de Língua Portuguesa na aplicação do gênero texto dramático em sala de aula, oferecendo uma abordagem pedagógica consistente, de modo a explorar a literatura de forma significativa, podendo inclusive auxiliar os alunos na compreensão mais ampla desse gênero. Tendo a sala de aula como espaço de pesquisa, este material pedagógico foi elaborado e construído a partir da dissertação de mestrado intitulada “Gênero Dramático: leitura e letramento literário no contexto escolar”. Na pesquisa com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, percebeu-se que o gênero dramático pode proporcionar ao aluno uma experiência de aprendizado significativa, engajando-o ativamente na leitura e na interpretação de textos. A pesquisadora que elaborou esse caderno é professora da rede pública e conhece as dificuldades e as mais comuns necessidades do/a professor/a. Por isso, após o processo de pesquisa, empenhou-se em criar o material com vistas a auxiliar diretamente o/a professor/a. A ideia é oferecer um material prático e bem embasado.

Assim, neste guia, os professores encontrarão os direcionamentos em forma de oficinas. Essas atividades foram elaboradas para serem adaptáveis às diferentes realidades, considerando a diversidade cultural e as necessidades específicas de cada turma.

As obras do gênero dramático selecionadas foram os textos da dramaturgia piauiense, com intuito de valorizar a leitura de obras do estado da professora-pesquisadora, haja vista serem de excelente qualidade: “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo, e “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito.

Ao trabalhar com textos dramáticos, sejam eles clássicos ou contemporâneos, os/as professores/as podem interligar o conteúdo literário com outras áreas do conhecimento, como a história e as artes, promovendo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento e ampliando a formação dos estudantes.

Importante salientar que este caderno pedagógico não se limita a fornecer técnicas de ensino, mas visa inspirar professores, dando-lhes um norte para o trabalho



com esse gênero literário, não excluindo a possibilidade de modificação ou adaptação desta proposta conforme as necessidades da turma ou os objetivos do/a professor/a.

O texto do gênero dramático, trabalhado de maneira sistematizada, pode levar o aluno efetivamente à formação leitora. A sistematização das oficinas presentes neste caderno pedagógico foi baseada na sequência expandida de Rildo Cosson (2009). Essa sequência apresenta 7 etapas e 3 intervalos de leitura. A metodologia proposta pelo autor tende a valorizar a formação crítica e criatividade dos alunos, oferecendo um caminho para que a leitura seja explorada de forma significativa.

Os intervalos sugeridos pelo autor dizem respeito a espaços onde o professor terá a oportunidade de refletir sobre o trabalho que está sendo desenvolvido, possibilitando ajustes e permitindo perceber as dificuldades de leitura dos alunos. Em relação à sequência, os intervalos de leitura são realizados de maneira variada e, nesses momentos, pode-se ocorrer o diálogo com outros textos que, de alguma forma, possibilitam a ampliação da compreensão do aluno sobre o gênero ou o texto já lido anteriormente. Rildo Cosson considera um intervalo de leitura um

acompanhamento do processo de leitura, no papel de enriquecer ou auxiliar eventuais dificuldades – e não de policiamento. É essencial que seja negociado um prazo com os alunos e que intervalos sejam estipulados. Os intervalos são momentos em que os alunos são convidados a apresentar resultados, o que pode ser feito em uma conversa sobre o andamento da leitura: “esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele, o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto (Cosson, 2016, p. 64).

Pela ampliação das estratégias de sistematização, Cosson (2016) apresenta a sequência expandida, que possui duas etapas a mais em relação à sequência básica: a contextualização e a expansão. Essa sequência didática (SD) é uma aprendizagem pela literatura que envolve sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A motivação é o primeiro passo da SD e tem o objetivo de preparar o aluno para entrar no texto. Segundo Cosson (2006), para ter sucesso na leitura é importante que haja a motivação, o momento do encontro do leitor com a obra depende disso. Posteriormente, tem-se a introdução, que é a apresentação do autor e da obra.

Na interpretação, o leitor começa a estabelecer sentidos a respeito de sua leitura, refletindo sobre o autor, o texto e o contexto. Permitindo-lhe, dessa forma, alcançar os objetivos pretendidos rumo ao letramento literário. Sendo assim, a

primeira interpretação, deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em quem tendo sido concluída a leitura física, “o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel” (Cosson, 2016, p. 84). Nessa etapa, é importante que o professor intervenha de maneira mínima, pois isso pode atrapalhar os resultados das percepções dos alunos em relação ao entendimento da leitura.

A contextualização, de acordo com Cosson (2016, p. 86), é uma etapa que está na própria obra literária, ou seja, compreende o aprofundamento da leitura a partir dos variados contextos que o livro traz consigo. Portanto, a leitura da obra literária é imprescindível.

A segunda interpretação tem por objetivo uma leitura mais aprofundada, podendo ser centrada em “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas ou outra leitura a partir da contextualização realizada”, conforme Cosson (2016, p. 92). Nesse sentido, a etapa de contextualização e a segunda interpretação são indissociáveis.

Por último, na etapa da expansão, busca-se evidenciar as relações textuais, ou seja, “o diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2016, p. 94). Assim, pode-se realizar uma atividade de intertextualidade com outras obras, filmes e séries, observando as semelhanças e diferenças a partir de seus pontos de ligação.

Espera-se, portanto, que este caderno pedagógico se torne um bom recurso para professores de Língua Portuguesa de todas as escolas, em especial do estado do Piauí e do município de Amarante, ajudando-os a aprimorar suas práticas pedagógicas e a criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e colaborativo.

Boa leitura!

Professora Selma Alves

## **TEMA DO PROJETO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DE TEXTOS DRAMÁTICOS**

**TURMA:** 8º ano do Ensino Fundamental

**TEMPO ESTIMADO:** 18 horas de 60min.

### **OBJETIVO GERAL:**

Aprimorar habilidades de leitura e a capacidade de interpretação de textos do gênero dramático com enfoque na dramaturgia piauiense.

### **HABILIDADES DA BNCC:**

- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Aprimorar o repertório cultural do aluno a partir da leitura e interpretação de obras literárias piauienses;
- Conhecer as principais características do gênero texto dramático;
- Participar das oficinas literárias;
- Desenvolver a prática leitora por meio de obras dramáticas.

### **METODOLOGIA:**

- Realização de aula expositiva e dialogada, abordando os elementos estruturais específicos dos textos dramáticos.

- Leitura e interpretação das obras "A princesa do Mar-Sem-Fim", de Benjamin Santos, "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito, e "A incrível Pedra Fina", de Ací Campelo.
- Realização de intervalos de leitura para discussões sobre a última leitura feita pelos estudantes, com perguntas guiadas pelo(a) professor(a).
- Desenvolvimento de atividades orais e escritas.

### **RECURSOS:**

- Notebook;
- Projetor multimídia;
- Caixa de som;
- Folhas A4 impressas;
- Quadro acrílico, pincéis e apagador;
- Lápis e canetas;
- Celular;
- Caderno;
- Livros;
- Passador de slides;
- Cópias do conto "Caipora, o Pai-do-Mato", versão de Sônia Junqueira, e da cena "O santo e a porca", de Ariano Suassuna;
- Vídeo com a dramatização (adaptação) do "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna<sup>2</sup>;
- Cópias da letra da canção "Princesa", de Kell Smith.

### **AValiação**

Os estudantes serão avaliados com base nos seguintes critérios: participação, leituras realizadas e execução das atividades propostas.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nWLxk7gcp7o>>.

**OFICINA 1 – MOTIVAÇÃO**

**TEMA:** Instigando o interesse pela leitura do gênero texto dramático.

**DURAÇÃO DA AULA:** 1h/aula de 60 min.

**RECURSOS:** Notebook, datashow, slides e vídeo.

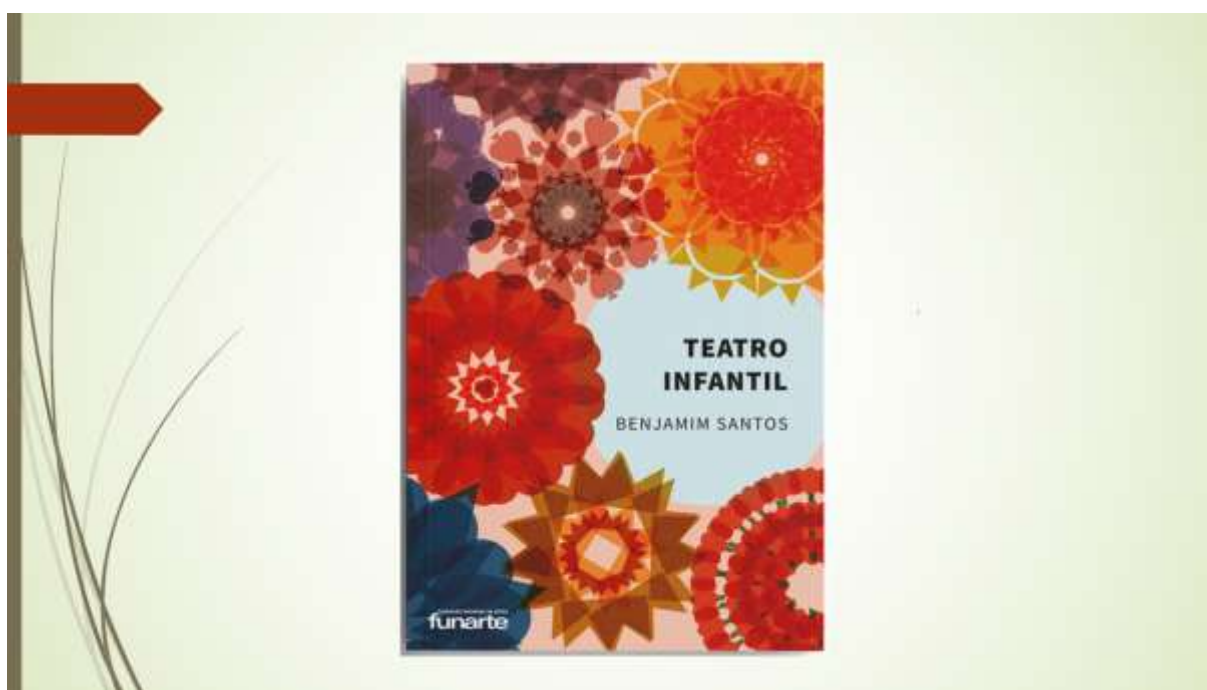
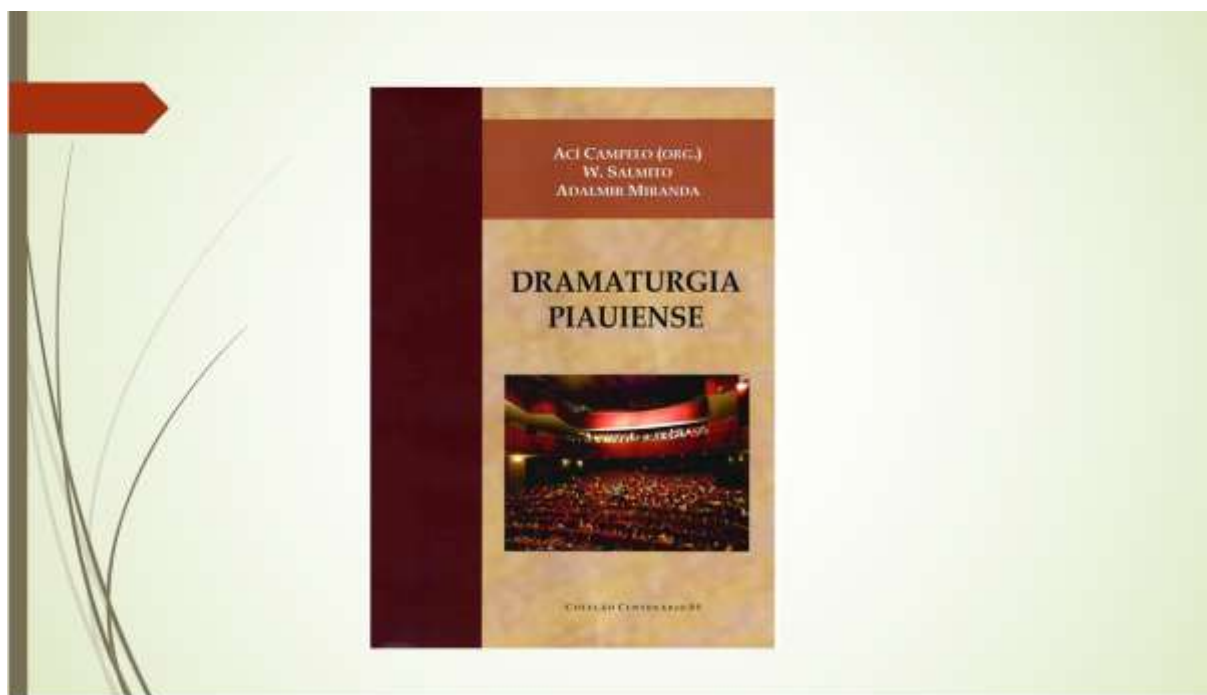
**OBJETIVO:**

- Conhecer autores e obras da dramaturgia piauiense que serão desenvolvidas ao longo das oficinas.

**PROCEDIMENTOS:**

O(a) professor(a) deverá explicar as etapas das oficinas aos estudantes. Depois, apresentar os slides contendo imagens das capas, autores e títulos das obras selecionadas, indagando sobre as possibilidades temáticas, personagens e o enredo do texto dramático. A intenção é criar uma atmosfera intrigante, buscando despertar a curiosidade e estimular o interesse dos participantes pela leitura das obras dramáticas propostas.







### **SUGESTÕES DE PERGUNTAS**

1. Ao observar as capas, qual imagem chamou mais a sua atenção? Por quê?
2. Vocês têm familiaridade com essas obras? Alguma delas já cruzou o caminho de vocês anteriormente?
3. Ao analisar o título "A princesa do Mar-Sem-Fim", que tipo de história vocês imaginam que vão ler?
4. Na opinião de vocês, qual pode ser o significado por trás do título "A incrível Pedra Fina"? O que esse título sugere sobre a obra?
5. Quais são as suas suposições sobre a história que pode ser contada em "A casa de Pedro Malasarte"?

## OFICINA 2 – INTRODUÇÃO

**TEMA:** Explorando a estrutura do gênero texto dramático.



**DURAÇÃO DA AULA:** 3h/aulas de 60 min.

**RECURSOS:** Datashow, caixa de som, notebook, slides e folhas A4 impressas, canetas e lápis.

### OBJETIVOS:

- Entender o conceito e os elementos estruturais do texto dramático.
- Estabelecer diferenças entre texto narrativo e dramático.
- Conhecer os autores e suas respectivas obras.

### PROCEDIMENTOS:

O(A) professor(a) deverá elaborar uma apresentação visual composta por slides abordando o conceito, os elementos estruturais do texto dramático, destacando as diferenças fundamentais entre textos narrativos e dramáticos, além de fornecer informações sobre os autores em estudo e suas respectivas obras.

### CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

- ❑ O gênero dramático é um dos tipos de gêneros literários, sendo também chamado de teatral.
- ❑ A palavra drama é originada do termo grego e significa "ação": os atores devem transformar em atos as ideias e os sentimentos das personagens. O conjunto de ações constitui a trama ou enredo.
- ❑ O texto teatral é o script, o elemento propriamente literário que o autor compõe com a finalidade de ser representado perante um público.



## CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

Texto em forma de  
diálogos

Presença das  
rubricas

Sequência da ação  
dramática

Dividido em  
atos e cenas

## TEXTO NARRATIVO

- É aquele que narra uma história através da sequência de fatos. A sucessão de acontecimentos é contada por um narrador que apresenta os principais elementos da narração. A estrutura básica de um texto narrativo é formada pela introdução, pelo desenvolvimento e pela conclusão, ou seja, ele tem começo, meio e fim.

## TEXTO DRAMÁTICO

- Texto em forma de diálogos, dividido em atos e cenas. Há presença de rubricas, que são descrições do espaço e/ou da situação antes de cada ato. A sequência da ação dramática geralmente é constituída de exposição, conflito, complicação, clímax e desfecho.

## Ací Campelo

Autor da obra *A incrível Pedra Fina*



Disponível em:  
<https://www.gesiatotal.com.br/2021/09/21/aci-campelo/>.

O dramaturgo e professor **Ací Campelo** nasceu em Lago da Pedra, no Estado do Maranhão, mas foi radicado no Piauí há mais de 30 anos, instalando-se e criando residência na capital. Graduado em Educação Artística – Artes Cênicas e Pós-Graduado em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí. Foi diretor de teatro e é um dos pesquisadores de maior referência para as artes cênicas do teatro brasileiro de expressão piauiense.

O espetáculo infantil “A incrível Pedra Fina”, escrita por Ací Campelo, apresenta a história da menina Clara, que saiu pelo mundo à procura de sua pedra fina. No decorrer da história, são apresentados personagens do folclore piauiense, como a Num-Se-Pode e o Pé-de-Garrafa.

## Walfrido Salmito



Fonte:

<https://www.gp1.com.br/pi/piatu/noticia/2022/5/31/ator-e-produtor-cultural-walfrido-salmito-morre-aos-63-anos-em-teresina-526557.html>

### Autor da obra *A casa de Pedro Malasarte*

Walfrido de Melo Salmito nasceu em Teresina, é Licenciado em Educação Artística pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, Distrito Federal. Além de professor, foi ator, diretor, produtor de teatro e dramaturgo. Entre seus textos estão: "A onça e o bode", "As Romeiras", "Umas e outras de João Trancoso", "Mundico Espaçoso", obra vencedora do prêmio de montagem Myriam Muniz de Teatro, e a peça "A casa de Pedro Malasarte", uma das mais conhecidas de sua autoria.

A obra **A Casa de Pedro Malasarte** se desenvolve em torno de Pedro Malasarte, que conta como fez para ajudar as outras personagens da história, reparando as injustiças sofridas por elas, e ainda construir sua casinha.



## Benjamim Santos

Autor da obra *A princesa do Mar-Sem-Fim*



Benjamim Santos nasceu em Parnaíba, em 4 de julho de 1939, filho de Neusa da Fonseca Lima e Benedito dos Santos Lima, estudou em Recife e em seguida foi para Olinda estudar Filosofia no Seminário Regional do Nordeste. Nesta instituição, foi aluno do autor Ariano Suassuna e mais tarde, por indicação do mestre, Benjamin ministrou aulas de Estética.

A obra **“A Princesa do Mar-Sem-Fim”**, é inspirada na poesia dos folhetos da literatura de cordel e foi escrita em 1976. A obra foi toda construída em redondilha maior. Ela conta a história de amor entre a princesa Elisa e o jovem Adriano.

### PROCEDIMENTOS:

Em seguida, o(a) professor(a) deverá fornecer cópias do conto "Caipora, o Pai-do-Mato", na versão de Sônia Junqueira, e de uma cena da obra "O Santo e a Porca", de Ariano Suassuna, com o intuito de permitir que os alunos identifiquem as diferenças entre um texto dramático e narrativo. Inicialmente, o(a) professor(a) deverá orientar os alunos a realizarem uma leitura silenciosa do texto I. Na sequência, promover uma leitura coletiva do texto II.

## TEXTOS

### **Caipora, o Pai-do-Mato**, versão de Sônia Junqueira

Todas as manhãs, bem cedinho, dois compadres iam juntos para a mata cortar lenha.

A mata era uma beleza. Clara-escuro, com tudo quanto é tipo de planta. E mais o canto dos pássaros e um mundaréu de borboletas amarelas!

Com seus machados, os lenhadores iam cortando a madeira. Compadre Tonho procurava sempre cortar os galhos mais baixos, para não ferir muito as árvores. E vivia chamando atenção do compadre Chico, que cortava troncos, quebrava galhos sem necessidade e às vezes até matava um bicho só pra treinar a pontaria.

Um dia, o compadre Chico não foi. Tonho entrou sozinho na mata, e parecia que estava tudo diferente. Uns barulhos esquisitos, uns sussurros, estalos de folhas secas, o rio no meio das pedras mais barulhento do que nunca. Aqui e ali, a corrida de um gato-do-mato ou o bater das asas de um pássaro. Um vento frio de doer e o silêncio entranho entre um som e outro.

Compadre Tonho apertou o cabo do machado, as juntas doendo de frio. Forçou a vista: era difícil enxergar na escuridão cinzenta da mata.

De repente, apertou mais os olhos: Não era possível! Devia estar vendo coisas... Mas não: lá adiante, aquele vulto escuro, aquela visagem... Esfregou os olhos, olhou de novo: a visagem continuava lá. Antes dela, parecia que vinha todos os bichos do mundo, grandes pequenos, de penas e de pelos, comedores de carnes e de ervas.

O coração do lenhador disparou. Era o Caipora, o pai-do-mato! O lenhador, paralisado de medo, viu a figura vindo, chegando mais perto, bem devagar. Era enorme, verde da cabeça aos pés, parecendo uma planta se movendo. Os membros grossos, grandes, o corpo coberto de pelos grossos como cerdas. Os braços, compridos, quase tocavam o chão. Focinho de cachorro-do-mato, orelhas em pé, curtas, de pontas viradas pra fora.

Imóvel, sem fala, o lenhador se lembrava das histórias sobre o Caipora: que dá risada como qualquer pessoa, que fuma cigarro de palha e pito de barro, que persegue quem estraga as plantas e mata bichos sem necessidade... Que é castanho, de pelos se arrastando no chão – mas este era verde, bem verde...

O coisa parou. Tinha os pés virados: dedos pra trás, calcanhares pra frente. O homem tremeu. Então, de repente, o Caipora perguntou, com voz rouca:

— Tem fumo aí, siô?

— E... E... Eu? Fumo?

— O lenhador, estatelado, olhava para figura à sua frente.

— Tem fumo? – repetiu o bicho num ronco surdo, estendendo a mão peluda.

O lenhador parou de tremer. Mesmo assim, não conseguia falar. Acenou que sim, abriu a capanga, retirou um naco de fumo e estendeu.

Mais que depressa o Caipora agarrou o fumo e saiu trotando, com a bicharada atrás. Compadre Tonho saltou de lado para dar passagem e ficou olhando. O rastro do Caipora se imprimia ao contrário no chão: as pegadas viradas pra, enquanto o dono delas corria pra lá... Atrás a bicharada: cachorros-do-mato, pacas, caititus, antas, capivaras, jaburus... No ar, acima da cabeça dele, a suave revoada das rolinhas. O lenhador enxugou o suor da testa:

— Ufa! Vou trabalhar! – resmungou.

— Arre, que não ganhei pro susto!

Nesse dia ele voltou tarde, com o carrinho pesado de lenha boa, madeira de lei, que tinha encontrado não sabia como. A alma, essa estava leve. Uma estranha alegria tomou conta do coração dele. Pôs-se a cantar, um pouco desafinado pela falta de hábito...

No outro dia, acendeu o forno para fabricar o carvão que ia vender na cidade. Os troncos eram tão lisos e bonitos, tão agradáveis à vista que seu coração se aqueceu de novo. A lenha crepitava, nunca acabava de queimar. Quando compadre Tonho apagou com água as brasas vermelhas, o carvão continuou cintilando seu negro brilho. Ele ficou sabendo então que, nesse dia, a mão de um deus caridoso o havia ajudado.

Na vila, os carvões brilhantes do compadre Tonho causaram alvoroço.

— Isso de muito valor, moço

— Quer comprar?

— Eu não! Sei lá se foram roubados!

— Que é isso? Eu sou lenhador! Fazer carvão é o meu ofício! Então, eu lá preciso roubar carvão?

— Onde achou isso?

— Pra falar a verdade, não achei! Queimei a lenha, e sobrou esse carvão no meio.

E o lenhador contou a viagem naquele dia, o encontro como o bicho dos pés virados.

— Ah! – disse o outro – É o pai-do-mato.

— Acho que era. Mas eu lá tenho alguma coisa com o Caipora? Diz que o bicho enfeitiça e persegue quem anda no mato...

— Nem sempre. Você deu fumo pro pintinho dele, ganhou uma fortuna. Sorte sua!

Pelo sim, pelo não, compadre Tonho não foi mais à floresta. Compadre Chico, seu companheiro, ouviu falar de sua sorte. Invejoso, foi atrás dele, pra arrancar o segredo de sua riqueza. Mas só ouviu uns grunhidos e umas desculpas:

— Sei não... Penso que a minha sorte foi por causa do encontro, mas não tenho certeza...

E ficou nisso.

Um belo dia, compadre Chico andava pela mata quando escutou um tropel. E viu: passou correndo uma criatura esquisita, de pés virado. Atrás dela um mundaréu de bichos fazendo um barulhão. O Caipora!

O homem correu atrás, oferecido, gritando, até que o pai-do-mato parou. O lenhador tremia de cobiça. E foi logo perguntando:

— Pode me dar daquele carvão? Eu tenho fumo aqui, no embornal. Tenho muito!

A cara do bicho escureceu. Dos seus olhos saíram chispas verdes de ódio. Em volta tudo virou um silêncio só. Nem uma folhinha se mexia. Com um ronco surdo, o bicho avançou sobre o homem e o agarrou...

E daquele dia em diante, surgiu uma nova assombração nas matas: um homem que ficava vagando para baixo e para cima, que nem alma penada, virado pelo avesso...

(Fonte: Contos de Assombração. Coedição latino-americana).

## TEXTO II

### O Santo e a Porca, de Ariano Suassuna<sup>3</sup>

A cena se inicia na residência de “Eurico Árabe”, amplamente reconhecido como “Euricão Engole-Cobra”.

**CAROBÁ** — E foi então que o patrão dele disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euricão”.

**EURICÃO** — Euricão, não. Meu nome é Eurico.

**CAROBÁ** — Sim, é isso mesmo. Seu Eudoro Vicente disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euriques”.

<sup>3</sup> SUASSUNA, Ariano. O santo e a porca [recurso eletrônico]. [ilustrações Zélia Suassuna]. - 26. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

**EURICÃO** — Eurico!

**CAROBÁ** — Vá procurar Euríquio.

**EURICÃO** — Chame Euricão mesmo.

**CAROBÁ** — Vá procurar Euricão Engole-Cobra.

**EURICÃO** — Engole-Cobra é a mãe! Não lhe dei licença de me chamar de Engole-Cobra, não! Só de Euricão!

**CAROBÁ** — Vá na minha frente procurar Euricão para entregar essa carta a ele.

**EURICÃO** — Onde está a carta? Dê cá! Que quererá Eudoro Vicente comigo?

**PINHÃO** — Eu acho que é dinheiro emprestado.

**EURICÃO** — (Devolvendo a carta.) Hein?

**PINHÃO** — Toda vez que ele me manda assim na frente, a cavalo, é para isso.

**EURICÃO** — E que ideia foi essa de que eu tenho dinheiro? Você andou espalhando isso! Foi você, Caroba miserável, você que não tem compaixão de um pobre como eu! Foi você, só pode ter sido você!

**CAROBÁ** — Eu? Eu não!

**EURICÃO** — Ai, meu Deus, com essa carestia! Ai a crise, ai a carestia! Tudo que se compra é pela hora da morte!

**CAROBÁ** — E o que é que o senhor compra? Me diga mesmo, pelo amor de Deus! Só falta matar a gente de fome!

**EURICÃO** — Ai a crise, ai a carestia! E é tudo querendo me roubar! Mas Santo Antônio me protege.

**PINHÃO** — O senhor pelo menos leia a carta!

**EURICÃO** — Eu? Deus me livre de ler essa maldita! Essa amaldiçoada! Ai a crise, ai a carestia! Santo Antônio me proteja, meu Deus! Ai a crise, ai a carestia! (Entra MARGARIDA atraída pelo rumor. Vem acompanhada de DODÓ VICENTE, disfarçado com uma horrível barbicha, com a boca torta, com corcova, coxeando e vestido de preto).

**MARGARIDA** — Papai! Que foi, meu pai? Ouvi o senhor gritar! Está sentindo alguma coisa?

**EURICÃO** — Ai minha filha, me acuda! Ai, ai! Os ladrões, minha filha, os ladrões!

**MARGARIDA** — Socorro! Socorro! Pega o ladrão!

**EURICÃO** — Ai minha filha, não grite assim não! Não grite, senão vão pensar que a gente tem o que roubar em casa. E vêm roubar! Santo Antônio, Santo Antônio! Ai a crise, ai a carestia!



**MARGARIDA** — Mas o que foi que houve?

**EURICÃO** — Ainda não houve nada, mas está para haver! Está para haver, minha filha!

**MARGARIDA** — O que é? Que foi que houve, Caroba? Que foi, Pinhão! Pinhão, você aqui? Ah, já sei o que houve, papai soube de tudo! É melhor então que eu confesse logo.

**CAROBA** — Que a senhora se confesse? Deixe para a sexta-feira, porque a senhora aproveita e comunga! Que coisa, Dona Margarida só quer viver na igreja!

#### PROCEDIMENTOS<sup>4</sup>:

Após a leitura, solicitar aos alunos que respondam por escrito as questões específicas, relacionadas aos textos lidos.

#### QUESTÕES SOBRE OS TEXTOS I E II

1. Em qual dos dois textos há a presença de um narrador? Justifique.
2. Retire do texto dramático um exemplo de rubricas.

<sup>4</sup> Professor(a), veja o vídeo com a apresentação da obra "O santo e a porca" em animação no link: [https://www.youtube.com/watch?v=ocb\\_-8nAIoA](https://www.youtube.com/watch?v=ocb_-8nAIoA).

**OFICINA 3 – LEITURA****TEMA:** Leitura de textos do gênero dramático piauiense.**DURAÇÃO DA AULA:** 4h/aulas de 60 minutos**RECURSOS:** Livros literários**OBJETIVOS:**

- Ler textos da dramaturgia piauiense, aprofundando a compreensão e apreciação desse gênero literário.
- Interpretar criticamente as obras lidas.
- Externar suas percepções em relação às obras lidas.

**PROCEDIMENTOS:**

O(A) professor(a) deverá distribuir os livros formando dois grupos.

**No primeiro momento de leitura**, os estudantes do grupo 1 receberão o livro “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, e os alunos do grupo 2, receberão a obra “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo.

**No segundo momento de leitura**, todos os alunos terão de ler a obra “A casa de Pedro Malasarte”, de Walfrido Salmito.

O professor deverá combinar as páginas que serão lidas extraclasse.

No primeiro momento, teremos dois intervalos de leitura e no segundo momento, um intervalo.

Durante os intervalos de leitura, o(a) professor(a) deverá promover rodas de conversa para que os alunos possam compartilhar suas percepções em relação aos textos lidos.

**OFICINA 4 – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO**

**TEMA:** Analisando as obras “A princesa do Mar-Sem-Fim”, de Benjamin Santos, e a “A incrível Pedra Fina”, de Ací Campelo.



**DURAÇÃO DA AULA:** 3h/aula de 60min.

**RECURSOS:** Notebook, celular, projetor de mídia e caixa de som.

**OBJETIVOS:**

- Compreender as temáticas das obras lidas.
- Apresentar as percepções referentes às obras lidas.

**PROCEDIMENTOS:**

Ao concluir a leitura dos textos literários, o professor deverá propor aos alunos que se organizem em grupos e escolham a forma como desejam apresentar suas percepções sobre a obra lida.

Cada grupo deverá ter a liberdade de optar por apresentações em vídeo, slides, painéis ou até mesmo por meio de dramatizações, proporcionando uma abordagem dinâmica e alinhada aos interesses de cada equipe.

**OFICINA 5 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

**TEMA:** Ampliando o conhecimento sobre as obras da dramaturgia piauiense



**DURAÇÃO DA AULA:** 2h/aula de 60 min.

**RECURSOS:** Projetor de mídia, notebook, slides, caderno, celular, lápis e canetas.

**OBJETIVOS:**

- Aprimorar a compreensão em relação às obras lidas.
- Aprofundar o conhecimento acerca da estrutura do texto dramático.
- Pesquisar sobre alguns aspectos das obras selecionadas.

**PROCEDIMENTOS:**

O(A) professor(a) deverá projetar slides informativos sobre o gênero textual dramático com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos em relação a esse gênero.

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### 1. DIVISÃO INTERNA

- a) **Exposição** - corresponde à situação inicial;
- b) **Conflito** - alguma coisa acontece que provoca a ruptura do equilíbrio, criando uma situação de conflito;
- c) **Desenvolvimento** - forças adversas agem para resolver o conflito;
- d) **Clímax** - o momento decisivo de maior impacto;
- e) **Desenlace** - todos os fios dispersos da trama são atados.

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### 2. DIVISÃO EXTERNA

- a) Atos - Os atos se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática.
- b) Cenas - As cenas se dividem conforme as alterações no número de personagens em ação.

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### 3. AS RUBRICAS ou DIDASCÁLIAS

Também chamadas “indicações de cena” e “indicações de regência”, as rubricas descrevem o que acontece em cena.

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### EXEMPLO DE RUBRICAS

*“(Apagam-se as luzes, sai Pedro Malasarte. Cantar dos sapos, seis horas da tarde, compadre Belo pesca e de vez em quando pega um peixe e coloca na cesta).”*

Compadre Belo – Como pode um peixe vivo/Viver fora/De água fria? (bis)

Cel. Pimentão – Pescador...

*“(Compadre Belo, olha para os peixes, olha para o rio, volta a pescar)”.*

Fonte: CAMPELO, Acl. (Org). Dramaturgia Piauiense. / Acl Campelo; W. Salmito, Adalmir, Miranda. – Teresina: Academia Piauiense de Letras (2017, página 63)

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### 4. PERSONAGENS

- a) **Protagonista** – É o personagem principal. A partir da sua perspectiva sobre o conflito da história julgamos tudo o que acontece durante o enredo.
- b) **Antagonista** - Personagem contrário ao protagonista. Ele representa uma ameaça, obstáculo, dificuldade ou impedimento ao que o protagonista deseja alcançar.
- c) **Secundários** - Conhecido como coadjuvantes, são aqueles personagens que não fazem parte da trama principal.

## GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

### 5. TEMPO

- a) Representado – Tempo em que a ação decorre.
- b) Da representação – É sempre presente, mesmo que o tempo do texto dramático seja passado.

### PROCEDIMENTOS:

Professor(a), após a apresentação das informações, realizar uma roda de conversa com os alunos, indagando sobre as temáticas das obras lidas, a linguagem, a cena que mais gostaram, dentre outros aspectos. Após o questionamento, os alunos dos grupos 1 e 2 deverão elaborar um roteiro com os tópicos principais da pesquisa relacionadas às obras trabalhadas e às discussões anteriores, nas rodas de conversa. Em seguida, os alunos deverão ser orientados sobre o levantamento de dados no momento da pesquisa. Na(s) aula(s) seguinte(s), os alunos deverão compartilhar as informações da pesquisa. Após essas apresentações, promove-se uma roda de conversa, proporcionando aos alunos não só a oportunidade de socializar as informações, mas também de refletir e questionar sobre as obras lidas.



**OFICINA 6 – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO****TEMA:** Compreendendo a obra “A casa de Pedro Malasarte”**DURAÇÃO DA AULA:** 2h/aula de 60 min.**RECURSOS:** Livro literário, folhas A4 impressas, quadro acrílico e pincéis, lápis, e canetas.**OBJETIVO:**

- Compreender e interpretar textos do gênero dramático.
- Identificar a estrutura dos textos do gênero dramático.

**PROCEDIMENTOS:**

Professor(a), distribuir aos alunos folhas impressas com questões relacionadas à obra "A casa de Pedro Malasarte", de Walfrido Salmito. Em seguida, organizar os alunos em grupo (podendo ser a mesma divisão da oficina de leitura) para socializar suas respostas. Ao término desta etapa, pedir aos alunos que preparem cartazes com as respostas de cada grupo e, em seguida, compartilhem com a turma.

**QUESTÕES RELACIONADAS À OBRA "A CASA DE PEDRO MALASARTE" DE WALFRIDO SALMITO**

- 1-Quais os momentos da história que vocês mais gostaram? E os que menos gostaram?
- 2-Qual personagem da história foi o seu favorito? Poderiam justificar a razão dessa preferência?
- 3-Vocês entenderam o texto? Caso tenham encontrado alguma dificuldade durante a leitura, poderiam compartilhar quais foram?
- 4-O que vocês pensaram sobre a obra lida anteriormente se confirmou ao longo da leitura? Explique.



**OFICINA 7 – EXPANSÃO****TEMA:** Explorando as obras dramáticas piauienses**DURAÇÃO DA AULA:** 2h/aula de 60 min.**OBJETIVO:**

- Produzir uma resenha sobre o texto da dramaturgia piauiense lido.

**PROCEDIMENTOS:**

Professor(a), no primeiro momento da oficina, disponibilizar aos alunos cópias da letra da música "Princesa", de Kell Smith. Em seguida, exibir o videoclipe com a mesma música para dialogar com a obra "A princesa do Mar-Sem-Fim". Após a leitura da canção, seguida do videoclipe, promova uma roda de conversa para explorar temas como: o empoderamento das mulheres, a síndrome do príncipe encantado, a discriminação baseada no gênero e a violência contra as mulheres. Essa atividade visa estabelecer conexões significativas entre obra literária, música e questões sociais relevantes.

**LETRA<sup>5</sup> DA CANÇÃO "PRINCESA", DE KELL SMITH<sup>6</sup>**

Cuido da minha família  
Tenho meu próprio castelo  
O dragão é meu bichinho de estimação  
Sou uma flor, bem me quero  
E se eu te quero, não nego  
Mas se eu não te quiser, respeita meu não  
Faço acontecer a minha história  
Eu não preciso de permissão  
Se não entendeu, vou ser didática  
A torre é minha  
Sou toda minha  
Mulher da minha vida  
Eu sou princesa e eu me salvo sozinha  
A torre é minha  
Sou toda minha

<sup>5</sup> Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-L1gZWUw7z0>.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/kell-smith/princesa>.

Mulher da minha vida  
 Eu sou princesa e eu me salvo sozinha  
 Frágil, coisa nenhuma  
 Minha rotina é dura  
 Mas sigo firme na luta, mantendo a visão  
 Tô criando estrutura  
 Fortalecendo a postura  
 Não sou de conto de fadas, sou revolução!  
 Faço acontecer a minha história  
 Eu não preciso de permissão  
 Se não entendeu, vou ser didática  
 A torre é minha  
 Sou toda minha  
 Mulher da minha vida  
 Eu sou princesa e eu me salvo sozinha  
 A torre é minha  
 Sou toda minha  
 Mulher da minha vida  
 Eu sou princesa e eu me salvo sozinha.

### PROCEDIMENTOS:

Professor(a), no segundo momento, promover uma roda de conversa com os alunos encorajando a troca de ideias sobre as leituras realizadas. Subsequente a isso, dividir a turma em grupos para a produção de um texto abordando essas percepções. Após a leitura, sugerir a correção e a reescrita dos textos. Em seguida, os alunos serão convidados a compartilhar suas produções em uma segunda roda de conversa.

### SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA A RODA DE CONVERSA

1. As obras selecionadas para a leitura nestas oficinas fazem parte da dramaturgia piauiense. Existe alguma ligação perceptível entre elas? Em caso afirmativo, seria possível apontar qual seria essa conexão?
2. De que maneira as obras podem ser relacionadas com o nosso contexto social?
3. Qual das histórias chamou mais a sua atenção? Poderia explicar o motivo dessa escolha?

## PRODUÇÃO DE TEXTO – RESENHA DAS OBRAS LIDAS



### Orientações:

Sua tarefa consiste em elaborar uma resenha da obra que você leu. Fique atento aos pontos discutidos na última roda de conversa.

### Siga estes passos:

- 1º - Observe as informações contidas nos livros: capa, orelha, referências (se houver) e índices. Essas informações fornecem detalhes sobre a obra e o(a) autor(a).
- 2º - Em uma folha de rascunho, anote os pontos mais importantes.
- 3º - Identifique os aspectos positivos e negativos (se houver) e dê a sua opinião de forma argumentada sobre ele.
- 4º - Escreva o texto, que deverá ter o mínimo de 15 linhas e o máximo de 30 linhas, com a seguinte estrutura:
  - ✓ **Introdução:** apresente as obras e os autores com uma visão geral e um comentário inicial.
  - ✓ **Desenvolvimento:** descreva as partes principais do livro, entrelaçadas com a sua opinião.
  - ✓ **Conclusão:** reafirme a sua opinião sobre a(s) obra(s).
- 5º - Crie um título interessante para a sua resenha.
- 6º - Faça as correções necessárias.
- 7º - Socialize sua resenha com os colegas de classe.

## REFERÊNCIAS

CAMPELO, Ací; SALMITO, W.; MIRANDA, Adalmir. **Dramaturgia Piauiense**. Teresina- PI: Academia Piauiense de Letras, 2017.

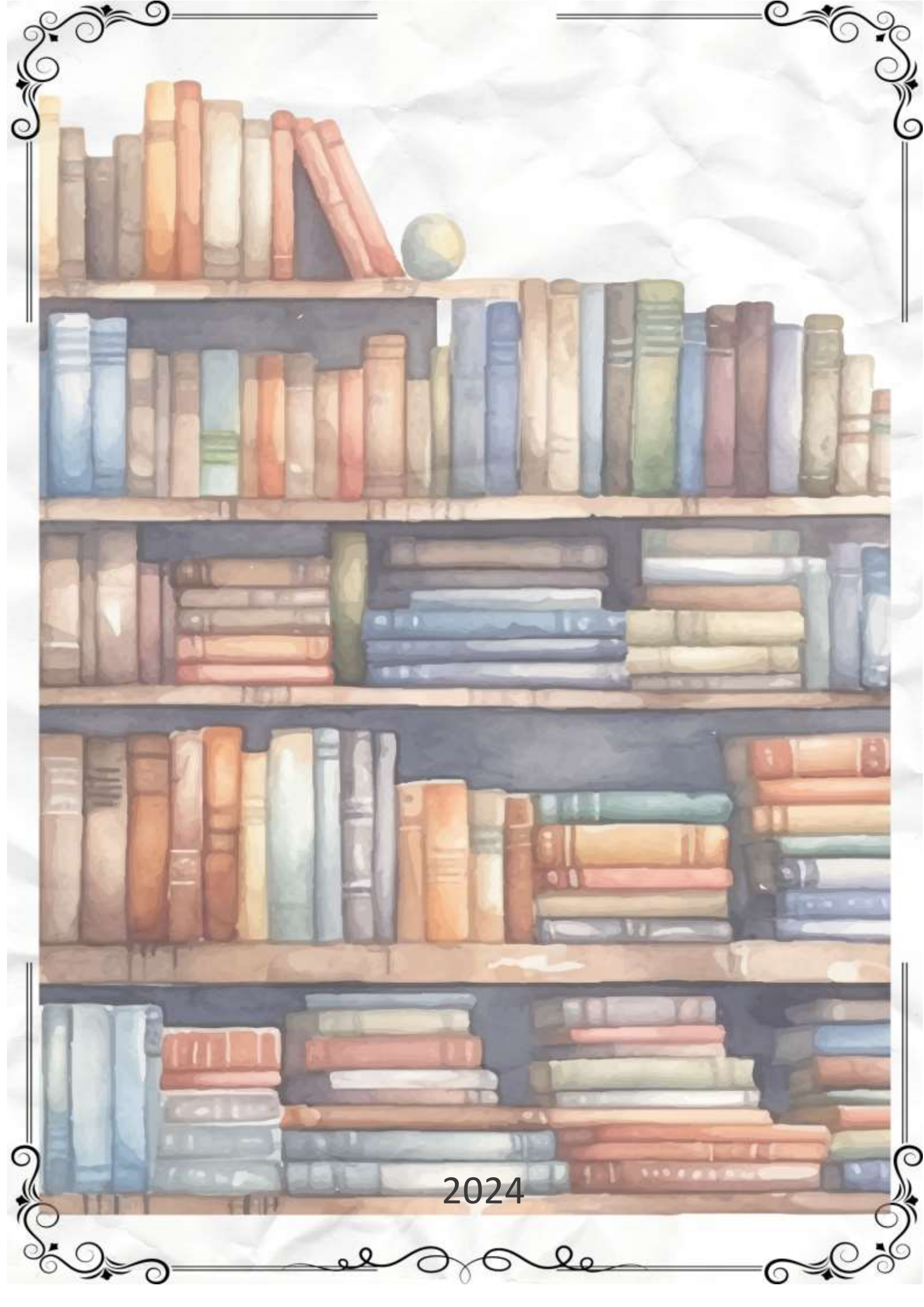
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SANTOS, Benjamim. **Teatro infantil-Rio de Janeiro**: Funarte, 2018.

SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca** [recurso eletrônico]. [ilustrações Zélia Suassuna]. - 26. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.



2024

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

### QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo coletar e verificar informações sobre a relação dos alunos com a leitura e o texto dramático. Responderão a este questionário os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Unidade Escolar Da Costa e Silva. ATENÇÃO: Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo.

1. Você gosta de ler? Justifique.

---

---

2. Com que frequência você lê?

---

---

3. Se você respondeu afirmativamente à pergunta 1, por favor, indique seu estilo de leitura preferido.

---

---

4. Qual o último livro que você leu?

---

---

5. Quem você apontaria como o maior incentivador para a sua prática de leitura?

---

---

6. Você já leu algum texto dramático na sala de aula? Em caso positivo, qual sua opinião sobre esse gênero?

(   ) Sim   (   ) Não

---

---

7. Se você respondeu afirmativamente à pergunta 6, responda: Você sente alguma dificuldade ao ler um texto do gênero dramático? Explique.

---

---

8. Você já leu alguma obra da literatura piauiense, em especial da dramaturgia? Marque uma das alternativas e especifique a obra lida, caso a resposta seja afirmativa.

(   ) Sim   (   ) Não

---

---

---



## APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O DRAMATURGO E DIRETOR ACÍ CAMPELO



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



### Entrevista com o dramaturgo e diretor teatral Ací Campelo – 03 de outubro de 2023

Meu nome é Selma Maria Alves de Jesus, e o tema da minha pesquisa é “**GÊNERO DRAMÁTICO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR**”, realizada sob a orientação do professor Dr. Luciano Ferreira da Silva - UESPI-PI. A pesquisa foi realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental na Unidade Escolar Da Costa e Silva, localizada no bairro Escalvado, na cidade de Amarante, Piauí. Como resultado, foi produzido um caderno pedagógico contendo sugestões de oficinas, utilizando como suporte textos dramáticos de autores piauienses.

#### **S.A.: Quais autores e livros que lhe influenciaram?**

**A.C.:** Muitos livros e autores influenciaram minha dramaturgia. Eu fiz licenciatura plena em Educação Artística, artes cênicas, na Universidade Federal do Piauí, final dos anos 70. Tomamos conhecimentos de vários autores de teatro brasileiro e vários autores internacionais. Entre esses autores que me influenciaram, teoricamente, no Brasil, sobre teatro, foi Sábato Magaldi, um dos grandes autores que escreveram sobre o teatro brasileiro, e Fernando Peixoto, outro grande escritor que escreveu sobre o teatro brasileiro. E, em relação aos autores, entre tantos que me influenciaram, eu destaco dois. No Brasil, Dias Gomes, que foi um grande autor da dramaturgia brasileira, e, internacional, o dramaturgo alemão Bertolt Brecht. Dias Gomes, além de dramaturgo era novelista. Escreveu o grande texto *O pagador de promessas* e *As Primícias*, e outros textos, sobretudo, falando sobre o Nordeste brasileiro, que era seu tema, praticamente. Bertold Brecht é um grande autor internacional, fenomenal autor que me influenciou muito pela linguagem e pelo seu teatro, chamado teatro didático, que eu apliquei, inclusive em alguns textos meus, sobre a influência de Bertolt Brecht. Grande autor de *A mãe*, *Os Fuzis da Senhora Carrar*, *Na selva das cidades*, ou seja, um autor fantástico. Li praticamente quase todos os seus textos.

#### **S.A.: De todos os seus textos, qual deles é o seu preferido? Por quê?**

**A.C.:** Entre todos os textos que eu escrevi, é óbvio que todos são importantes para mim, principalmente o primeiro, *Arribação, drama de Nossa Terra*, que falava sobre o êxodo rural. Mas eu tenho um texto que eu gosto muito, escrito pela técnica mesmo, pela dramaturgia, pela própria história, que é um texto chamado *Os Salvados*, ele foi escrito na década de 80, montado várias vezes, foi para festivais nacionais e foi muito bem recebido. Então, é um texto do qual eu gosto muito. *Os Salvados*, além de uma

técnica mais apurada, foi meu terceiro texto escrito. Ele conta uma história muito, digamos assim, atual, que é o misticismo nordestino, a crença, a fé do homem nordestino. Ou seja, basicamente, é sobre os romeiros do Nordeste. Os romeiros pegam um carro para ir pagar a promessa, aquela romaria, e aí o carro vira em determinada estrada, o carro vira e morrem vários romeiros, sobrando apenas cinco personagens, ou seja, cinco romeiros. Entre esses cinco romeiros, eu criei cinco personagens que descrevem todo, digamos assim, esse misticismo, essa crença e essa fé do nordestino. Entre essas figuras que escaparam do acidente, está um coronel que vai pagar a promessa, uma prostituta que vai faturar com os romeiros, uma beata, o filho dela, e um sujeito que vai pagar a promessa de vingança da morte de um irmão seu. Então, é um texto muito bem elaborado, muito bem criado.

**S.A. Quando nasceu em você a ideia de escrever sobre a história do teatro piauiense?**

**A.C.:** A ideia de escrever sobre a história do teatro piauiense partiu da minha vivência do teatro do nosso estado. Eu fui presidente de uma entidade chamada Federação do Teatro Amador do Piauí. Essa entidade agregava os grupos de teatro de todo o estado. Então eu viajava muito para os municípios, representando essa entidade e apresentando espetáculos. Nessas minhas viagens, eu fui recolhendo muitas histórias do teatro daqueles municípios. Os grandes municípios como Parnaíba, Floriano, Picos, Oeiras, Campo Maior, Piripiri, esses municípios que já tinham teatro. Campo Maior, que já tinha tido teatro. E alguns municípios que não tinham teatro, mas que já tinham tido anteriormente. Então eu fui recolhendo depoimentos, entrevistando as pessoas. E aí, a princípio, eu não pensava em lançar em livro. Eu escrevi uma história do teatro piauiense, digamos assim, em relatos, num jornal. Um jornal chamado *Jornal da Manhã*. Esse jornal circulou até a década de 90 no Piauí. E eu escrevi esse texto sobre o teatro piauiense em 16 capítulos, que saía no dia de domingo. E era uma coisa interessante, porque o pessoal de teatro, todos liam esses artigos. Depois, eu larguei a pesquisa e lancei a história do teatro piauiense de 1858 a 2000. E aí fiz já a segunda edição do livro, que foi em 2010, o mais bem elaborado, e que hoje é um livro de referência sobre a história do teatro piauiense.

**S.A.: Na minha pesquisa, um dos seus textos que será lido pelos meus 20 (vinte) alunos do 8º ano é *A incrível Pedra Fina*, que faz parte da obra *Dramaturgia Piauiense*, organizada por Ací Campelo (serão comprados 20 (vinte) livros e doados para a escola depois das oficinas de leitura). A pergunta é: quais são as características da literatura dramática infanto-juvenil no Piauí? O senhor poderia sugerir leituras que tratam desse tema?**

**A.C.:** O Piauí não tem muita identidade em relação a textos infantis, poucos autores escrevem sobre o teatro infantil no Piauí. Geralmente as características são folclóricas. Na própria *Pedra Fina* tem o encontro do folclore, nós colocamos algumas lendas como pano de fundo, como o “Pé de Garrafa” e outras lendas para criar essa identidade local. Então, os textos piauienses e teatros infantis têm essas características do folclore piauiense. Eu mesmo fiz um espetáculo infantil chamado A



*Menina e o Boizinho*, que trata do amor de uma menina pelo seu animal de estimação, que é um boizinho, em que o boizinho é do “Bumba meu boi” do folclore piauiense. Têm essa grande característica, os textos de teatro infantil do Piauí, que é tratar do folclore de uma forma lúdica e muito boa.

**S.A.: Na obra *A incrível pedra fina*, a temática é bastante atual. O senhor poderia falar sobre essa obra?**

**A.C.:** *A incrível Pedra Fina* é uma história realmente infantil bastante interessante. Ela tem como pano de fundo o amor. É uma menina que inventa a existência de uma pedra e ela, obviamente, inventa isso em contrapartida, digamos assim, à falta de amor do pai, principalmente, para com ela. E aí ela inventa essa pedra imaginária e diz que a pedra sumiu, é uma pedra que ela tinha, diz que a pedra sumiu e ela resolve ir atrás da pedra, que no fundo é ir atrás do amor do pai por ela mesma. É um texto bastante representativo, foi montado aqui no Piauí e teve bastante apresentações. É um texto muito bonito, um texto infantil, quase infanto-juvenil. Na obra *a incrível Pedra Fina*, a gente pode colocar algumas questões que envolvem o espetáculo. O pano de fundo é a falta de atenção, de amor, da família, do pai para com os filhos, no caso aí é uma menina. A mãe faz tudo para que o pai escute a menina, e ela termina desacreditando do pai, pelo pai desacreditá-la também nos seus sonhos, nas suas ideias, no seu imaginário. Então, o que é que acontece? A menina cria na mente dela uma pedra, uma pedra que ela chama de Pedra Fina, e depois talvez também no imaginário, cria que essa pedra sumiu, que é talvez, e aí fica implícito ou explícito, ela cria isso para que o pai, principalmente, dê valor a ela. Interessante é que no final do espetáculo, o pai vai à procura da filha com a mãe, quando reencontra a filha, que ela vai atrás da Pedra Fina, aí existe o reencontro do amor. É um tema muito atual, realmente.

**S.A.: Em 2017, em entrevista ao professor Wesley Fontenele, o senhor comentou sobre o não reconhecimento da dramaturgia piauiense: “a gente não conseguiu passar do Piauí. Passar do Piauí que eu te coloco, é você sair da fronteira do estado e ser reconhecido lá fora.” Esse cenário ainda persiste?**

**A.C.:** Quando eu coloquei que o Piauí não ultrapassou fronteiras na dramaturgia, eu coloquei mais ou menos essa geração nova. A geração mais antiga, a geração de 60, conseguiu uma certa penetração no sul do país, porque foram pessoas, dramaturgos que saíram do Piauí e foram embora do Piauí. Nesse sentido aí tem Francisco Pereira da Silva, que é o autor de *Raimunda Pinto, sim Senhor*, e outras peças famosas. Tem também um autor chamado Benjamin Santos, que conquistou, através do seu teatro infantil, todo o Brasil, ganhando prêmios no teatro infantil. Foi um dos grandes exponenciais do teatro infantil na década de 60 e 70. Essa dificuldade de penetração da geração atual, talvez seja porque não saiu mesmo. Hoje, por exemplo, talvez isso tenha mudado um pouco, porque você não precisa sair do seu estado para mostrar seu trabalho, seu trabalho de escritor, seja ele no romance, na poesia ou mesmo na dramaturgia. A dramaturgia torna-se mais difícil pelo próprio desconhecimento que existe nesse setor, porque o teatro pouco é estudado, principalmente nas escolas,

tanto pública como privada. Mas existem autores, autores que são bastante montados. Essa penetração do estado para o sul é muito difícil, reconheço. Seria mais fácil você lá do Sul, ser reconhecido, ou seja, ir embora do Piauí para depois retornar como conhecido. Mas, repito, talvez isso não seja mais necessário.

**S.A.: Quais nomes despontam hoje na dramaturgia piauiense, no sentido de autoria?**

**A.C.:** Alguns autores jovens se destacam na dramaturgia piauiense. Temos autores aí, a gente pode citar Natan Sousa, Roberto Muniz, nós escrevemos muito, a gente mesmo escreve muito, Ací Campelo. São autores que têm montado espetáculos aqui no Piauí. Eles têm disponibilizado texto de alto valor dramático. É muito difícil essa tarefa de escrever dramaturgia, porque você não escreve dramaturgia para ficar parado. A dramaturgia só acontece encenada, então raramente alguém escreve para ficar só no livro. Isso não existe, absolutamente. Isso no livro se torna apenas literatura, mas nós temos muitos autores novos em destaque.

**S.A.: Ao assistir ou ler seus textos dramáticos, que mensagens/lições ficam no imaginário coletivo?**

**A.C.:** O grande momento da minha dramaturgia, que a gente tentou ou tenta transmitir, é sempre uma mensagem de otimismo. No início a gente escrevia muito sobre o êxodo rural, o latifúndio, sobre a violência no campo, mas de uma forma que enaltecesse o homem nordestino. Não era falar de violência de forma violenta, falar sobre o êxodo de forma muito dramática, não. Eu sempre escrevi de forma que desse uma saída para o ser humano. Eu acho que a grande lição dos meus textos, dos seus temas, é que eu procuro mostrar que sempre existe uma saída. O homem não está condenado completamente à sua sorte, ele tem seus momentos, e que ele pode, através da sua força, através da sua fé, do seu dinamismo, ultrapassar algumas barreiras. Claro que a dramaturgia não pode resolver os problemas da vida, como nenhuma ficção, mas a gente procura transmitir nesses textos essa mensagem de fé e de otimismo.

**S.A.: Além do livro *História do teatro piauiense* (obra de referência), o senhor poderia sugerir outros livros que possam agregar conhecimentos em relação à dramaturgia piauiense?**

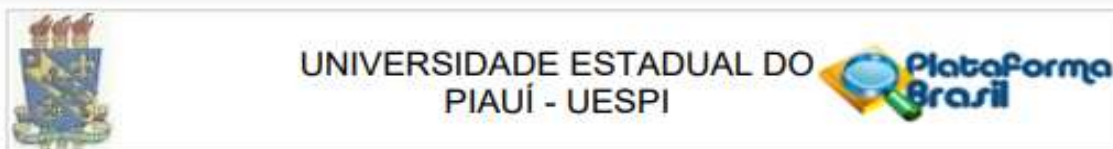
**A.C.:** Olha, infelizmente não. Esse livro meu, *História do Teatro Piauiense*, ele está na segunda edição, partiu para a terceira edição, e na bibliografia do meu livro tem uma referência de um livro do professor Arimatéia Tito, que é um livro chamado *Praça Aquidabã, sem número*, que não existe mais, está esgotado, só existem alguns exemplares sem bibliotecas. Então, não tem outro referencial, infelizmente. Espero que alguém escreva sobre o Teatro Piauiense, já existem algumas teses de universidade que estudam dramaturgos piauienses, como o próprio Benjamin Santos, Gomes Campos, eu já servi algumas vezes de tese e tal, mas é isso, eu não tenho outro referencial para indicar não, infelizmente.

**S.A.: No Piauí, há políticas públicas de incentivo para a produção de peças teatrais?**

**A.C.:** Políticas públicas para a área da cultura no Piauí é uma coisa muito rara. Existem algumas políticas de governo. O governo vem, tem uma política lá, mas não existe política de Estado, essa permanente. Então, produzir cultura no Piauí, principalmente a produção teatral, é muito escasso, é muito raro, é muito relativo. Nós temos aqui no Estado uma lei de incentivo, nós temos o Sistema de Incentivo Estadual à Cultura, que é o SIEC, e temos uma lei chamada de A. Tito Filho da Prefeitura de Teresina, que infelizmente está desativada. Mas são mecanismos que incentivam a produção cultural e, por consequente, a produção teatral, de montagem de espetáculos dramáticos. Mas políticas públicas mesmo, de circulação de espetáculos, de montagem de espetáculos, não existem no Estado do Piauí. Existiam, anteriormente, até concursos dramáticos que se perderam no tempo. Nossas políticas públicas são muito raras no setor cultural. E, quando a gente vai ao incentivo privado, aí a coisa se torna pior ainda, pelo próprio desconhecimento da classe cultural no Estado do Piauí. Não é só o teatro, não. Isso aí a gente pode colocar na música, na dança, na cultura popular, essa falta de incentivo e de políticas públicas.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO GÊNERO DRAMÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

**Pesquisador:** Selma Alves

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71276423.0.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.388.226

##### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa; descritiva e exploratória; e ainda pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Serão realizadas oficinas a partir da sequência expandida de Cosson. Será aplicado um questionário prévio e um questionário avaliativo no final das oficinas em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, com o intuito de identificar os pontos positivos e negativos das oficinas, contribuindo para a coleta de dados dessa pesquisa.

**Critério de Inclusão:** alunos do 8º ano da Unidade Escolar da Costa e Silva, que estão regularmente matriculados, frequentando as aulas e que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo responsável pelo discente que participará da pesquisa. **Critério de Exclusão:** alunos do 8º ano da Unidade Escolar da Costa e Silva que estão regularmente matriculados, porém não estão frequentando as aulas, no período destinado à pesquisa de coleta de dados e os discentes que não aceitaram participar da pesquisa por meio de recusa e não assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assinados pelos responsáveis.

##### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 6.388.226

Investigar as contribuições da leitura e do letramento literário através do texto dramático pelo viés da dramaturgia piauiense em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de forma a produzir material didático -pedagógico para melhor compreensão desse gênero pautado em metodologias que proporcionem o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação de leitores críticos, a partir de uma leitura prazerosa, de obras provenientes de seu meio social e cultural.

#### Objetivo Secundário:

Conhecer a estrutura e as características do gênero texto dramático; Verificar como o texto dramático é compreendido pelo aluno; Proporcionar aos alunos práticas de leituras e compreensão de textos dramáticos associados à performance sob à luz da dramaturgia piauiense; Propiciar uma proposta de intervenção com sequências didáticas sobre o texto dramático e a performance.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o aluno, que envolve a possibilidade de eles experimentarem constrangimento ou desconforto durante a realização das atividades propostas. Caso sejam identificados danos comprovados decorrentes desta pesquisa, a assistência imediata será tomada, como a suspensão da participação do aluno. Além disso, serão fornecidas a assistência integral e apoio pedagógico personalizado para sanar quaisquer danos.

##### Benefícios:

A pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica como também para os participantes da pesquisa, pois pesquisar sobre propostas que poderão contribuir na formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental é de grande importância, uma vez que, é perceptível o desinteresse de muitos alunos durante as aulas de leitura e nas atividades de compreensão e interpretação. Dessa forma, esta pesquisa poderá contribuir na formação de leitores, por meio de leitura de textos dramáticos sobre o viés da dramaturgia piauiense, possibilitando que sejam leitores que constroem sentidos, fazem reflexões sobre o que leem e desenvolvam a sua competência discursiva e comunicativa nas diferentes práticas sociais.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 6.388.226

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO (questionário/entrevista/formulário/roteiro).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

As alterações realizadas foram:

1. TCLE:

- A) O endosso foi retirado.
- B) O ressarcimento ao participante de pesquisa foi assegurado.
- C) Foi explicitado no TCLE que o participante de pesquisa tem o direito de buscar indenização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2176123.pdf	30/08/2023 15:58:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO_Selma_corrigido.docx	04/08/2023 10:30:26	Selma Alves	Aceito

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 6.388.226

Outros	Questionario_Selma.docx	13/07/2023 21:43:45	Selma Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Selma.docx	13/07/2023 21:39:37	Selma Alves	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadora_Selma.pdf	13/07/2023 21:31:29	Selma Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_Selma.docx	13/07/2023 21:30:08	Selma Alves	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoinst_Selma.pdf	13/07/2023 21:29:12	Selma Alves	Aceito
Orçamento	Orcamento_Selma.docx	13/07/2023 21:26:47	Selma Alves	Aceito
Cronograma	Cronograma_Selma.docx	13/07/2023 21:23:42	Selma Alves	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Selma.pdf	13/07/2023 21:20:54	Selma Alves	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 04 de Outubro de 2023

Assinado por:  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br

## ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada: **LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO GÊNERO DRAMÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Selma Maria Alves de Jesus**. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições da leitura e do letramento literário através do texto dramático pelo viés da dramaturgia piauiense em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

Diante das dificuldades de trabalhar a leitura em sala de aula é que propomos incluir o texto dramático sob o viés da dramaturgia piauiense nas aulas de literatura com o propósito de despertar o interesse e o gosto pela leitura e assim, tornar você um (uma) leitor (a).

Esta pesquisa será realizada nesta unidade de ensino e você participará através de oficinas de leitura, lendo obras do gênero texto dramático, participando de atividades orais e escritas e respondendo aos questionários. Todas as atividades serão desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa e a pesquisadora estará sempre presente para esclarecer qualquer dúvida que porventura você tiver.

Caso você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou incômodo durante a pesquisa poderá parar e desistir de participar. Sua participação é voluntária e poderá a qualquer momento, ser interrompida por você ou por seu responsável legal.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados apenas com finalidade acadêmica. Garantimos o sigilo no tratamento das informações e asseguramos que sua identidade não será revelada ou exposta.

Diante da metodologia proposta para o desenvolvimento desta pesquisa, os possíveis riscos que os participantes poderão sofrer são mínimos, pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão



fisiológica ou psicológica dos participantes. Por outro lado, pode trazer algum constrangimento ou desconforto ao participarem das oficinas, atividades orais e discussões sobre os filmes e a adaptações fílmicas, ocasionando um problema, por se sentirem inferiores nas respostas ou incapazes de responderem aos questionamentos feitos durante as realizações das atividades, desta forma, serão tomadas todas as providências necessárias para evitar essas situações, dando-lhes a liberdade de responder aos questionamentos nos momentos mais oportunos e também o risco de quebra de sigilo, nesse caso, você será orientado a não se identificar no questionário e atividades.

Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, a assistência imediata será a suspensão de sua participação, e terá assistência integral, caso necessário, será dado ao participante que apresentar complicações e danos decorrentes da pesquisa, apoio pedagógico particularizado para sanar quaisquer danos; Com isso, a pesquisadora terá o compromisso em manter os cuidados necessários durante os questionamentos para evitar essas situações e para que isso não aconteça a nenhum participante. Buscará estimular a participação espontânea de todos os envolvidos, tendo empatia e respeito nas respostas dos mesmos. Você tem assegurado o direito do ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos durante a pesquisa.

A pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica como também para os participantes da pesquisa, pois pesquisar sobre propostas que poderão contribuir na formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental é de grande importância, uma vez que, é perceptível o desinteresse de muitos alunos durante as aulas de leitura e nas atividades de compreensão e interpretação. Dessa forma, esta pesquisa poderá contribuir na formação de leitores, possibilitando que sejam leitores que constroem sentidos, fazem reflexões sobre o que leem e desenvolvam a sua competência discursiva e comunicativa nas diferentes práticas sociais.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo que queira saber antes, durante e depois da

participação.

Os resultados do estudo estarão à disposição quando for finalizado. Em caso de dúvidas, você ou seu responsável poderá entrar em contato com a pesquisadora que é aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, através do e-mail: [selmamariaalvesdejesus@aluno.uespi.br](mailto:selmamariaalvesdejesus@aluno.uespi.br) ou pelo telefone: (86)99497-0950. Também poderão entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual do Piauí – CEP UESPI, ao qual esta pesquisa será submetida, que está localizado à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro, Teresina-PI, ou através do telefone (86) 3221-4749 e e-mail: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com).

Este TERMO DE ASSENTIMENTO foi impresso em duas vias. Caso aceite participar da pesquisa, uma cópia será arquivada pela pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos e, que após esse tempo, serão destruídos. A outra via será fornecida a você.

Eu concordo participar dessa pesquisa.

AMARANTE –PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Participante

---

Assinatura da Pesquisadora.

### **ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a), a participar como voluntário (a), da pesquisa **LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO GÊNERO DRAMÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR**. O objetivo geral desta pesquisa é saber se utilizar textos dramáticos sob o viés da dramaturgia piauiense poderão ajudar os alunos a lerem mais.

Diante das dificuldades de trabalhar a leitura em sala de aula é que propomos incluir o texto dramático nas aulas de literatura com o propósito de despertar o interesse e o gosto pela leitura e assim, tornar o (a) participante um (uma) leitor (a).

A pesquisa será realizada na escola onde seu (sua) filho (a) estuda durante as aulas de Língua Portuguesa. Um dos motivos que nos levou a estudar o referido assunto são as dificuldades enfrentadas ao trabalhar a leitura na sala de aula, por muitos alunos não terem interesse e não gostarem de ler, assim, os participantes desse estudo, irão ler obras da dramaturgia piauiense, participar de oficinas com atividades orais e escritas e respondendo a um questionário, a fim de, contribuir na formação dele (a) como leitores.

Para participar da pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso seja do seu consentimento, participará respondendo um questionário, participando de atividades orais e escritas, semelhantes às que são realizadas na escola. Esclarecemos que em nenhum momento ele (ela) será obrigado a realizar qualquer atividade contra a sua vontade. A recusa em participar de qualquer atividade não acarretará a ele (ela) nenhum tipo de penalidade ou diferenciação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, pois a mesma irá tratar a identidade do menor com padrões de ética profissional. Garantimos o sigilo no tratamento das informações e asseguramos que a identidade do menor não será

revelada ou exposta.

Diante da metodologia proposta para o desenvolvimento desta pesquisa, os possíveis riscos que os participantes poderão sofrer são mínimos, pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes. Por outro lado, pode trazer algum constrangimento ou desconforto ao participarem das oficinas, atividades orais e discussões sobre as obras lidas, ocasionando um problema, por se sentirem inferiores nas respostas ou incapazes de responderem aos questionamentos feitos durante as realizações das atividades, desta forma, serão tomadas todas as providências necessárias para evitar essas situações, dando-lhes a liberdade de responder aos questionamentos nos momentos mais oportunos; e também o risco de quebra de sigilo, nesse caso, seu (sua) filho (a) será orientado a não se identificar no questionário e atividades.

Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a assistência imediata será a suspensão do participante, a assistência integral, caso necessário, será dada ao participante que apresentar complicações e danos decorrentes da pesquisa, como apoio pedagógico particularizado para sanar quaisquer danos. O (a) seu (sua) filho (a) tem ainda assegurado o direito à indenização ou ressarcimento por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Com isso, a pesquisadora terá o compromisso em manter os cuidados necessários durante os questionamentos para evitar essas situações e para que isso não aconteça a nenhum participante. Buscará estimular a participação espontânea de todos os envolvidos, tendo empatia e respeito nas respostas dos mesmos.

A pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica como também para os participantes da pesquisa, pois pesquisar sobre propostas que poderão contribuir na formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental é de grande importância, uma vez que, é perceptível o desinteresse de muitos alunos durante as aulas de leitura e nas atividades de compreensão e interpretação. Dessa forma, esta pesquisa poderá contribuir na formação de leitores, por meio de leituras de textos e oficinas com atividades orais e escritas sobre o gênero

dramático possibilitando que sejam leitores, leitores que constroem sentidos, fazem reflexões sobre o que leem e desenvolvam a sua competência discursiva e comunicativa nas diferentes práticas sociais.

Informamos que os resultados do estudo estarão à disposição quando for finalizado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo, serão destruídos.

A pesquisadora responsável pelo referido estudo é Selma Maria Alves de Jesus, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí. Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato através do e-mail [selmamariaalvesdejeus@aluno.uespi.br](mailto:selmamariaalvesdejeus@aluno.uespi.br) ou pelo telefone: (86)99497 0950. Para informações a respeito de aspectos éticos, você poderá dirigir-se ao **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual do Piauí – CEP UESPI, ao qual esta pesquisa será submetida, que está localizado à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro, Teresina-PI, ou através do telefone (86) 3221-4749 e e-mail: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com).

Este TERMO DE CONSENTIMENTO foi impresso em duas vias de igual teor. Caso autorize a participação do menor, você e a pesquisadora deverão rubricar as duas vias em todas as páginas do documento. Uma cópia será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Assim, mediante os esclarecimentos prestados, solicitamos sua manifestação, no sentido de autorizar ou não que o menor, sob sua responsabilidade, participe da referida pesquisa.

Amarante-PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora