

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

JANAÍNA SARAIVA VARÃO

**LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE EM
TURMAS DO 9º ANO: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena**

TERESINA (PI)

2021

JANAÍNA SARAIVA VARÃO

**LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE EM
TURMAS DO 9º ANO: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.
Área de Concentração: Linguagens e Letramentos. **Linha de pesquisa:** Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

TERESINA (PI)

2021

)

V2871 Varão, Janaina Saraiva.

Leitura e performace de textos da dramaturgia piauiense em turmas do 9º ano: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena / Janaina Saraiva Varão. - 2021.

181 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2021.

“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

“Orientador(a): Prof. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.”

1. Leitura literária. 2. Texto dramático. 3. Performace.
4. Dramaturgia piauiense. I. Título.

CDD: PI869

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAÍNA SARAIVA VARÃO

“LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE EM TURMAS DO 9º ANO: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Aci Campelo em cena”

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 02 de agosto de 2021, às 9h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a banca examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Profa. Stela Maria Viana Lima Brito (UESPI)
(Presidente)

Prof. Dr. Daniel Castello Branco Ciarlini (UESPI)
(1º examinador)

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho (UESPI)
(2º examinador)

Visto da coordenação.

Prof. Dra. Shirlei M. Alves
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)
Portaria no 0168/2021

À minha mãe, por todo o exemplo de superação e persistência.

À minha avó, Nuni Varão (*in memoriam*), por me ensinar a trilhar o caminho da fé e do otimismo.

Às minhas irmãs, Ana Cristina e Juçara, pela preocupação, carinho e incentivo.

Ao meu irmão, Marcos Varão (*in memoriam*), minha eterna saudade.

Aos meus sobrinhos, meus xodós.

Vocês fazem parte dessa conquista!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus pelas bênçãos, por me fortalecer e fazer acreditar que seria possível, mesmo diante das adversidades. Também à Nossa Senhora, pela intercessão junto ao Pai.

Aos meus pais, minhas irmãs, sobrinhos e familiares, pelo apoio, incentivo e parceria. Gratidão por compreenderem as ausências e estresses durante esse período do Mestrado.

Aos meus amigos pela amizade e confiança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pelo empenho e dedicação ao conduzirem a turma em busca de aprofundar seus conhecimentos em prol de uma educação de qualidade. A todos esses mestres, minha gratidão!

À coordenadora Shirlei Alves pelo apoio e compreensão.

À minha orientadora, Professora Doutora Stela Maria Viana Lima Brito, que com sua paciência e sabedoria me conduziu a desvendar o labirinto, muitas vezes, confuso, da leitura do texto dramático e da performance.

Ao dramaturgo, Ací Campelo, pela disponibilidade e empatia em fornecer o material da dramaturgia piauiense tão necessário para elaboração desse trabalho.

Aos colegas de turma do Profletras, com quem tive o prazer de conviver e compartilhar ensinamentos, alegrias e angústias nesse período de Mestrado.

À minha parceira Kátia Luz, que se tornou próxima nas trocas de apoio, estudo e consolo.

Às minhas companheiras de estrada, Marlange Santos e Francisca Patrícia, da turma anterior, pelas orientações e companhia nas viagens semanais.

À gestora da escola em que realizei a pesquisa, pela disponibilidade e acolhimento.

À gestão e aos colegas de profissão do CETI Mário Martins, pelo apoio e torcida durante essa minha caminhada em busca de aperfeiçoamento.

Aos alunos do 9º ano, que contribuíram como sujeitos da pesquisa para a realização dessa dissertação.

Obrigada a todos!

Assistir a uma representação teatral emblematiza, assim, aquilo ao que tende – o que é potencialmente – todo ato de leitura. É no ruído da arquibancada teatral que se desenrola esse ato, quaisquer que sejam os condicionamentos culturais.

Zumthor (2018)

RESUMO

A prática da leitura de textos literários no ensino fundamental, geralmente, é conduzida pelos professores de forma mecanizada, obrigatória e com o objetivo de obter nota quantitativa, apesar dos livros didáticos já incluírem gêneros que por suas características e estruturas cumprem uma função dinâmica e interativa entre leitor/texto/autor, como é o caso do gênero dramático, que estimula a imaginação, ajudando a desenvolver múltiplas habilidades no leitor, como: ouvir, ler e compreender. Isso pode ser reflexo da falta de capacitação oferecida aos professores, no intuito de renovar suas práticas pedagógicas. De modo que, como alternativa para reduzir essas lacunas no ensino literário, foi proposta uma sequência didática envolvendo atividades que auxiliem realizar o letramento literário através do gênero dramático. Objetiva-se, assim, comprovar que a leitura de textos da dramaturgia aliada ao estudo da performance, contribui para a formação leitora de alunos do 9º ano, seguindo os objetivos específicos: I) propiciar ao aluno instrumentos e estratégias que lhe permita interagir e relacionar-se com o texto dramático de forma espontânea; II) possibilitar ao aluno observar a leitura do texto dramático com a percepção de uma dualidade complementar: escrita e vocalização; III) desenvolver atividades que abordem o texto dramático em contexto de sala de aula; e IV) propor ação interventiva com sequência didática direcionada ao uso do texto dramático com ênfase nas obras de autores piauienses. Desse modo, esta pesquisa suscita uma reflexão sobre a possibilidade de se trabalhar com uma nova metodologia do gênero dramático no contexto de sala de aula, assim como, sugere e incentiva atividades e projetos pedagógico-didáticos que desenvolvam nos alunos a disponibilidade frente ao estudo do texto dramático, que apesar de estar presente como atividade curricular, na prática, não é atuante, principalmente, na escola pública. Em prol dessa motivação, adota-se a pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, desenvolvida a partir de oficinas organizadas em sequência didática. Partindo dessa perspectiva, abordam-se, nesse estudo, os aspectos teórico-epistemológicos e didático-metodológicos que buscam associar literatura e ensino. A pesquisa dialoga com documentos legais que fundamentam a formação do leitor, entre os quais, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), como também, com as contribuições teóricas de Aristóteles (2011), Cosson (2012), Cândido (2002), Eco (2003), Todorov (2014), Compagnon (2001), D'Onófrío (2005), Campelo (2010), Zumthor (2018), entre outros autores. Espera-se, dessa forma, que a leitura do texto dramático, em especial o piauiense, associada à performance, que propõe o aluno vivenciar os sentidos do texto, contribuam para a prática da leitura nas turmas do 9º ano.

Palavras-chave: Leitura Literária. Texto Dramático. Performance. Dramaturgia Piauiense.

ABSTRACT

The practice of reading literary texts in elementary school is generally conducted by teachers in a mechanized, mandatory way and with the objective of obtaining a quantitative grade, although textbooks already include genres that, due to their characteristics and structures, fulfill a dynamic and interactive function between reader/text/author, as is the case of the dramatic genre, which stimulates the imagination, helping to develop multiple skills in the reader, such as: listening, reading and understanding. This may be a reflection of the lack of training offered to teachers in order to renew their teaching practices. So, as an alternative to reduce these gaps in literary education, a didactic sequence was proposed involving activities that help carry out literary literacy through the dramatic genre. The objective is, therefore, to prove that the reading of dramaturgy texts, combined with the study of performance, contributes to the reading training of 9th grade students, following the specific objectives: i) provide the student with instruments and strategies that allow him to interact, relate to the dramatic text in a spontaneous way; ii) enable the student to observe the reading of the dramatic text with the perception of a complementary duality: writing and vocalization; iii) develop activities that address the dramatic text in the classroom context; and iv) propose an interventional action with a didactic sequence aimed at the use of the dramatic text with an emphasis on the works of authors from Piauí. Thus, this research succincts a reflection on the possibility of working with a new methodology of the dramatic genre in the classroom context, as well as suggesting and encouraging pedagogical-didactic activities and projects that develop in students an availability towards the study of dramatic text, which despite being present as a curricular activity, in practice, is not active, mainly, in public schools. And in favor of this motivation, bibliographical, exploratory and descriptive research is adopted, developed from workshops organized in a didactic sequence. From this perspective, this study addresses the theoretical-epistemological and didactic-methodological aspects that seek to associate literature and teaching. The research dialogues with the legal documents that support the reader's education, including the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2017). As well as, with the theoretical contributions of Aristotle (2011), Cosson (2012), Cândido (2002), Eco (2003), Todorov (2014), Compagnon (2001), D'Onofrio (2005), Campelo (2010), Zumthor (2018), among other authors. It is hoped, therefore, that the reading of the dramatic text, especially from Piauí, associated with performance, which proposes the student to experience the meanings of the text, to contribute to the practice of reading in 9th grade classes.

Keywords: Literary Reading. Dramatic Text. Performance. Piauí Dramaturgy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qual suporte você mais utiliza para ler?	94
Gráfico 2 - Você frequenta a biblioteca da escola?	95
Gráfico 3 - Você já assistiu a alguma peça teatral?	96
Gráfico 4 - Você já leu algum livro da dramaturgia piauiense?	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da obra “Auto do Lampião no Além”	74
Figura 2 – Capa da obra “O Casório da Pafunsa”	77
Figura 3 – Capa da obra “A Menina e o Boizinho”	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trecho da obra “O Casório da Pafunsa”	43
Quadro 2 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além”	46
Quadro 3 – “O Bicho”, de Jônatas Batista	60
Quadro 4 – Trecho do texto teatral “Raimunda Jovita na Roleta da Vida”	72
Quadro 5 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além”	76
Quadro 6 – Trecho da obra “O Casório da Pafunsa”	78
Quadro 7 – Trecho da obra “A Menina e o Boizinho”	80
Quadro 8 – Trecho da obra “A menina e o Boizinho”	80
Quadro 9 – Trecho da obra “A Menina e o Boizinho”	81
Quadro 10 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além”	108
Quadro 11 – Trecho da obra “O Casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPI - Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares

FETAPI – Federação de Teatro Amador do Piauí

GRUTEPE – Grupo de Teatro Pesquisa

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

SNT – Serviço Nacional de Teatro

SMT – Serviço Municipal de Teatro

STEP – Serviço de Teatro do Estado do Piauí

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA: concepção e formas	18
2. 1 Leitura do texto literário	20
2. 2 Formação do leitor	29
3 GÊNERO DRAMÁTICO	37
3. 1 Leitura de textos dramáticos	42
3. 2 Relações entre texto dramático e performance	48
4 DRAMATURGIA PIAUIENSE: conhecendo história, textos e autores	52
4. 1 Textos da dramaturgia piauiense	71
4. 1. 1 Auto do Lampião no Além: Gomes de Campos	74
4. 1. 2 O Casório da Pafunsa: Fontes Ibiapina	77
4. 1. 3 A Menina e o Boizinho: Ací Campelo	80
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
5. 1 Campo e sujeitos da pesquisa	84
5. 2 Caracterização da Pesquisa	85
5. 2. 1 Abordagem, objetivos e procedimentos	85
5. 2. 2 Delimitação do <i>corpus</i>	87
5. 2.3 Procedimentos para coleta de dados	87
6 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	94
6. 1 Primeira etapa: questionário	94
6. 2 Segunda etapa: oficinas de leitura - Trilhando o texto dramático	100
6. 2. 1 Oficina 1: desvendando o texto narrativo e o texto dramático	103
6. 2. 2 Oficina 2: conhecendo as obras e os autores	106
6. 2. 3 Oficina 3 – Trilhando o texto dramático	107
6. 2. 4 Oficina 4 – Desvendando o texto dramático	117
6. 3 Terceira Etapa de Análise dos Dados: entrevista	120
7 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A PERFORMANCE EM TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE: ação interventiva	126
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	170
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES.	170
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ...	171
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR	174
ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO/ ENTREVISTA/ DEPOIMENTO	177
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	179
APÊNDICE B – ENTREVISTA	180

1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura literária no contexto escolar brasileiro ainda não se adequou plenamente às orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, fortalecidas recentemente pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme esta última, a leitura deve ser um processo ativo, uma interação autor-texto-leitor-contexto. Ao contrário disso, as atividades de leitura, na maioria das escolas, ainda conservam o método tradicional que já não correspondem aos anseios do aluno.

Diante desse contexto, a presença do texto dramático, ainda no ensino fundamental, é de suma importância para que o aluno tenha contato desde cedo com esse gênero literário, não só através da leitura, mas da compreensão, da percepção dos sentidos, da forma estética, da interpretação e da encenação que se pode adquirir ao se portar para realizar a leitura performática, seja individual ou coletiva; em voz alta ou silenciosa. Geralmente, atividades que envolvem práticas de leituras ficam reduzidas a eventos do ambiente escolar, quase sempre, em datas comemorativas, como pretexto para encenação, não sendo algo frequente no currículo. Um dos grandes problemas de uma abordagem, assim, está na exclusão da leitura literária e reflexão de textos dramáticos.

A fim de promover essa reflexão e contribuir para o estudo do texto dramático mais atrativo ao ambiente escolar, analisou-se a estrutura e as características do gênero citado, associadas à performance que tiveram como suporte os textos dramáticos piauienses. Essa pesquisa vincula-se à área de concentração: Linguagens e Letramentos. No tocante à linha de pesquisa insere-se nos Estudos literários.

A pesquisa dialoga com os documentos legais que fundamentam a formação do leitor, entre os quais, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Como também, com as contribuições teóricas de Aristóteles (2011), Bakhtin (2006), Kleiman (2013) Cosson (2012), Cândido (2011), Eco (2003), Todorov (2014), Compagnon (2001), Lajolo (2002), Silva (2009), D'Onófrío (2005), Cohen (2013), Campelo (2010), Zilberman (2009), Zumthor (2018), entre outros autores.

No cenário de sala de aula, o texto dramático muitas vezes é posto em segundo plano nos planejamentos das escolas, e no âmbito literário, ao longo do tempo, tem-

se dado mais relevância ao narrativo e lírico, ficando os textos dramáticos fora desse contexto, retirando do aluno a possibilidade de se apropriar da leitura de um gênero, que além de escrito, é oral e tem um caráter discursivo.

Além disso, ao ler o texto dramático, principalmente em voz alta, o estudante, ao seguir as marcações cênicas, naturalmente procura adequar-se às orientações, e assim, imposta a voz e muda a entonação, marcando os diferentes personagens e suas emoções. Dessa forma, a leitura, que na maioria das vezes é feita de uma forma não prazerosa, torna-se uma atividade de aprendizagem dinamizada em que o aluno terá a possibilidade de vivenciar e externar os sentidos presentes no texto, ao praticar a leitura performática.

Posto isto, defende-se a hipótese de que o desinteresse dos discentes pela leitura dos textos literários pertencentes ao gênero dramático está associada à forma como é conduzida essa atividade nas aulas de literatura e por isso, objetivou-se demonstrar que I) a permanência do ensino tradicional nas aulas de literatura afasta os discentes que buscam atividades mais dinâmicas com novas estratégias que os permitam uma disponibilidade diferente quando da abordagem do texto literário; II) a performance é uma oportunidade dinamizada para complementar o trabalho com o texto vocalizado, mais especificamente o texto literário dramático piauiense, no contexto de sala de aula.

Convém destacar que a aplicação da leitura dramática de textos literários como estratégia de ensino e de aprendizagem de Literatura em sala de aula representa a continuidade do teatro formal e suas múltiplas linguagens: oral, corporal, visual e sensitiva, ainda pouco explorada, sendo assim, uma lacuna que ainda cabe muita discussão. A iniciativa de realizar esse estudo surgiu da experiência enquanto professora de Língua Portuguesa e, principalmente, a partir da reflexão sobre a ausência do texto dramático no currículo escolar, como também, o contato do aluno com textos piauienses que apresentam um vasto material na área da dramaturgia, contudo, ainda pouco utilizado no planejamento dos professores.

As motivações elencadas pontuam a importância desse estudo, que tem como tema “Leitura e Performance de Textos da Dramaturgia”. Delimitação “Leitura e Performance de Textos da Dramaturgia Piauiense em turmas do 9º ano: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena”. Traçando como objetivo geral:

comprovar que a leitura de textos da dramaturgia, aliada ao estudo da performance, contribui para a formação leitora de alunos do 9º ano.

A idealização desta pesquisa partiu dos inquietantes questionamentos: I) Como proceder para proporcionar uma educação capaz de despertar no discente o prazer e o interesse pela leitura dos textos do gênero dramático? II) De que forma a performance poderá auxiliar para dinamizar a leitura do texto literário dramático tornando as aulas mais atrativas? e III) Como a leitura de textos dramáticos através de propostas didáticas poderá auxiliar para mobilizar os alunos à leitura da dramaturgia piauiense?

Diante disso, este estudo teve o objetivo de refletir sobre o trabalho com o gênero dramático no contexto de sala de aula. Para isso, são sugeridas metodologias através de atividades e projetos pedagógico-didáticos que buscam desenvolver nos alunos uma disponibilidade frente ao estudo deste gênero textual, além da oportunidade de aliar a isso, a apresentação de textos da dramaturgia piauiense que foram utilizados como suporte para a análise do gênero em estudo, incentivando o aluno a conhecer a literatura piauiense - quase não explorada nas escolas - no campo dramático.

Espera-se, dessa forma, que a leitura do texto dramático, em especial o piauiense, associada à performance e a inclusão de suportes como o podcast, o avatar e o roteiro de peça, instrumentos motivacionais e mediadores, ao serem aplicados nas oficinas de leitura e escrita, estruturadas a partir de uma sequência didática, mostrem-se eficazes e contribuam para a prática leitora nas turmas do 9º ano.

Das questões suscitadas, emergiram os seguintes objetivos específicos: I) propiciar ao aluno instrumentos e estratégias que lhes permita interagir, relacionar-se com o texto dramático de forma espontânea; II) possibilitar ao aluno observar a leitura do texto dramático com a percepção de uma dualidade complementar: escrita e vocalização; III) desenvolver atividades que abordem o texto dramático em contexto de sala de aula; e IV) propor ação interventiva com sequência didática direcionada ao uso do texto dramático, com ênfase nas obras de autores piauienses, bem como a apresentação de um objeto de aprendizagem lúdico e interativo.

Assim, a discussão que propomos neste estudo tem, ainda, a finalidade de dar subsídios para que os professores de Língua Portuguesa desenvolvam atividades interventivas que possam contribuir para a realização do letramento literário,

propiciando-lhes metodologias que aspirem ao desenvolvimento de habilidades de leitura de obras do gênero dramático, inclusive as piauienses, com o intuito de formar leitores críticos, reflexivos, a partir de uma leitura prazerosa, incluindo aqui as provenientes de seu meio social e cultural.

A dissertação foi organizada em sete capítulos. O capítulo presente trata da Introdução da pesquisa, apresenta as diretrizes gerais do trabalho desenvolvido, o objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos e outros detalhes que compõem a pesquisa. O segundo capítulo é denominado Leitura: concepções e formas, está dividido em duas seções que abordam a leitura do texto literário, indicando a necessidade de desenvolver práticas mais humanizadas e prazerosas, como também a formação do leitor, destacando a necessidade de conduzir o aluno a uma leitura que proporcione reflexão, indagação e argumentação, em busca da formação de um leitor reflexivo e crítico.

O terceiro capítulo diz respeito ao Gênero dramático, objeto de estudo dessa pesquisa. A referida seção está dividida em duas seções nomeadas como: Leitura de textos dramáticos e a seguinte, Relações entre texto dramático e performance. Estas trazem a discussão e a necessidade da presença da leitura literária dramática como forma de atividade atrativa e dinâmica, que associada à performance torna possível a recriação, a releitura e a reconstrução de sentidos. O quarto capítulo, denominado “Dramaturgia piauiense: conhecendo história, textos e autores” apresenta um breve histórico desse gênero no Piauí. O referido está subdividido em uma seção intitulada Textos da dramaturgia piauiense, que faz referência a alguns autores e obras, sendo que, nos seus três subtópicos seguintes aborda os textos que foram selecionados como material de leitura.

O quinto capítulo foi direcionado à Metodologia, destacando o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Mediante as necessidades do estudo adotou-se assim, a pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva. Como instrumento de coleta, foram utilizados o questionário, as oficinas estruturadas a partir de uma sequência didática e a entrevista. O sexto capítulo traz a análise e descrição dos dados, com reflexões sobre o estudo realizado após a coleta e os resultados obtidos. O sétimo capítulo é a proposta de intervenção, que traz sugestões para a leitura do texto dramático, em especial, o piauiense, associado à performance com o objetivo de aproximar o aluno da leitura de forma mais dinâmica e um objeto de

aprendizagem elaborado após a aplicação da sequência didática, a ser utilizado como recurso para auxiliar os professores em prol de um aprendizado lúdico, interativo e prazeroso.

No último capítulo, apresentam-se as considerações finais, com a reflexão dos resultados dessa pesquisa e ainda a sugestão de uma proposta para a inserção do texto dramático nas atividades de letramento literário em sala, visando a formação de um leitor crítico, reflexivo e atento aos sentidos do texto. O estudo promove também o texto dramático piauiense, como material de leitura - nas atividades planejadas pelos professores, com o intuito de divulgar a cultura para as novas gerações. Ao final, são apresentadas as referências que fundamentam esta dissertação.

2 LEITURA: concepção e formas

A leitura constitui objeto de investigação de muitas pesquisas em busca de práticas de letramento que sejam eficazes para o seu desenvolvimento em sala de aula, mas que, geralmente, ainda são fundamentadas no reconhecimento dos signos linguísticos os quais constituem a língua, privilegiando apenas o texto, ou o leitor.

A leitura não é apenas uma ação de ler ou aprender conteúdo, é um processo interno que precisa ser estimulado. O leitor, apropriado de seu conhecimento prévio, precisa associá-lo tanto ao letramento escolar quanto ao social, de forma a adquirir a competência para identificar, analisar, relacionar, compreender e interpretar os diferentes tipos de textos associados à sua visão de mundo proporcionando a interação leitor/texto/autor. Para Mikhail Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Entende-se assim, que a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem e o “diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 125). Contudo, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, ou seja, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo.

Corroborando com essa concepção de interação da leitura, Vilson Leffa (1999, p. 15) afirma que “no momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro”. A leitura, assim, possui o poder de provocar mudança em quem lê e conseqüentemente provoca mudança no mundo.

Em busca dessa mudança, e em prol de práticas mais efetivas para o desenvolvimento da leitura no ensino básico a BNCC confirma a proposta de ensino de Língua Portuguesa na concepção como processo de interação já adotada pelos PCN ao analisar o texto intitulado de “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017, p. 67) da Base Nacional Comum Curricular. Nota-se que o referido documento estabelece um

diálogo com outros documentos prescritivos nacionais que orientaram o ensino de língua materna nos anos anteriores à implantação da BNCC. Conforme podemos observar no trecho a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 67).

Essa concepção de interação em vigor nos livros didáticos orientada pelos direcionamentos dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e mais recentemente pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), dentre outros documentos voltados para a área de educação, antes, já tiveram suas diretrizes de ensino baseadas em outras duas concepções. A primeira era denominada como forma de expressão do pensamento. Nessa tendência, acreditava-se que ler e escrever eram uma consequência do pensar. Assim, a dificuldade de escrita e leitura estaria associada à ausência de ideias ou de pensamentos. A segunda concepção de linguagem é da língua como instrumento de comunicação fundamentada na teoria do linguista e estruturalista russo Roman Jakobson. Nessa concepção, a língua é tida como conjunto de signos que se combinam levando em conta fatores como: emissor, receptor, mensagem, canal e código. Esta concepção também não considerava as condições de produção específicas de cada texto em situação real de uso, em que emissor e receptor assumem diferentes papéis sociais.

É necessário que o ensino de Língua Portuguesa priorize a ideia de dominar a língua para situações concretas de uso, dando lugar a práticas sociais de linguagem, baseadas na concepção de linguagem como interação. Contudo, segundo Ângela Kleiman (2013):

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, análises sintáticas, e outras tarefas do ensino da língua (KLEIMAN, 2013, p. 32).

Dessa forma, a prática de planejamentos das aulas também precisa passar por mudanças para se adequar à concepção de linguagem adotada, pois não há progresso no ensino de leitura, se quem está à frente do processo de ensino-aprendizagem não acompanhar a evolução. Em suma, o professor precisa estar apto a aplicar o processo dialógico no contexto de sala de aula que contribua para a elaboração de um conhecimento interacional mais consistente.

Segundamente, na intenção de apresentar as bases teóricas que norteiam a presente pesquisa, este capítulo foi organizado em duas seções. Na primeira, há uma abordagem em relação à leitura do texto literário e a necessidade de sua presença em sala de aula, ainda no ensino fundamental, como parte do processo de desenvolvimento da leitura. Na segunda, será enfatizada a formação do leitor e a contribuição que o texto literário pode proporcionar a partir de leituras pelo viés mais social, cultural e humanizador da literatura, conforme o pensamento de Antonio Cândido (2002).

2. 1 Leitura do texto literário

A leitura é um tema recorrente em muitas propostas de trabalho, principalmente, direcionadas ao ensino-aprendizagem. Leffa (1999) define a leitura a partir de um processo básico de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Para que isso seja possível, o professor deve criar mecanismos para desenvolver a leitura natural e prazerosa que poderá se prolongar além da sala de aula.

O avanço, no que diz respeito às práticas de desenvolvimento da leitura, no entanto, ainda não progrediu como o esperado, sobretudo, no que concerne à leitura do texto literário com ênfase na literariedade, conjunto de especificidades que caracterizam a linguagem literária e, sobretudo, a diferencia das funções atribuídas ao texto não literário.

Sabe-se que quanto maior a combinação e seleção de palavras, mais literário é o texto, possibilitando ao leitor fabular a realidade através de elementos que são característicos da obra literária: metáfora, alegoria, plurissignificação e fabulação. A

ficcionalidade no texto literário, aliás, apresenta-se como o principal elemento que o distingue do texto não literário.

Essas especificidades são essenciais nesse tipo de discurso, tendo a forma como elemento primordial para a elaboração de significados, por meio do trabalho com a linguagem. Para Cândido (2002, p. 177) apesar de nem sempre ficar claro para o leitor essa organização entre forma e conteúdo na literatura “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

A literariedade, estudo constante dos formalistas russos, destaca a prioridade de analisar traços distintivos do objeto literário, em detrimento aos aspectos históricos, sociais e psicológicos. Segundo esses estudiosos, a forma, a condução e o uso dos aspectos formais do texto narrativo e poético devem priorizar a busca pela definição das características inerentes ao próprio texto literário.

Na sua essência, o formalismo foi a aplicação da linguística ao estudo da literatura. Esses estudiosos russos eram contrários à crítica impressionista das obras e defendiam um estudo sistemático e dissociado dos seus elementos externos, levantando dois conceitos: a ideia de “literariedade” e a noção de “estranhamento” que representaram as bases do estudo teórico-metodológico da literatura. Os estudiosos formalistas russos com o intuito de explicar o novo método, de início, diferenciaram a “língua poética” da “língua comum”, sendo o primeiro termo, objeto de investigação por incorporar a literariedade.

Em relação ao “estranhamento”, era visto como o efeito originado pela obra literária com a finalidade de distanciar o leitor ou simplesmente criar uma sensação de “desfamiliarização”, visto que, para os formalistas, a “estranheza de um texto não era garantia de que ele sempre teve essa característica, já que se passasse por uma modificação, poderia perder a qualidade de literário, posto que, derivava das relações diferenciais entre os tipos de discursos, não sendo uma característica permanente. Assim, o objetivo dos formalistas era definir a literariedade e não a literatura. Nesse sentido, de acordo com Compagnon (2001), o discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima e intensa.

Para Todorov (2014), o leitor do texto literário fica livre para se sensibilizar com os sentidos do texto, realizar interpretações simbólicas, despertando a capacidade para realizar associações a partir da leitura. O texto literário também ajuda os jovens a se libertar de falsas evidências - viabilizadas a todo momento por meio do conjunto de dogmas aos quais são apresentados - seja através das obras, científicas, filosóficas políticas, ou da mídia. Para o autor, nesse caso, a literatura tem um papel particular a cumprir:

Diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses que se formulam de forma literal. As verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos, quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra científica (TODOROV, 2014, p. 80)

O texto literário possibilita que as palavras sejam articuladas de maneira própria, particular e a partir dessa estruturação se revelem ao leitor a partir da imaginação, sentidos e emoções. Nesse ínterim, Cândido (2002), ainda acrescenta que “a forma permitiu que o conteúdo ganhasse mais significado e ambos juntos aumentaram a nossa capacidade de ver e sentir” (CÂNDIDO, 2002, p. 179).

Com isso o autor enfatiza que ao buscar evidenciar determinado conteúdo, é importante atentar à escolha da forma, visto que a qualidade de um texto pode ser compreendida se a sua forma possibilitar que o conteúdo se revele despertando a imaginação do leitor.

Ademais, texto e leitor já concentram sentidos, significações e experiências que provocam o diálogo, a partir do entendimento que a estética não se centraliza apenas no texto, se estendendo também ao leitor por meio da leitura. Segundo Eagleton (2019), assim como os leitores fazem suposições sobre as obras literárias, estas também podem propor atitudes aos leitores. É a partir dessa proximidade, proporcionada pela estética, que a literatura oferece ao leitor vivenciar o prazer por meio da leitura literária, à medida que, há a possibilidade de fabular situações e cenários que em textos objetivos, por ter a função informativa, se torna inviável.

Sobre esse caráter ficcional, especificidade do texto literário, Eagleton (2019) explica que, por não apresentar obrigação com a veracidade, quando necessário, falseiam aspectos da realidade, porém, pressupõe-se que foi feito em prol de razões

artísticas. O autor ainda associa esse caráter ficcional a uma das razões do texto literário ser mais ambíguo do que o não-literário:

Como não têm contextos práticos, dispomos de menos pistas para determinar o que significam, de modo que os personagens, os acontecimentos e as frases podem se prestar a diversas leituras. Ou talvez simplesmente os autores caíam na ambiguidade sem perceber, ou façam de propósito para enriquecer a obra (EAGLETON, 2019, p. 128).

Diante disso, percebe-se a liberdade que o leitor adquire diante da leitura do texto literário ao preencher lacunas encontradas no texto, mesmo que essas mudanças causem ambiguidades. Para Todorov (2014), a literatura tem a capacidade de proporcionar sentimentos diversos ao leitor que enxerga no texto literário um espaço de compartilhar sentidos e emoções que não teria oportunidade de realizar em um texto denotativo, seja filosófico ou científico.

O poder que o texto literário exerce, faz o leitor transitar entre o imaginário e o ficcional, ou transgredir regras, pois ao contrário da linguagem cotidiana, que precisa acatar os padrões linguísticos e obedecer literalmente às normas estruturais, a linguagem literária não segue uma estrutura convencional. Segundo Lajolo (1989, p. 38) “o que instaura a natureza literária de um texto é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura”.

Dessa forma, ao oferecer uma linguagem diferenciada de outros textos ou discursos, o texto literário favorece uma leitura humanizada que Cândido (2004, p. 180) define como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Essa compreensão foi possível devido à influência da forma no conteúdo ao proporcionar maior significado, ao passo que, juntos elevam a capacidade de ver e sentir do leitor o qual, através da leitura literária, enriquece a sua percepção e visão de mundo, contribuindo para que ocorra a humanização.

Vicente Jouve (2012, p. 84) destaca a especificidade do sentido artístico do texto literário, ao explicar ser “a obra mais interessante como sintoma do que como sinal”, à medida que o autor não possui um controle completo sobre sua obra, dessa forma, considerar uma obra literária como sinal, seria presumir que o autor mantivesse certo domínio sobre sua criação, já que, como sintoma, o significado vai além da intenção da época e das condições em que o texto foi produzido. Assim, reafirmando a especificidade artística como uma das particularidades da obra literária, o autor indaga que:

Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é consequência direta de seu estatuto de obra de arte, isto é, das criações nas quais ele foi criado. [...] O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime “por acidente” (JOUVE, 2012, p. 86).

O autor destaca que, ao produzir um texto literário, o escritor não tem consciência da proporção que pode tomar, pois não tem o controle total de sua escrita, já que um texto pode ter seu sentido atualizado de acordo com contextos diversos nos quais a obra pode ser lida. Neste sentido, Compagnon (2001) ressalta que

Os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza sem necessariamente vinculá-los a seu contexto de origem. Sua significação (sua aplicação, sua pertinência) parece não se reduzir ao contexto de sua enunciação inicial (COMPAGNON, 2001, p. 45).

Nesse sentido, é uma sociedade que, pelo uso que faz dos textos, decide se determinados textos são literários fora de seus contextos originais. Uma obra, além de ser passível a inúmeras interpretações abrange de modo efetivo os diversos saberes ali aplicados.

Ademais, o texto literário, segundo Jouve (2012), pode manifestar conteúdos peculiares por não ter obrigatoriedade nem com o requisito de realidade, nem com o requisito de moralidade.

Cândido (2002) ressalta que além do conhecimento expressado pelas emoções e da visão do mundo, há o conhecimento intencional que é planejado pelo autor e incorporado pelo leitor. A leitura do texto literário, deste modo, deve ir além das atividades de fichas de leitura, fragmentos de textos, análises de obra, vida do autor

ou pretexto para questões gramaticais. O leitor deve ser instigado a descobrir o sentido do texto seguindo o método que considerar mais adequado para a sua compreensão, segundo Todorov (2014, p. 90) “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”.

O autor ainda acrescenta que, o texto literário faz o leitor reviver experiências vividas, como também, o conduz a desvendar mundos que se colocam em continuidade com essas experiências, permitindo melhor compreendê-las.

Para Eco (2003), os textos literários funcionam como um convite para que o leitor tenha acesso “à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e provocam o sujeito diante das ambiguidades e da linguagem da vida” (ECO, 2003, p. 12). A partir do momento em que o leitor percebe esses planos de leitura, ele poderá realizar mais de uma interpretação.

Contudo, para tornar-se eficaz, leitura e escola precisam se aproximar mais da literatura para reavaliarem seus métodos e propósitos em prol de um leitor fruitor. A esse respeito Zilberman (2009) diz:

A escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

A autora ainda afirma que “o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real” (ZILBERMAN, 2009, p. 33), visto que associa a linguagem e a prática de interpretação dos sentidos enigmáticos ao que o texto produz, sendo a obra de ficção um exemplo eficaz ao conduzir o leitor a participar, permitindo incluir suas vivências e imaginação ao texto. É uma leitura humanizadora.

Sobre esse poder de humanização, Todorov (2014) cita sua própria experiência com a literatura:

[...] não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências vividas,

ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las (TODOROV, 2014, p. 23).

Nesse trecho o autor, a partir de sua experiência literária, ressalta a importância que o contato constante com o texto literário pode proporcionar ao leitor ao lhe apresentar diferentes sensações e formas de compreender o mundo real.

Os PCN no subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998, p. 26), enfatiza essa relação e inicia definindo-o como:

Uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Sendo assim, o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predomina a força criativa da imaginação, sendo imprescindível a sua inclusão no cotidiano da sala de aula para que o aluno tenha contato com textos que despertem esse prazer pela leitura que encanta, como também, faz vivenciar o enredo a partir de suas interpretações.

Em busca desse propósito, a escola precisa repensar as práticas de leitura literária aplicadas em sala de aula, pois apesar de documentos e direcionamentos de novas estratégias, o avanço, no que diz respeito às práticas de desenvolvimento de leitura no contexto escolar ainda se mostram restritas às propostas apresentadas no livro didático que, geralmente, não retratam a realidade do cotidiano do aluno. Sobre esse aspecto, Todorov (2014) salienta que

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que este sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2014, p. 89).

A necessidade de mudança na maneira de análise das obras é pertinente, já que o principal objetivo para se entender o texto é renegado a segundo plano: o sentido. Esse componente que conduzirá o aluno a entender o significado da leitura literária e os benefícios que esse contato mais aprofundado pode proporcionar. Para que esse processo ocorra, é fundamental que o professor ao planejar sua ação,

considere de que modo as capacidades pretendidas irão contribuir para que os alunos desenvolvam ao final do ensino fundamental a percepção de sentido ao realizar a leitura.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dialogando com documentos e orientações curriculares já existentes reafirma a importância do texto literário para a fluidez e humanização da leitura e prevê o ensino de Literatura no âmbito do campo artístico-literário essencial para o desenvolvimento da habilidade leitora ao

Possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura e da arte em geral possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, é preciso supor e, portanto, garantir a formação de um leitor fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, 2017, p. 138).

Para que essa competência leitora seja contínua, o texto literário deve ser incluído desde o ensino fundamental, visando a um contato direto do aluno com uma maior diversidade de manifestações literárias.

Outrossim, a leveza, o prazer e a humanização que há na leitura literária poderão reverter o conceito arcaico que o aluno possui da Literatura, por ser abordada em sala de aula, geralmente, de forma descontextualizada, obrigatória e impositiva. Uma das causas da imposição pode ser atribuída à falta de autonomia do aluno no momento da escolha dos livros. Geralmente, são selecionados pelos docentes que por desconhecerem a preferência dos alunos, às vezes, causam frustração, visto que, os livros que poderiam despertar a imaginação e aguçar o interesse pela leitura, especialmente a literária, a tornam enfadonha e arcaica.

A esse respeito, Cândido (2002) esclarece e define literatura como uma manifestação universal e que está entre a humanidade. Ela é inerente ao ser humano o qual em algum momento entrará em contato com a mesma. Contudo, esse contato não precisa, nem deve ser traumático. O leitor deve ter conhecimento que a literatura vai além das obras canônicas, envolve textos simples e outros mais complexos, como afirma Cândido (2002):

Da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou *dramático* em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura. Desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2002, p. 174, grifo nosso).

Dessa forma, é evidente que a literatura está presente no cotidiano do leitor, sob as diversas formas de manifestações e “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos escolares, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CÂNDIDO, 2002, p. 175). Contudo, a aplicabilidade em sala de aula quanto ao processo de abordagem das obras literárias deve ser repensada. Sobre isso, convém citar o que postula Todorov (2014):

Em uma sala de aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras (TODOROV, 2014, p. 28-29).

Esse estudo das obras não tem a intenção de excluir o que pode ser ensinado ao aluno sobre literatura, entretanto a literatura propriamente dita é imprescindível no ambiente escolar. É o contato com a leitura da obra que proporciona a aproximação de leitor e texto. Esse encontro literário poderá ir além dos muros da escola quando o aluno adentrar a obra e descobrir que ao ler pode imaginar e vivenciar diferentes épocas, personagens e enredos.

A respeito da importância e da finalidade do texto literário no contexto escolar Lajolo (2002, p. 11) esclarece que “deveria fundamentar-se em uma concepção de leitura, geralmente, posta em segundo plano em discussões pedagógicas.”

A autora aborda um assunto muito frequente nas escolas que é a ausência de um espaço para debater as concepções de leitura. A semana pedagógica, que antecipa o início do ano letivo e os planejamentos pedagógicos, muitas vezes, se concentram em assuntos burocráticos. E esse desencontro de prioridades, retira o foco do que deveria ser essencial: a concepção de leitura. A consequência é traduzida no desencanto dos discentes pela leitura, principalmente, de textos literários, que continuam a ser analisados de forma superficial.

A dificuldade de ler com fruição ou até mesmo o distanciamento da escola são algumas consequências reais que ocorrem, principalmente, nos anos finais do ensino

fundamental. Uma das causas na área da leitura pode ser reflexo da forma como está sendo trabalhado o texto em sala de aula, em especial, o literário que se conduzido para uma prática reflexiva, estimularia o aluno a pensar e interpretar.

Para melhor entendimento sobre o texto literário, será discutida na próxima seção a importância da leitura literária para a formação do leitor.

2. 2 Formação do leitor

O ato de ler direciona o aluno a desvendar novos conhecimentos. A relação de interação de leitor/texto/autor é imprescindível, pois esse contato vai além da decodificação de símbolos. A leitura é o veículo mais eficaz para que o ser humano desenvolva mecanismos que o conduzam à reflexão, à indagação, à argumentação sobre assuntos diversos, contribuindo para a formação de um leitor crítico.

Para atingir essa competência leitora, o aluno deve passar por diferentes formas de leitura, dentre elas, pode-se citar a leitura mecânica, que compreende a habilidade de decifrar códigos e sinais; a leitura de mundo, denominada por Paulo Freire, como um processo contínuo, marcada pela subjetividade de cada leitor e que deve estar associada à leitura mecânica; e a leitura crítica que propõe um trajeto mais extenso para que com o amadurecimento do ato de ler o leitor possa refletir, comparar, avaliar no intuito de desvendar as intenções presentes nas entrelinhas do texto. Frente ao exposto, trata-se de um processo que se desenvolve gradativamente em busca da formação do leitor crítico.

Segundo Vera Silva (2009, p. 25), essa trajetória percorrida pelo leitor em seu processo de formação pode ser relacionada em 6 (seis) etapas, denominadas: I) pré-leitor, fase da primeira infância em que a leitura acontece por meio dos sentidos, das imagens e da afetividade; II) leitor iniciante lê textos breves e facilitados. Nessa etapa, são importantes enredos que estimulem a imaginação; III) leitor em processo, domina com maior ou menor facilidade, o mecanismo da leitura; IV) leitor fluente possui a habilidade de ler textos mais extensos e complexos com precisão e rapidez, ademais, reconhece automaticamente as palavras; V) leitor competente, além de dominar uma leitura mais complexa, reconhece artifícios de construção textual, como também, estabelece conexões entre diferentes leituras; e o VI) leitor crítico possui a autonomia em relação ao texto de qualquer extensão, pois consegue realizar a leitura,

compreender o texto, estabelecer relações entre o texto lido e a realidade, e ainda, é capaz de emitir juízos críticos sobre a leitura.

O importante é que seja dado o direito ao aluno, de conhecer os diversos tipos de leitura, a fim de que possa refletir, se emocionar e explorar o olhar sobre o contexto socioeconômico e cultural em que ele está inserido, contribuindo para sua formação leitora. Nesse sentido, o texto literário mostra essa possibilidade, ao proporcionar experimentar outras maneiras de enxergar e estar no mundo a partir da linguagem.

Contudo, Todorov (2014) salienta que, a literatura, para contribuir com essa formação leitora, precisa participar, antes, da formação cultural dos educandos que, geralmente, chegam ao final do ensino básico sem ter contato com textos literários e, quando ocorre, se resume ao ensino da história e dos gêneros, em detrimento ao letramento literário.

Conforme Cosson (2012), o letramento literário é um caminho que se percorre a partir dos textos literários, indo além de uma dimensão distinta do uso social da escrita, sendo uma forma de garantir seu efetivo domínio e para alcançar esse objetivo o autor ressalta que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2012, p. 47).

O referido autor ainda acrescenta como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores que oferecerá um repertório cultural acessível servindo de ponte para o leitor “se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2012, p. 47).

Em consonância com esse pensamento, Todorov (2014) enfatiza que

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2014, p. 32).

Partindo das reflexões de Cosson (2012) e Todorov (2014), observa-se a importância que o contato constante com textos literários tem para a formação leitora, além de proporcionar o direito à literatura que amplia o universo do leitor ao possibilitar, através da imaginação, outras formas de ver o mundo.

Há muitas possibilidades, independente de época, para o leitor - ao se deparar com o texto literário - ampliar seu repertório, entretanto, na vivência textual, ao sugerir

indagações, é necessário, respeito à intenção direcionada ao texto, pois ainda conforme o autor

Os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida, mas, à diferença do mundo, assinalam como soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que *não* podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres (ECO, 2003, p. 13).

Quanto à autonomia da interpretação, é um dos pilares para a formação de um bom leitor. Eco (2003) menciona que a leitura do texto literário precisa ser acompanhada de um exercício de veracidade e respeito e que diante de sua leitura há limites para os impulsos. Segundo ressalta, o leitor tende a não observar que

As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p. 12).

Desse modo, a literatura mostra-se um espaço favorável para envolver o leitor à medida que oferece um universo de possibilidades para vivenciar o texto, concordando, ou não, dando seu ponto de vista, sentindo-se um personagem da história, como também, percebendo que o texto pode aceitar mais de uma interpretação, desde que respeite a intenção do autor.

Ademais, ao orientar o aluno a distinguir essas particularidades da obra literária, a escola prepara para a formação literária de forma interativa, consciente e prazerosa. Uma vez que para Eagleton (2019) o erro mais frequente dos alunos ao ler os textos literários “é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz. Ler desse modo é abandonar a ‘literariedade’ da obra” (EAGLETON, 2019, p.12).

Por conseguinte, o leitor torna-se alheio às características específicas as quais permitem considerar o texto lido como literário. O autor ainda acrescenta que as obras literárias

Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo,

à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade, de fato, a tudo o que entra na categoria 'forma' (EAGLETON, 2019, p.12).

Demonstra-se que ao ler um texto literário deve-se observar o conteúdo associado à linguagem. São aspectos considerados inseparáveis.

A humanização é outra possibilidade que a literatura proporciona, a partir do conhecimento adquirido que se origina da organização das emoções e da visão do mundo. Nesse sentido, Candido (2002, p. 180) afirma que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Ela proporciona ainda o conhecimento oculto, que é resultado das emoções e da visão do mundo, também disponibiliza os níveis de conhecimento intencional que são idealizados pelo autor, e de forma consciente, apreendido pelo leitor.

O texto literário, apesar de ser fictício, não abandona sua relação com o real, nem com o presente histórico do leitor, que nele interfere. Isso ocorre porque a literatura, assim como outras artes, dá forma concreta a sentimentos, a dilemas, a angústias, a sonhos, por meio de representações simbólicas criadas pela imaginação.

Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993, p. 18) defendem que “a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler”. Como os alunos possuem gostos diferentes, a diversidade de textos precisa estar presente tanto na escola quanto na família. A leitura, em especial, a literária, deve ser prioridade na educação básica, período em que o aluno apresentado à variedade de textos e gêneros poderá se tornar um leitor crítico ao final do ciclo. A BNCC (2017) em seu texto orienta os educadores a envolverem os alunos

em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2017, p. 87).

Assim, a inclusão do texto literário em sala de aula torna-se essencial ao proporcionar a esse leitor imaginar, refletir, argumentar e relacionar informações que surjam no momento da leitura.

Definindo essa importância da Literatura em sala de aula, Maria Helena Martins (2005, p. 34) destaca que aprender a ler significa também “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. A escola, nesse sentido, terá mais a função de criar condições para o aluno exercer a sua aprendizagem, conforme suas expectativas e interesse, do que ensinar a ler. O diálogo com o leitor sobre a leitura realizada deve ser prioridade em sala de aula.

Compartilhando da mesma ideia, Lajolo (2002, p. 15) enfatiza que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” A autora ainda acrescenta que o uso inadequado dos textos literários e as discussões pedagógicas afastam a concepção de Literatura propriamente dita.

Sendo a escola a principal responsável por essa ação, principalmente, no ensino público, “se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 18).

Relativamente ao uso do texto literário para a formação de leitores, os PCN (1998) enfocam que a escola deve enfatizar as características específicas desse tipo de texto e evitar usá-lo como pretexto para outras atividades, visto que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

O texto literário como pretexto é uma prática que ainda predomina em sala de aula. Apesar de propostas, normas e diretrizes governamentais que orientam para elegerem o texto literário como objeto do ensino de literatura, em detrimento de resumos, história da literatura, estilos de época, ainda há resistência de educadores que insistem em concepções arcaicas e conseqüentemente continuam afastando o aluno do verdadeiro objetivo do ensino da Literatura: formar leitores literários. Contudo, para Neide Rezende (2013), a problemática da leitura literária não se concentra somente na resistência dos alunos à leitura,

mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Esse argumento também faz parte da visão de alguns educadores que procuram pôr em prática o ensino da literatura voltado ao texto, mas se deparam, muitas vezes, com um cronograma de conteúdos exigidos pela grade curricular, e o tempo do aluno na escola fica reduzido à prática da leitura e reflexão de textos.

Reafirmando a importância de abordar as características específicas do texto literário no contexto escolar para a formação do leitor, Cândido (2002) diz que

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 2002, p. 175).

Dessa forma, não se pode negar a importância do texto literário para a formação do leitor que tem a possibilidade, através da plurissignificação das palavras, da fabulação e da ficção, especificidades que o diferenciam do texto não literário. Vivenciar situações da realidade por meio da literatura oportuniza ao leitor, segundo Cosson (2012), dizer o mundo e a dizer a si mesmo.

Partindo desse pressuposto, a leitura do texto literário deve ser motivada e não se restringir aos livros didáticos, que geralmente apresentam fragmentos de textos dificultando a compreensão e a interação adquiridas a partir da percepção dos sentidos extraída do contato prazeroso entre leitor e texto.

Além do prazer natural da leitura, há alguns casos, que podem ter início na família e se estender à escola, como é citado por Todorov (2014) no prólogo de *A Literatura em perigo*, ao relatar sua relação com a leitura literária:

Por mais longe que remontem minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros. [...] Durante o primário e o ginásio, continuei a venerar a leitura. Entrar no universo dos escritores, clássicos ou contemporâneos, búlgaros ou estrangeiros, cujos textos passei a ler em versão integral, causava-me sempre um frêmito de prazer: eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem se submeter às frustrações

que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade e do meu meio social. Não sabia o que queria fazer da minha vida, mas estava certo de que teria a ver com a literatura (TODOROV, 2014, p. 15-16).

O autor corrobora com esse depoimento, a eficácia do incentivo à leitura literária ainda no seio familiar. É uma aproximação natural que no decorrer do tempo transforma-se em hábito associado ao prazer de ler, até mesmo, como refúgio, ou, simplesmente, curiosidade. Contudo, sabe-se que essa não é a realidade da maioria dos leitores, a responsabilidade do incentivo à leitura, quase sempre, é transferida à escola.

Ao encontro desse cenário, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – na sua redação norteia as práticas pedagógicas que definem o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Para as práticas de linguagem, nos anos finais do ensino fundamental, esse documento normativo alerta que:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, 2017, p. 138).

Nesse sentido, para a continuidade da formação do leitor literário, principalmente, nessa etapa citada, período em que há grande evasão escolar, é crucial envolver o aluno em leituras literárias que despertem a curiosidade, a imaginação, o interesse pelas obras e receba de forma prazerosa textos desconhecidos, como também, descubra que a literatura não é uma área estática e monótona, a cada geração ela pode sofrer modificações, visto que os tempos mudam e “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003 p. 11).

Observa-se que os documentos oficiais defendem o uso de estratégias de leitura literária que possam orientar o leitor na sua formação, critério também adotado por Cosson (2012) que apresenta duas sequências didáticas, a básica e a expandida, como métodos possíveis para auxiliar no processo de efetivação da leitura literária,

mas que, segundo o autor, são flexíveis e devem ser adaptadas de acordo com o contexto de sala de aula. Além das sequências, o autor também sugere na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2019) o conhecimento por parte dos docentes de modos diferentes de leitura literária, tanto dentro quanto fora de sala de aula, demonstrando que o diálogo pode ser efetivado por meio de diversas atividades como, por exemplo, o círculo de leitura em que um grupo de pessoas se reúne para compartilhar suas leituras e aprofundar as interpretações do livro lido.

A partir do próximo capítulo será abordado o gênero dramático, destacando sua estrutura e elementos que o diferenciam dos demais gêneros, mostrando-se como uma possibilidade para uma perspectiva do ensino de literatura em sala de aula, revelando seu teor lúdico, prazeroso, performático e potencializador de aprendizagens, visando ao letramento literário.

3 GÊNERO DRAMÁTICO

O termo teatro, segundo Pascolati (2009), é associado à dimensão espetacular do fenômeno teatral, enquanto a palavra drama, em grego, expressa ação, relacionando à existência de uma tensão, de um conflito entre as personagens e uma consequente dinâmica de causa e efeito entre suas ações. Ao contrário dos demais gêneros, o dramático apresenta uma dupla dimensão: a literatura dramática, objeto dessa pesquisa, e o espetáculo teatral. De acordo com a categorização formulada por Aristóteles, na Grécia antiga, o drama distingue-se pelo modo de imitação ao apresentar atores que atuam diretamente.

Na Arte Poética (2011), o autor faz referência à definição de drama ao registrar a afirmação, defendida por alguns, de que os poetas imitavam pessoas em ação, ao comparar a aproximação das artes miméticas à imitação de Sófocles (autor de tragédias) e a de Homero (autor de epopeias) do ponto de vista do modo da imitação, “daí vem que alguns chamam a essas obras de dramas, porque fazem aparecer e agir as próprias personagens” (ARISTÓTELES, 2011, p. 28).

Para o pensador grego, era necessário entender a mímese, já que os gêneros literários variam em função do objeto, do modo e do meio. A mímese denomina as manifestações artísticas, através da epopeia, do poema trágico, do ditirambo e da música. Esta imitação é realizada através do ritmo, da linguagem e da melodia. Contudo, o conceito de mímese - pregado por Platão como uma imitação - que não criava objetos, mas apenas cópias distintas do que seria a verdadeira realidade, foi refutada por seu discípulo. Para Aristóteles (2011), a mímese é uma representação da ação humana. É algo inato. É a arte representando o que é a realidade para o ser humano.

Dessa forma, na visão de Aristóteles, a tragédia é uma arte mimética, uma forma específica de imitação, de uma ação de caráter elevado que, provocando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação, a catarse (katharsis). Ao definir tragédia na Arte Poética (2011), Aristóteles aponta a ideia de catarse:

A 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 (ARISTÓTELES, 2011, p. 35).

Esse conceito aristotélico evidencia uma das particularidades do gênero dramático de ser perceptível aos sentidos e às emoções presentes no texto e ter a possibilidade de externá-los na leitura performática ou na encenação.

Aristóteles definiu a existência da poesia cômica, satírica, lírica e ocasional que imitavam os acontecimentos cotidianos. A partir dessa divisão Aristotélica, surgiram os gêneros narrativo, lírico e dramático, consagrados cânones da época, sendo aclamados nas estéticas Renascentistas e Neoclássicas e o princípio das distinções humanas. Para o autor, a tragédia é a imitação de uma ação completa com princípio, meio e fim, ação que deve comportar certa extensão. Seu objetivo é a catarse, ou mais exatamente obter, provocando a compaixão e o temor, a purificação da emoção teatral,

mas, para obter este resultado pela encenação, não se requer tanta arte e exige-se uma coregia dispendiosa. Os autores que provocam, pelo espetáculo, não o terror, mas só a emoção perante o monstruoso, nada têm de comum com a natureza da tragédia; pois, pela tragédia não se deve produzir um prazer qualquer, mas apenas o que lhe é próprio. Como o poeta deve proporcionar-nos o prazer de sentir compaixão ou temor por meio de uma imitação, é evidente que estas emoções devem ser suscitadas nos ânimos pelos fatos (ARISTÓTELES, 2011, p. 54).

São esses fatos que são capazes de assustar ou de inspirar dó. Nas narrativas trágicas, a catástrofe caracterizava um dos pontos altos do espetáculo, por meio da qual o poeta despertava comoção e pavor no público que acompanhava a trajetória de algum célebre herói.

Na Arte Poética (2011), Aristóteles faz referência a três gêneros: o épico, o trágico e o cômico. A partir dessa classificação, estudiosos simplificaram em lírico, épico e dramático. O lírico recebe essa denominação em razão de esse gênero, originalmente, ser cantado e ter como acompanhamento o som produzido por instrumentos musicais como a lira. Expressa o eu individual, por isso tende a se voltar para a subjetividade.

O que caracteriza o gênero épico é o fato de contar algo em prosa ou verso, é, essencialmente, narrativo, e a presença do narrador é condição primordial desse gênero que apresenta três elementos substanciais: personagem, evento e espaço. Toda a narrativa se desenrola no tempo. Ao contrário do gênero lírico, que se apresenta como uma unidade indissolúvel, o épico admite fragmentação em partes.

O dramático, objeto dessa pesquisa, para Aristóteles se caracterizava pelas personagens em ação diante do público, por trazer todas as características para ser apresentado.

Importante conhecer o pensamento do teórico Salvatore D`Onofrio (2005) que contesta alguns estudiosos que consideram o gênero dramático como uma arte separada da literatura, devido à representação cênica da peça escrita fundamentar o teatro. O autor argumenta que o espetáculo teatral representa “uma constelação de signos: imagens visuais, auditivas, musicais, rítmicas, pictóricas” que se entrelaçam e ao final constituem uma harmonia intertessitura (D`ONOFRIO, 2005, p. 125).

O sucesso da peça, conforme o autor, ocorre quando o diretor consegue associar as diferentes linguagens a fim de anular cada uma delas em função da apresentação de uma visão do conjunto, na qual o espetáculo não consiga destacar nenhuma linguagem de modo especial. Na perspectiva da representação, o texto escrito perde, “assim, seu aspecto propriamente literário para adquirir os caracteres da dramaticidade” (D`ONOFRIO, 2005, p. 125).

Em relação a essa autonomia do texto dramático associado à representação, Pascolati (2009) defende o estudo do texto dramático desvinculado da encenação, da mesma maneira a representação cênica pode constituir-se utilizando outros artifícios dinâmicos que não seja o texto dramático. No entanto, a autora realça a especificidade desse texto que “demanda uma leitura diferenciada na medida em que é produzido tendo em vista uma possível representação” (PASCOLATI, 2009, p. 94). Isso se deve à estrutura do texto, que possui uma dinâmica específica ao conduzir o leitor a observar a fluidez dos diálogos e as indicações cênicas, características alheias à narrativa e ao poema, por exemplo, mas imprescindíveis para a compreensão da ação. Esse é um dos fundamentos básicos sobre o drama que o professor deve ter conhecimento ao estudar o texto literário dramático em sala de aula.

Ainda que o teatro tenha sua autonomia artística, contudo, as relações entre o gênero dramático e a literatura mantêm-se estreitas. “O drama reúne a objetividade da epopeia com o princípio subjetivo da lírica, ocupando o justo meio entre a extensão da épica e a concentração da poesia lírica” (D`ONOFRIO, 2005, p. 125). Pavis (2008) na obra *O dicionário de Teatro* traz a definição de dramaturgia

no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente

a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisa-la corretamente (PAVIS, 2008, p. 113).

Percebe-se que a dramaturgia está associada às técnicas utilizadas para escrever a estória teatral, o conjunto coerente de enunciados que forma uma unidade de sentido e que tem intenção comunicativa através dos seus signos ao que se dá o nome de texto. O drama é uma maneira de apresentar várias cenas por meio da sua representação com atores e através de diálogos. Entende-se então a dramaturgia como a arte de compor uma história com a finalidade de encená-la. De outro modo, o termo teatro refere-se igualmente ao gênero literário, de maneira metonímica, como ofício ou arte teatral, compreendendo as obras elaboradas para um cenário, além do espaço onde são representadas as peças teatrais, sendo referentes às técnicas de representação do texto dramático.

Para D'Onófrío (2005), a forma dialógica é a característica principal do drama. É o diálogo que gera o conflito e que conseqüentemente causa a tensão. Ao contrário, da narrativa e do poema em que predomina o ponto de vista de um narrador e no lírico o foco está centrado no eu poético, respectivamente, no dramático os fatos são revelados ao espectador através da fala das personagens que expõem ideias e opiniões, às vezes, divergentes da visão dos demais. Outra característica que diferencia o gênero dramático é o tempo. A narração sempre se refere ao passado, o eu lírico ao presente, no entanto, o dramático visa o futuro.

Segundo D'Onófrío (2005) o teatro e a literatura estabelecem relações de convergência e divergência. Há elementos estruturais que são comuns a ambos, como enredo, personagem, tempo e espaço. Contudo, o teatro possui particularidades que o diferenciam dos demais gêneros, tais como o ator, diferente da personagem ficcional, age e pertence ao mundo real; o diretor, mediador entre obra e público sendo o autor do espetáculo; público, é um dos elementos fundamentais do teatro ao lado do texto e do autor; a cenografia responsável pela montagem do cenário de acordo com o assunto da peça; e a sonoplastia atividade artística responsável pelos recursos sonoros. Dentre os gêneros literários, o dramático foi o que mais conservou a ligação originária entre palavra e som.

A ação merece destaque por ser considerada elemento primordial da tragédia. De acordo com Aristóteles (2011), a ação é o item essencial do drama, sem esse

elemento, não existiria o gênero, ao passo que, com a ausência dos caracteres, supostamente ela existiria. O filósofo enfatiza a essencialidade do mito como princípio e alma da tragédia:

Os caracteres permitem qualificar o homem, mas é de sua ação que depende sua infelicidade ou felicidade. A ação, pois, não se destina a imitar os caracteres, mas, pelos atos, os caracteres já são representados. Daí resulta serem os atos e a fábula a finalidade da tragédia; ora, a finalidade é, em tudo, o que mais importa. Sem ação não há tragédia, mas poderia haver sem os caracteres (ARISTÓTELES, 2011, p. 36).

Pode-se observar que para Aristóteles (2011), a ação é elevada a elemento indispensável e essencial na tragédia. Torna-se condição para a estrutura do gênero. Com isso nota-se a superioridade do mito que é responsável por organizar minuciosamente as ações.

Na Grécia Antiga, as expressões artísticas também adquiriram a formação pedagógica que influenciaria a educação ocidental. O modelo educacional de Atenas no século V a.C. fundamentava-se na literatura, na música e nos esportes. A literatura compreendia as leituras, a aritmética e a declamação de obras, tendo o teatro um papel relevante.

De acordo com Thomaz (2009), os filósofos Platão e Aristóteles contribuíram para a difusão da arte, mas como já foi citado, divergiam em alguns conceitos, inclusive, sobre a arte na educação. O teatro, por exemplo, para o primeiro filósofo era visto como distante da verdade, porque imitava a realidade, o que poderia influenciar o autor e se tornar um perigo para a plateia. Ao contrário desse argumento, o pensador grego, contestava seu mestre, ao defender que o teatro não imitava os fatos, mas as ideias abstratas, acrescentando, ainda que, personagens dramáticos não retratam quem realmente são: as comédias os tornam piores e as tragédias os tornam melhores.

Assim, em consonância com a fundamentação de teóricos e estudiosos acerca do gênero dramático, pode-se constatar que a sua efetiva inclusão em sala de aula pode propiciar ao aluno vivenciar práticas dinâmicas, ao usar uma linguagem que incentive não só a parte estrutural do gênero, mas também, a linguagem do corpo, dos gestos, dos sons para expressar seu modo de pensar, de imaginar e de agir diante do texto.

Após as considerações a respeito do gênero dramático, na seção seguinte, discorre-se sobre a leitura de textos dramáticos como atividade que proporciona ao aluno ler de forma dinâmica e imaginativa na medida em que provoca no leitor a ação presente na sua composição textual.

3. 1 Leitura de textos dramáticos

A leitura literária deve estar presente em sala de aula, mas antes, precisa de estratégias que a tornem mais atrativa, dinâmica e desafiadora. Nesse ínterim, o texto dramático proporciona essa capacidade de inovação. O contato com esse gênero, além de ampliar o repertório literário do leitor, permite a possibilidade de promover interação de forma prazerosa. Isso atesta uma das finalidades do gênero dramático, sua representação artística.

Para Pascolati (2009), o ato da leitura do texto dramático é semelhante ao de outros gêneros literários, porém nota-se algumas variantes tais como, a ausência do narrador implicando um envolvimento mais direto do receptor com o texto, cumprindo a ele criar mentalmente as personagens, imaginar o cenário, perceber intenções e sentimentos ocultos.

Devido a essas particularidades, é natural por parte do leitor habituado a textos narrativos, que os primeiros contatos com a literatura dramática sejam marcados por certa dificuldade com a estrutura do texto. Em compensação, a leitura tende a ser mais rápida e dinâmica. A leitura em voz alta é recomendável por evidenciar certas especificidades como agilidade do diálogo e entonação, elementos essenciais para a construção do sentido de uma peça. O título, o gênero e a lista de personagens compõem a tríade responsável por gerar a expectativa no leitor, às vezes para frustrá-las, outras, o localizando temporal e espacialmente, tal como fornecendo informações básicas sobre as personagens. Segundo Aristóteles (2011), o personagem é apenas um elemento num conjunto artístico complexo, ou seja, não pode ser retirado bruscamente de seu contexto.

Resgatar o contexto de produção da peça, de acordo com Pascolati (2009), ajuda a compreender vários aspectos: o modo de agir das personagens, geralmente condicionadas por seu meio e contexto histórico; o sistema de valores da época; o olhar do público contemporâneo à escritura do texto. Assim, para a autora, a primeira

leitura da peça geralmente corresponde à apreensão do enredo; para a compreensão da urdidura da intriga, faz-se necessário empreender nova leitura, observando atentamente o encadeamento das ações e as motivações das personagens.

O encadeamento das ações pressupõe a disseminação de sinais que tanto guiam a recepção quanto provocam indeterminação e ambiguidades capazes de sustentar o interesse pela leitura e pelo desenrolar da ação. Para Aristóteles (2011), isso evidencia que os personagens não existem por si, mas apenas pela ação. Os personagens podem conferir algum colorido à ação, mas o que mais importa é o que acontece.

Contudo, para compreender a leitura dramática, é necessário conhecer os elementos que compõem a estrutura do drama. D'Onófrio (2005) os caracteriza, como as ações que se entrelaçam entre si para constituírem o enredo (nível fabular); as personagens que conduzem os fatos do enredo (nível atorial); as marcações do cenário onde as ações acontecem através de descrições do espaço e do tempo (nível descritivo); e as reflexões externadas pelas personagens sobre os fatos que estão ocorrendo (nível reflexivo).

Além desses elementos, comuns também ao gênero narrativo, o autor descreve os aspectos específicos, tais como o ator, o diretor, o público, a sonoplastia e a cenografia. Todos esses elementos são estruturados em um texto teatral, propriamente literário, denominado script, escrito para ser apresentado ao público, ou seja, conteúdo imprescindível para o professor abordar nas aulas de leitura, associando até mesmo, ao roteiro de peça, para orientar os alunos na leitura do gênero dramático. Como exemplo, pode-se citar um fragmento da obra “O Casório da Pafunsa”, do escritor piauiense Fontes Ibiapina:

Quadro 1 – Trecho da obra “O Casório da Pafunsa”

<p>SIMPLÍCIA (arrumando a casa e monologando)</p> <p>- Ô, que meu velho está é custando! Será que anda por aí de paleio montado com alguma cunhã sem-vergonha? Ah! ... se eu ao menos sonhar, o cão vai sair da garrafa.</p> <p>CORUMBIMBA</p> <p>- Mãe! Pai já chegou?</p> <p>SIMPLÍCIA</p> <p>- Vai pra lá, menino! Deixa de tanta atosigaçãõ!</p> <p>(O menino sai.)</p>

Fonte: IBIAPINA, Fontes. *O Casório da Pafunsa*.1982 (1982, p. 17).

Contudo, às vezes, o desconhecimento do gênero dramático pelo professor constitui um dos empecilhos para a sua inclusão em sala de aula. Há docentes que desconhecem o estudo da estrutura e dos elementos específicos desse texto, já que esse gênero, muitas vezes, não é priorizado na formação dos professores na universidade. Ao abordar o assunto, Pascolati (2009) comenta:

Nem sempre a literatura dramática tem tido o espaço merecido e suficiente nos currículos dos cursos de Letras, sendo seu estudo, muitas vezes, relegado a disciplinas especiais ou curso de extensão. Faltam materiais para facilitar o encontro entre o discurso teatral e o professor em formação e tornar mais rica e estimulante a experiência de leitura (PASCOLATI, 2009, p. 109).

Como efeito, a leitura dramática poderá continuar ausente nas atividades de leitura literária, caso não seja revista a prática de leitura desse gênero em sala de aula, visto que, não depende apenas da presença do gênero dramático no livro didático ou nos textos escolhidos para a leitura nas aulas. Os alunos necessitam de um conhecimento prévio sobre a estrutura e os elementos que compõem o gênero e os professores embasamento. Segundo Pascolati (2009) “a consequência é que o texto dramático acaba ocupando lugar periférico também em outros níveis de ensino e não faz parte dos hábitos de leitura de grande parte dos professores” (PASCOLATI, 2009, p. 109). Embora, os PCN (BRASIL, 1998) reforcem o indicativo de que o texto dramático deve sair de lugar periférico ao afirmar que:

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

Dessa forma, se faz necessário inserir o texto dramático como suporte para desenvolver competências e habilidades nos alunos e conseqüentemente proporcionar circunstância de interação social.

A BNCC (BRASIL, 2017) com outros textos normativos, como os PCN (1998), no intuito de reforçarem, ainda no ensino fundamental, a necessidade do contato do aluno com uma maior diversidade de gêneros, inclusive o texto dramático, orienta

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 65).

Observa-se que a competência citada está em consonância com as características do texto dramático, que dá origem ao texto teatral de natureza híbrida o qual mescla linguagem verbal e não verbal, conduzindo o aluno a identificar as diferentes linguagens e agregá-las em prol da construção do texto. Já que, “trabalhar o teatro em sala de aula é promover o resgate da cidadania, é uma forma de ampliar o universo cultural e social do estudante” (CALZAVARA, 2009, p. 153-154).

O texto dramático, assim, é compreendido como integrante do drama ao resultar de uma comunicação direta das personagens entre si e com o público, em que favorece a dinâmica do conflito em busca de representar as ações e reações humanas pela tragédia, pela comédia e pelo drama. Para D`Onófrío (2005) tragédia vem do termo grego *tragos* (“bode”) e *oidé* (“canto”) e possui nítida referência às festividades em honra de Dionísio (Baco), o criador da uva e do vinho. Compõe-se do *prólogo* (parte inicial da tragédia), *párodo* (parte lírica), episódios (conjuntos de ações), *estásimos* (evoluções do coro após cada episódio) e *êxodo* (parte final); a comédia também tem suas origens relacionadas ao culto do deus Dionísio. Sua etimologia, porém, é duvidosa, a mais aceita é que a palavra *Komoidia* deriva de *kómos* (procissão festiva) e *oidé* (“canto”).

Acredita-se que dois elementos dessas festas religiosas concorreram para o surgimento da comédia: de um lado o espírito satírico dos cantos dionisíacos; de outro, os movimentos histriônicos dos participantes das procissões que propiciavam evoluções coreográficas próximas de encenações dramáticas; a tragicomédia ou drama moderno significa ações humanas e passou a substituir a tragédia e a comédia, combinando os princípios estruturais e ideológicos dos dois gêneros, antes separados.

Contudo, o estudo do texto dramático apesar de possibilitar uma conexão dinâmica para as atividades de leitura, além de outras inerentes ao texto, ainda é pouco explorado na grade curricular das escolas, que dá mais ênfase à prosa e à poesia, retirando a possibilidade de explorar uma estrutura que além de escrita é oral. O texto dramático tem caráter discursivo e apresenta elementos característicos do drama: o quadro da ação, o ambiente, o cenário, a iluminação, as rubricas. Esse último

elemento, também denominadas didascálias ou indicações cênicas, Pascolati (2009) caracteriza como responsável pelas orientações recomendadas pelo autor e possui a função de orientar leitores e encenadores.

Podem aparecer entre parênteses ou em itálico com a finalidade de distingui-las das falas das personagens, como verifica-se no fragmento da obra dramática piauiense “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos:

Quadro 2 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além

(Voz do Padre Cícero)

- Esse também continua vivo nos opressores dos pequenos. Vou voltar ao paraíso. Mas vá embora! Retire-se, meu filho! Vá viver no sertão!

Os três

- Vá embora na paz do Nosso Senhor!

Cão Gasolina (Que presenciou a cena todo encolhido num canto)

- Se vocês estão mesmo decididos a obedecer ao padrim de vocês, apresento-lhes minhas sinceras boas idas! Sentiremos a sua falta! Sendo assim, vou destrancar da prisão o pobre Lúcifer para que possa também despedir-se de vocês!

Lampião (Com a mão dá sinal de atender a Cão Gasolina. Cão Gasolina sai apressado)

Lampião (Vai saindo com os três, cantando “Maria Rendeira”)

Lúcifer (Após alguns instantes do canto, entra. Gasolina, idem)

Fonte: CAMPOS, Gomes. *Auto do Lampião no Além*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves (1994, p. 85).

Pascolati (2009) ainda acrescenta as exigências para a leitura de uma peça ao dizer que:

O leitor leve em consideração a vocação cênica da literatura dramática; observe a estrutura do texto, tomando as indicações cênicas como complementares ao diálogo; tenha discernimento do conflito e dos desdobramentos da ação; perceba as implicações ideológicas do discurso das personagens; conceba o signo teatral como elemento fundamental para a construção do sentido do texto (PASCOLATI, 2009, p. 111).

Esse processo é importante para que deixe evidente a teatralidade do texto, elemento que é considerado intrínseco à natureza do gênero dramático e proporciona uma leitura mais criativa e ágil. O texto dramático por apresentar uma estrutura

diferenciada dos textos narrativos – atos, cenas, quadros, indicações cênicas – delimita de forma mais clara a ação, evidenciando os conflitos e ideologias através dos diálogos entre as personagens.

É salutar destacar os sistemas de signos: palavra, tom, expressão facial, gesto, marcação, cenário, iluminação, som. São elementos que, óbvios na arte cênica, podem também ser perceptíveis na leitura do texto dramático. Assim, essas especificidades contribuem para o leitor diferenciar o texto dramático das demais narrativas.

Ademais, D`Onófrio (2005) considera o texto literário dramático elemento essencial do teatro, porque mantém a mesma estrutura, ao contrário, dos outros elementos teatrais que são provisórios, como diretor, atores, cenário e público, por exemplo.

No livro didático, importante recurso para muitos professores, às vezes, o único material de consulta, já se observa a presença do gênero dramático, inclusive, fundamentado nas perspectivas teóricas da interação, contudo, ainda divide o espaço com atividades de teor tradicional, apresentando, dessa forma, uma mistura de concepções em relação às atividades.

Percebe-se assim, que apesar da evolução das pesquisas, estudos sobre leitura e da homologação de documentos que regulamentam a educação do nosso país, como os PCN e a BNCC, que adotam a concepção de leitura como uma prática interacional, ainda é presente no contexto escolar as abordagens convencionais, como afirma Pietri (2009, p. 53) “[...] a leitura de texto na escola, paradoxalmente, exige do aluno a construção de um sentido único, predeterminado, para o texto que lhe é dado a ler”. O livro do professor é um exemplo disso.

A partir desse contexto, nota-se que apesar da inclusão de gêneros dinâmicos nos livros didáticos com o intuito de envolver leituras mais interativas e prazerosas em sala de aula, como é o exemplo da leitura literária dramática, não alcançará o objetivo, caso a concepção adotada pelo professor ainda seja a tradicional.

A seção seguinte está direcionada à relação entre texto dramático e performance, que é uma característica inerente ao drama, seja no momento da leitura do texto dramático, ou da encenação do texto lido.

3. 2 Relações entre texto dramático e performance

O teatro ao utilizar um texto literário dramático passa a compor - de forma híbrida - a essência do que é literatura. No entendimento clássico, desde a Grécia Antiga, teatro era próprio do gênero dramático, um dos gêneros literários, ou seja, o teatro ou drama (texto dramático) estava contido na literatura, assim como o teatro (texto performático) também está contido na performance, e possuía uma unidade de ação e de tempo. Em sua obra *Performance, recepção e leitura*, Zumthor (2018) afirma que:

Performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza (ZUMTHOR, 2018, p. 47).

A partir desse cenário, entende-se que a leitura performática oportuniza ao leitor dar voz ao texto de forma concreta, priorizando os efeitos vocais e os recursos expressivos da linguagem, aprimorando a prática de leitura do texto dramático.

Zumthor (2018), ainda enfatiza que a presença da performance aparece tanto na leitura vocalizada de um texto escrito como na leitura silenciosa por apresentarem em comum o envolvimento do corpo:

Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo [...]. O termo e a ideia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está o sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2018, p. 18-19).

Sendo assim, o autor considera que a performance, independentemente do tipo de leitura, se faz presente por englobar o processo de percepção sensorial que envolve o engajamento do corpo proporcionando o encontro entre voz e texto escrito o que a aproxima da teatralidade.

Segundo Zumthor (2018), a diferença entre a leitura silenciosa e a vocalizada está em uma variação do grau performático. Para o autor, a leitura silenciosa estaria próxima de um grau zero, ou seja, uma leitura puramente visual e solitária. No entanto, Kefalás (2010) defende que a leitura solitária e visual não apresenta um grau mínimo, apenas não é tão evidente exteriormente, mas demonstra intensidade de engajamento do corpo, visto que, o leitor em contato com o texto é submetido a diferentes emoções: choro, respiração entrecortada.

Percebe-se, dessa forma, que há possibilidade de utilizar tanto a leitura vocalizada quanto a silenciosa em atividades com textos dramáticos em sala de aula com o objetivo de contribuir significativamente na formação leitora e no encontro dos alunos com o universo dramático/literário, ao envolver a percepção dos sentidos através da leitura performática.

A vocalização no texto dramático, segundo Pavis (2008), é o processo de aprendizagem do texto, logo no início dos ensaios, antes que a entonação, a enunciação e a marcação tenham sido realizadas.

O texto dramático e a performance estão ligados. Sobre o texto é dito que se trata de um enredo, geralmente, criado com a pretensão de encenar. Instiga o leitor a imaginar, refletir e vivenciar e, às vezes, decifrar a intenção das tramas nas entrelinhas do texto. Para D`Onófrío (2005), aí a importância da tríade de Umberto Eco (2012) – *intentio auctoris* (intenção do autor), *intentio operis* (intenção da obra) e *intentio lectoris* (intenção do leitor) – no labirinto da trama maquinada pela linguagem. Em relação à performance, permite a ligação ao texto, à medida que, envolve o corpo através da percepção sensorial, que para cada leitor pode ocorrer de forma diferente, Kefalás (2010) ressalta que a leitura em performance não precisa “representar” o que o texto diz, mas dialogar com ele (KEFALÁS, 2010, p. 300).

É nessa perspectiva que segue a concepção de performance, iniciada com a intervenção do leitor na obra. Só existe representação estético-dramática a partir do seu contato com a obra. É assim que a performance se inicia. É ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente (ZUMTHOR, 2018). Assim, a noção de performance pode representar uma nova perspectiva de leitura no ambiente escolar.

De acordo com Renato Cohen (2013, p. 27), a característica de arte de fronteira da performance, que rompe convenções, formas e estéticas, num movimento que é

ao mesmo tempo de quebra e de aglutinação, permite analisar, sob outro enfoque, numa confrontação com o teatro, questões complexas como a de representação, do uso da convenção, do processo de criação, questões que são extensíveis à arte em geral.

Dessa forma, a associação da performance aos textos literários dramáticos possibilita o tratamento de questões que, de outra maneira, jamais seriam observadas quando apenas lidas. Ainda que o texto possa anteceder à encenação no contexto considerado, é através da performance que, a recriação, a releitura, e a reconstrução de sentido são possíveis. Todos esses processos requerem contato profundo com o texto original para uma encenação efetiva. Reforçando essa ideia, Zumthor (2018) esclarece que:

Há séculos, com efeito (a partir, sem dúvida, da Antiguidade helênica), o texto teatral procede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário; e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. Escrito, o texto é fixado, mas a interpretação permanece entregue à iniciativa do diretor e, mais ainda, a liberdade controlada dos atores, de sorte que sua variação se manifesta, em última análise, pela maneira como é levado em conta por um corpo individual (ZUMTHOR, 2018, p. 57-58).

O texto para ser transmitido necessita de outros elementos como a voz, o gesto, como também sua percepção. Ao ser escrito, fica registrado, mas depende do diretor e mais especificamente do ator para a arte se manifestar. O autor ainda acrescenta que:

Nesse sentido, não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emancipação do corpo, é um motor essencial da energia coletiva (ZUMTHOR, 2018, p. 58).

A leitura dramática não constitui um ato separado, nem algo abstrato, ao contrário, deve-se reconhecer a presença sensorial do corpo nas diversas instâncias da leitura, seja vocalizada ou silenciosa. Esse conhecimento, mesmo com a difusão das tecnologias, permanece nas formas de expressão corporal dinamizadas pela voz, um exemplo é o teatro.

Sendo assim, o ato de ler um texto dramático em voz alta conduz o leitor, naturalmente, a impostar a voz e mudar a entonação marcando os diferentes

personagens. A leitura que, na maioria das vezes, é feita de uma forma não prazerosa, torna-se uma atividade de aprendizagem dinamizada, reforçando a contribuição que esse gênero pode proporcionar ao ser inserido em sala de aula, em especial, quando relacionado à performance.

Acerca da importância da leitura do texto dramático na escola, Silva (2009) acrescenta:

As sucessivas leituras que se fazem antes de encenar uma peça, buscando entender suas intenções e transformá-las no tom de voz (leitura expressiva) e na expressão corporal apropriada beneficiam indiretamente a leitura de outros textos literários; pois despertam no aluno um olhar perspicaz, crítico. Constituem, então, mais do que uma simples atividade divertida, um aprendizado de vida (SILVA, 2009, p. 134).

Atividades que envolvem gêneros que dão a possibilidade de envolver voz e expressão corporal fazem com que o aluno tenha mais atenção à leitura, visto que além de ler, praticar uma leitura performática, silenciosa ou em voz alta; individual ou coletivamente exige concentração, compreensão e interpretação para externar o texto.

O próximo capítulo traz um breve histórico da dramaturgia piauiense, como também, seus autores e obras.

4 DRAMATURGIA PIAUIENSE: conhecendo história, textos e autores

O teatro piauiense surgiu das sociedades, dos grupos e das companhias teatrais. E para relatar sobre esse movimento artístico, esta pesquisa fundamentou-se, principalmente, nas obras “História do Teatro Piauiense” de Ací Campelo (2010) e “O Theatro em Teresina” de Higino Cunha (1921).

Segundo Campelo (2010), no século XIX, houve a primeira tentativa do poder público de criar um ambiente para a prática teatral no Piauí. O autor relata que estudos a respeito das manifestações dramáticas apontam que antes da mudança da capital de Oeiras para Teresina, as representações eram realizadas em casarões particulares de senhores abastados onde artistas amadores divertiam os convidados com dramas, enquetes cômicas e vaudevilles. Esses artistas faziam parte da caravana do doutor José Antônio Saraiva, Conselheiro Saraiva, Presidente da Província do Piauí, e vieram para a nova capital, denominada Teresina, em homenagem à imperatriz Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II, em lombos de burros. As manifestações musicais eram tradicionais em Oeiras, contudo, não se tem registro de nenhum texto representado na antiga capital.

Com a transferência da capital de Oeiras para Teresina, Campelo (2010) esclarece que teve início às apresentações dentro de casarões familiares, entre 1852 a 1858, o que comprova o interesse da população pela arte dramática. 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 todos os seus utensílios e o objetivo era transformá-la em um teatro. Localizava-se na antiga Praça da Constituição, atualmente Marechal Deodoro da Fonseca, conhecida como Praça da Bandeira. Após algumas reformas, nascia o Teatro Nacional de Santa Teresa.

O Teatro Nacional de Santa Teresa foi o primeiro do Estado em 1858, o que contribuiu para o surgimento dos primeiros nomes que atuaram na dramaturgia piauiense como Gil Brás e Rafael Lucci defensores da continuidade dessa cultura. De acordo com Campelo (2010), no ano de sua fundação, os amadores do Santa Teresa apresentaram os seguintes espetáculos: “As Memórias do Diabo”, de Etienne Arago; “A Filha do Barão” e “dona Maria do Alencastre”, de Mendes Leal; “O Caixeiro da Taverna”, de Martins Pena; “Padre Jacques”, drama; “O Castigo”, dueto; “Bernardo na

Lua”, farsa, sem nome de autores. Além disso, recebeu companhias de teatro, algumas com temporadas longas.

Contudo, Campelo (2010) ressalta que o público na nova capital ainda era insuficiente para sustentar companhias dramáticas, já que se restringia a classe abastada que podia pagar de 6 a 7 mil réis por um camarote e até dois mil réis por uma cadeira na plateia, sendo necessária, assim, a participação do poder público a quem foi solicitada uma ajuda de custo anual aos amadores do Teatro pelo Presidente da Província por meio de uma mensagem à Assembleia Legislativa para que garantisse a continuidade dessa arte. A contribuição foi liberada apenas em 1859, porém não há informação do valor, nem se foi paga. A única certeza é que os amadores continuaram o trabalho.

O Teatro de Santa Teresa ainda persistiu recebendo convidados como a Empresa Rocha Furtado e sua Companhia Dramática em 1860. No entanto, apesar das companhias realizarem longas temporadas, com repertório diversificado e entradas esgotadas, assim mesmo, teriam prejuízo pela ausência de público suficiente na nova capital que garantisse o sustento das companhias dramáticas, devido ao seletivo público que frequentavam o teatro, reforçando a necessidade do auxílio do poder público. Dessa forma, companhias de fora eram raras.

No ano de 1867, o Teatro Santa Teresa por falta de manutenção entra em decadência e os amadores paralisam suas atividades. Ao relatar essa parte da história da dramaturgia piauiense, Campelo (2010) cita os atores Gil Brás e Rafael Lucci que mobilizaram amigos e sociedade para garantir a permanência do espaço. Atendendo os pedidos, o Presidente da Província, Adelino Antonio de Luna Freire autorizou a execução da reforma do teatro ao destinar o valor de 540\$000 (Quinhentos e quarenta réis). Em 1868, após a finalização da obra, o Teatro Santa Teresa reabre as portas com o vaudeville, “Artur ou Depois dos 16 anos”, de Dopeny, Foutan e Dravigny representado por amadores do próprio teatro, como as atrizes Joana de Carvalho e Casimira de Oliveira. As temporadas seguiam ativas seja beneficente como a realizada em benefício da atriz Rosalina das Neves Lucci, como também, para garantir o espaço em funcionamento.

No ano de 1869, ocorria a Guerra do Paraguai e os piauienses, influenciados pela propaganda nacional da guerra, nutria de um patriotismo elevado quando o povo saía as ruas para comemorar as vitórias do Brasil. E foi nesse ano, na noite de 31 de

outubro, de acordo com a narração de Campelo (2010) que o Teatro Santa Teresa promoveu o recital poética da atriz Maria Henriqueta recitando a poesia “Consequências do Baile”, do poeta piauiense Licurco Paiva. A apresentação teve grande aceitação do público e já tinha data para retornar ao palco do teatro, mas o chefe da polícia, Domingos Monteiro Peixoto, a classificou como imoral e inadequada, vetando seu retorno ao palco. Foi a primeira censura que se tem registro no teatro piauiense. Em consequência do episódio, Licurco Paiva, autor do poema e secretário da Câmara Municipal de Teresina, na época, perdeu o cargo.

Licurco José Henrique de Paiva era natural de Oeiras, transferiu-se para Teresina devido a seu pai, tenente-coronel Miguel Henrique de Paiva, ter sido contratado pelo Conselheiro Saraiva para transportar os equipamentos das repartições públicas gerais e provinciais para a nova capital. Em 1861, foi residir em Recife para estudar direito, onde escreveu o livro de poesias “Flores da Noite”, que contém o poema “Consequências do Baile”, o qual lhe rendeu relativo sucesso que o conduziu à boemia, e por consequência disso, seu pai o trouxe de volta ao Piauí. Além de poeta, Licurco Paiva era jornalista e defendia com convicção o regime republicano, sofrendo retaliações e perseguições. Escreveu dois textos para o teatro: “Quedas Fatais” e “Voos e Quedas”, mas inéditos para o palco.

Apesar da proibição do recital “Consequências do Baile”, o Teatro de Santa Teresa, segundo Campelo (2010), continuou com suas apresentações e em 1872, recebeu a visita do pernambucano Inojosa, artista que usava no seu espetáculo hipnotismo, equilibrismo e adivinhações e no ano seguinte o artista Juan Rossi com show de malabarismo e prestidigitação. Esse artista é autor da música “A Bela Teresina”. Mas em 1874, embora reformado, sofria constantes reclamações da imprensa descontente com seu funcionamento. Ademais, o público quando comparecia era desrespeitoso, interrompia os espetáculos ao som de gritarias, assobios e bate-boca. Esses fatores contribuíram para a falta de incentivo, tendo como consequência, o fechamento do Teatro de Santa Teresa que foi transformado numa escola pública pelo Presidente da Província, da época, Adolfo Lamenha Lins. Com o fim das atividades do Teatro de Santa Teresa, outros espaços surgiram, mas em residências particulares ou endereços indefinidos. E esse cenário inquietava a sociedade teresinense que insistia em financiar essa arte considerada exclusiva dessa classe, a grande maioria da população não tinha acesso.

Em 1879, durante o governo provincial do Piauí, João Pedro Belfort Vieira, e após reivindicações da sociedade da época, a imprensa de Teresina anunciou a abertura de um novo teatro: o Teatro de Concórdia. Localizava-se no antigo quartel da polícia Militar do Piauí, atualmente, Centro de Artesanato Mestre Dezinho na Praça Pedro II. As primeiras apresentações no novo teatro, que era pequeno e não oferecia muito conforto, foram promovidas pela Sociedade União 24 de Janeiro, homenagem à data da proclamação da Independência do Piauí, ocorrida na antiga capital, Oeiras. Era formada por intelectuais, políticos e artistas amadores e a primeira peça apresentada foi “O Marquês de Torres Novas”, drama sem nome de autor. O Teatro Concórdia foi palco para figuras importantes da cultura piauiense, como Higino Cunha, Hermínio Castelo Branco e o Doutor Simplício Mendes.

Campelo (2010), narrou um fato ocorrido no Teatro Concórdia, onde o público teve contato com companhias de fama nacional e até artistas estrangeiros e seus comportamentos que não eram comuns para a sociedade teresinense, como o da atriz portuguesa Helena Balsemão que fazia parte da Companhia Teatral de Furtado Coelho, do Rio de Janeiro. Aliás, essa artista protagonizou uma cena pitoresca na sua passagem por Teresina. As companhias de fora, com o objetivo de diminuir os custos, convidavam artistas locais para integrar seus elencos, e a Companhia de Furtado Coelho convidou uma atriz Teresinense para uma pequena participação. Contudo, a atriz desempenhou o papel com maestria, arrancando aplausos do público e descontentamento da artista principal que humilhou a convidada em pleno palco, revoltando a plateia. Simplício Mendes conseguiu acalmar os ânimos do público presente. E a atriz Helena Balsemão por causa do episódio quase saiu fugida do Piauí.

A atriz Beatriz Rosália, da Companhia do ator Afonso Vilela também foi destaque no Teatro de Concórdia, como também, o Grupo Lírico-Cômico, do ator César Ficarra. As manifestações do público, porém, preocupava as autoridades já que ocorriam de diferentes formas, seja espontânea ou violenta para expressar contentamento ou repúdio. Assim, no dia 15 de novembro de 1889, o chefe da polícia da capital, Firmino Licínio da Silva Soares, para evitar exaltações do público proibiu manifestações sobre a proclamação da república durante apresentações no Teatro Concórdia. A ordem era prender para quem se manifestasse contra ou a favor.

Em 1890, o Teatro Concórdia encerrou suas atividades. As apresentações teatrais, palestras literárias e demais eventos culturais, seja de caráter oficial ou de

iniciativa privada, passaram a ser realizados no palecete da Assembleia Provincial. Nesse período, aumentaram as reivindicações por um novo teatro, tendo como aliada a Sociedade União 24 de Janeiro através dos seus influentes membros. Desde 1876, essa sociedade possuía espaço próprio.

Conforme Campelo (2010), a sociedade ávida em preservar a arte teatral no Piauí, após o fechamento de mais um teatro – o Concórdia - realizaram uma mobilização no dia 04 de setembro de 1889 para a construção de um novo teatro para a cidade liderada pelas senhoras Hermelinda Teixeira de Holanda e Lavínia de Holanda Fonseca, demonstrando o clamor por um espaço definido para as artes à altura da sociedade teresinense. Esse acontecimento comprova o engajamento das mulheres para a preservação da arte dramática em Teresina. Era uma reivindicação impossível de se protelar. Faziam parte do grupo figuras ilustres do Estado como Dr. Gabriel Luís Ferreira, Dr. Francisco de Sousa Martins e o Presidente da Província, Dr. Teófilo Fernandes dos Santos que atendeu à solicitação ao destinar 30 contos de réis da verba da Comissão de Socorros Públicos para a construção de um novo teatro. Representando a comissão das senhoras, Dr. Gabriel Luís Ferreira agradeceu ao Presidente da Província e em nome de todos discursou o Dr. Francisco de Sousa Martins. A comemoração estendeu-se até a madrugada do dia 5 de setembro.

Após conseguir a verba, a discussão na imprensa era sobre o local de onde deveria ser erguido o novo teatro. Um dos espaços sugeridos, foi a Praça da Constituição, atualmente Marechal Deodoro ou Praça da Bandeira que já reunia várias repartições públicas, porém o clero foi contra devido no espaço também abrigar a Igreja do Amparo, sendo impossível agregar, segundo os religiosos, o profano e o sagrado. Assim, o lugar escolhido foi a antiga Praça de Aquidabã, hoje, Pedro II. A pedra fundamental para a construção do Theatro 4 de Setembro, nome dado em homenagem à data do pedido ao Presidente da Província para sua criação, foi colocada no dia 21 de setembro de 1889 numa solenidade com a presença do presidente Teófilo Fernandes dos Santos, artistas, intelectuais, políticos, funcionários públicos e as senhoras da sociedade que lideraram o movimento como Dona Maria Amélia Rosa e as senhoras Lavínia Fonseca, Elvira Freire, Amália Freire e Francisca Mendes.

Contudo o percurso para a construção do novo teatro ainda teve que enfrentar alguns obstáculos, narrados em detalhe por Capelo (2010), como a saída do seu

presidente, João da Cruz e Santos, para assumir o governo do Piauí, substituindo Teófilo dos Santos e o recolhimento de pouco mais de 22 contos réis da verba que havia sido destinada ao novo teatro. Essa devolução foi solicitada pelo primeiro governador republicano do Estado do Piauí, o Major Gregório Taumaturgo de Azevedo que, em janeiro de 1890, pediu ao Capitão da Companhia de Artífices da Guarda Republicana, Francisco Ferreira de Carvalho, responsável e novo presidente da 2ª Comissão de Construção do Theatro a restituição da verba que estava sob a guarda da comissão aos cofres da Fazenda Pública com a finalidade de efetuar o pagamento do funcionalismo que estava em atraso. Dessa forma, durante a gestão da 2ª Comissão, o Theatro 4 de Setembro apenas comemorou a doação do terreno ao lado do teatro, já pleiteado pelo poder público, feita pelo comerciante Sátiro José Pinto de Oliveira.

Em 1890, assume o governo do Piauí o senhor Joaquim Nogueira Paranaguá que nomeou a 3ª Comissão para a construção do teatro composta por João da Cruz e Santos-Barão de Uruçuí; Dr. Simplício de Sousa Mendes; e os senhores Augusto Colin da Silva Rios, Manuel Raimundo da Paz e Salomão Baumann. Foi solicitado também pelo novo governo que o capitão Francisco Ferreira de Carvalho repassasse o material da construção sob sua responsabilidade para o novo presidente da Comissão, Manuel Raimundo da Paz, que apesar de não ser engenheiro, era visto no governo como uma pessoa que zelava pela coisa pública.

Nesse momento, mais uma vez, o autor ressalta a participação das mulheres na construção do teatro. Como houve discordância em relação à planta apresentada pela 3ª Comissão que não agradou a sociedade teresinense e recebeu severas críticas, o governador solicitou a criação de nova planta e as senhoras Hermelinda Holanda e Lavínia Fonseca, atentas ao andamento da construção do teatro, doaram ao governo em 03 de julho de 1890 a planta definitiva do Theatro 4 de Setembro, ofertada pelo engenheiro alemão Alfredo Modrak. A expectativa entre os amadores aumentou, surgindo o Clube dos artistas, mas a morosidade das obras do novo teatro continuou e o Clube teve pouca duração. As sucessões no governo do Estado continuavam, o que retardava a obra do novo teatro.

Em 1894, no governo de Coriolano de Carvalho e Silva, que tomou medidas drásticas, o Estado entra em um período de estabilização social, porém conservou a Comissão de Construção do Theatro 4 de Setembro e ainda concedeu um crédito

suplementar de 10 contos de réis para a continuidade da obra sob a responsabilidade de Manuel Raimundo da Paz que após ser acusado de desviar dinheiro da obra, sem comprovação, ameaçou paralisar o serviço se as calúnias continuassem.

Contudo, no dia 21 de abril de 1894, o então governador inaugurou o Theatro 4 de Setembro, mesmo inacabado, sem camarins, pano de boca e quase sem nenhum equipamento interno ficando a cargo da sociedade se mobilizar para equipar o espaço da estrutura necessária para seu funcionamento como o pano de boca que veio do Rio de Janeiro, as palmeiras que vieram do Pará e foram plantadas ao lado direito do teatro. A senhora Raimunda Rosa de Sousa Mendes ofertou duas figuras de cachorros de louças expostas no alto das duas colunas de frente do prédio. O povo imaginava que as figuras eram de leões. Manuel Raimundo da Paz foi nomeado o primeiro diretor do novo teatro.

A expressão do ecletismo fazia parte da construção do Theatro 4 de Setembro. Foi uma tendência da arquitetura do final do século XIX que incorporava elementos do neogótico e do neoclássico. A plateia do novo teatro, que reafirmou-se como local de lazer e veículo de transformação de costumes, era dividida em quatro categorias: cadeiras centrais, cadeiras laterais, frisas e camarotes. Porém, o público, de início, teve que levar seu assento já que o espaço ainda não disponibilizava. Isso causou reclamações dos frequentadores.

Em 1896, assume o governo do Piauí Raimundo Artur de Vasconcelos, um dos criadores do antigo Clube Dramático 24 de Janeiro e incentivador da arte teatral. Em 1897, por meio do decreto nº 28, aprovou os Estatutos do Clube União 4 de Setembro que tinha como objetivo a promoção de eventos e a produção de peças teatrais para serem apresentadas no novo teatro. Segundo Campelo (2010), esse foi o primeiro grupo de teatro amador do Piauí, reconhecido oficialmente. Os integrantes desse grupo eram pessoas ilustres da sociedade teresinense: João Antônio de Vasconcelos, João da Cruz Monteiro, Eutrópio Rego, Antonio Rodrigues e Mário Lima. O governador Artur de Vasconcelos também complementou as obras da planta original, ao mandar construir os camarins, duas portas de entradas laterais, decoração do salão nobre e do camarote do governador.

O Clube União 4 de Setembro devido à sua intensa atividade atraiu novos adeptos, como também, incentivou o surgimento dos primeiros amadores de teatro de Teresina. Após a inauguração do Theatro 4 de Setembro, a entrada de mulheres como

atrizes, comprova, mais uma vez, a participação das mulheres tanto na busca pela construção do teatro quanto na atuação. Outro evento organizado pelo grupo foi a recepção ao poeta Coelho Neto que deixou uma marca ainda hoje presente na capital do Piauí, quando a cognominou de “Teresina, Cidade Verde”, slogan que perdura até hoje. Essas atrações, narradas por Campelo (2010), demonstra como era intenso as manifestações artísticas em Teresina.

De acordo com Campelo (2010), o Theatro 4 de Setembro recebeu muitos espetáculos, antes do final do século XX, como dramas, comédias, vaudevilles, operetas, concertos musicais e shows de variedades apresentados por artistas e companhias locais ou visitantes. Estava nítido que o teresinense gostava de dramaturgia e prestigiava também quem a fazia. E isso pode ser comprovado com a chegada do cinema ao Piauí, em 1901. Sobre esse acontecimento Campelo enfatiza que:

Houve um reflexo, no entanto, muito mais por falta de produção de espetáculos pelos artistas locais do que pela chegada do cinema, que sem dúvida alguma gerou uma enorme novidade para todos. Todavia, o teatro de já tinha fincado seu gosto no meio social, contribuindo para isso o envolvimento de moças e rapazes de boas famílias teresinenses e até de pessoas públicas, como jornalistas e poetas (CAMPELO, 2010, p. 50).

E para o fortalecimento do teatro piauiense, as figuras do dramaturgo Jônatas Batista e do maestro Pedro José da Silva tiveram papéis fundamentais na história da dramaturgia do Piauí. Jônatas Batista, no início do século XX, foi considerado o primeiro dramaturgo piauiense. Teve grande atividade intelectual também como jornalista, poeta, conferencista, tendo sido um dos criadores da Academia Piauiense de Letras. Devido às suas intensas atividades culturais em Teresina, adquiriu respeito e reconhecimento do público, o conduzindo para membro da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, com sede no Rio de Janeiro, e representante da entidade no Piauí.

Conforme Campelo (2010), foi um dos fundadores do Clube Dramático Filhos da Arte e estreou como ator em 1905, no espetáculo “Os Dois Renegados”, drama de Mendes Leal. Seu primeiro texto teatral escrito e encenado foi a revista de costumes “Teresina de Improviso”. Vários textos de Jônatas Batista se perderam no tempo, algumas de suas peças foram apresentadas com sucesso no Theatro 4 de Setembro, porém, outras, como as revistas de costume, por seu conteúdo satírico, de forma agressiva e sarcástica que caracterizava a sociedade teresinense sofreram fortes

críticas da imprensa local. Um exemplo desse sarcasmo do autor pode-se constatar na revista “O Bicho” em que denunciava o vício do povo piauiense pelo jogo do bicho:

Quadro 3 – “O Bicho”, de Jônatas Batista

.....
 Se a polícia nos condena,
 De certo faz por capricho
 Pois de longe nos acena,
 Pra também jogar no bicho.

.....
 Não estou dizendo graça,
 Nem também falando à toa...
 Pelo bicho se desgraça
 Muita dona fina e boa.

CAMPELO, Ací. *História do Teatro Piauiense*. Teresina - PI: A&C Assessoria e Promoções Culturais, (2010, p. 55).

A revista “O Bicho” e o drama histórico “Jovita ou A Heroína de 1865”, de acordo com Campelo (2010), foram os únicos textos teatrais de Jônatas Batista que chegaram aos nossos dias, resgatados por Celso Pinheiro Filho. A Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo do Piauí, através do Projeto Petrônio Portela, em 1985 publicou Jônatas Batista Poesia e Prosa, resgatando um pouco da obra do autor. “Jovita ou A Heroína de 1865” foi publicada anteriormente na edição número 01 da revista da Academia Piauiense de Letras em 1918. Apesar de seu intenso trabalho no teatro piauiense, Jônatas Batista foi mais reconhecido, na sua época, como jornalista e poeta entre seu círculo, talvez por isso sua obra dramática não tenha tido tanto atenção. Seu parceiro de criação artística, Pedro Silva, musicou quase todas as suas peças. Os dois dominaram a cena do teatro piauiense por mais de duas décadas.

Contudo, Campelo (2010) expõe que no início do século XX, o Piauí ainda lutava para sair do isolamento na área econômica e de comunicação. A parte de iluminação, ainda de lampiões eram apagados cedo, limitando o lazer da sociedade e o desenvolvimento cultural. O teatro foi uma forma de lazer que serviu como veículo de transformação de costumes. E desse interesse pela cultura, continuavam surgindo, nas primeiras décadas do século XX, no Piauí, os grupos de teatro amadores. Eram

denominados de Clubes ou Sociedades Dramáticas que produziam além de peças teatrais, eventos sociais e literários, dentre eles: Clube Dramático Filhos da Arte, Clube dramático 24 de Janeiro, Clube Recreio Teresinense e Amigos do Palco. No entanto, esses grupos amadores piauienses quase desapareceram da cena teatral devido à falta de projetos, ou auxílio que fomentasse a produção artística no Estado.

A reclamação do público e dos artista em relação à apresentações no Theatro 4 de Setembro também relacionava-se aos acontecimentos que ocorriam na parte externa da casa de espetáculos, consequência da ausência de infraestrutura que a nova capital não oferecia à população como a falta de luz elétrica, que impedia a movimentação das pessoas, e de água canalizada que levavam os ambulantes a cobrarem altos preços por um copo de água, além de atrapalhar o espetáculo ao adentrarem o recinto gerando algazarra e sendo necessário a intervenção da polícia para restabelecer a ordem. Esse cenário da nova capital juntamente à insatisfação da população contribuiu para que os anos de 1906 e 1907 praticamente não houvesse espetáculos em cartaz em Teresina, sendo o cinema, a nova diversão da cidade. Os filmes sonoros advindos de Fortaleza, Ceará, pelo fotógrafo Joaquim de Moura Quineau eram exibidos em aletorama, um aparelho movido à energia elétrica, o que causou euforia dos espectadores, já que era a primeira vez que o Theatro recebia luz elétrica.

Contudo, em 1907, o governador Álvaro Mendes instaurou uma estação meteorológica no Theatro 4 de Setembro, a primeira do Piauí, e no mesmo ano, a casa de espetáculos fechou para reforma, só reabrindo ao público em 1908. Durante o período em que o espaço do teatro fechou, as apresentações culturais foram realizadas no Paço da Câmara Municipal.

O Clube Recreio Teresinense, fundado por Jônatas Batista e Pedro Silva, em 1908, é retratado na obra “História do Teatro Piauiense” como local de encontro de pessoas dispostas a revitalizar o teatro na capital e movimentar novamente os artistas piauienses, visto que, as produções teatrais do período quase inexistiam. Pela primeira vez no Piauí, na composição da diretoria do novo clube, foram expostas de forma nítida algumas funções técnicas do teatro, demonstrando a preocupação dos amadores locais com a profissionalização. A estreia foi em dezembro de 1908 com a peça sacra “O Natal de Jesus”, de Luís de Moraes Correia.

Em 1909, outras diversões chegavam ao Theatro 4 de Setembro como o primeiro cinema da capital, o Pathé. A casa de espetáculo foi iluminada por energia elétrica, gerada de forma precária, mas que atraiu o público em busca de filmes. Outra atração concorrente foi o circo que, geralmente, levantavam suas lonas atrás do novo teatro. Dessa forma, com as produções teatrais mais raras, já que, nem mesmo as companhias de fora passavam mais no Estado, o cinema conquistou o seu espaço em Teresina.

O empecilho para que o investimento em novas produções teatrais ocorresse era a situação econômica e social do próprio Estado, agravado pela seca de 1915. Nesse ano, O Clube Dramático Recreio Teresinense e o Clube Os Amigos do Palco encerram suas atividades. A classe artística foi bastante atingida, algumas companhias e artistas de fora que se aventuravam, muitas vezes, precisavam prolongar sua permanência em Teresina por falta do retorno financeiro de suas temporadas, sendo necessário, os clubes locais se unirem para angariar fundos para que esses artistas retornassem para seus lugares de origem.

Com a dificuldade dos artistas teatrais continuarem com suas produções, a capital é invadida por circos mambembes, alcançando popularidade entre os teresinenses. O circo e o cinema tornaram-se a diversão da cidade. O Theatro 4 de Setembro foi ocupado em 1915 por casas exibidoras de cinema, tais como: Cinema Palace, Cinema São Luiz, Ideal Cinema, Cinema Bussons. No entanto, para corresponder aos anseios do público, os amadores piauienses uniram-se em elenco, de acordo com a necessidade de montagem dos espetáculos, para continuar as apresentações dos dramas.

No ano de 1917, o Theatro 4 de Setembro sob a direção do coronel Benjamim do Rego José ganhou um novo pano de boca e uma limpeza geral. O teatro ficou com a seguinte divisão de plateia: camarotes, cadeiras, cadeiras de plateia e torrinha com serviço de bar no salão do primeiro andar. Para a estreia, após a reforma, Jônatas Batista ficou responsável pela principal apresentação da noite: a revista musical “O Bicho”, com música de Pedro Silva e Sátiro dos Santos. Esperava-se que na estreia a peça fosse censurada por envolver uma sátira mordaz até mesmo para a polícia, contudo, a revista fez muito sucesso o que garantiu o retorno das apresentações com mais frequência ao Theatro 4 de Setembro.

Os espetáculos continuavam atraindo o público. O maestro Pedro Silva produziu duas peças, o drama musical “Santa Doroteia” e a comédia “Disputa Entre Flores”, sem nome de autores, destacando a atuação de jovens teresinenses. Jônatas Batista também continuou em cena com a revista musical de sua autoria “Frutos e Frutas”, musicada por Pedro Silva. Esse espetáculo não agradou por mostrar as caricaturas burlescas de personalidades da sociedade teresinense, sendo criticado pela imprensa que o caracterizou como imoral e reivindicou a suspensão de novas apresentações. O chefe de polícia, Manuel Castelo Branco, já havia censurado algumas cenas da revista no ensaio geral e como foi apresentado na íntegra na estreia da peça atendeu à solicitação da imprensa. Com o cancelamento da revista musical, o dramaturgo não desistiu das produções, preparou outro espetáculo, a reapresentação do drama histórico de sua autoria “Jovita ou a Heroína de 1865”.

Campelo (2010) discorre que Pedro Silva também continuava atuante como empresário na área de cinema e de promotor de espetáculos artísticos. Em 1919, fundou a casa de espetáculos Palace, na Praça Rio Branco, com espaço para café, teatro e cinema iluminado à eletricidade com motor à diesel. Em 1920, com autorização do governador Clementino de Aguiar, a empresa de Pedro Silva arrendou o Theatro 4 de Setembro para a instalação do Cinema Moderno realizando uma limpeza geral no ambiente. O objetivo do músico e empresário era revitalizar o movimento artístico-cultural na cidade de Teresina, tendo como base o Theatro 4 de Setembro. Em 1921, foi criado o evento Hora Artística Familiar com a realização de concertos musicais, recitais poéticos, palestras e conferências que visava levar a sociedade teresinense a prestigiar os artistas locais que se apresentavam no teatro. Esse evento teve a participação de importantes intelectuais do Piauí, como Antonio Chaves, Jônatas Batista, Celso Pinheiro, Abdias Neves, Da Costa e Silva.

Jônatas Batista e Pedro Silva ainda criaram em 1925 o Clube Teatral Amantes da Cena Viva que estreou com uma remontagem da revista musical “O Bicho”. Com o retorno dos dois maiores incentivadores do teatro no Piauí, surgiram também novas produções no meio amador. Contudo, em 1927, o Clube finaliza suas atividades e seus criadores deixam o Piauí. Jônatas Batista foi residir em São Paulo para exercer o cargo de secretário da Recebedoria Federal, onde faleceu em 1935. Apesar de bastante atuante, há pouco da sua produção salva. Quanto a Pedro Silva, o maestro transferiu-se para o Rio de Janeiro onde trabalhou na Rádio Mayrink Veiga e na Rádio

do Ministério da Cultura divulgando o folclore piauiense. Como compositor, deixou inúmeras letras interpretadas por representantes da música brasileira. Faleceu em 1974.

O movimento amador do Piauí praticamente estagnou no final da década de 1920 e o Theatro 4 de Setembro fechou para reforma, reabrindo apenas em 1928. As poucas atividades artísticas e culturais que aconteciam na cidade foram transferidas para os cinemas existentes, como o Olímpia e o Royal ou no Salão da Assembleia Legislativa do Estado, na Praça Marechal Deodoro. Nos dois últimos anos da década de 1920, os amadores piauienses quase desapareceram da cena teatral, período que se extinguiram definitivamente os clubes dramáticos que atuavam no Estado do Piauí.

Mas apesar do cenário de dificuldades que os amadores passavam, a semente da arte teatral já germinava nas escolas na década de 1920, quando teatrinhos particulares de caráter escolar como o do Colégio Diocesano, que desapareceu com o primeiro bispo do Piauí, e o do Colégio Sagrado Coração de Jesus, embora as apresentações fossem em benefício do mesmo instituto ou com intuito de comemorar as festas de final de ano, já davam início a arte teatral.

O ano de 1930, em Teresina, foi marcado pela ausência de produções teatrais. O Theatro 4 de Setembro passou a ser utilizado para outros tipos de diversões como bailes carnavalescos, formaturas, espetáculos circenses, concursos de miss e banquetes em homenagem a autoridades. Em 1933, o governo Landri Sales que buscava movimentar socialmente a capital, arrendou o Theatro 4 de setembro aos irmãos Alfredo e Miguel Ferreira que implantaram no local a empresa Ferreira e Irmãos para a exibição de filmes, a partir desse momento, a casa de espetáculo passou a ser conhecida como Cine-Theatro 4 de Setembro. O arrendamento do espaço dificultou a atividade teatral em Teresina, já que, um grupo ou companhia de teatro precisava de autorização para utilizá-lo, nem sempre concedida, apesar de ser uma cláusula expressa no contrato.

Nos anos seguintes, da década de 1930, em se tratando do setor cultural, não houve no Estado nenhum programa, projeto ou auxílio que fomentasse a produção artística. Para Campelo (2010) nem mesmo com a criação, no plano Federal, no ano de 1937, do antigo Serviço Nacional de Teatro – SNT, vislumbrou-se algum apoio aos artistas locais que continuavam tentando se erguer e, assim, arcavam com os custos e prejuízos das tentativas de produção.

Somente no período de 1938 a 1941 através de uma política cultural imposta pelo Ministério da Educação e Cultura, através do SNT, o governo local apoia a circulação de espetáculos e o Piauí volta a receber grandes companhias de teatro nacional e seus astros. E esse acontecimento serviu de incentivo para despertar o interesse da juventude teresinense pela dramaturgia ao aliar os textos do gênero dramático à performance, além do desenvolvimento do teatro-escola idealizado por Renato Viana.

Nos últimos anos da década de 1940, os maiores colégios de Teresina, Leão XIII, São Francisco Sales, Liceu Piauiense, Sagrado coração de Jesus, buscavam movimentar a cultura da capital e o teatro foi a área artística escolhida. As escolas incentivavam os alunos a assistir ou praticar teatro por meio de seus grêmios estudantis ou de seus mestres que possuíam alguma tendência artística para formar grupos de atuação e montar peças. Esse movimento em favor do teatro foi influenciado pelo Teatro do Estudante no Brasil – TEB, criado e disseminado pelo país por Paschoal Carlos Magno e trazido para o Piauí pelos estudantes piauienses que estudavam fora do Estado ou pela circulação das notícias do próprio movimento estudantil. Em 1948, o Colégio Leão XIII, com seus educadores de vanguarda, fundou o grupo Teatro Acadêmico.

No final da década de 1940, o teatro no Piauí voltou a condição de dramas, como enfatiza Campelo (2010, p. 83): “Ir ao teatro, assistir peças teatrais, era assistir a dramas”. E foi nas escolas que o teatro piauiense se inovou com a participação de grêmios estudantis e da organização dos estudantes respaldados por mestres escolares.

O objetivo primordial era reconquistar ou criar um público que valorizasse a atividade teatral. Esse episódio comprova como a escola pode se fazer presente no acesso à leitura e ao conhecimento dos textos literários do gênero dramático e conseqüentemente sobre o fazer teatro. Era no âmbito estudantil que circulavam as notícias do mundo cultural e intelectual com maior rapidez como o Colégio Diocesano São Francisco Sales, Ginásio Leão XIII, Ginásio Demóstenes Avelino, Liceu Piauiense, Colégio Sagrado Coração de Jesus e a Faculdade de Direito do Piauí. Campelo (2010, p. 84) ainda acrescenta que “estes estabelecimentos de ensino foram celeiros de grandes literatos, jornalistas, políticos, administradores e artistas do Estado do Piauí”.

Esse afinco para que a produção da dramaturgia permanecesse no Estado, contudo, continuava tarefa árdua e difícil pela falta de incentivo. As escolas eram favoráveis à arte, mas não possuíam suporte econômico para montagem de peças, nem mesmo os grêmios estudantis comprometidos em fazer teatro. A criação de órgãos para o desenvolvimento do teatro que surgiam, como o STEP (Serviço de Teatro do Estado do Piauí) e o SMT (Serviço Municipal de Teatro), mostravam-se efêmeros e suscetíveis a questões políticas, inclusive o Golpe Militar de 1964 que afetou o meio artístico piauiense, principalmente, o teatro amador nos estabelecimentos de ensino, afastando e reduzindo uma plateia que vinha sendo conquistada para área teatral.

A produção teatral do Piauí não abordou acontecimentos políticos, não por alienação, mas pelo fato dos grupos teatrais do Estado não usarem a arte com fins políticos e “ideológicos”. O posicionamento político existia, porém, era de caráter pessoal, já que o fazer teatral não era a atividade profissional dos envolvidos na arte dramática.

Em 1971, no governo de Alberto Silva, foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – CEPI. O objetivo era treinar professores da área de Comunicação e Expressão, numa proposta interdisciplinar. Para implantar o CEPI, o governo contou com a ajuda de pessoas de outros estados como o maestro Reginaldo Carvalho, ex-aluno de Villa Lobos. Contudo, para a concretização desse grupo houve resistência e desconfiança de alguns convidados para o projeto, a alegação era a presença de elementos de outros estados aliada à questão da criação de um grupo de espetáculos pelo próprio governo, em um momento de conjuntura política contrária ao movimento cultural, além de ter como ponto de partida as escolas, onde se encontravam o movimento estudantil com grande resistência à ditadura, por meio da arte-educação. Contornada a visão inicial dos artistas locais, o Grupo de Espetáculos do CEPI foi criado em dezembro de 1971.

O Grupo CEPI não recebia verbas específicas para suas produções. Uma das responsabilidades do coordenador, aliadas a outras tarefas, era procurar meios de sustentação do Grupo. Dessa forma, o coordenador Murilo Eckhardt submeteu à Secretaria de Educação do Estado um projeto de formação de plateia a ser desenvolvido junto à rede estadual de ensino. Com o fechamento do Cine-Theatro 4 de Setembro, o projeto de conquista de plateia desenvolvido pela CEPI junto à rede

estadual de ensino foi bem recebido pelo meio amador que antes não concordavam, em se apresentar para estudantes em estabelecimentos de ensino, mas pela falta de uma casa de espetáculos passaram a aceitar a ideia.

O maior desafio do Grupo CEPI foi remontar a peça “Auto do Lampião no Além”, de Gomes Campos, delegada pela Secretaria de Cultura do Estado. Único espetáculo teatral escolhido para a programação oficial de reabertura do Theatro 4 de Setembro em março de 1975. O espetáculo correspondeu às expectativas dos realizadores, tornando-se o trabalho símbolo do grupo. O Grupo CEPI teve grande importância para o desenvolvimento do teatro do piauiense através da formação teatral com novas técnicas, capacitação por meio de cursos e o sentido de profissionalismo.

Além da criação do grupo CEPI, naquele período, Campelo (2010) destaca a criação de outros órgãos, tais como, o Plano Editorial do Estado; a Secretaria de Cultura e da Fundação Cultural do Piauí; reconstrução do Theatro 4 de Setembro; reestruturação do Conselho Estadual de Cultura e a implantação definitiva da Universidade Federal do Piauí, onde por meio do seu setor de artes movimentou a cultura do Estado a partir da descoberta de muitos talentos em várias áreas da atuação artística. Foi a partir do grupo CEPI que surgiram o Grupo de Teatro Pesquisa - GRUTEPE e o Grupo Raízes de Teatro tiveram contribuição fundamental para a construção da dramaturgia piauiense, dinamizaram e movimentaram bastante o teatro amador do Estado.

Na década de 1970, ainda foi criada a Federação de Teatro Amador do Piauí – FETAPI - responsável pela criação e realização dos primeiros festivais e mostras de teatro no Piauí. O primeiro grande evento realizado por esse órgão foi o I Festapi com o apoio da Fundação Cultural do Piauí. Os grupos de teatro participantes do evento foram agraciados com o auxílio-montagem do Serviço Nacional de Teatro/Ministério da Educação e Cultura para produção de seus espetáculos.

Essa parceria proporcionou o fortalecimento dessa federação pela quantidade de participantes. Entretanto, apesar da organização dos grupos de teatro do Estado ter recebido incentivo com a criação do órgão, alguns grupos não conseguiram permanecer. A FETAPI atualmente está desativada.

No início da década de 1970, Campelo (2010) retrata a retomada do Theatro 4 de Setembro, após grande relutância dos irmãos Ferreira, que ocupava o espaço desde a década de 30 na exploração do cinema, e precisava ser fechado para

reforma, já que estava com aparência decadente. E essa reforma não agradou os arrendatários do teatro que viam a possibilidade de diminuir o espaço já adquirido pelo cinema. A reabertura ocorreu em março de 1975, sendo um dos mais modernos do país na época, com a capacidade para 660 espectadores distribuídos no auditório e nos dois pavimentos. A ampliação e reforma da casa de espetáculos conservou a estrutura externa de estilo gótico tardio e acrescentou duas alas laterais de dois andares. Para as obras o teatro recebeu ajuda de 500 mil cruzeiros do Governo Federal de Cultura.

A programação de reabertura do Theatro 4 de Setembro foi extensa. Iniciava uma nova fase cultural no Estado. No ano de 1976, os artistas amadores do Piauí, através do patrocínio da Fundação Cultural do Estado, com o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, por meio do Serviço Nacional de Teatro, receberam vários cursos de capacitação teatral, movimentando não só o meio cultural, mas sobretudo, outros segmentos sociais, aumentando a demanda de pessoas interessadas em participar do movimento teatral.

Contudo, devido à falta de um planejamento que lhe oferecesse sustentação financeira, no final da década de 1980, a casa de espetáculos já não ostentava a modernidade de quando foi reaberta, apresentando equipamentos ultrapassados e a sujeira predominando no espaço. No ano de 1994, foi tombado como Patrimônio Histórico pelo governo do Estado, através do decreto nº 9.198, de 17 de junho, assinado pelo governador Guilherme de Melo, considerando parecer do Conselho Estadual de Cultura. Isso possibilitou o acesso aos recursos federais para adequar o prédio a novas exigências técnicas, o que foi feito pela Sociedade dos Amigos do Theatro 4 de Setembro. A reforma do prédio e a compra dos equipamentos foram entregues ao público em 1997. Nessa reforma, também foi anexado ao teatro o Club dos Diários, que substituiu a antiga galeria de arte, demolida nesta reforma, a construção da Sala Torquato Neto e o Espaço Osório Júnior, dois espaços de apresentação de projetos alternativos.

O grupo de teatro Harém, criado na década de 1980, em Teresina, porém conseguiu firmar-se e vem despertando o interesse do público piauiense. Estreou em 1985 durante a Semana de Chico Pereira, dramaturgo piauiense, com a peça do homenageado, “O Trágico Destino de Duas Raimundas ou os Dois Amores de Lampião Antes de Maria Bonita e só Agora Revelados”. Mas foi com a montagem de

“Raimunda Pinto, Sim Senhor!” em 1992, que conseguiu a empatia do público piauiense, sendo agraciado também nacionalmente.

Outros grupos e companhias de teatro também surgiram em Teresina, além da revelação de importantes nomes da dramaturgia piauiense, que viram suas produções literárias serem lidas e/ou encenadas, inclusive através de grupos que se formaram dentro das próprias escolas, como a do professor Gomes Campos, na Escola Técnica de Teresina.

No entanto, em novembro de 2001, por falta de manutenção e vigilância técnica, o Theatro 4 de Setembro volta a ter problemas na sua estrutura quando pegou fogo e sua cabine de som e luz consumindo equipamentos e afetando o teto. A ação rápida de populares e do corpo de bombeiros evitou uma tragédia maior. Na época, o Piauí passava por troca de comando no governo, de à cassação do governador Francisco de Assis Moraes Sousa, o Mão Santa, a primeira na história recente da república, assumindo o Estado Hugo Napoleão. Com a mudança de governo, houve alteração nos órgãos públicos e para presidir a Fundação Cultural do estado foi convidada a professora Aldenora Vasconcelos Mesquita que teve dificuldade para nomear um diretor para o Theatro 4 de Setembro, já que, o espaço bastante deteriorado. Quem aceitou o convite foi o dramaturgo Ací Campelo que entregou o prédio reformado ao público em agosto de 2002, equipado com luz computadorizada e som de última geração.

Em relação aos municípios do Piauí, devido à ausência de bibliografia, é difícil afirmar com exatidão a existência da atividade teatral, a maioria é carente desse evento cultural, muitos deles sequer recebem espetáculos. Essa realidade pode estar relacionada ao próprio desconhecimento ou pelas dificuldades encontradas. As atividades, às vezes, até iniciam, mas não há uma permanência.

A falta de políticas públicas definidas para a atividade teatral é um dos principais motivos que afasta esse evento do interior do Estado, sendo Teresina o polo irradiador dessa cultura. Os grupos ou companhias teatrais que insistem em divulgar o teatro no interior do Piauí, sem auxílio do poder público ou da iniciativa privada, se deparam com vários obstáculos, não só da falta de espaços adequados para as apresentações, mas também, pelo baixo retorno econômico, devido à ausência de costume de grande parte da população de conhecer obras e autores da dramaturgia, bem como, o próprio hábito de assistir às peças teatrais.

É verdade que nos últimos anos, tem-se percebido mudanças, principalmente, com a realização de espetáculos do chamado ciclo da igreja, Paixão de Cristo e Auto de Natal que envolve a população. Muitos municípios estão criando grupos de resgate de suas tradições e o teatro está incluído.

No Piauí, o Teatro 4 de Setembro continua a ser o principal espaço, ainda que de pequeno porte, com condições técnicas de receber espetáculos, apesar de já existir empenho de estruturar essa arte em municípios do interior do Estado que vem se destacando na área dramática, como é o exemplo da cidade de Floriano. Atualmente, também há uma preocupação como o mercado consumidor, pois muitos artistas se profissionalizaram e muitos projetos desenvolvidos por grupos ou companhia visam à busca da plateia.

O teatro estudantil, muito ativo na época, liderado pelos estudantes que se identificavam com essa área artística, contribuiu para incentivar o teatro no Piauí, ao cobrar das escolas a inclusão de atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos dramáticos de forma a não apenas ampliar o conhecimento, mas também, de desenvolver a performance teatral. E para atender a esse apelo da sociedade da época, foi inaugurada a primeira escola de teatro do Estado do Piauí, Escola Técnica de Teatro Professor Gomes Campos, ligada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura. De início, teve o objetivo de formação do ator, contribuindo na promoção de cursos de extensão na área técnica.

Nos últimos anos, há de se destacar uma tendência no Piauí de se montar espetáculos ao ar livre. Esses espaços e a resistência dos envolvidos na arte dramática do Estado fazem essa arte permanecer viva na cultura piauiense.

Logo, importante se faz evidenciar que a escola tem um papel a exercer a respeito da transmissão da cultura, história, memória e identidade que pode ter início por meio da inclusão de textos e autores da dramaturgia piauiense em sala de aula, bem como, das possibilidades de encenações performáticas desses textos, num aliar das artes, literária e teatral.

O relato da história do teatro do Piauí, realizado nessa pesquisa, se deve ao escritor Ací Campelo, estudioso da dramaturgia piauiense, que na obra “História do Teatro Piauiense” narra a partir das primeiras manifestações artísticas, em 1858, até a contemporaneidade, o percurso dos artistas amadores e pessoas da sociedade teresinense para garantir a continuidade dessa arte no Estado.

Após o histórico do teatro do Piauí, importante se faz um olhar aos textos literários da dramaturgia piauiense, ainda pouco explorados em sala de aula como material de leitura, já que, geralmente, os textos se restringem aos gêneros narrativo e lírico.

A próxima seção traz textos da dramaturgia piauiense que serviram de suporte para a proposta didática de ensino do texto dramático em sala de aula.

4. 1 Textos da dramaturgia piauiense

Esta pesquisa apresenta como material para a investigação do objeto de estudo textos dramáticos piauienses. Tanto o gênero como os textos foram escolhidos por não serem lidos e explorados no âmbito escolar, visto que a atenção se volta aos gêneros narrativos e líricos. Aspecto este que justifica a escolha das obras da dramaturgia como corpus para esta pesquisa.

O acervo de obras dramáticas piauienses é extenso, porém quase desconhecido pelos piauienses, o que reforça a ideia de inserir no material didático de sala de aula a cultura regional através da arte de ler. É uma construção da identidade cultural que precisa ser iniciada no âmbito escolar por representar, muitas vezes, o único espaço de contato do aluno com textos literários, que, quase sempre, se restringem às obras da literatura nacional, seja em livros ou em manuais didáticos.

Não se quer aqui retirar a importância de uma para enaltecer a outra, ao contrário, é oferecer, também, a oportunidade do aluno se reconhecer na leitura através de costumes, linguagem do seu cotidiano, marca presente em obras que retratam o regionalismo de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Rachel de Queiróz que através de suas obras enaltecem os grotões de seus estados Minas Gerais, Alagoas e Ceará, respectivamente, contudo sem anular a literatura nacional, ao contrário, foram agregados a ela.

O Piauí, possui uma gama de autores que também escrevem sobre seus costumes, tradições, linguagem, tais como, Fontes Ibiapina, Gomes de Campos, Jônatas Batista, Benjamin Santos, Júlio Romão da Silva, José Afonso de Araújo Lima, Francisco Pereira da Silva, Siro Siris, Arimatã Martins, Ací Campelo, dentre outros, que possuem obras reconhecidas pela crítica literária nacional, porém, vivem esse “abandono” em seu Estado, visto que são anônimos para muitos piauienses que

reconhecem a literatura regional de outros estados associada à literatura brasileira, mas não há essa visão quando se trata da produção literária do Piauí que, como os demais estados, possui suas particularidades. Sobre esse assunto Brito (2004) explica que:

Ao discorrer sobre o Regionalismo procuramos evidenciar a preocupação dos escritores em registrar as marcas de uma literatura brasileira voltada para o nacional, uma vez que, no fundamental, temos uma identidade que nos diferencia, seja no plano geográfico, econômico, político, social ou pessoal” (BRITO, 2004, p. 87).

E essa preocupação continua, em pleno século XXI, no que diz respeito, a identidade cultural, devido à pouca visibilidade que alguns textos regionais conseguem diante do público, como é o caso dos textos piauienses, e de forma mais específica, as obras dramáticas. E essa falta de incentivo, além de ser financeira, é cultural, mas reversível, e a sala de aula, local onde se inicia a formação leitora, pode ser o espaço ideal rumo a essa transformação.

As temáticas abordadas nas obras dramáticas piauienses trazem assuntos relacionados aos costumes sociais e políticos, sobretudo de forma cômica, o folclore com seus costumes e tradições culturais do sertão piauiense, como também a religiosidade do povo.

O autor Francisco Pereira da Silva aclamado pela crítica literária, a nível nacional, é um exemplo de dramaturgo que em suas obras trata quase sempre de temas referentes à região Nordeste, quando não a sua própria terra. Valoriza o homem comum e suas histórias simples, transformadas em fábulas à expiação das falhas humanas. A obra dramática “Raimunda, Raimunda” é composta dos seguintes textos: “Raimunda Jovita na roleta da vida”; “O trágico destino de duas Raimundas; Raimunda Pinto, Sim Senhor!”; e Ramanda e Rudá.

A obra apresenta uma linguagem ágil, de fino humor e densidade dramática. Como exemplo, pode-se destacar um trecho desta última característica protagonizada no final apoteótico entre os personagens Raimunda Jovita e Rangel Silva:

Quadro 4 – Trecho do texto teatral *Raimunda Jovita na Roleta da Vida* de Francisco Pereira da Silva

RAIMUNDA (envolvendo-se no lençol, mas mantendo ainda o punhal na mão, a apontar-lhe o coração) – Não adianta, Rangel não acredita. Eu sei Rangel, que você é festejado literato. Mas eu não gosto de leros. Prefiro a cova rasa a leros, Rangel. Sacou? E pronto, fim de papo.

RANGEL – Que pureza! A gentil corsa dos ínvios sertões de minha terra! Que desprendimento comovente: “a cova rasa e pronto!” Não, gentil Jovita, não! Um melodrama nunca é demais! Enfeitemos! “Oh, não foi a pátria, eu me retrato/ a pátria compreendeu quanto valia/ Jovita, de Inhamuns glória primeira,/ que de tudo apesar resplandecia.”

[...]

RANGEL – Jovita, mas isto não é absolutamente histórico! Assim, seria escamotear a Sagrada História. Mas, se te apetece a ficção, representemos. Veja, estou cambaleante! (Cai)

RAIMUNDA – Pique! Uma bela bolha de sabão. Doirada! Pique! Uma vingança aos necrológicos – Brasil, o teu cocal cinge de crepe, mais um herói morreu – morreu Rangel!

Fonte: CAMPELO, Ací. *História do Teatro Piauiense*. Teresina - PI: A&C Assessoria e Promoções Culturais, 2010.

Os textos do autor Francisco Pereira da Silva, embora aclamado pela crítica literária, não teve a mesma receptividade do público, já que, se tratava quase sempre de temas relacionados à região Nordeste, quando não a sua própria terra e apesar de conter elementos de alcance universal, não agradou ao público carioca que definia seus textos como regionalistas.

Contudo, essa denominação é passível de discussão, à medida que, o autor se compromete com uma linguagem subjetiva ou intencional dando aos textos caráter de universalidade, segundo Campelo (2010, p. 105): “construiu uma dramaturgia genuinamente regionalista, mas de cunho universal”.

A “Semana Chico Pereira”, idealizada por Tarcísio de Prado, em 1978, com a montagem de dois episódios de “Raimunda, Raimunda”, deu início à ressignificação da obra para os piauienses e a partir desse evento e o surgimento do Grupo Harém

de Teatro com direção de Arimatan Martins montaram alguns espetáculos no Piauí e pelo Brasil divulgando os textos modernos desse dramaturgo piauiense.

Percebe-se, assim, que a leitura do texto literário dramático, muitas vezes, restringe-se aos palcos, não há empenho em inserir esses textos na escola, apesar de ser um gênero que possibilita exercer o dinamismo, a interação e até mesmo o protagonismo, além de divulgar e incentivar a produção da dramaturgia, a cada dia mais ausente no acervo escolar.

Assim, com o objetivo de contribuir com o ensino de leitura literária, em especial, a dramática e como meio de divulgar o acervo da dramaturgia piauiense, foram selecionadas três obras: “Auto do Lampião no além” de José Gomes Campos; “O casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina e “A menina e o Bozinho” de Ací Campelo, como material de leitura e escrita dessa pesquisa.

A escolha desses textos deu-se por surgirem em períodos diferentes da história do teatro no Piauí; mostrarem enredos que vão do cômico ao imaginário, além de costumes, linguagem e tradições do cotidiano piauiense; e se constituírem de histórias curtas que possibilitaria maior receptividade por parte dos alunos ao serem apresentadas como material de leitura em sala de aula.

4. 1. 1 Auto do Lampião no Além: Gomes Campos

O dramaturgo José Gomes Campos (1925/2007) nasceu em Regeneração, mas se mudou cedo para Teresina, onde dividia suas ocupações entre o curso de Direito na antiga Faculdade de Direito do Piauí e seu engajamento nos meios culturais. Passou um período em Belo Horizonte, onde cursou Filosofia, porém retornou a capital do Piauí e passou a trabalhar em prol do teatro piauiense, como diretor, ator e autor. Através da obra “Auto do Lampião no Além” o dramaturgo alcançou respaldo dentro do seu próprio Estado, antes só reconhecido na dramaturgia de Jônatas Batista (1885/1935).

“Auto do Lampião no Além” surgiu num período em que as artes e a cultura piauiense buscavam referentes identitários, e havia a preocupação quanto à receptividade do público. E essa peça representou a vanguarda da época do teatro no Piauí, ao trazer aos dramaturgos piauienses uma nova forma de fazer teatro. De acordo com Campelo (2010):

Antes da estreia de “Auto do Lampião no Além”, nenhum autor piauiense tinha alcançado tanto respaldo como dramaturgo dentro do seu próprio Estado. Não é, então, exagero reafirmar que depois de Jônatas Batista a dramaturgia local só reapareceria na pessoa de Gomes de Campos (CAMPELO, 2010, p. 104).

A figura 1 evidencia o cartaz de chamamento à atração citada. Evidenciando as características do gênero.

Figura 1 – Capa da obra “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A obra “Auto do Lampião no Além” apresenta três quadros. O primeiro inicia com um coro que canta na toada de cordel a expulsão de Lampião do céu e o seu pedido de asilo no inferno. Há o destaque, também através do cordel, dos pecados terrenos cometidos pelo homem: a corrupção, o vício, a ganância, a injustiça, dentre outros. Esses pecados no decorrer do ato são apresentados por Cão Gasolina (servo dedicado) a Lúcifer que, de forma irônica, os enaltece como condutas “corretas” a serem seguidas pela humanidade. Esse quadro é encerrado com a chegada de Lampião e Maria Bonita ao inferno e a insistência do cangaceiro em permanecer no local com seu bando.

O segundo quadro refere-se a estadia e comando do inferno por Lampião que torna Lúcifer seu prisioneiro. E o terceiro quadro predomina as artimanhas de Cão Gasolina para expulsar Lampião e seu bando do inferno que só tem êxito com a falsa aparição de Padre Cícero ao cangaceiro pedindo que deixasse aquele lugar de demônios e voltasse para o sertão. Ao decorrer de todo o enredo, o leitor é levado a refletir sobre os valores morais e éticos da sociedade a partir de um humor irônico.

A peça nasceu de uma pesquisa da literatura popular coordenada por Gomes Campos e baseou-se principalmente no cordel “A chegada de Lampião no Inferno”, de José Pacheco e empolgou o movimento teatral que se iniciou no Colégio Diocesano São Francisco de Sales em 1965, período em que o autor era professor da instituição e teve conforme Campelo (2010, p. 103), “uma carreira fenomenal dentro e fora do Estado do Piauí, sendo montada por dezenas de grupos amadores”.

O dramaturgo explorou na sua peça original costumes, religiosidade e personagens pitorescos do Nordeste, temas também cantados por repentistas e cordelistas em torno da figura lendária de Lampião, Maria Bonita e seu bando que criaram no imaginário popular inúmeras possibilidades em torno da morte do temido ou adorado cangaceiro que forneceu muitas histórias para serem escritas sobre sua peregrinação pelo sertão nordestino e principalmente após a emboscada do bando na Grotta de Angicos pelas forças policiais que culminou na morte lendária do rei do cangaço, tema também abordado por Ariano Suassuna na obra “Auto da compadecida”. Para Campelo (2010, p. 103), “Auto do Lampião no Além”:

É uma sátira burlesca em forma de cordel, onde o enredo apresenta Virgulino Ferreira da Silva, o cangaceiro Lampião, e sua mulher, Maria Bonita, quando os dois resolvem invadir o inferno e tomar o trono de Lúcifer. É um plot perfeito (CAMPELO, 2010, p. 103).

É um texto que diverte, mas também faz refletir através da dramaturgia a respeito das mazelas: sociais, políticas, religiosas, morais e sociológicas. Como pode ser constatado em um trecho do terceiro quadro da cena de “Auto de Lampião no Além” de Gomes Campos, quando Cão Gasolina, com o intuito de expulsar Lampião do inferno, anuncia a suposta presença de Padre Cícero, exemplo de devoção do povo nordestino, e a quem o cangaceiro nutria bastante respeito:

Quadro 5 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos

Gasolina (Ajoelhando-se)
 - Seu capitão! Pelo amor de quem está aí!
Lampião
 - Quem está aí?
Cão Gasolina
 - É seu padim Padre Cirço?!!!
Lampião
 - Meu padrim aqui? E tu pensa que ele é fantasma pea se correr com medo dele?
Cão Gasolina (Tremendo)
 - Não, seu Capitão! É porque quando vejo rosto de gente que vem lá de cima fico todo assombrado.

CAMPOS, Gomes. *Auto do Lampião no Além*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves (1994, p. 95).

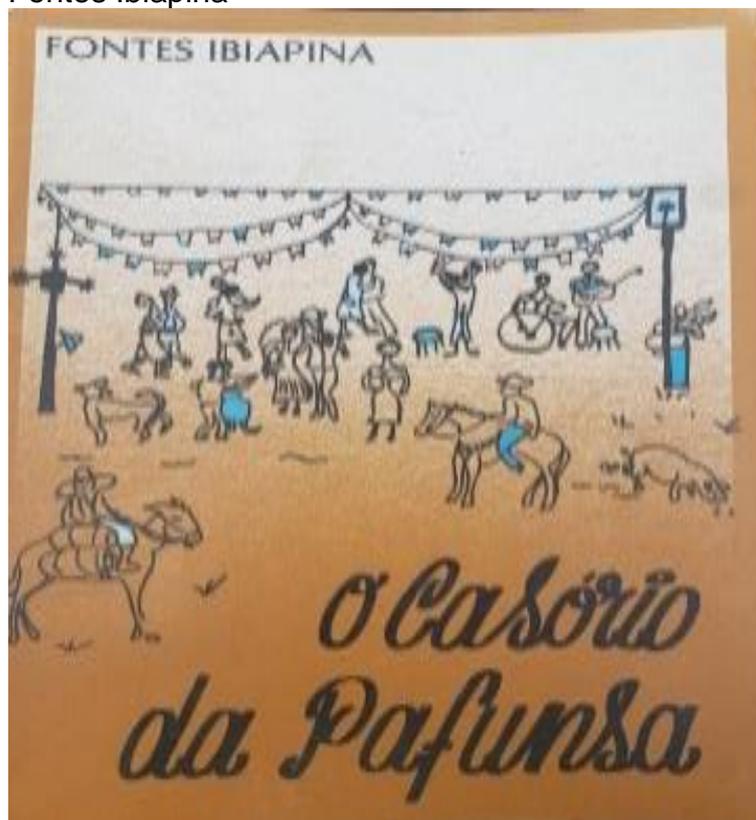
Percebe-se nesse trecho linguagem simples, presença do cangaço na figura de Lampião e da religiosidade representada pelo Padre Cícero. São particularidades e elementos de conhecimento histórico dos alunos que favorecem a interação com o texto, além de apresentar o fator cômico.

4. 1. 2 O Casório da Pafunsa: Fontes Ibiapina

O escritor João Nonon de Moura Fontes Ibiapina (1921/1986) nasceu na zona rural, no lugar chamado "Vaca Morta", município de Picos. Com intuito de seguir os estudos mudou-se para Teresina. Formou-se pela Faculdade de Direito do Piauí. Foi jornalista, professor e atuou como juiz em várias comarcas do interior piauiense. Tanto a fazenda, onde viveu a infância e a adolescência, quanto nas suas andanças pelo interior, ouviu muitas histórias que foram transformadas em ficção e influenciaram na escrita dos seus livros. Foi membro da Academia Piauiense de Letras. É autor de várias obras literárias, mas na dramaturgia escreveu apenas "O Casório da Pafunsa".

A obra "O Casório da Pafunsa", escrita em 1982, foi mais uma história selecionada para compor o material dessa pesquisa.

Figura 2 – Capa da obra “O Casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O texto é dividido em três atos: o primeiro apresenta os personagens, Colatino e Pafunsa, dois adolescentes, conversando em trajes matutos, e logo na cena seguinte, o palco sugere uma escola, com palmatória, pedras e livros; no segundo, o ambiente é uma sala de casa de roça em que os pais de Pafunsa, Simplícia e Crispim, e seu irmão Corumbimba recebem a visita de Terêncio que traz uma carta em nome de Colatino com o pedido da mão de Pafunsa em casamento. O pedido por carta não é aceito, há a exigência da presença do pretendente que, em seguida, chega e faz o pedido oficial. Na próxima cena ocorre o encontro de Colatino e sua mãe, Apolinária, e o comunicado do noivado.

No terceiro ato, o cenário é um cartório onde ocorre o casamento caipira. Essa parte do texto apresenta uma linguagem com certo grau de humor em que os diálogos são marcados por conversas matutas, como pode-se analisar no trecho a seguir em que o escrivão inicia a leitura do termo do casamento, mas é interrompido pelas conversas paralelas dos convidados dos noivos:

Quadro 6 – Trecho da obra “ O Casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina

ESCRIVÃO

TERMO DE CASAMENTO

- Aos vinte e três dias do mês ...

(As mulheres interrompem palestrando alto de duas a duas):

1) – Ora, mulher! Você viu na estrada de lá pra cá quando filha do seu Cula caiu?

- Vi não.

- Pois caiu. Ela vinha na garupa do filho de seu Titico, o cavalo do filho do Titico deu um tropeção numa pedra e ela sentou a padaria no chão, chega gemeu.

2) – Mulher! ... Você já reparou que vestido danado de feio da peste o da comadre Culodina?

- Eu já. Ela fica parecendo mais uma tábua-de-gomar vestida.

3) – Já viu como tem muitas mocinhas com namorado de lado a ponto de não passar nem cabelo ensebado entre os dois?!

- Já. Não é falando da vida alheia, mas o povo de hoje parece que tem o juízo é nos solados dos pés. Nunca vi, meu Deus, tanta falta de vergonha.

4) – Viu que coisa danada de boa aquele tal de picolé do bar de seu Oswaldo?

[...]

Fonte: IBIAPINA, Fontes. *O casório da Pafunsa*. Teresina, [s/e] (1982, p. 42).

Esses diálogos carregados de humor fazem referência à vida cotidiana, marcada por uma linguagem simples, característica presente nos textos de Fontes Ibiapina, que o leitor se reconheça na leitura do texto, como diz Cosson (2019, p.35) “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”.

E para encerrar o terceiro ato, há a cena com uma típica orquestra harmônica de zabumba, reco-reco pandeiro e no meio os personagens dançando forró. Observa-se nessa obra uma linguagem regionalista e marcada por vícios comuns da tradição oral. Sobre a linguagem empregada por Fontes Ibiapina, Brito (2004) expõe que

proporciona um contato direto com o homem simples, resgate da vivência com o meio e memórias de infância. Seus livros ainda contam com o relato de episódios curiosos e pitorescos entremeados de modismo, provérbios e dizeres da região, com tons de humor (BRITO, 2004, p. 24).

Percebe-se, assim, o interesse do autor em inserir em suas obras o linguajar, o vocabulário, o modismo e os costumes nordestinos como forma de imortalizá-los nos seus textos.

4. 1. 3 A Menina e o Boizinho: Ací Campelo

Autor maranhense, radicado no Piauí, Francisco Ací Gomes Campelo é um defensor da dramaturgia, além das fronteiras do estado. Formado em Educação Artística – Artes Cênicas e pós-graduado em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí. Tem curso de Encenação Teatral pela Fundação Nacional de Arte/FUNARTE, Rio de Janeiro. É dramaturgo, escritor e diretor de teatro. Também é o autor da terceira obra piauiense selecionada para esta pesquisa: “A Menina e o Boizinho”.

Figura 3 – Capa da obra “A Menina e o Boizinho” de Ací Campelo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A obra “A menina e o Boizinho”, que contém ato único, apresenta como tema principal o amor sincero de uma menina pelo seu animal de estimação. O texto remonta à infância com personagens do folclore piauiense, tem como pano de fundo

o imaginário popular e a fábula sobre a fome de uma região. É uma obra infantil, mas que traz ensinamentos independente de idade. A Velha Cachimbeira é um dos personagens folclóricos piauienses que integra o imaginário popular juntamente com as cantigas de roda, como pode ser vista em um trecho da obra:

Quadro 7 – Trecho da obra “A Menina e o Boizinho” de Ací Campelo

ZAGAIA – (Alegre) Obrigada, obrigada mesmo! (Interrogativa)
E a senhora como se chama?

VELHA – Eu sou a Velha Cachimbeira.

ZAGAIA - A Velha Cachimbeira?

VELHA – Sim!

ZAGAIA - A Velha Cachimbeira do tempo da areia?!...

VELHA – Está me gozando, menina? Eu sou a Velha Cachimbeira, e daí?

ZAGAIA - (Cantando e brincando com a Velha)
Lagarta pintada
Quem foi que te pintou
Foi a Velha Cachimbeira
Que por aqui passou
No tempo da areia
Surgiu poeira
Puxa lagarta
Na tua orelha.

(A velha agarra Zagaia pela orelha)
[...]

CAMPELO, Ací. *A Menina e o Boizinho*. Teresina: Edições A & C (2007, p. 12).

Outra lenda do folclore piauiense citada é o do Crispim-Pescador que virou o Cabeça-de-Cuia ao matar a mãe com uma ossada de boi e foi amaldiçoado, se encantando nas águas do Rio Poty:

Quadro 8 – Trecho da obra “A menina e o Boizinho” de Ací Campelo

(Irrompe música “Crispim-Pescador”. Aparece o cabeça-de-Cuia)

CRISPIM-PESCADOR

Meia-Noite, lua cheia
Sexta-feira, tem Crispim

É o monstro encantado
O maldito curumim
Filho amaldiçoado
Se dizendo querubim...

VELHA - (Medo) O Cabeça-de-Cuia! ... O maldito curumim?!
(Saindo) Fica aí, boi danado, não quero mais saber de ti.
Vou é me embora daqui. Ai, meu santo Antão,
me acuda! (Cabeça de Cuia parte para a Velha)
Me acudam, por favor!... Sai, Bicho horroroso!...
[...].

CAMPELO, Ací. *A Menina e o Boizinho*. Teresina: Edições A & C (2007, p. 39).

Há também uma reflexão sobre a ganância do ser humano e a finalidade da opinião pública:

Quadro 9 – Trecho da obra “A menina e o Boizinho” de Ací Campelo

CAÇADOR - Meu Deus do céu, vai começar tudo de novo!
LENHADOR – Vou cortar essa árvore agora mesmo, já, já!
CAÇADOR - Nós estamos procurando é o boizinho, criatura!...
LENHADOR – Antes vou cortar a danada dessa árvore, galhito por galhito.
CAÇADOR - Ficou louco? É uma árvore que dá sombras.
LENHADOR - E dinheiro também. (Vai cortar a árvore) Eu devia ter trazido minha serrita elétrica.
CAÇADOR - (Tentando impedir) Espera aí!...(Mostra) Tem um ninho lá, olha! Um ninho bem bonitinho!...
LENHADOR - Vou descer o machado e derrubar o ninho também.
CAÇADOR - A árvore dá frutos, homem!...
LENHADOR - Também dá dinheirito, já disse. Agora sai da minha frete, sai.
CAÇADOR - (Interrogativo) Você não tem medo da opinião pública?
LENHADOR - (Para o machado no ar) Quem diabo é essa opinião pública? (Caçador fica sem saber o que dizer) Fala logo, homem, sem enrolação. Quem é essa tal de opinião pública?
CAÇADOR - (De vez) Opinião pública é o pensamento da população, e quando ela não quer não adianta gritar, bater o pé, dizer o contrário...
LENHADOR - Pois que venha essa opinião pública, mas a árvore eu derrubo!

CAMPELO, Ací. *A Menina e o Boizinho*. Teresina: Edições A & C (2007, p. 16).

Constatou-se nesses trechos que Ací Campelo conseguiu inserir reflexões sobre questões éticas e morais a partir de uma linguagem simples e envolvendo personagens do folclore do Piauí e do conhecimento do público infantil possibilitando a percepção da realidade através da ficção literária. O autor não é adepto à comédia e seus temas priorizam a cultura popular, a religiosidade, questões sociais e fatos históricos, em grande maioria, tendo como cenário e temática: o Piauí.

Em entrevista concedida à pesquisa de mestrado de Fontenelle (2017), o dramaturgo ressaltou como a visibilidade da peça “*O Auto do Corisco*”, abordando a história do Piauí, o fez se sentir um autor de teatro pela receptividade demonstrada pelo público ao se reconhecer no enredo. Sendo assim, atribui a ausência da produção literária dramática do Piauí ao abandono das questões políticas e do bem comum por grande parte dos dramaturgos piauienses, em prol de textos com abordagens mais intimistas.

Percebe-se, assim, que os autores piauienses citados buscam valorizar a linguagem, os costumes, as tradições culturais e a história piauiense, não com a intenção de se fechar para outras culturas, mas com o objetivo de manter viva a cultura do Estado que oferece vasto acervo a ser explorado, mas que, principalmente, por falta de incentivo editorial público e privado se restringem a poucas publicações, muitas vezes, de iniciativa própria. Contudo, alguns escritores persistem, e seguem divulgando os textos da dramaturgia através de apresentações teatrais, seja em Teresina ou em pequenos espaços no interior, além de escolas, na maioria, privadas.

Diante desse cenário, a escolha dos textos dramáticos piauienses como material de análise da pesquisa é uma forma de contribuir para que esse acervo alcance um público ainda em formação leitora, criando a possibilidade de promoção desses textos em sala de aula.

Terminada a apresentação das obras piauienses escolhidas para compor o material utilizado nas atividades de leitura, o próximo capítulo constitui-se das bases metodológicas dessa pesquisa.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, estão detalhadas as etapas da metodologia desta pesquisa que foram organizadas em duas seções. A primeira contém informações sobre o campo, a escola em que ocorreu a pesquisa, e os sujeitos participantes. A segunda traz a caracterização dessa pesquisa quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos; em seguida, a delimitação do corpus na qual se apresenta informações sobre o objeto de investigação que contribuiu para a elaboração das atividades adotadas na avaliação diagnóstica, tais quais, a leitura e os textos produzidos pelos alunos após a realização das leituras.

Logo após esse tópico, descreve-se quais são os instrumentos de coleta de dados e, para finalizar, os procedimentos escolhidos para a coleta e a realização de atividades diagnósticas, como também, para a análise de dados coletados. Na análise dos dados dessas atividades, foi utilizado o modelo interpretativo.

5. 1 Campo e sujeitos da pesquisa

Na escola, a turma selecionada para participar da pesquisa aplicada no ano de 2020 foram alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual de Picos – PI, totalizando, de início, uma amostra de 25 alunos, entre 14 e 16 anos. Contudo, em virtude da pandemia da Covid-19 em que a escola foi orientada a seguir o protocolo dos órgãos da saúde e continuar o ensino de forma remota, esta pesquisadora considerou apenas 17 alunos, 11 meninas e 06 meninos, visto que os demais, ou não manifestaram interesse no projeto a distância, ou não tinham acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet, instrumentos e campo essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

As atividades diagnósticas e as oficinas foram desenvolvidas na sala virtual do Google meet e no grupo do WhatsApp intitulado de “Leitura dramática”, espaço onde eram enviadas e recebidas as atividades extraclasse. Para os alunos que não tinham acesso à internet, foi fornecido material impresso acompanhado de um roteiro de estudo elaborado pelos professores de cada disciplina e entregue mensalmente aos responsáveis juntamente com o kit alimentação.

Convém ressaltar que os alunos participantes foram previamente orientados quanto aos riscos que a pesquisa podia gerar e a respectiva forma de assistência, bem como quanto aos benefícios obtidos com a participação, sendo esclarecidos também, sobre os objetivos que a pesquisa pretende atingir e seu caráter voluntário. Após essa orientação, os alunos menores de 18 anos, que desejaram participar, foi solicitado que o seu pai/responsável assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A) É válido destacar que somente participaram da pesquisa os discentes que pai/responsável assinou os respectivos termos.

A escola, campo de pesquisa, situa-se na zona urbana da cidade de Picos-PI e oferece ensino nos turnos matutino (Ensino médio regular), vespertino (Ensino fundamental II) e noturno (etapas da Educação de Jovens e Adultos), atendendo alunos oriundos de classes baixa e média. Teve sua estrutura condenada e por esse motivo não está na sua sede, provisoriamente, ocupa salas adaptadas em outro prédio em situação inadequada para alunos e funcionários. Apresenta um quadro de professores com formação na respectiva área em que atua, sendo a maioria, efetivos e, apesar das dificuldades apresentadas, buscam proporcionar ensino de qualidade.

5. 2 Caracterização da Pesquisa

Esta seção apresenta a descrição metodológica da pesquisa, “Leitura e Performance de Textos da Dramaturgia Piauiense em turma do 9º ANO: Gomes Campos, Fontes Ibiapina e Ací Campelo em cena”, e tem como objetivo, por um lado, de promover o gênero dramático associado à performance na leitura literária em sala de aula com o intuito de contribuir para a formação de leitores literários, e, por outro, divulgar a dramaturgia piauiense como fonte de leitura desse gênero. Esta seção subdivide-se em três subseções:

5. 2. 1 Abordagem, objetivos e procedimentos

Quanto à abordagem, a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa foi de cunho qualitativo, quantitativo e descritivo. O estudo proposto é de abordagem qualitativa porque se refere ao levantamento de dados sobre a leitura performática e

a construção de sentido que os alunos participantes realizaram das obras da dramaturgia piauiense no âmbito da sala de aula.

Ademais, foram analisados dados não mensuráveis numericamente ao priorizar a observação e a descrição dos dados coletados com a finalidade de serem interpretados. Sua natureza descritiva tem como função descrever as características qualitativas do corpus analisado. De acordo com Gil (2002, p. 49), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A finalidade é expor ao pesquisador ações, situações, fatos e opiniões dos alunos envolvidos na pesquisa.

Em relação ao quantitativo, justifica-se pela necessidade de utilizar alguns dados coletados em número, no momento da aplicação das atividades propostas, que foram estudados posteriormente de forma qualitativa.

Quanto às técnicas e aos métodos, foram empregados procedimentos de pesquisa bibliográfica e levantamento teórico para nortear o desenvolvimento da metodologia ao reunir materiais escritos sobre leitura, teoria literária, gênero dramático, literatura piauiense para levantamento de dados referentes ao tema em estudo.

Realizou-se ainda, pesquisa documental através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), como também, o planejamento anual de Língua Portuguesa para o 9º ano. Essas pesquisas serviram como norteadores para o desenvolvimento desse trabalho, como diz Marconi e Lakatos (2002, p. 15), “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica e documental serve como embasamento para o pesquisador esclarecer qual o direcionamento que dever seguir para realizar a leitura literária e alcançar de forma eficaz o letramento literário em sala de aula e, conseqüentemente, a contribuição que o gênero dramático pode gerar nesse processo de aprendizagem.

A pesquisa de campo também se mostrou essencial por possibilitar uma aproximação maior da pesquisadora com a realidade que de acordo com Gil (2002), “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que

ocorre no grupo”. E com essa proposta realizar um diagnóstico na área de pesquisa a respeito do objeto de estudo com o intuito de observar o senso crítico e reflexivo dos participantes.

Dessa forma, a escolha do texto dramático foi motivada para mostrar que sua contribuição vai além da encenação em palcos, há também a oportunidade de criar uma conexão entre leitor e texto. O aluno ao reconhecer os elementos do discurso dramático - linguagem singular, riqueza estética e conceitual - e se apropriar dessa descoberta, realiza uma leitura performática contribuindo para sua desenvoltura oral e corporal, tornando assim, o momento dessa atividade em sala de aula mais prazeroso, além de construir relações de alteridade e de empatia.

5. 2. 2 Delimitação do *corpus*

O *corpus* principal de análise dessa pesquisa constitui-se das atividades propostas nas oficinas.

Para a construção das oficinas, que foram *corpus* de análise na produção da proposta, optou-se por três obras da dramaturgia piauiense: “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos; “O casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina e “A Menina e o Boizinho” de Ací Campelo. Essas obras foram escolhidas por corresponderem ao objetivo do tema pesquisado, assim como, apresentar enredo sertanejo e imaginário, características, que se acredita aproximar do cotidiano do aluno, além de ofertar aos pesquisados, o contato com leituras piauienses, visto que, quase não são abordadas no contexto de sala de aula.

Após esse processo de escolha das obras, iniciou a organização das oficinas com a finalidade de usar a leitura do texto dramático associado à performance em busca de estimular o letramento literário no contexto de sala de aula. E para alcançar esse objetivo foram utilizados alguns procedimentos apresentados no próximo tópico.

5. 2. 3 Procedimentos para coleta de dados

Para dar início aos procedimentos de coleta de dados, já que a pesquisa é de campo, a primeira etapa a se cumprir foi o contato com a direção e o setor pedagógico da instituição escolar, na intenção de solicitar autorização para desenvolver o estudo

investigativo na sala de aula. Em seguida, realizou-se uma reunião com os pais ou responsáveis a fim de esclarecer-lhes a pesquisa e solicitar autorizações para a participação dos alunos, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B). Esse encontro também ocorreu com os alunos que assinaram o termo de assentimento (Anexo C), após a pesquisadora explicar-lhes a dinâmica do projeto. Essa etapa do estudo é importante porque proporciona uma aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, para averiguar o nível de letramento literário considerou-se um percurso de investigação. Na primeira etapa de análises de dados, aplicou-se um questionário com perguntas - aberta, fechada e de múltipla escolha - para que os alunos respondessem sobre suas práticas de leitura. De acordo com Gil (2008), o questionário assemelha-se a uma técnica de investigação social ao compor questões direcionadas aos pesquisados que devem responder por escrito.

Nesse instrumento de coleta, investigou-se também o contato do pesquisado com textos dramáticos piauienses. O objetivo da escolha desse recurso foi analisar qual o perfil leitor dos participantes desse estudo para orientar na elaboração das oficinas.

De posse desses dados, houve uma conversa informal na sala virtual do Google Meet a respeito da perspectiva da turma em relação ao desenvolvimento da pesquisa sobre leitura literária em sala de aula. Ao se pronunciarem, todos reconheceram a importância da leitura e sua influência na aprendizagem, porém, o ato de ler para uns, a maioria, foi classificado como cansativo e mecânico, segundo esses alunos só participavam quando o professor solicitava, não ocorria de forma espontânea. Outros manifestaram o gosto pela leitura. Também foi questionado se sabiam da existência de biblioteca na escola, e em caso positivo, se frequentavam. Grande parte dos alunos respondeu que não sabia, outros que sim, mas não costumavam frequentá-la. A timidez, segundo os alunos, é outro fator que inibe a leitura em voz alta em sala de aula.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de atividades diagnósticas organizadas em oficinas de leitura e performance com textos da dramaturgia piauiense, de acordo com a sequência didática proposta por Cosson (2012) com algumas adaptações.

Outro recurso utilizado na terceira etapa da coleta de dados foi a entrevista que para Marconi e Lakatos (2002) é um recurso que possibilita a obtenção de informações mediante uma conversação. Para esta pesquisa adotou-se a entrevista estruturada para avaliar a opinião dos participantes sobre a contribuição das oficinas de leitura e performance do texto dramático em sala de aula, após a finalização das atividades.

Sabe-se que em sala de aula, é comum alunos resistirem às atividades que envolvem oralidade, seja por timidez, ou mesmo, por desinteresse. Dessa forma, para incentivar a participação de todos, respeitando suas individualidades, foram acrescentadas às atividades de leitura, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): o podcast inserido na proposta de pesquisa para estimular a leitura e a expressão corporal durante a prática leitora das obras e a entrevista oral, já que o aluno não se sente tão exposto ao ler ou se expressar; e a gamificação em que os alunos, orientados pela pesquisadora, criaram um avatar/personagem para se expressarem, quando não se sentirem a vontade de se expor na sala virtual, durante os depoimentos sobre as obras lidas, como também, fazer uma retrospectiva da aula anterior a fim de contextualizar o assunto dado.

O uso do avatar/personagem serviu para estimular o aluno a participar usando sua imagem, mas através de um personagem, proporcionando uma atividade mais lúdica e, simultaneamente, o incentivo ao protagonismo e a novas experiências de expressão oral. A escolha desses recursos está em consonância com as competências e habilidades descritas na BNCC ao estabelecer que

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 66, grifo nosso).

Ademais, é uma oportunidade de exercitar a leitura através da fantasia, da imaginação, da criatividade e da performance, características presentes no texto literário, além de desenvolver a oralidade. Outro fator importante para a escolha desses recursos digitais foi a busca mais efetiva do aluno nas atividades propostas já que não havia a necessidade de se expor visualmente, empecilho este que, muitas

vezes, torna-se um dos obstáculos que o afasta da participação nas atividades, seja na sala virtual, ou presencial.

Esclarecido o objetivo do estudo optou-se pela proposta da sequência didática de Cosson (2012) como sendo a mais adequada para o desenvolvimento das oficinas de leitura literária, porém com algumas adaptações a fim de acrescentar atividades que envolvam a leitura dos textos da dramaturgia associada à performance. Dividiu-se a sequência de atividades nas seguintes etapas:

- I. **Motivação:** Para iniciar a oficina, a pesquisadora explicou que seriam exibidos dois vídeos: um com a leitura de “A última crônica” de Fernando Sabino, texto de conhecimento dos alunos e, logo depois, outro com a cena “A bênção da cachorra” da obra “Auto da compadecida” de Ariano Suassuna, adaptada para o cinema, sendo a cena do filme escolhida, por possuir uma grande aceitação por parte dos participantes. O objetivo dessa atividade era levantar o questionamento sobre a dinâmica de apresentação dos dois textos e a função das personagens.

- **Produção (oral)**

Planejou-se nessa produção discutir com os alunos as seguintes questões: Qual a temática abordada em cada texto? Em qual dos textos foi necessário você imaginar a história? Há a presença do narrador nas duas histórias? Como as personagens reagem em cada texto? A ação avança mais rapidamente em qual dos textos? A partir desses questionamentos, houve a socialização das reflexões. Após essa atividade oral, utilizada como motivação para aplicação da proposta, foram apresentadas as obras.

- I. **Introdução:** Nessa etapa, foram apresentadas informações básicas dos autores relacionadas às obras em estudo. Em seguida, justificou-se a escolha dos livros ao abordar seus temas principais a partir das leituras das capas, orelhas das obras, dentre outros elementos paratextuais para incentivar o aluno a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento dos textos e comprová-las ou recusá-las ao término das leituras, justificando as razões da primeira impressão dos seguintes textos:

- **Primeira obra:** *Auto do Lampião no Além*

Perguntou-se o que poderiam imaginar da história a partir da capa do livro. E após esse momento foi apresentado um breve comentário do autor e da obra. Adiantou-se que se tratava de uma sátira burlesca de Gomes Campos em que o enredo apresenta Virgulino Ferreira da Silva, o cangaceiro Lampião, e sua mulher, Maria Bonita, quando os dois resolvem invadir o inferno e tomar o trono de Lúcifer.

- **Segunda obra:** *O casório da Pafunsa*

Na segunda obra, foi apresentado o autor e contextualizou-se de forma sucinta a história. Comentou-se que tem como protagonistas dois adolescentes, Colatino e Pafunsa, o cenário é o interior do Piauí e o enredo é marcado por uma linguagem carregada de humor.

- **Terceira obra:** *A Menina e o Boizinho*

Na terceira obra, apresentou-se, primeiro o autor Ací Campelo e o seu empenho de manter viva a dramaturgia piauiense. Em seguida, discutiu-se, brevemente, sobre o mundo da fantasia e as suas criaturas fantásticas, a troca do mundo real pelo mundo imaginário, destacando o folclore piauiense para, em seguida, apresentar o livro “A Menina e o Boizinho”.

Durante a introdução, limitou-se a realizar breves comentários que ajudassem a despertar o interesse do aluno pelas histórias selecionadas. As informações sobre os autores também estavam relacionadas à obra. Como diz Cosson (2012, p. 61):

a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução.

Assim, a função dessa etapa da preparação para a leitura é apenas permitir uma boa recepção da obra pelo aluno ao possibilitar uma compreensão do enredo a ser lido.

II - Leitura: Iniciaram-se, nessa etapa, as leituras dos livros e todo o processo necessitou de acompanhamento para orientar os alunos em suas dificuldades. Por ser obras curtas, adotou-se um intervalo para cada uma. As atividades aconteceram em etapas, em ambiente virtual e extraclasse. O propósito era diagnosticar a intervenção mais adequada na busca pelo aprimoramento e incentivo à leitura literária. O “Auto do Lampião no Além” iniciou-se com a leitura do primeiro ato na sala virtual do Google meet compartilhado entre a professora e os alunos com a finalidade de incentivá-los a continuar a leitura; a leitura do segundo e terceiro atos foi orientada a ser realizada extraclasse com o auxílio no podcast. Foi disponibilizado o livro digitalizado para os alunos.

Na obra, “O Casório da Pafunsa”, a leitura do primeiro ato foi compartilhada com os alunos em sala virtual do Google meet. A leitura do segundo e do terceiro atos ocorreu extraclasse utilizando o recurso de podcast; ao passo que, na obra “A menina e o boizinho”, ato único, orientou-se que realizassem a leitura extraclasse e ao finalizar tecessem comentários usando o podcast. As obras foram disponibilizadas digitalizadas, como também, projetadas na sala do Google meet. Nos intervalos, os alunos se posicionaram quanto à leitura, como também, foram questionados sobre a compreensão do vocabulário, a estrutura composicional e a interação com o texto através de conversas informais e atividades específicas. Procurou-se, assim, auxiliar os alunos no processo da leitura, procurando orientá-los na compreensão e interação com o texto, mas sem vigiá-lo, pois como observa Cosson (2012, p. 62), “Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”.

III - Interpretação: Ao finalizar a leitura das obras, os alunos comentaram os temas que surgiram no decorrer dos textos, confrontaram ideias e contextualizaram. Antes de finalizar essa etapa e em busca de uma compreensão global foi proposta a elaboração de um texto dramático a partir do roteiro de peça.

A partir dessa sequência didática proposta por Cosson (2012), acrescida de algumas adaptações organizadas em oficinas, que se julgou necessárias para a coleta de análise dos dados, foram desenvolvidas atividades diagnósticas baseadas em fundamentos teóricos selecionados para essa pesquisa, a respeito da leitura literária dando ênfase ao texto dramático, que não pode ser visto apenas como um texto para ser encenado, à medida que assistir a uma encenação teatral é diferente de ler um texto, como destaca Pascolatti (2009, p. 110) ao afirmar que “assistir ao espetáculo é

bastante diferente de ler o texto, pois a situação de enunciação da encenação cria novos para o texto, por mais fiel que a representação pretenda ser às indicações do dramaturgo”.

Assim, apesar da leitura do texto dramático apresentar semelhanças com os demais gêneros, existem nuances que podem atrair o leitor a participar de forma efetiva do texto, além de ser uma leitura mais dinâmica e rápida já que, não há a presença do narrador, como ressalta Pascolatti (2009, p. 110), “a ausência do narrador implica envolvimento mais direto do receptor com o texto, cabendo a ele criar mentalmente as personagens, imaginar o cenário, perceber intenções e sentimentos escusos”.

Contudo, para que ocorra essa relação leitor-texto em sala de aula, é primordial o aluno conhecer e compreender a estrutura do texto dramático (atos, cenas, quadros; presença das indicações cênicas), o que também proporciona exercer a performance, ao usar a entonação, a voz e o movimento corporal no ato de ler. Sobre essa função da performance Zumthor (2018, p. 65), afirma que “a performance dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação. A escrita tende a dissimulá-la, mas, na medida do seu prazer, o leitor se empenha em restituí-la”.

Esse poder da performance em resistir à escrita faz o diferencial na leitura dramática, pois oportuniza o aluno a vivenciar o ato de ler. E essa descoberta será alcançada a partir da leitura e interpretação das especificidades desse gênero em estudo. Assim, o objetivo da leitura de textos da dramaturgia associada à performance foi diagnosticar a receptividade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a essa proposta com a finalidade de estimular o letramento literário no âmbito da sala de aula.

Ao final dessa etapa, os dados foram analisados qualitativamente de acordo com as categorias de análise estabelecidas, em prol da elaboração de uma proposta de intervenção com sugestões de atividades que podem ser utilizadas em aulas presenciais ou a distância pelos professores que buscam desenvolver práticas de leitura e letramento literário em sala de aula.

6 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Apresenta-se, neste capítulo, o resultado das análises do corpus obtido com a aplicação do questionário formal, as quatro oficinas de leitura, performance e compreensão de textos dramaturgia, além da entrevista. Optou-se pela análise qualitativa e interpretativa, com a finalidade de responder as questões propostas, assim como, comprovar as hipóteses levantadas, de modo a se alcançar o objetivo geral de verificar como a relação da leitura de textos da dramaturgia, em especial, o piauiense, aliada ao estudo da performance, pode contribuir para a formação leitora de alunos do 9º ano. A apresentação das análises está estruturada em três seções denominadas: primeira etapa – questionário; segunda etapa – oficinas de leitura: Trilhando o texto dramático; e terceira etapa – entrevista.

6. 1 Primeira etapa: questionário

Esta seção apresenta o resultado do questionário realizado com 17 alunos do 9º ano do ensino fundamental com o objetivo de diagnosticar o interesse dos discentes pela leitura, assim como, a prática da leitura literária em sala de aula, no que se refere ao texto dramático associado à performance, em especial o piauiense. Os participantes foram identificados através de um código padrão “A” (letra inicial de aluno) seguido da numeração de 1 a 17, compondo o código alfanumérico de (A1) a (A17).

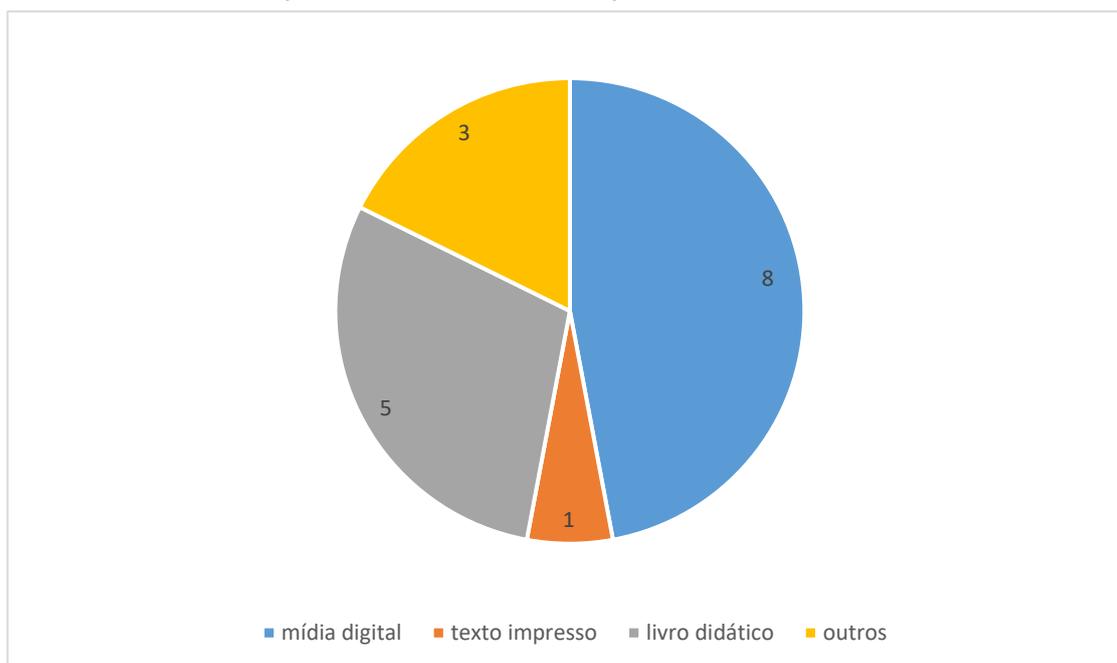
Vale ressaltar que a adoção do questionário como descrição não desconfigura o caráter qualitativo da pesquisa, já que funcionou como verificação da observação inicial das práticas de leitura. A seguir, são apresentados os dados obtidos após a aplicação do questionário.

Para iniciar, foram abordados nas questões 1, 2 e 3 assuntos relacionados ao gosto pela leitura, suporte mais utilizado e a preferência em ler ou ouvir histórias, respectivamente. Na primeira pergunta “Você gosta de ler livros?”, a maioria respondeu que sim, e alguns até justificaram o benefício dos livros: (A1) “livros é uma das melhores fontes de aprendizado.” e (A10) “na minha experiência pessoal, livros são quase manuais para a imaginação. É a oportunidade de “viajar” para um mundo escrito por outra pessoa que faz você querer deixar o mundo real para embarcar no

mundo escrito”. Dos alunos, apenas (A7) e (A11) responderam “não” a essa pergunta, sendo que o último justificou: “acho muito entediante, demora muito.”

Em relação à segunda questão, foram propostas quatro respostas, das quais os alunos poderiam selecionar apenas uma. O gráfico a seguir apresenta as respostas dadas ao suporte de leitura mais utilizado por eles:

Gráfico 1 - Qual suporte você mais utiliza para ler?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

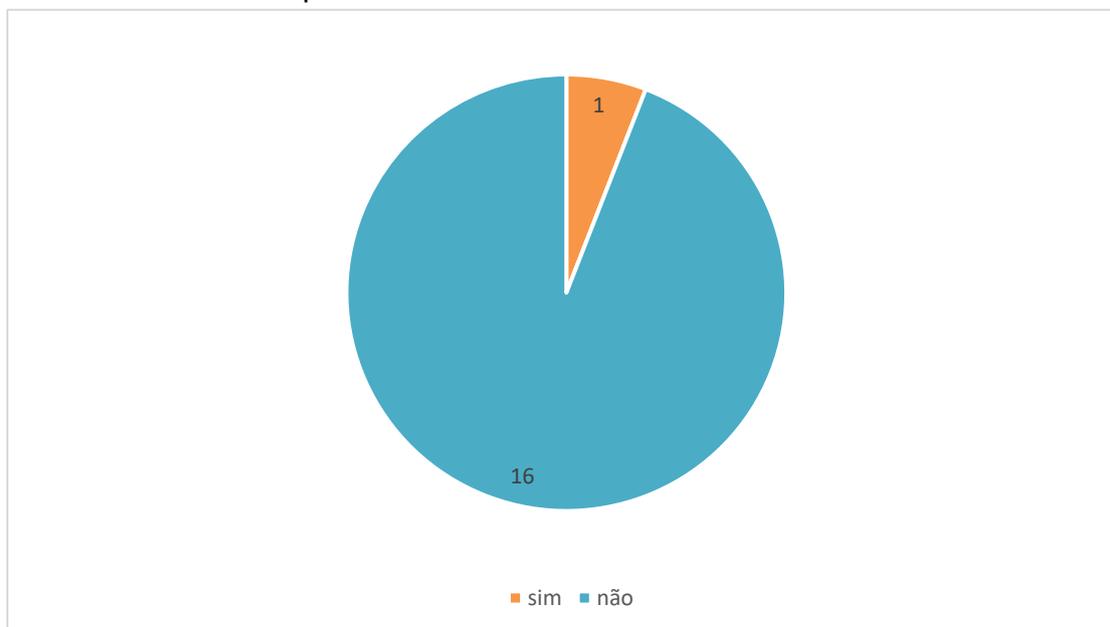
Percebe-se que a maioria dos alunos assinalou o item que corresponde à “mídia digital” como o principal meio de leitura, demonstrando como esse suporte, predomina na preferência dos alunos, apesar do acesso ainda ser precário.

Na terceira questão, ao serem questionados se preferiam ler ou ouvir histórias a maioria respondeu ler como preferência, (A4) justificou “a experiência de leitura é melhor” e (A10) “pois é uma experiência diferente ter o livro em mãos poder “saborear” a história ao seu ritmo e o entretenimento pode ser mais complexo acerca da história”. Cinco alunos responderam que preferem ouvir como (A3) “porque ouvindo é mais fácil de entender a interpretação” e (A11) “não gosto muito de ler”.

Constatou-se que 11 alunos gostam de ler, até mais que ouvir histórias e tem a mídia digital como principal acesso. O livro didático também foi outro recurso citado por alguns participantes por representar, muitas vezes, o único suporte.

A questão 4 indagou referiu-se a um espaço escolar que pode atrair os alunos para a leitura: a biblioteca. Foi questionado se eles frequentavam esse ambiente escolar. A partir das respostas, foi possível elaborar o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Você frequenta a biblioteca da escola?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

Apesar da maioria reconhecer que há uma biblioteca na escola, o espaço não é frequentado por quase a totalidade dos alunos. Esse distanciamento pode ser consequência da ausência de incentivo de aproximar os discentes à biblioteca que, muitas vezes, é um local que limita a entrada dos alunos, seja pela falta de profissionais destinados para a função de bibliotecário ou seja pela ausência de atividades direcionadas à leitura ou à pesquisa nesse ambiente escolar.

Na questão 5, foi questionado se são utilizados outros livros, além do didático, para a atividade de leitura em sala de aula, e os alunos ficaram divididos quanto ao item, metade marcaram “sim” e a outra “não”, sem deixar claro se são utilizados outros livros.

Sobre a dificuldade de ler textos abordada na questão 6, a maioria dos alunos relatou duas: falta de concentração e a dificuldade de interpretar. Essas respostas, muitas vezes, confirmam os depoimentos de professores que buscam meios para que os alunos superem esses empecilhos e, geralmente, ressaltam a busca prazerosa como incentivo, contudo, talvez seja necessário que a leitura forneça algo a mais,

“querer atrair o leitor para o texto apenas aprofundando sua possibilidade de prazer é, senão mentira, pelo menos verdade parcial.” (RITER, 2009, p. 54), ao passo que depende de uma construção que presume prática, qualificação e acumulação e que vai além do uso da leitura como fruição, agrega a possibilidade de um conhecimento reflexivo que pode ser iniciado na escola, e servir como incentivo para a escolha de outros repertórios de leitura, inclusive o literário.

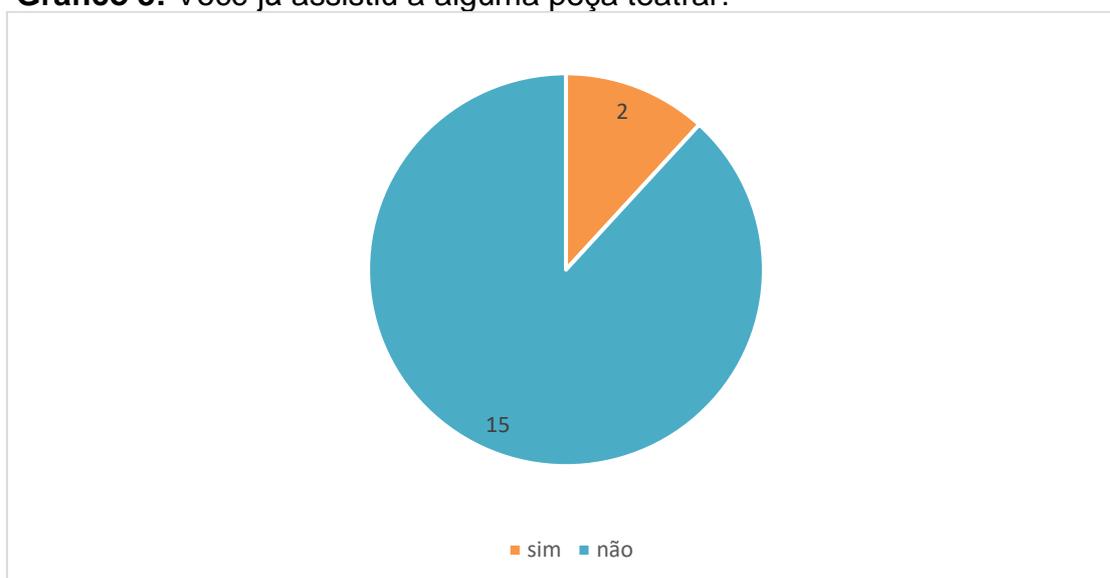
O autor ainda acrescenta:

que cada vez que saímos da leitura de um bom texto, mesmo que não o notemos, estamos transformados. E para melhor. A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar as atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e, conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo (RITER, 2009, p. 54).

Assim, o texto literário além do prazer pode proporcionar reflexão e interação com o leitor que ao se identificar com a leitura consegue se concentrar, compreender e interpretar o texto, ações que os alunos sentem dificuldade, como foi verificado nas respostas da questão 6.

Nas questões 7 e 8 verificou-se o conhecimento dos alunos quanto ao gênero dramático, objeto de estudo dessa pesquisa. Na sétima, foi questionado se algum dos alunos já havia assistido a uma peça teatral. O gráfico a seguir ilustra as respostas obtidas:

Gráfico 3: Você já assistiu a alguma peça teatral?



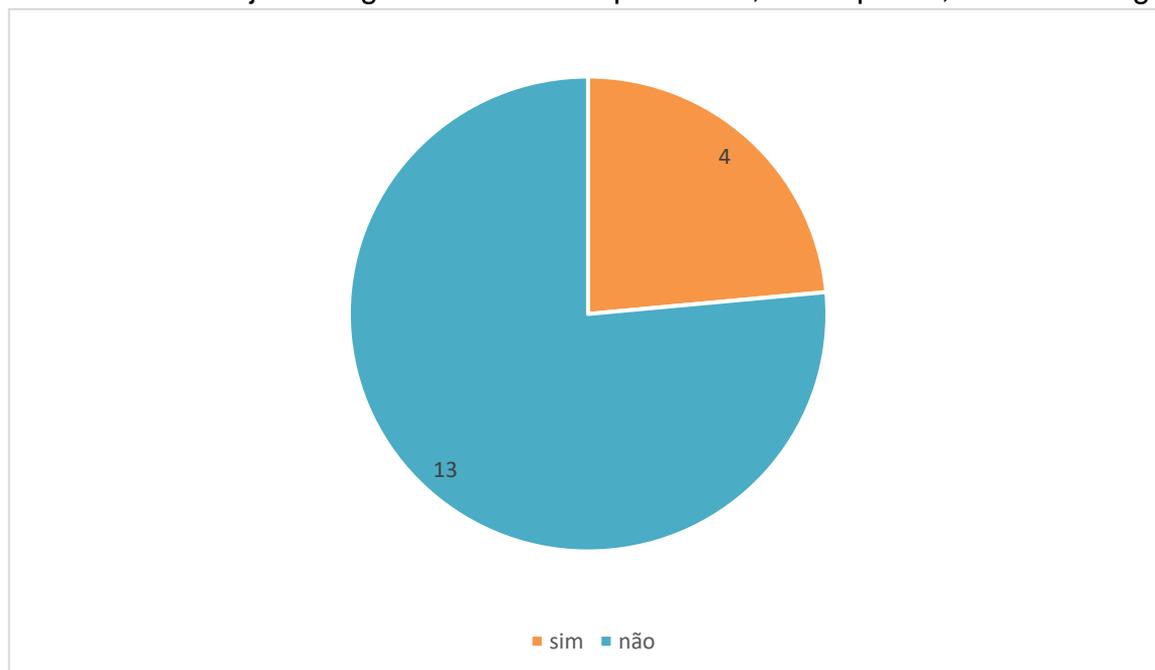
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

Constata-se a partir do gráfico que quase a totalidade dos alunos não tiveram contato com a arte teatral. Entre os alunos que marcaram “sim”, citaram apresentações de datas comemorativas na escola como exemplos de peças que assistiram: (A1) “Cabeça de Cuia” e (A9) “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”.

Em relação à questão 8, abordou-se se o aluno havia lido algum texto dramático em sala de aula e em caso positivo, qual seria a opinião dele sobre esse gênero. Uma parte dos alunos respondeu que “não”, porém, sete declararam que “sim” e ao opinarem, uns se limitaram a responder que não se lembravam da leitura que foi realizada em sala utilizando esse tipo de texto ou apenas que acharam interessante, exceto, dois alunos (A8) “é muito bom pois além de um texto é uma cena de uma peça teatral” e (A10): “esse texto apresenta estrutura diferente, onde para lê-lo você tem de interpretar o que cada personagem está dizendo e suas ações.”

Observa-se que a leitura dramática ainda é pouco praticada no contexto escolar, a maioria dos alunos não a reconhece como atividade de sala de aula e dentre os que afirmaram participar desse tipo de leitura, só dois conseguiram externar opinião. Nas respostas dadas pela maioria dos alunos, percebe-se que a leitura dramática não foi diferenciada da narrativa, faltou uma leitura direcionada para que os alunos compreendessem a estrutura e especificidades do gênero, isso pode ser verificado ao citarem a fábula e a lenda como peças teatrais que assistiram na escola, ou seja, para eles, independente do gênero, se ocorreu a encenação, é um texto da dramaturgia que também pode ser encenado. Segundo Pascolati (2009), a ausência desse gênero na formação dos professores, favorece esse distanciamento entre o aluno e o texto dramático.

Nesse instrumento, abordou-se na questão 9, por fazer parte do material de estudo dessa pesquisa, o conhecimento dos pesquisados em relação às obras da literatura piauiense, principalmente, da dramaturgia. Para essa questão, foram propostas duas respostas, das quais os alunos poderiam escolher apenas uma, e em caso de escolher a afirmativa, poderiam especificar a resposta. O gráfico a seguir ilustra as respostas dadas por eles:

Gráfico 4 - Você já leu algum livro literário piauiense, em especial, da dramaturgia?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

Observa-se a partir desse gráfico, que o desconhecimento dos alunos no que diz respeito às obras piauiense fica evidente, comprovando a falta de inclusão das obras piauienses nas leituras em sala de aula, às vezes, até por falta de conhecimento dos próprios professores que seguem apenas as leituras do livro didático que já foi citado nesse questionário como uma das principais fontes de consulta do aluno.

Na questão 10, os alunos foram unânimes ao responderem que o texto dramático serve tanto para ser encenado no teatro quanto utilizado como leitura em sala de aula, (A10) ainda complementou: “Pode ser utilizado como leitura em sala de aula para os alunos terem noção como que é uma peça teatral.”

Percebe-se nessa resposta mais uma vez como o gênero dramático se mantém distante dos alunos, tanto em relação a assistir a uma peça em um teatro quanto a ler um texto desse gênero no ambiente escolar, apesar de dinâmico, interativo e proporcionar que o aluno conheça a teatralidade do texto, ainda é pouco explorado pelos professores nas suas aulas. Ou quando decidem incluir as encenações, geralmente em datas comemorativas, utilizam outros gêneros como fábulas, lendas, não há um direcionamento para o estudo e compreensão do texto dramático que contém um sistema de signo que são passíveis de análise textual como explica Pascolati (2009),

A leitura de uma peça exige que o leitor leve em consideração a vocação cênica da literatura dramática; observe a estrutura do texto, tomando as indicações cênicas como complementares ao diálogo; tenha discernimento do conflito e dos desdobramentos da ação; perceba as implicações ideológicas do discurso das personagens; conceba o signo teatral como elemento fundamental para a construção do sentido do texto. Trata-se de um processo que deve, em última instância, deixar evidente a teatralidade do texto, elemento que, afinal, é intrínseco à natureza da literatura dramática. (PASCOLATI, 2009, p. 111).

Isso comprova que um texto não se limita apenas a leitura, antes o leitor necessita conhecer sua estrutura e especificidades para conseguir compreender melhor o que está lendo.

Assim, após a aplicação do questionário em busca de traçar um perfil dos alunos em relação à leitura, principalmente dramática, pode-se verificar que o ato de ler se resume à leitura ofertada na escola e que o livro didático e o meio digital são os principais recursos que os participantes dispõem.

Quanto ao contato do aluno com o gênero dramático é quase inexistente, a maioria das respostas dadas são vagas ou incompletas quando se refere à leitura desse gênero, o que demonstra a falta de familiaridade dos alunos com esse tipo de leitura em sala de aula confirmando a ideia de Pascolati (2009) quando ressalta que o texto dramático não faz parte dos hábitos de leitura de grande parte dos alunos e professores.

6. 2 Segunda etapa: oficinas de leitura - Trilhando o texto dramático

Nessa seção, ocorreram as análises dos dados obtidos a partir das atividades diagnósticas estruturadas em quatro oficinas de leitura, performance, escrita, interpretação e compreensão do texto literário dramático. Esse corpus proporcionou a comprovação da hipótese de que a leitura do texto dramático associada à performance, que une voz e corpo na busca de sentidos, proporciona mais dinamismo e interatividade aos alunos na leitura do texto literário.

Percebeu-se também, que além de atividades específicas e motivadoras, é necessário que o aluno entenda a estrutura, os elementos e todos os efeitos que esses aspectos podem produzir de sentidos e significados ao ser capaz de estimular vivências e sentimentos proporcionando a ampliação e a consolidação da relação do

aluno com a literatura. Quanto ao material de leitura, Paulino e Cosson (2009), ressaltam que

são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. Não vale a pena a posse de todos esses dados sem a leitura efetiva dos textos literários, assim como também a simples fruição do texto não assegura o desenvolvimento do repertório literário do aluno (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Pensando nisso, para o repertório de leitura literária nas oficinas, priorizou-se obras dramáticas piauienses que apresentam temáticas que ressaltam cenário e personagens conhecidos dos alunos o que facilitou a contextualização da leitura. Essa escolha também foi uma estratégia de valorizar, incentivar e divulgar no contexto da sala de aula a cultura, a história, os costumes, a linguagem do cotidiano dos alunos, mas que, geralmente, não são incluídos nos planejamentos escolares.

Os autores ainda acrescentam a função do professor na escola como um fator essencial para que ocorra essa interação entre aluno e texto literário de maneira mais significativa “na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Ao aplicar as oficinas verificou-se que essa interferência do professor citada pelos autores é imprescindível. Não se pode esperar resultados positivos sem que ocorra um planejamento de atividades que se mostre significativo, oferecendo ao aluno a oportunidade de se apropriar de habilidades de construção de sentidos que são fundamentais ao domínio da leitura literária com o objetivo de conduzi-los a uma leitura reflexiva, acompanhada de inferências e análises descritivas do texto literário dramático associado à performance.

Assim, a escolha das oficinas como atividade diagnóstica objetivou colocar em prática as possibilidades de utilização desses recursos como intervenção no processo de letramento literário.

A organização para a coleta de dados se fundamentou na sequência básica de Cosson (2012), com algumas adaptações, e seguindo quatro etapas: motivação, preparação e estímulo para a leitura do texto literário dramático pelo aluno; introdução,

apresentação do texto e seus autores aos leitores; leitura, que é a leitura acompanhada do texto; e interpretação, construção do sentido do texto. O autor defende essa estrutura como uma proposta para a efetivação do letramento literário.

Para o desenvolvimento das leituras, e seguindo o objeto de estudo, as obras trabalhadas nas oficinas são do gênero dramático, geralmente, pouco abordado em sala de aula. Sobre isso, Cosson (2020) chama a atenção ao privilégio concedido a alguns gêneros para o ensino de leitura literária na escola em detrimento a outros e enfatiza que:

O resultado dessas limitações e preferências é que o material de ensino no paradigma analítico-textual deixa de ser o vasto conjunto de obras literárias para se concentrar em dois gêneros. Na prática, ficam relegadas a um segundo plano as narrativas mais longas, como o romance, os poemas épicos e as *obras dramáticas* em geral. Não que esses gêneros deixem de ser referenciados como literários, mas não são abordados em sala de aula. (COSSON, 2020, p. 89-90, grifo nosso).

Sendo assim, deu-se prioridade às obras da dramaturgia que foram lidas e analisadas de forma integral nas oficinas de leitura em sala virtual e extraclasse, não se limitando a fragmentos, comuns nos textos adaptados para os livros didáticos, uma vez que, visava à compreensão total das obras pelo aluno.

Para compor esse material de leitura dramática optou-se pelos textos dramáticos piauienses para as atividades diagnósticas durante as oficinas. Sobre essa inclusão, Silva (2009) destaca que a escola deve ter a iniciativa de incluir na sua biblioteca, além dos autores brasileiros consagrados, escritores regionais. Contudo, constatou-se que é uma realidade ainda pouco vista no ambiente escolar.

No caso das obras da dramaturgia piauiense, não havia no acervo da biblioteca da escola pesquisada, como também, nas livrarias, seja física ou virtual, sendo necessário a pesquisadora recorrer aos autores dos textos ou a pessoas ligadas ao teatro para conseguir exemplares dos livros. Os alunos tiveram acesso aos livros digitalizados.

Percebe-se, assim, que a literatura piauiense, em especial a dramática, precisa de incentivo financeiro e cultural para que os autores possam escrever e publicar suas obras porque aqueles que ainda resistem precisam arcar com os custos de produção e divulgação, o que se torna inviável permanecer na área, contribuindo assim, para o

distanciamento da cultura dramática piauiense do contexto escolar, principalmente, no ensino público.

Para o desenvolvimento das atividades diagnósticas de leitura nas oficinas buscou-se inserir as TICs - Tecnologias de comunicação e informação – avatar e podcast como recursos interativos e meios para exercer a performance através da leitura do texto literário dramático tornando as aulas mais atrativas e motivacionais e o gênero roteiro como orientação para a escrita.

Em relação à análise interpretativa do texto, adotou-se a discursiva por aproximar leitor-texto e criar possibilidades de leituras à medida que o aluno ativa seu conhecimento prévio e consegue dar sentido ao que ler. A análise descritiva também foi utilizada para averiguar a performance e a compreensão dos alunos a respeito dos aspectos estruturais específicos do texto dramático.

Com o objetivo de verificar as questões abordadas, realizou-se a análise descritiva dos resultados obtidos através de 04 (oficinas) oficinas apresentadas a seguir.

6. 2. 1 Oficina 1: desvendando o texto narrativo e o texto dramático

Nessa primeira oficina, buscou-se verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do texto narrativo e dramático. Assim, foi compartilhado na sala do Google meet como atividade motivadora dois vídeos: um com o áudio da leitura do texto narrativo “A última crônica” de Fernando Sabino e outro dramático com a cena “A bênção da cachorra” da obra “Auto da compadecida” de Ariano Suassuna.

O primeiro narra a história de um escritor em busca de inspiração para escrever sua crônica e ao se deparar com a cena de uma família humilde comemorando o aniversário da filha de forma harmoniosa fez com que o autor se inspirasse. O segundo texto é uma cena que aborda dois personagens cômicos: Chicó e João Grilo. Os dois tentam convencer o padre a benzer a cachorra da patroa deles e o padre se recusa, até saber que seria contemplado no testamento do animal. Em relação ao texto dramático foi explicado que era apenas uma das cenas da obra adaptada para o filme “Auto da Compadecida”, mas que eles poderiam ler a obra completa, caso se interessassem.

Tanto a crônica como a cena dramática tiveram acolhimento por parte dos alunos. A escolha deu-se devido ao conhecimento e à receptividade dos alunos por esses tipos de textos que envolvem fatos do cotidiano e situações cômicas. Solicitou-se que os alunos observassem como era apresentada cada história. O objetivo era, após essas atividades, analisar as reflexões dos alunos a partir de uma interpretação oral a respeito da prática da leitura de textos narrativos e dramáticos.

Para iniciar os questionamentos, perguntou-se aos participantes se a forma como foram exibidos os textos foi favorável para a compreensão das histórias apresentadas. Os alunos na sua totalidade responderam que sim, era uma maneira diferente e que poderia ser adotado em sala de aula, de vez em quando. Contudo, a maioria respondeu que a leitura dos livros era essencial, não poderia ser substituída. Diferente das respostas de A3: “ouvir ou assistir acho bem melhor, dá para sentir mais emoção” e A13: “ouvir ou assistir é mais prazeroso” confirmando o que já haviam dito no questionário aplicado na primeira etapa das análises.

Outro item explorado, foram as falas das personagens nos dois textos. Ao serem indagados como eram desenvolvidas no enredo, a maioria percebeu que no texto dramático as próprias personagens conduziam os diálogos, sem a presença do narrador, e que no texto narrativo havia um narrador-personagem relatando a história de acordo com sua visão.

No entanto, A9 e A12 afirmaram que nos dois textos havia a presença de um narrador-personagem, e ao serem orientados a indicar esse elemento no texto dramático apontaram as rubricas como resposta. Apesar de só A9 e A12 indicarem a rubrica como função de narrador, a maioria dos alunos demonstrou também não saber realmente a finalidade desse elemento da dramaturgia.

O cenário foi outro elemento abordado. Sobre esse aspecto, os alunos foram questionados em qual dos textos tiveram que imaginar o cenário. E a resposta foi unânime, todos responderam que no texto narrativo havia a necessidade de o leitor mentalizar o cenário no decorrer da leitura, ao contrário do texto dramático. Em relação à qual dos textos a ação se desenvolveu com mais celeridade, com exceção de A6, A11 e A12, os demais responderam o texto dramático.

Quanto à linguagem apresentada, questionou-se se os textos abordados estavam mais próximos do noticiário de jornais, revistas ou mais de textos literários. A maioria dos alunos respondeu que se aproximavam mais de jornais e revistas. Para

A17 “de jornais e revistas porque textos literários falam de romance”; e A12” aproximam-se mais dos textos jornalísticos e revistas, pois trazem questões a refletir na sociedade”. Percebe-se a partir desses comentários que o conteúdo relacionado ao texto literário, segundo os alunos, se restringe ao romance, não abordam temas sociais, e nem levam à reflexão.

Ao serem questionados sobre o tema dos textos apresentados nos vídeos percebeu-se que os alunos conseguiram identificar o assunto principal exibidos nos recursos audiovisuais. Contudo, alguns foram além do comentário geral sobre os textos e fizeram algumas inferências. Na narrativa, A1 citou que a palavra “negrinha” ecoou na narração de forma irônica; e A14 argumentou que a presença daquela família no ambiente era normal e que chamaram a atenção devido à cor da pele, se fossem brancos talvez não teriam sido notados pelo narrador.

Essas percepções citadas por A1 e A14 causou um debate entre os alunos, alguns concordaram, já outros argumentaram que o narrador estava apenas citando corretamente a cor da pele da personagem.

O texto dramático exibido em vídeo agradou por ser uma história cômica e conhecida pelos alunos devido a sua adaptação para o cinema, exibida com frequência na TV e em ambientes digitais. Quanto ao assunto abordado, os alunos, quase na sua totalidade, destacaram a falta de escrúpulos dos religiosos que se preocupavam apenas com bens materiais.

Percebeu-se que o nível de conhecimento de leitura entre os alunos varia bastante, sendo necessário o professor aproveitar a oportunidade para instigá-los, através de atividades em grupo, debates e discussões de temas a fim de que compartilhem experiências que surgirem durante as leituras realizadas em sala de aula, independente do suporte.

Após os alunos discutirem os assuntos abordados, a professora considerou necessário retomar ao assunto abordado anteriormente, relacionado à linguagem presente nos textos em estudo, e mostrar que em ambos, mesmo sendo literários, apresentaram temas que geraram reflexão na turma, comprovando que essa não é uma característica específica de jornais e revistas, ao contrário, a literatura permite uma postura mais próxima ao texto confirmando o pensamento de Silva (2009, p. 170) “o texto informativo requer do leitor uma postura distanciada; o literário, uma total

imersão. Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso”.

Dessa forma, a liberdade que o aluno adquiri com a leitura literária o impulsiona a refletir sobre temas que se apresentam de forma racional no texto informativo que por sua própria característica objetiva e limita a imaginação do leitor que precisa reconhecer que os textos literários oferecem essa possibilidade de reflexão da realidade a partir da ficção.

Para finalizar essa primeira oficina, questionou-se dos alunos qual dos textos chamou mais a atenção. A maioria respondeu o dramático. A1 e A4 ainda justificaram que agradou por prevalecer a comédia no enredo. No entanto, A14 e A13 preferiram o texto narrativo por apresentar, segundo esses alunos, situações do cotidiano.

A escolha do recurso de vídeo para apresentar os textos narrativo e dramático nessa primeira oficina, foi uma tentativa de motivar os alunos a interagir com a atividade, visto que, devido à pandemia teve que ser desenvolvida em sala virtual. Assim, foram escolhidos textos já conhecidos dos alunos a fim de facilitar a compreensão das leituras e incentivar as discussões em grupo, o que proporcionou aos alunos conhecimentos prévios que contribuiram para a realização das etapas seguintes da sequência de leitura.

6. 2. 2 Oficina 2: conhecendo as obras e os autores

Nessa oficina, ocorreram as apresentações das três obras e seus respectivos autores, “Auto do Lampião no além” de Gomes Campos; “O Casamento da Pafunsa” de Fontes Ibiapina e “A menina e o Bozinho” de Ací Campelo. Foram apresentados slides com um breve comentário sobre cada autor piauiense a fim de que os alunos conhecessem a trajetória, principalmente na dramaturgia. Em seguida, expôs-se as obras, destacando a importância de cada uma, como também, a justificativa pelas escolhas.

Priorizou-se ao apresentar as obras a leitura da capa, da orelha e dos demais elementos paratextuais de cada livro. Antes de iniciar a leitura das obras, durante as oficinas ou extraclasse, os alunos foram instigados a levantar hipóteses que após a leitura dos textos poderiam ser confirmadas ou refutadas.

As obras piauienses ainda são pouco exploradas, principalmente na área da dramaturgia, assim orientou-se que os alunos durante a leitura observassem alguns aspectos: personagens, tempo, lugares, conflitos, diálogos. No entanto, os específicos do texto dramático - epílogo, rubricas, atos, cenas – na leitura do primeiro livro “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos optou-se por deixar que o aluno questionasse a presença desses elementos no texto, já que apesar de fazer parte da grade curricular do 9º ano ainda geram dúvidas ou são desconhecidos entre os discentes.

Quanto aos livros, foram disponibilizados digitalizados devido à indisponibilidade das obras tanto na biblioteca da escola como nas livrarias. Isso comprova a dificuldade de obter livros da dramaturgia piauiense e conseqüentemente a inserção dessa literatura em sala de aula. O livro digitalizado também foi exibido na sala virtual do Google meet no momento da leitura compartilhada.

Combinou-se que as leituras seriam realizadas na sala virtual e extraclasse, assim foram feitas divisões dos textos entre os alunos para garantir que todos participassem. Essa atividade, contudo, precisava de acompanhamento por ter um objetivo a cumprir, mas que segundo Cosson (2012) não pode ser confundido com policiamento.

Desse modo, no intuito de motivar e garantir que as leituras extraclasse fossem efetivadas, os alunos foram orientados a criar seus avatares para os comentários e os podcasts para gravar as leituras. Esse último recurso contribuiu também como meio para os alunos analisarem as suas performances após terem lido o texto.

Após a realização dessa etapa, seguiu-se para as atividades de leitura das obras literárias desenvolvidas no próximo tópico.

6. 2. 3 Oficina 3 – Trilhando o texto dramático

A leitura das obras teve início nessa oficina e foi organizada para ocorrer na sala virtual, como também extraclasse, orientada pela professora que segundo Silva (2009) atua como uma leitora-guia que pode iniciar seu aluno nessa etapa de refinamento de seu percurso de leitor. A essa fase foram acrescentados um intervalo, previamente combinado, para cada obra com atividades direcionadas às dificuldades verificadas durante as leituras.

Para Cosson (2012), o intervalo funciona como um diagnóstico de decifração durante o processo de leitura além de possibilitar ao professor resolver problemas associados ao vocabulário, à estrutura composicional e até se constituir como um instrumento pedagógico do processo de leitura.

Como as oficinas foram realizadas de forma remota pela sala do Google Meet, houve algumas adaptações para a aplicação da sequência didática. Assim, o primeiro quadro e ato, das obras “Auto do Lampião no Além” e “O Casório da Pafunsa”, respectivamente, foram lidos em sala virtual para que a professora orientasse os alunos na leitura, uma vez que, é um gênero que apresenta estrutura e elementos específicos e não é abordado com frequência em sala de aula.

Dessa forma, por ser obras curtas, organizou-se um intervalo de leitura para cada uma com atividades que visavam à leitura performática e à estrutura composicional do texto dramático: “Auto do Lampião no Além”, três quadros; “O Casório da Pafunsa”, três atos; e “A Menina e o Boizinho” quadro único.

Na leitura do 1º quadro da obra “O Auto do Lampião no Além”, os alunos foram divididos de acordo com os personagens. Esta pesquisadora se incluiu na leitura para incentivar a participação e ficou responsável pelas rubricas ou didascálias, elemento específico do texto dramático, e chamou a atenção dos alunos para a forma como esse elemento aparecia no texto, entre parênteses ou em itálico, e junto ao discurso direto. Essa informação era essencial para compreender a dinâmica de leitura desse tipo de texto, geralmente, pouco explorado nas atividades em sala de aula. A participação dos alunos foi voluntária, e quando solicitada a maioria concordou, somente A7 e A11 perguntaram se eram obrigados a participar.

Assim, a pesquisadora achou melhor esclarecer que não iria constrangê-los a participar das oficinas de leitura, mas que gostaria da companhia de todos visto que estariam contribuindo com a pesquisa. A7 pediu para falar novamente e explicou que iria ler, mas por ser tímida, preferia se incluir na próxima atividade.

Como o primeiro quadro havia vários personagens, grande parte da turma participou. Antes de iniciar a leitura, buscou-se informar os alunos sobre a história que seria lida e sua origem. Foi dito que o “Auto do Lampião no Além” é uma sátira divertida que conta a invasão do inferno por Lampião e Maria Bonita. O cangaceiro mais temido do sertão nordestino, mesmo depois de morto, tenta mostrar ao satanás sua bravura e astúcia.

Inspirou-se no romance de cordel, literatura que consiste em folhetos contendo poemas populares, originados em relatos orais, escritos na forma rimada e expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome. A originalidade desse texto dramático está basicamente na arte de transformar o cordel em teatro.

Considerou-se importante ressaltar a presença do cordel na construção do texto em estudo pelo fato de aparecer em grande parte da história, através das falas de alguns personagens como, por exemplo, os repórteres:

Quadro 10 – Trecho da obra “Auto do Lampião no Além” de Gomes Campos

1º Repórter

7. São Pedro então apitou
E os santos todos vieram,
São Jorge no seu cavalo,
Baltasar e Ludgero
Vi santos de todas as cores
Acompanhados de feras
Vi Cosme e São Damião
Polícias daquele império.

2º Repórter

8. A batalha começo
Todo o céu estremeceu,
São Paulo liga a tomada
Um corisco se acendeu
Um trovão sacudiu tudo
O portal se derreteu
Lampião deu pontapés
São Bernardo endoideceu.

Fonte: CAMPOS, Gomes. *Auto do Lampião no Além*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves (1994, p. 26).

Assim, de posse das obras digitalizadas, iniciou-se a leitura do primeiro quadro na sala virtual do *Google Meet*. A rubrica ou disdascália foi a primeira parte a ser lida.

Considerou-se necessário explicar que a presença desse elemento também é possível visualizar, não só no texto escrito, mas também encenado, ao observar duas categorias: os elementos cênicos e a performance dos atores.

Aproveitou-se para chamar a atenção para a descrição do cenário, dos objetos e das personagens antes de iniciar os diálogos. Após esse esclarecimento, três alunos prosseguiram com a leitura. Ao perceberem que as primeiras falas eram em cordel e que nas rubricas orientavam cantar, uns ficaram inquietos, e outros começaram a rir. Contudo, foi dito que apenas lessem.

Notou-se, no decorrer dessa primeira leitura, duas situações entre os alunos: 1) inibição ao ler; leitura mecânica; 2) desenvoltura ao ler; entonação nos diálogos. Esse cenário de leitura observado nos participantes foi importante para verificar o nível de leitura e as próximas atividades a serem realizadas.

Em seguida, os alunos foram orientados a realizar as leituras do segundo e terceiro quadros (intervalo) extraclasse e utilizar o podcast: arquivo de áudio em que se gravam conteúdos para serem disponibilizados, seja para ouvir online em plataforma de streaming, seja para download.

Para isso foi indicado aos alunos um software livre e gratuito que ao ser baixado no celular pode ser utilizado no formato off-line. Apesar da orientação, cinco alunos não conseguiram e a alternativa para esse grupo foi gravar o áudio utilizando o aplicativo de gravação de voz do celular que também permite editar.

O objetivo em utilizar essa TIC - Tecnologia de Comunicação e Informação - era que, após a realização da atividade, os alunos escutassem a leitura feita e analisassem a performance utilizada ao representarem a personagem em cada fala e observar se correspondia a descrição presente nas rubricas ou didascália. O ritmo, a pronúncia, a entonação que expressaram também foram incluídas, porque apesar de não representarem o fator principal da pesquisa, contribuem para verificar a postura do aluno ao praticarem a oralidade. O tempo disponível para a atividade foi acordada com a turma.

Após realizarem a leitura do 2º e 3º quadros e gravarem o podcast, orientou-se que os alunos escutassem o material e fizessem as anotações que achassem pertinentes para discutir no próximo encontro. Os áudios foram enviados para grupo do WhatsApp da turma para que fossem compartilhadas as leituras.

No encontro seguinte, antes de iniciar as discussões sobre a leitura realizada extraclasse, foi feito um feedback da leitura do 1º quadro, realizada na oficina anterior e também realizada uma atividade interpretativa para fixar o entendimento sobre a função das rubricas ou didascálias, elemento essencial do texto dramático.

Após essa contextualização e aplicação da atividade, iniciou os comentários sobre a leitura realizada extraclasse. Ao serem questionados pela professora, como se deu a leitura e a gravação do áudio, A1, A2, A4, A10, e A14 explicaram dinâmicas idênticas, fizeram uma leitura silenciosa para conhecer a história e depois iniciaram uma segunda leitura em voz alta para gravar o podcast. No entanto, os demais alunos confessaram que leram apenas uma vez, já realizando a gravação.

A resposta da maioria para a obra foi positiva. A14 confessou que achou o início do livro um pouco confuso, mas que após concluir o primeiro quadro, conseguiu entender melhor o enredo e A4 externou que a partir do início do segundo quadro passou a compreender melhor o enredo, além de se interessar mais pela leitura, ao se divertir com o encontro dos personagens “Lampião”, “Lúcifer” e “Cão Gasolina”.

A maioria dos alunos se manifestaram, concordando com a fala de A4. Esse depoimento também serviu para comprovar que o enredo cômico, uma das características da obra em estudo atraiu o público dessa faixa etária.

O comentário feito por A16 também foi pontual ao fazer referência a estrutura dinâmica, característica do texto dramático: “A leitura do texto precisa de mais atenção, pois se não você irá se perder.” Como A16 achou a leitura do texto dramático mais complexa, se quis saber dos demais alunos se encontraram dificuldade para compreender a estrutura e os elementos que compõem o gênero em estudo.

A maioria citou a presença da rubrica ou didascália como exemplo. Assim, a professora considerou importante que no próximo encontro fosse realizada uma atividade específica com esse elemento. Cinco alunos, no entanto, discordaram de A16 e classificaram a leitura realizada como “dinâmica”, “interativa”, “rápida” e “com muitos diálogos”.

Essa possibilidade de proximidade entre texto dramático e leitor mostra a importância do estudo desse gênero no espaço escolar e como cada aluno irá agir diante desse tipo de texto.

Assim, esses depoimentos comprovaram que a compreensão da leitura entre os alunos é diferente e que o docente precisa se munir de estratégias diversificadas

para atender de forma satisfatória tanto aqueles que estão em um nível mais elevado quanto os que ainda permanecem no nível elementar.

Em relação ao recurso didático utilizado para auxiliá-los na leitura, quase a totalidade dos alunos, o classificaram como positivo. Os comentários foram vários: “Percebi como leio rápido”; “minha voz é horrível no áudio”; “Gaguejo muito na hora da leitura.”; “Fiquei com um pouco de vergonha de ler.” Esses depoimentos mostraram que esses alunos fizeram uma leitura mecanizada, priorizando o certo ou errado ao ler, e não a percepção dos sentidos do texto, como afirma Kefalás (2010, p. 286) ao ressaltar que “o aluno leitor, na preocupação de “ler bem” e de não errar, gaguejar ou confundir palavras, nem se preocupa em entender o texto.”

Aliás, os áudios também serviram como parâmetros para avaliar a desenvoltura dos alunos sem demonstrar cobrança para com a realização da atividade, além de revelar o nível de leitura dos participantes.

Ao analisar os áudios enviados, verificou-se a importância de realizar uma leitura prévia, antes de iniciar a gravação, como fizeram A1, A2, A4, A10 e A14 que conseguiram realizar uma leitura performática, seguindo as marcações cênicas. Ao indicar essa primeira obra, buscou-se familiarizar os alunos na sala virtual e organizar um ambiente que favorecesse uma discussão sobre o texto lido, a respeito das descobertas, não só da estrutura composicional, mas também de prática da performance a partir das personagens e orientados pelas rubricas. Apenas três alunos não realizaram a leitura do 2º e 3º quadros.

Para as próximas atividades, foi apresentado outro recurso pedagógico para incentivar a interação na sala virtual: o avatar/personagem. Com essa TIC audiovisual os participantes criaram um personagem com suas características físicas para participarem das oficinas. Alguns alunos já conheciam, mas não haviam utilizado, outros, não tinham conhecimento da ferramenta.

Dessa forma, disponibilizou-se no grupo do *WhatsApp* da turma um tutorial que orientava cada passo, e, ainda assim, caso surgissem dúvidas ou algum dos alunos não conseguisse criar o seu avatar/personagem, a professora ficou disponível para ajudá-lo. Como os alunos gostam de utilizar recursos digitais, a ferramenta foi incluída com facilidade. Apenas dois participantes necessitaram do auxílio da docente.

A finalidade da inclusão desse recurso tecnológico foi incentivar a participação dos mais tímidos, na sala virtual, já que não era necessário expor o aluno visualmente,

além de ser utilizado como dinâmica para socializar o assunto visto na aula anterior e aprimorar a performance ao fazer uso da oralidade.

Após a explicação sobre o novo recurso adotado, ficou acordado que a cada encontro um aluno seria escolhido de forma consensual para, através do seu avatar/personagem, apresentar uma retrospectiva da aula anterior. Combinou-se que a leitura seguinte “O Casório da Pafunsa”, do autor piauiense Fontes Ibiapina seria iniciada em sala virtual com a leitura do 1º ato e a divisão de personagens entre os alunos.

No encontro seguinte, A1, através do seu avatar/personagem, fez suas observações sobre a leitura da obra finalizada na aula anterior. Em seguida, a professora teceu comentários a respeito da obra a ser lida para que os alunos pudessem relacionar as informações que encontrassem no texto aos seus conhecimentos e assim auxiliasse na compreensão da leitura.

De forma sucinta, foi dito que a obra “O Casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina era dividida em três atos e protagonizada pelos personagens Colatino e Pafunsa que residiam no interior do Piauí. Ressaltou-se ainda, que o enredo era repleto de uma linguagem matuta e carregada de humor.

Para atingir o objetivo pretendido, os alunos ficaram à vontade para escolher os personagens. Essa etapa, anterior à leitura, foi uma tentativa de envolver os discentes com o texto. Como a turma já estava mais familiarizada com a estrutura do texto dramático, foi solicitado aos alunos que procurassem se envolver com as personagens a nível emocional e corporal. E para que essa performance fosse possível, A13, responsável de ler as rubricas ou didascálias, recebeu a orientação de lê-las de modo espaçado para permitir aos demais a improvisação a partir delas. Mais uma vez, foi chamada à atenção dos alunos para a importância de escutarem a leitura das rubricas a fim de compreenderem as emoções e comportamentos ao representar cada fala.

Após as orientações, os alunos iniciaram a leitura do primeiro ato, e se surpreenderam logo de início com o preâmbulo que trouxe de forma divertida e com uma linguagem matuta uma apresentação da história e aos risos, compararam ao texto do casamento caipira realizado nas festas juninas. Até os nomes dos personagens citados chamaram a atenção por rimar: “Crispim Crespo Encrespado e

Simplícia Simplória da Simplicidade Simples.” Essa observação feita serviu para verificar que os alunos conseguiam associar elementos do texto à cultura deles.

Ao iniciar os diálogos, percebeu-se que mais alunos conseguiam associar suas falas às orientações das rubricas ou didascálias. Alguns até pediam para ler a fala novamente porque não haviam “incorporado” o personagem. Outra situação que despertou a curiosidade dos alunos, foi a ausência da rubrica ou didascália de interpretação em alguns diálogos dos protagonistas. Segundo A14, no livro anterior havia em todas as falas. Nesse momento a professora precisou fazer uma interferência e explicar que na falta desse elemento, se orientassem pela pontuação (pontos de exclamação, interrogação e reticências), mas que continuassem atentos as demais marcações cênicas.

Nesse primeiro ato, como a história era em torno de dois estudantes e o ambiente uma sala de aula, talvez tenha incentivado uma maior participação dos alunos, por ser um espaço que remete ao cotidiano deles. O vocabulário foi classificado como matuto e de palavras estranhas. Ao finalizar a leitura, foi combinado que o 2º e o 3º atos seriam lidos extraclasse e através do podcast, porém solicitou-se que antes fizessem uma leitura silenciosa do texto. Uma nova data foi acertada para o retorno da atividade.

Na data combinada para o intervalo, A14, através do seu avatar/personagem, fez um breve comentário sobre a aula anterior. Em seguida, a professora concedeu a fala aos alunos para que se pronunciassem sobre a leitura do segundo e terceiro atos lidos extraclasse. Notou-se que a relação entre fala e rubrica ou didascália já era percebida pelos discentes, porém alguns ainda citaram dificuldade em representar nos diálogos a emoção e os sentimentos dos personagens. E isso é compreensível, à medida que, requer maior proximidade entre leitor-texto, além do aprimoramento da leitura, visto que nas leituras realizadas, há alunos que não se concentram, “catam” palavras e não seguem a pontuação, constituindo assim, fatores que prejudicam o entendimento, dificultando, sobretudo, a percepção dos sentidos contidos no texto.

O vocabulário, mais uma vez, foi citado pelos alunos, A2 disse ter recorrido ao Google para descobrir o significado de uma palavra; e A5 externou ter encontrado muitas palavras difíceis e incomuns que não utilizava no seu cotidiano. A partir dessas colocações, surgiu a necessidade de retornar ao texto para através de exemplos,

comprovar que o próprio contexto, geralmente, revela o significado ao leitor, como, por exemplo, nesse trecho do segundo ato e primeira cena de “O Casório da Pafunsa”:

Quadro 11 – Trecho da obra “O Casório da Pafunsa” de Fontes Ibiapina

SIMPLÍCIA (arrumando a casa e monologando)

- Ô, que meu velho está é custando! Será que anda por aí de paleio contado com alguma cunhã sem-vergonha? Ah!... se eu ao menos sonhar, o cão vai sair da garrafa.

CORUMBIMBA

- Mãe! Pai já chegou?

SIMPLÍCIA

- Vai pra lá, menino! Deixa de tanta atosigação!

(O menino sai.)

Fonte: IBIAPINA, Fontes. O casório da Pafunsa. Teresina, [s/e] (1982, p. 17).

A palavra “atosigação” foi a mais citada pelos alunos e classificada como estranha e incomum. Ao retornar ao texto, comprovou-se que, de acordo com o contexto que o termo estava inserido, tinha o significado de *perturbar*, *atormentar*. E assim foram utilizadas outras palavras emitidas pelos alunos. Essa atividade torna-se significativa por permitir ao aluno reconhecer na prática uma dificuldade bastante comum no processo de leitura, levando até, muitas vezes, o leitor a abandonar o texto por não compreender o vocabulário.

A temática abordada continuou agradando aos alunos, principalmente no terceiro ato, por apresentar um casamento caipira com diálogos bastante fervorosos entre o juiz e o advogado causando o atraso da cerimônia dos protagonistas. Contudo, mesmo o humor sendo o aspecto mais destacado na obra, três alunos destacaram no enredo o apadrinhamento político envolvendo o juiz. Sobre os diálogos, entre o juiz e o advogado, os alunos fizeram algumas observações: “falas mais extensas”; “fala do juiz é matuta”; “o advogado fala correto”.

Para esse último exemplo, necessitou de uma intervenção da professora que esclareceu que não há apenas a norma-padrão, existiam modos de falar diferentes e que não podiam ser classificados como “errados”, uma vez que, não havia um único modo de utilizar a língua, seu uso dependia da situação dos falantes. Três alunos não

se mostraram satisfeitos e questionaram que como o personagem era um juiz e estava no local de trabalho deveria usar a norma culta. A professora concordou com as colocações, mas pediu que os alunos retornassem novamente à cena para explicar que o dramaturgo utilizou o vocabulário do juiz para provocar humor.

Ainda foi enfatizado, que essa possibilidade de criar situações fictícias era umas das características do texto literário. Após mais alguns esclarecimentos, marcou-se o próximo encontro com a última obra escolhida para essa etapa de leitura literária dramática “A Menina e o Boizinho” de Ací Campelo.

Nessa leitura, estruturada em um único ato, também adotou-se um intervalo. A obra que narra a história de Zagaia e seu Boizinho Fubá apresenta como pano de fundo o imaginário popular e uma fábula sobre a fome de uma região. Assim, os alunos foram orientados a prestarem atenção nas rubricas ou didascálias para compreenderem os diálogos e as cenas. A leitura completa foi realizada extraclasse. E as cenas divididas entre os alunos. Houve a repetição das leituras para que todos participassem. Nessa leitura também teve o uso do podcast e foi sugerido que os alunos convidassem os familiares a participar.

Na data marcada, a oficina teve início com a apresentação dos comentários do encontro anterior feitos por A2, através do seu avatar/personagem. Em seguida, os alunos apresentaram a leitura realizada extraclasse. Alguns aceitaram a sugestão e convidaram familiares para compartilharem a leitura. Outros, ainda inovaram, abriram uma sala do *Google Meet* e realizaram a leitura de algumas cenas em grupo. Isso mostra a autonomia e iniciativa dos alunos.

Ao iniciar os comentários, o primeiro item citado foi o vocabulário, classificado como mais compreensível, sendo uma observação unânime entre os alunos. Quanto à temática, os alunos identificaram o folclore, as lendas piauienses, a presença constante das cantigas de roda, as figuras do lenhador e do caçador como depredadores.

Apesar de identificarem com facilidade as personagens e suas atitudes no enredo, a turma ficou dividida quanto à compreensão do assunto. A3, A4 e A15, por exemplo, acharam a história confusa e confessaram que em alguns trechos do texto não compreenderam a história. Os alunos destacaram que as personagens fantasiosas surgiam de acordo com a imaginação da protagonista. Temas como amizade e natureza também foram citados.

Após mais alguns esclarecimentos e explicações a respeito dessas leituras, foi combinado a continuação para a próxima oficina.

6. 2. 4 Oficina 4 – Desvendando o texto dramático

Nessa oficina, de forma voluntária, três alunos, através do seus avatares/personagens, fizeram um breve comentário das leituras na sala virtual do Google meet. Essa foi uma estratégia utilizada para que retomasse o enredo das obras lidas, principalmente, para alcançar aqueles que não participaram de uma das atividades e socializar as leituras. Em seguida, abriu-se espaço para que os participantes expressassem suas impressões sobre as respectivas obras na sequência apresentada nas aulas anteriores.

Em relação à obra “Auto do Lampião no Além”, os comentários foram diversos, e envolveu estrutura, elementos composicionais, vocabulário, temática e personagens. Acredita-se que por ser a primeira obra lida e com uma estrutura pouca explorada em sala de aula, tenha provocado mais curiosidade e dúvidas por parte dos alunos. A1 fez uma observação em relação ao texto lido: “essa história lembra a de Chicó e João Grilo”. A1 estava se referindo a obra “Auto da compadecida” de Ariano Suassuna.

Como foi feita essa relação entre as obras, a pesquisadora quis saber se A1 e os demais já haviam lido o livro citado. Todos responderam que não, conheciam a história através do filme. Assim, aproveitou-se para explicar que o filme era uma adaptação da obra e era interessante que buscassem ler o texto original.

Verificou-se que o recurso audiovisual é presente no cotidiano do aluno, visto que, quase a totalidade dos participantes não tinham conhecimento da existência da obra literária, mas do filme comentavam com propriedade.

Outros comentários pertinentes foram de A10 “Eu senti que estava dentro da história; e A14 “Dava para ver direitinho na minha cabeça o cenário e as personagens.” Para Grazioli (2019), esse encontro do aluno com o texto é possível acontecer, quando se possibilita ao discente no desenvolvimento da leitura do texto dramático articular por meio da imaginação uma experiência estética. Isso comprova que houve envolvimento e interação com o texto.

A figura de Lampião também foi citada e um dos temas dividiu a opinião da turma: uns o consideravam “sanguinário”, outros “que apenas roubava para dar aos pobres”. Como é uma figura lendária no Nordeste e que os alunos têm conhecimento prévio gerou argumentos mais fundamentados. Ainda foram citados os casos de corrupção, voto de cabresto citados por Cão Gasolina e Lúcifer os quais os alunos consideram bem atuais, como pode-se comprovar na fala de A10: “Professora, até o cão falou que o povo não sabe votar e continua a mesma coisa”. Essa relação da ficção com a realidade foi feita em vários momentos das três obras.

Na obra “O Casório da Pafunsa”, os alunos comentavam como se a obra fosse dividida em duas histórias, uma parte “real” (1º e 2º ato) e uma fictícia (3º ato).

Em referência à parte real, citaram algumas situações e comentaram que ainda é muito comum ocorrer: o protagonista “Colatino” sem saber se haveria prova já a caminho da escola; a pressa dos adolescentes em querer se casar, abandonando os estudos; a situação precária da escola; e a descrição do professor como enjoado e autoritário. Acredita-se que por ser comum no cotidiano deles, se sentiram confortável em relacionar os fatos. Em relação à fictícia, mesmo apontando questões sociais, os alunos centralizaram no humor.

Quanto à obra “A Menina e o Boizinho”, de início confessaram que achavam que era muito infantil, mas ao começar a leitura perceberam que tratava de problemas sociais bastante atuais, como destaca A1: “relata muito as questões sociais de hoje.” Seis alunos citaram a falta de humor na obra, já que nas outras era bastante presente. Mais uma vez o gosto pelo cômico, é destacado pelos alunos.

A questão da relação que os alunos perceberam entre a narração provinda das rubricas ou didascálias e a encenação ao realizar as leituras também foi questionada pela professora, uma vez que, nos podcasts enviados durante as atividades, constatou-se que havia alunos que persistiam com a leitura mecanizada o que refletia na performance, à medida que a leitura dramática transparece os sentimentos e as emoções das personagens. Quatro alunos conseguiram transmitir os sentimentos destacados, como foi o caso de A10 “me senti muito à vontade e acho que fiz direitinho”; e A4 “procurei ler e encenar de acordo com o que vinha dizendo nos parênteses”.

Contudo, cinco alunos disseram que entenderam a função das marcas cênicas, mas não seguiram, ou por se sentirem envergonhados ou não conseguirem expressar

as emoções das personagens: A2: “eu não gosto muito de ler em voz alta, tenho vergonha”; A6: “eu entendi qual a função das rubricas, mas não consegui ler como tava lá”.

Esses depoimentos demonstraram que os alunos não costumam realizar a leitura dramática, sendo uma atividade pouco incorporada pelos professores em sala de aula, apesar de ser assunto constante nos livros didáticos adotados.

Após as impressões dos alunos sobre as leituras das obras, foi proposta a produção de um texto literário contendo duas cenas. A turma foi dividida em quatro grupos. Para orientar nessa escrita, foi apresentado o roteiro com o objetivo de servir de base. Esse gênero permite a pré-visualização do texto, organização das cenas, indicação das falas, gestos e modo de atuação. O tema ficou a critério dos grupos a fim de que os alunos decidissem sobre qual assunto queriam escrever. Considerou-se essencial chamar a atenção para a importância de associar as rubricas ou didascálias às falas das personagens e à descrição do cenário.

Ao finalizar a escrita, os textos foram socializados na sala virtual do Google Meet através de slides. Cada grupo leu seu texto, seguindo as marcações cênicas criadas para o cenário e as personagens. Os temas foram variados: romance trágico, preconceito e pandemia. A cada apresentação, eram feitos comentários e discutidos com os alunos.

O grupo 1 e 3 seguiram a estrutura orientada pelo roteiro e, com exceção das rubricas ou didascálias direcionadas às personagens, conseguiram elaborar os textos. O grupo 2, como não escreveu o roteiro antes, teve mais problemas com o texto, tanto na estrutura, como na elaboração das marcações cênicas. Comprovou-se que o roteiro auxilia na elaboração do texto final. Apenas o grupo 4 não apresentou a atividade.

Assim, planejava-se que os alunos compreendessem que o texto dramático oferece elementos na sua composição que associados à performance proporciona uma leitura mais expressiva, e ao elaborar o texto com sua estrutura, marcações cênicas e diálogos contribuísse para a concretização desse aprendizado.

Partindo das orientações de Cosson (2012), é necessário oportunizar que o aluno realize uma reflexão sobre a leitura realizada e sua externalização de forma explícita no intuito de estabelecer a impressão a respeito da leitura das obras. Diante

disso, além das atividades de leitura e escrita foi aplicado mais um recurso após a finalização das oficinas na etapa seguinte.

6. 3 Terceira Etapa de Análise dos Dados: entrevista

A entrevista, através de podcast, foi realizada com os 17 alunos que participaram das oficinas. Aplicou-se esse recurso com o objetivo de averiguar assuntos abordados nas atividades diagnósticas com a finalidade de conhecer o entendimento, a impressão e a opinião dos alunos após a finalização das oficinas de leitura e escrita associadas à proposta de letramento literário, principal objetivo dessa pesquisa. A seguir, são apresentadas as 03 (três) categorias de análise descritas simultaneamente às 10 (dez) perguntas abertas que a originaram.

- **QUESTÕES 1 E 2 - CATEGORIA 1: PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS NARRATIVOS E DRAMÁTICOS E A CAPACIDADE DE RELACIONAR A LEITURA AOS ASPECTOS ESTRUTURAIS**

Nesta categoria tratou-se de verificar a compreensão dos alunos em relação ao texto narrativo e ao texto dramático. Observar a percepção deles quanto aos elementos e à estrutura presentes em cada texto, visto que, o estudo em sala de aula concentra-se no texto narrativo ou no texto em versos, o dramático quando abordado, restringe-se à atividade de interpretação, geralmente, presentes no livro didático.

Dessa forma para verificar o conhecimento prévio e o adquirido após as oficinas, perguntou-se aos alunos se conseguiam distinguir texto narrativo de texto dramático. Todos foram unânimes em responder que sabiam diferenciar os dois tipos de textos. Percebeu-se que treze alunos concentraram suas respostas na presença ou ausência do narrador ao classificar o texto narrativo e na encenação ao se referir ao texto dramático. Contudo, quatro alunos foram mais detalhistas, e apontaram também, a divisão do texto em atos e cenas e a troca de personagens como características dinâmicas e exclusivas do texto dramático, que pode ser constatada na resposta de A15 “no texto dramático ocorre muita mudança de personagem, de local e etc, que no narrativo, muitas das vezes não tem”.

Ao analisar as respostas dadas a esse item, constatou-se que como o texto narrativo é bastante praticado em sala de aula, os alunos apenas agregaram aos seus conhecimentos as especificidades presentes no texto dramático, visto que a maioria das respostas, direcionavam aos elementos comuns a esse gênero.

Ainda relacionada aos aspectos estruturais do texto, contudo direcionada apenas às especificidades do gênero dramático, objeto de estudo dessa pesquisa, questionou-se, se antes da participação nas oficinas, o aluno já havia lido um texto dramático, observando os elementos cênicos e a estrutura. Para a maioria dos alunos, a resposta foi negativa para esse item, alguns até justificaram, apesar de não ter sido solicitado: A2 “Não, antes eu lia apenas textos narrativos ou de outros gêneros”; A5 “Pra falar a verdade, já li um texto teatral, mas não tinha me aprofundado no cenário, na iluminação, geralmente eu só vejo e leio a história”; A14: “Não, eu nunca tinha parado para prestar atenção nisso”; Apenas quatro responderam de forma afirmativa, e dentre essas, duas, ao justificarem, tiveram dificuldade de externar o pensamento.

As falas emitidas na entrevista comprovam que o texto narrativo e até outros são reconhecidos pelos entrevistados, contudo, a leitura e o estudo do texto dramático praticamente inexistem em sala de aula. Os alunos até chegam a citá-lo, mas não reconhecem a sua estrutura e especificidades. A leitura é realizada como se tratasse de mais um texto narrativo o que demonstra a ausência de metodologias pedagógicas direcionadas ao gênero dramático.

- **QUESTÕES 3, 4, 5, 6 E 7 - CATEGORIA 2: RECONHECIMENTO DA PERFORMANCE PELOS ALUNOS COMO ASSOCIADA AO TEXTO DRAMÁTICO**

Esta categoria traz a percepção da performance pelos alunos através da leitura do texto dramático. Esse gênero composto de especificidades já se mostra atrativo pela sua finalidade de encenação, porém a possibilidade de ler por meio da performance é uma etapa que deve ocorrer antes, por proporcionar ao leitor, a partir da vocalização, exprimir sensações e emoções diferentes, e a partir disso realizar a sua interpretação, como foi externado por Zumthor (2012, p. 58-59) “tento perceber que na minha leitura dos textos dos quais extraio a minha alegria está parte do meu corpo”. O autor define a concretização da performance a partir da vocalização e percepção da leitura.

Dessa forma, ao serem questionados qual foi a sensação de ler textos literários por meio da performance, as respostas foram variadas: "ficou mais fácil compreender o texto, pois me diverti com falas divertidas"; "ao ler as falas, me senti na cena"; "já tinha lido texto assim com cenas e falas, mas sem me conectar com o que elas transmitiam"; "senti "pena" ao ler situações presentes em algumas cenas"; Sendo assim, percebe-se que os alunos conseguiram extrair sentidos diferentes e externá-los cada um a seu ritmo de leitura.

A leitura do texto dramático foi realizada em sala virtual e extraclasse, através do podcast. Assim, como a turma participou da atividade de forma coletiva e individual, foi questionado na entrevista se foi perceptível o uso da performance pelos colegas durante a leitura dos textos. Seis alunos responderam "sim", mas não comentaram a resposta. Os demais, 11 alunos, afirmaram terem percebido e justificaram: "sim. Tinha emoção na leitura deles"; "sim, percebi na mudança de voz para mostrar o comportamento da personagem do livro"; "sim, alguns movimentavam muito os braços"; "sim, a voz acompanhava a ação de cada personagem, se estavam com raiva, sorrindo, gritando."; "sim, teve gente que ficou um pouco envergonhada, mas deu pra perceber".

Dentre as respostas, três citaram o uso do podcast: "sim, na leitura com o podcast, percebi mais, acho que o povo se soltou mais."; "sim, mas notei que quando alguns liam pelo podcast, a leitura ficava diferente, se soltavam mais."; "sim, dava até para imaginar a cena que eles liam"; "sim, mais percebi mais quando escutei o podcast, pois não consigo me concentrar muito na hora que estão lendo. Gosto mais de ouvir".

Nessas três últimas respostas verificou-se que o recurso de áudio, na opinião desses alunos, serviu de ferramenta aos colegas que eram mais inibidos, a externar o sentido extraído das leituras. Além de favorecer, aqueles que não conseguiam se concentrar no ato da atividade na sala virtual, sendo perceptível apenas, ao escutarem as leituras. Aliás, a falta de concentração foi bastante citada durante as oficinas.

As aulas de literatura no ensino básico, quando ocorrem, geralmente, se resumem ao livro didático com resoluções de exercícios e leituras mecanizadas de fragmentos de textos, afastando o discente do convívio com a possibilidade de interagir com o texto literário de forma integral.

Dessa forma, questionou-se dos alunos se a performance do professor ao realizar a leitura literária dramática em sala de aula poderia interferir no interesse deles pelo texto. Todos responderam de forma afirmativa e enfatizaram que o professor precisa interagir com as cenas do texto a fim de que a leitura não se torne cansativa, ao contrário, desperte a atenção dos alunos, como dito por A1 “Com certeza, a falta de incorporação causa o desinteresse no ouvinte, pois não tem emoção sendo repassada”.

QUESTÕES 8, 9 E 10 - CATEGORIA 3 – LEITURA, ENCENAÇÃO E ACESSO ÀS OBRAS DA DRAMATURGIA, ESPECIALMENTE, AS PIAUIENSES

A relação entre as marcas cênicas e a encenação, finalidade do texto dramático, também foi solicitada na entrevista a fim de verificar a compreensão desses elementos na apresentação encenada da leitura.

A maioria da turma respondeu de forma afirmativa e comentaram que apenas na primeira obra sentiram dificuldade de seguir as marcações cênicas, mas que tinham noção da relação. A2, por exemplo, verificou que como não havia narrador, deveria se orientar pelas rubricas ao encenar o texto, o que demonstra o conhecimento da função da figura do narrador no texto narrativo e das rubricas ou didascálias no texto dramático. Aliás, justificaram que esse elemento era a principal característica que chamava a atenção deles no texto dramático o diferenciando dos demais.

Contudo, observou-se ainda a dificuldade de alunos em fazer essa associação, como foi o caso relatado por A15: “Achei um pouco confuso, porque não dava para identificar muito.” Essa resposta comprova como é necessário que o aluno tenha o contato frequente com vários gêneros textuais em sala de aula a fim de que possa aprimorar o seu repertório e se familiarizar com a estrutura e elementos que cada um apresenta, como já ocorre com os textos em versos e os narrativos por serem priorizados nos planejamentos dos professores.

Esta categoria corresponde também ao conhecimento e acesso do aluno aos textos da dramaturgia piauiense. Ao iniciar as oficinas, foi aplicado um questionário para averiguar o conhecimento prévio da turma a respeito da leitura de forma geral e específica. E dentre essas perguntas, questionou-se se os alunos já haviam lido

alguma obra da dramaturgia piauiense. Do universo de 17(dezessete) alunos, 3 (três) responderam “sim”, e ao ser solicitado, que em caso afirmativo, citassem a obra, apenas um participante respondeu. Esse cenário, porém, não se reduz somente aos alunos.

Observou-se durante a pesquisa que a biblioteca da escola contém obras de autores piauienses, mas se restringe ao gênero narrativo, o que colabora para esse quase anonimato dos textos dramáticos entre os alunos. O ambiente escolar e o professor, geralmente, é o espaço e o vetor, dessa aproximação, por ser na escola e através do docente, que grande parte dos alunos, principalmente, do ensino público, tem acesso à leitura e ao conhecimento dos gêneros.

Dessa forma, após a finalização das oficinas de leitura, os alunos responderam a três perguntas na entrevista relacionadas à presença do texto dramático em sala de aula, em especial, o piauiense.

A primeira era relacionada à opinião dos alunos a respeito da promoção da leitura dramática em sala de aula. E a resposta dos alunos foi unânime ao afirmar que era uma oportunidade de tornar as aulas mais interessantes, como expôs A15 “com certeza, sim, a gente teria mais liberdade assim de se expor sobre a história, seria mais legal”; e A 8 “Sim, pois na minha opinião ficava mais divertida a leitura”.

A segunda pergunta dessa categoria analisou a inclusão das obras piauienses nas oficinas de leitura na visão dos alunos que demonstraram em sua totalidade a aceitação desses textos e ainda comentaram a importância de ter conhecimento das obras e dos autores do Piauí, como pode-se verificar em algumas respostas: A2 “são obras muito boas e que os alunos não estão tendo conhecimento”; A9 “sim, até porque faz parte do nosso Piauí e é bom saber que tem vários escritores”; A14: “sim porque eu não conhecia nenhum texto piauiense”. A15, apesar de concordar, fez uma ressalva quanto à sua preferência de leitura: “Bom, importante seria, mas eu particularmente não gosto de obras piauienses, não é meu estilo, na verdade eu não gosto das obras nacionais.”

A partir desses comentários nota-se que houve uma aceitação das obras e que a resposta de A15 não foi de exclusão, já que expôs a importância, mas que deixou evidente que tinha outra afinidade de leitura, confirmando a necessidade da presença de gêneros diferentes em sala de aula.

A terceira pergunta dessa categoria, referiu-se a escolha das obras piauienses lidas nas oficinas e, mais uma vez, as respostas dos alunos foram unânimes e positivas ao declararem que eram leituras reflexivas, interessantes e divertidas, como se pode constatar na justificativa de A2: “achei interessante, inclusive, comecei a ler outras obras de autores piauienses”.

Ao analisar as respostas proferidas pelos alunos, infere-se que a leitura do texto literário dramático associada à performance ao ser inserido em sala de aula possibilitou uma leitura interativa, que atraiu a atenção dos alunos pela capacidade de usar não só a voz, mas o sentido e a expressão corporal, além de oportunizar a encenação. A inserção das obras dramáticas piauienses como material de leitura na escola também foi avaliada na visão dos alunos de forma positiva, e incentivou até a buscar novas leituras o que comprova a necessidade dos professores incluírem essas obras em sala de aula, além de divulgar a literatura piauiense. Como resultado destas observações, fez-se a opção de elaborar uma proposta de intervenção de como trabalhar o texto dramático com alunos do 9º ano que será apresentada no próximo capítulo.

7 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A PERFORMANCE EM TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE: ação interventiva

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta didática que visa ao trabalho com a leitura de textos dramáticos, associada à performance e tendo como material de leitura a dramaturgia piauiense. Objetivou-se com essa proposta organizar um caderno pedagógico que oferecesse sugestões de atividades com o gênero dramático, a partir de sua estrutura e especificidades, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, com foco na interpretação, na compreensão, e na percepção dos sentidos que contribuem para a formação crítica e humanizada do leitor. Ademais, se apresenta como um reforço à prática já utilizada pelo professor para desenvolver o letramento literário em sala de aula.

O material que constitui essa proposta apresenta-se em forma de sequência didática baseada na proposta de Cosson (2012) e aplicada em etapas através de oficinas com atividades que propõem a abordagem do texto literário dramático, que a partir das análises realizadas constatou-se que é um gênero quase não explorado em seus elementos e estrutura específica, verificando-se a necessidade de direcionar um trabalho para essa área de leitura, além de introduzir a performance, que permite compartilhar as impressões e sensações. E como material de leitura foram escolhidas obras da dramaturgia piauiense com o propósito de inserir em sala de aula a cultura regional.

Para a elaboração desta proposta, procurou-se embasamento nos fundamentos de alguns teóricos como: Aristóteles (2011), que traz a mimese como uma ação inerente ao ser humano; Cândido (2002) ao indicar a necessidade de desenvolver práticas mais humanizadas e prazerosas a partir da leitura do texto literário; Todorov (2014) que destaca a necessidade de conduzir o aluno a uma leitura que proporcione reflexão, indagação e argumentação, em busca da formação de um leitor reflexivo e crítico; D`Onófrio (2005) com os elementos que compõem a estrutura do drama; Zumthor (2018) ressaltando a presença do efeito performático tanto nos eventos de oralidade quanto na leitura vocalizada de um texto escrito, ou também na leitura silenciosa; Campelo (2010) com a história dos autores e obras da dramaturgia piauiense; e Cosson (2012) que apresenta como proposta de trabalho para o

professor o letramento literário por meio de leituras de obras literárias visando à formação leitora do aluno.

Os documentos legais, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Curricular Comum (2017), que adotam a concepção de leitura como uma prática interacional na formação do leitor, também fundamentam essa proposta.

Dessa forma, a proposta de intervenção foi estruturada em oficinas com a finalidade de desenvolver as atividades de leitura literária performática de textos dramáticos. Para essa fase da proposta ampliou-se as atividades diagnósticas aplicadas no decorrer da pesquisa com o objetivo de oferecer mais possibilidades para o professor trabalhar o letramento literário a partir de obras da dramaturgia piauiense. Como diz Cosson (2020), o leitor ao exercer o ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, suas emoções, suas experiências de vida, assim como o texto só se transforma em literário no momento da leitura.

As obras “Auto do Lampião no Além”; “O Casório da Pafunsa” e “A Menina e o Boizinho” foram escolhidas para servirem de estudo das especificidades do texto literário dramático, possibilitando a realização de oficinas sobre leitura, interpretação e compreensão, além da leitura performática, seja silenciosa ou em voz alta, buscando ativar os sentidos, imaginação e emoções que possam para o crescimento pessoal e cultural dos alunos.

Apresentam-se a seguir as oficinas de leitura sugeridas na sequência didática, utilizando textos literários do gênero dramático, especialmente piauienses, que foram organizadas da seguinte forma:

- **OFICINA 01:** Essa primeira etapa consiste na preparação do aluno para adentrar o texto. É uma fase que geralmente ocorre de forma lúdica e apresenta uma temática relacionada ao texto literário que será lido com a finalidade de despertar o interesse pela leitura proposta.
- **OFICINA 02:** Nessa segunda etapa, é feita a apresentação do autor e da obra. Para Cosson (2012), é o momento para fornecer informações básicas a respeito do autor, e se possível, associadas ao texto em estudo.

- **OFICINA 03:** A terceira etapa é a leitura do texto, que segundo Cosson (2012) não precisa ser vigiada, mas acompanhada pelo professor que deve orientar o aluno, caso surjam dificuldades no processo de leitura, seja relacionadas à compreensão de vocabulário, aos elementos ou à estrutura do texto, a fim de que o aluno não perca o interesse pela leitura. Esse acompanhamento é denominado “intervalos”, no qual há a possibilidade de verificação da leitura.
- **OFICINA 04:** A quarta etapa é a interpretação que de acordo com Cosson (2012) ocorre de duas formas, uma interior e outra exterior. A forma interior compreende o período do “que se fez antes e se faz durante a leitura” denomina-se “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2012, p. 65). O autor ainda destaca que não se deve substituí-lo por instrumentos pedagógicos e intermediações. Quanto à forma exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2012, p. 65). É nesse momento externo que se observa a diferença entre o letramento literário aplicado na sala de aula e a leitura literária que ocorre extraclasse. Para o autor o prazer pela leitura percorre o processo do letramento literário.

Assim, baseado em fundamentos teóricos selecionados para essa pesquisa, a respeito da leitura literária dando ênfase ao texto dramático, e da sequência didática proposta por Cosson (2012), acrescida, como já foi exposto, de algumas adaptações organizadas em oficinas, procurou-se apresentar metodologias para o trabalho com o texto dramático, que não pode ser visto apenas como um texto para ser encenado, mas também, para ser lido.

7. 1 Sequência Didática: “Trilhando o texto dramático”

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



TERESINA

2021

APRESENTAÇÃO

Este caderno tem o objetivo de apresentar uma proposta didática que visa o trabalho com a leitura de textos dramáticos, associada à performance, tendo como material de leitura a dramaturgia piauiense. Objetivou-se com essa proposta organizar este caderno pedagógico a fim de oferecer sugestões de atividades com o gênero dramático visando o desenvolvimento de habilidades de leitura. O foco das atividades está na interpretação, a compreensão, e percepção dos sentidos que contribuam para a formação crítica e humanizada do leitor. Ademais, se apresenta como um reforço à prática já utilizada pelo professor para desenvolver o letramento literário em sala de aula.

O material focará o desenvolvimento de atividades de leitura literária dramática, com o auxílio da performance, posto que a leitura performática de textos dramáticos possibilita desenvolver no aluno o sentimento estético, aliado ao prazer que pode produzir a leitura, seja em silêncio ou em voz alta. Essa leitura atuará ativando os sentidos e reconhecendo as formas de percepção que são acionadas ao buscar em sua imaginação os elementos que se referem à cena, tais como as ações descritas no texto, cenários, figurinos, efeitos de iluminação e som. Aliás, é um gênero que permite além da leitura, a encenação.

Dessa forma, a aplicação da sequência didática, por meio das oficinas com o texto dramático, busca reforçar a metodologia do professor para trabalhar esse gênero ainda pouco explorado em sala de aula, no que se refere à sua estrutura e aos seus elementos - quadro da ação, ambiente, cenário, iluminação, rubricas ou didascálias – considerados essenciais para que ocorra a compreensão do texto lido, principalmente, no quesito leitura.

Para dar início a esse processo de letramento literário, foram selecionadas três obras da dramaturgia piauiense para o estudo: “Auto do Lampião no Além”, de Gomes Campos; “O casório da Pafunsa”, de Fontes Ibiapina; e “A Menina e o Bozinho”, de Ací Campelo. O objetivo dessa seleção, além de servir de material para o estudo das especificidades do texto dramático, foi divulgar a cultura regional na sala de aula, visto que, a sua presença, em especial, no gênero dramático ainda precisa ganhar espaço nas atividades de leitura.

Nessa proposta também foram acrescentadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) – o podcast e a gamificação (avatar) - para estimular as atividades de leitura e expressão corporal, assim como, incentivar o protagonismo e novas experiências de expressão oral que podem ser utilizados pelos professores em atividade de sala de aula ou extraclasse.

Dessa forma, o aluno ao reconhecer os elementos do discurso dramático - linguagem singular, riqueza estética e conceitual - e se apropriar dessa descoberta, realiza uma leitura performática contribuindo para sua desenvoltura oral e corporal, tornando o momento dessa atividade em sala de aula mais prazeroso, ao poder imaginar suas cenas e refletir sobre suas ações e enredos, permitindo um paralelo entre a ficção e o real, o que contribui para a formação leitora, bem como colabora com a inclusão do texto dramático nas atividade de leitura, visto que, geralmente, o aluno o associa à encenação.

Assim, espera-se que as atividades propostas neste caderno possam oferecer aos professores mais uma possibilidade de recurso para a promoção do letramento literário em sala de aula a partir do texto dramático, gênero ainda pouco abordado nas práticas de leitura no âmbito escolar.

Janaína Saraiva Varão

SÉRIE: 9º ano do ensino fundamental**OBJETIVO GERAL**

- Proporcionar aos alunos a leitura literária dramática associada à performance como meio de inserir esse gênero dinâmico nas atividades de leitura em sala de aula, tendo como suporte a dramaturgia piauiense.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover leitura literária;
- Estimular a leitura do texto dramático como forma de dinamizar as atividades leitora em sala de aula;
- Apresentar a leitura performática dos textos dramáticos como um estímulo à percepção dos sentidos e à emotividade;
- Divulgar obras literárias dramáticas piauienses em sala de aula.



Apresentam-se a seguir quatro oficinas baseadas na sequência didática de Cosson (2012), com algumas adaptações - aplicadas por meio de ensino remoto - devido à pandemia de Covid-19, na sala virtual do *Google Meet*.

OFICINA 1: Desvendando as diferenças entre o texto narrativo e o texto dramático

ATIVIDADE 1: SONDAGEM

DURAÇÃO: 01 aula.

RECURSOS: celular; notebook; caixa de som; internet, vídeo da crônica disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MODgSsn6XBM>

vídeo da cena disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k5ZJbpU_VPY

OBJETIVOS:

- Apresentar aos alunos a narração da leitura de uma crônica em vídeo;
- Exibir aos alunos uma cena de uma obra dramática;
- Averiguar o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos textos narrativos e dramáticos.

PROCEDIMENTOS:

- ✓ Apresentação do vídeo com a narração do texto “A última crônica” de Fernando Sabino;
- ✓ Exibição do vídeo com a cena “A bênção da cachorra” adaptada da obra “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna;
- ✓ Sondagem a partir de perguntas orais a respeito dos textos apresentados em vídeos;
- ✓ Projeção dos textos na sala virtual do Google meet.

ATIVIDADE:

- ❖ Agora vamos ter contato com uma crônica e uma cena dramática de formas diferentes. Atenção!
 - ✓ Vídeo com a leitura do texto “A última crônica” de Fernando Sabino;
 - ✓ Vídeo com a cena “A bênção da cachorra” adaptada da obra “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna.

E aí, gostaram dos vídeos? Agora vamos conversar um pouco sobre os vídeos apresentados. Durante a conversa, serão feitas perguntas orais a respeito dos textos exibidos nos vídeos. Vamos começar!



ATIVIDADE ORAL SOBRE OS VÍDEOS

1. Já conheciam a crônica apresentada no vídeo? E a cena exibida?
2. A forma como foram exibidos os textos foi favorável para que vocês compreendessem as histórias apresentadas?
3. Como apareceram as falas das personagens nos dois textos?
4. Em qual dos textos vocês tiveram que imaginar o cenário?
5. Quanto à linguagem apresentada, os textos estão mais próximos do noticiário de jornais e revistas ou mais de textos literários?
6. Qual tema foi abordado em cada texto?
7. Vocês se surpreenderam ou se emocionaram em algum dos textos?
8. Qual dos textos chamou mais atenção de vocês? Por quê?

No ensino presencial, recomenda-se fazer o *download* dos vídeos com antecedência no notebook por precaução, devido a problemas que possam surgir com a instabilidade da internet.



ATIVIDADE 2 – ESTUDO DA ESTRUTURA DOS TEXTOS NARRATIVO E DRAMÁTICO

DURAÇÃO: 02 aulas

RECURSOS: slides; textos projetados em tela e impressos; notebook; internet.

OBJETIVOS:

- Perceber que o texto dramático se compõe de elementos e estrutura específica;
- Analisar as especificidades do texto dramático.
- Diferenciar texto narrativo e texto dramático;
- Exibir os elementos comuns aos dois gêneros;

PROCEDIMENTOS:

- ✓ Explicação do assunto a partir da exibição dos slides;
- ✓ Uso dos textos utilizados na aula anterior para identificar os elementos e estrutura dos gêneros em estudo;
- ✓ Análise oral utilizando os textos da aula anterior.

ATIVIDADE

- ✓ Analisar oralmente a estrutura e os elementos do texto narrativo e dramático;
- ✓ Atividade com texto projetados na sala virtual do *Google Meet*.

Professor(a), os slides a seguir apresentam o conceito, a estrutura e as especificidades do gênero dramático, além de fazer um paralelo das semelhanças e diferenças entre esse gênero e o narrativo.

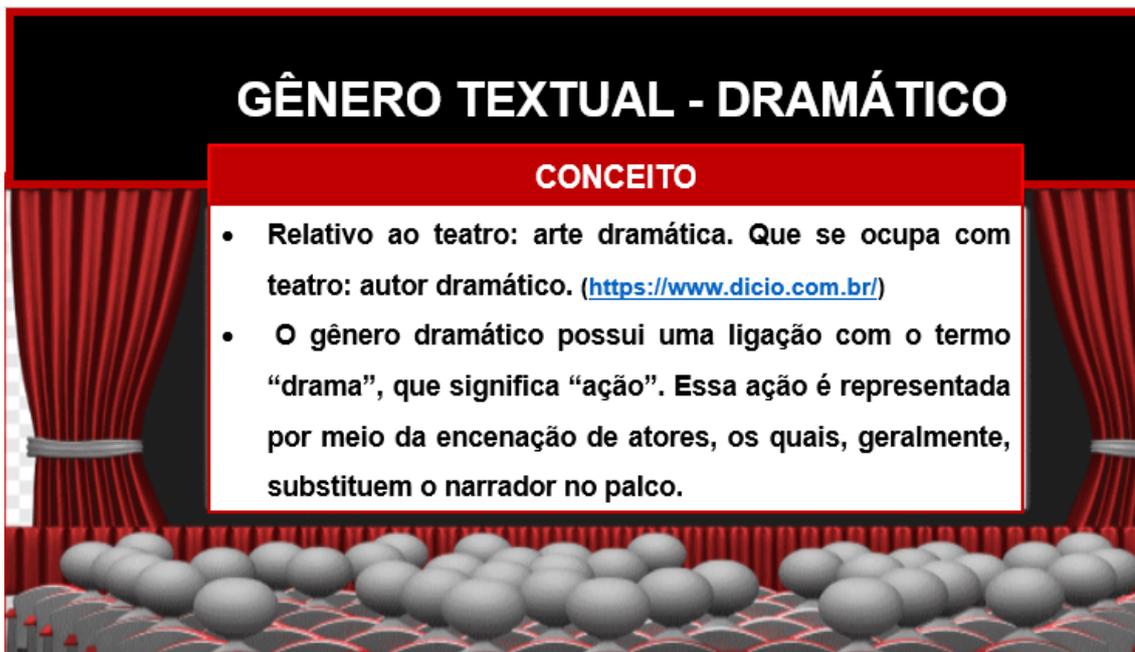


- ✓ Antes de iniciar a explanação, explique o que será abordado durante a aula sobre o gênero dramático, como também, as suas diferenças e semelhanças com o texto narrativo.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

CONCEITO

- Relativo ao teatro: arte dramática. Que se ocupa com teatro: autor dramático. (<https://www.dicio.com.br/>)
- O gênero dramático possui uma ligação com o termo “drama”, que significa “ação”. Essa ação é representada por meio da encenação de atores, os quais, geralmente, substituem o narrador no palco.



- ✓ Apresente o conceito de gênero dramático para iniciar o assunto. É importante que os alunos conheçam a sua definição e significado.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

COMPOSTO	CONSTITUÍDO
<ul style="list-style-type: none"> • por texto principal: composto pelas falas dos atores que é ouvido pelo público; • por texto secundário ou didascálio: que se destina ao leitor, ao encenador da peça ou aos atores. 	<ul style="list-style-type: none"> • pela listagem inicial das personagens; • pela indicação do nome das personagens no início de cada fala; • pelas informações sobre a estrutura externa da peça (divisão em atos, cenas ou quadros).



Os alunos poderão apresentar dificuldades de identificar e nomear os elementos composicionais do gênero texto dramático, por não estarem habituados à leitura e ao estudo do gênero. Assim, apresente como é composto e constituído o texto dramático. Informe que a sua estrutura se diferencia dos demais textos.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

ESTRUTURA INTERNA

- **Exposição** – apresentação das personagens e dos antecedentes da ação.
- **Conflito** – conjunto de acontecimentos que fazem a ação progredir.
- **Desenlace** – desfecho da ação dramática.

ESTRUTURA EXTERNA

- **Ato** – cada uma das partes em que se divide uma peça.
- **Cena** – divisão de um ato através da entrada ou saída de personagens



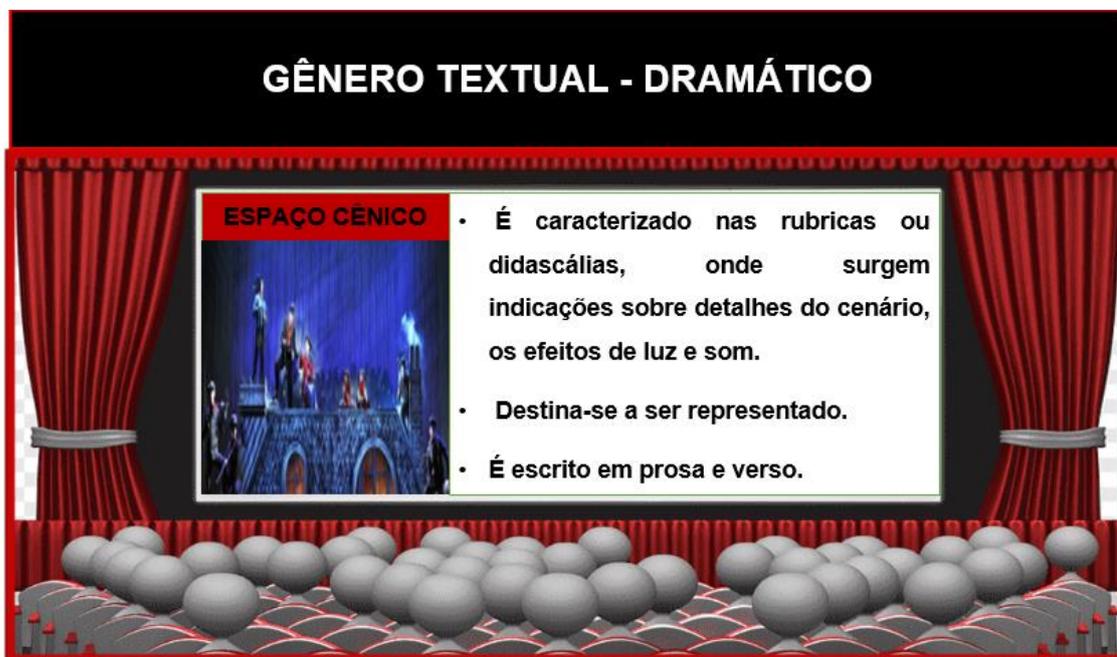
- ✓ Continue explicando a estrutura, agora, dando ênfase a interna e externa do texto dramático. Chame a atenção dos alunos para a estrutura externa, já que é especificidade do gênero dramático.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

ESPAÇO CÊNICO



- É caracterizado nas rubricas ou didascálias, onde surgem indicações sobre detalhes do cenário, os efeitos de luz e som.
- Destina-se a ser representado.
- É escrito em prosa e verso.



- ✓ Esse slide traz a caracterização do espaço cênico e sua função no texto dramático. É mais uma especificidade desse gênero que deve ser reforçada no momento da explicação para que os alunos compreendam a dinâmica do texto.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

TEMPO	PERSONAGENS
<ul style="list-style-type: none"> • Representado – tempo em que a ação decorre, duração do conflito em palco. • Da representação – é sempre presente, mesmo que o tempo do texto dramático seja passado 	<ul style="list-style-type: none"> • Principal ou protagonista - o papel de maior importância. • Secundária – papel de menor relevo em relação ao protagonista. • Figurante – mera presença física, importante para a compreensão da ação.

- ✓ Nesse slide, contém o tempo e os personagens. Observe que o tempo é representado de duas formas. E nos personagens, surge o figurante que também é específico do gênero dramático. Essas especificidades devem ser destacadas na explicação.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

TIPOS DE DISCURSOS

<ul style="list-style-type: none"> • Monólogo – uma personagem, falando consigo mesma, expõe perante o público os seus pensamentos e/ou sentimentos; • Diálogo – falas entre duas ou mais personagens; • Apertes – comentários de uma personagem que não são ouvidos pelo seu interlocutor

- ✓ Esse slide contém os tipos de discursos do texto dramático. É importante que os alunos conheçam e compreendam a função de cada um no texto.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

RUBRICAS: conceito e características

- ❖ Indicações que davam os autores gregos aos atores. Representação cênica.
- Descrevem o que acontece em cena.
- Aparecem em linhas separadas colocadas, muitas vezes, entre parênteses e escritas em itálico;
- Explicam se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que ela transcorre;
- Algumas servem para orientar os atores, outras, o diretor e equipe técnica.

- ✓ Esse elemento é fundamental para o texto dramático. Assim, procure enfatizá-lo para o aluno no momento da explicação.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

TIPOS DE RUBRICAS OU DIDASCÁLIAS

DE INTERPRETAÇÃO	DE MOVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Indica o tom de voz e os gestos que os atores devem empregar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve os movimentos, gestos, posições ou indica o personagem que fala, o lugar, o momento, etc.

- ✓ Dando prosseguimento ao assunto sobre rubrica ou didascálias, apresente os tipos que podem aparecer no texto e suas funções.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

EXEMPLOS DE RUBRICAS OU DISDASCÁLIAS

DE INTERPRETAÇÃO	DE MOVIMENTO
<p>VELHA – (Refazendo-se, admirada) Ah, é! Quer dizer que você tem um boizinho danadinho, danadinho? Interessante... (Curiosa) Um boizinho danadinho e mansinho...</p> <p><small>CAMPELO, Ací. A Menina e o Boizinho, 2007, p.13</small></p>	<p>VELHA – Estou vendo. Um boizinho gordo, gordinho e serelepe!...</p> <p>(O Boi parte para chifrar a Velha, ela sai rápido)</p> <p><small>(CAMPELO, Ací. A Menina e o Boizinho, 2007, p.13)</small></p>

- ✓ Ainda dando continuidade ao assunto anterior, apresente esses exemplos de rubrica de interpretação e de movimento para que o aluno possa reconhecer esse elemento dentro do texto. Se julgar necessário, acrescente mais exemplos.

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

FORMAS DRAMÁTICAS

TRAGÉDIA	COMÉDIA	TRAGICOMÉDIA
 Provoca temor e piedade.	 Critica a sociedade por meio do riso, levando à reflexão; conscientiza, ensina, moral	 É a mistura do trágico com o cômico

GÊNERO TEXTUAL - DRAMÁTICO

FORMAS DRAMÁTICAS

FARSA	AUTO
	
<p>De caráter ridículo, caricatural, critica a sociedade e seus costumes.</p>	<p>Geralmente de caráter profano (crítica por meio de símbolos e alegorias) ou de caráter religioso (moralizante).</p>

- ✓ Esses dois slides contêm as formas dramáticas que são utilizadas na dramaturgia. Cada uma traz sua intenção e finalidade.

Após, explicar o conceito, estrutura e elementos do gênero dramático, é necessário que se faça uma breve explanação entre o texto narrativo e dramático, principalmente, em relação às diferenças entre esses textos.

TEXTO NARRATIVO X TEXTO DRAMÁTICO

NARRATIVO	DRAMÁTICO
EMISSOR	
<ul style="list-style-type: none"> • Narrador de 1ª ou 3ª pessoa. • Os personagens são indispensáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente não há narrador. No palco, os atores encenam diretamente os personagens. • Os personagens são indispensáveis.

- ✓ Professor (a), antes de iniciar, pergunte aos alunos sobre os elementos e a estrutura do texto narrativo, como é um texto bastante utilizado em sala de aula

espera-se que não tenham dificuldades em reconhecê-los. Será uma oportunidade também para revisá-los, caso seja necessário. Após esse momento, apresente o slide que mostra a diferença a respeito da presença do narrador e a semelhança pela importância das personagens nos dois textos.

TEXTO NARRATIVO X TEXTO DRAMÁTICO	
NARRATIVO	DRAMÁTICO
MENSAGEM	
<ul style="list-style-type: none"> • A ação é lenta e complexa; • A ação é narrada pelo narrador que faz a descrição de ambientes, lugares e personagens; • O diálogo geralmente está presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • A ação avança rapidamente; • A voz do narrador dá lugar à voz e à intervenção das personagens; • A descrição é substituída pelas indicações cênicas; • O diálogo é essencial.

- ✓ Professor (a), explique que os elementos se assemelham no caso da mensagem, mas a função no texto, às vezes, se modifica.

TEXTO NARRATIVO X TEXTO DRAMÁTICO	
NARRATIVO	DRAMÁTICO
RECEPTOR	
<ul style="list-style-type: none"> • Tem acesso ao texto através da leitura; • O leitor tem de imaginar como tudo se passou, através das informações fornecidas pelo narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem acesso ao texto através da leitura, ou pela encenação; • O espectador assiste aos acontecimentos, como se tudo estivesse a acontecer naquele momento.

- ✓ Esse último slide destaca a recepção dos textos narrativo e dramático. É importante que o aluno saiba que além de encenar, o texto dramático, assim como o narrativo, também pode ser utilizado para a leitura, inclusive em sala de aula.

Após a explicação dos slides realizada em sala de aula sobre o gênero dramático e suas semelhanças e diferenças com o texto narrativo, aplique a atividade a seguir para que os alunos possam compreender a dinâmica dos textos na prática.

ATIVIDADE

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Elenco de cronistas modernos.

21ª ed. Rio de Janeiro: José Olvmoio. 2005.

TEXTO 2

O Auto da Compadecida

ARIANO SUASSUNA

Chicó e João Grilo estão na frente da igreja de padre João, querem convencê-lo a benzer o cachorro de sua patroa, a mulher do padeiro.

JOÃO GRILO: - Padre João! Padre João!

PADRE (Aparecendo na igreja): - Que há? Que gritaria é essa? Fala afetadamente com aquela pronúncia e aquele estilo que Leon Bloy chamava "sacerdotais".

CHICÓ: - Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

PADRE: - Para eu benzer?

CHICÓ: - Sim.

PADRE (Com desprezo) Um cachorro?

CHICÓ: - Sim.

PADRE: - Que maluquice! Que besteira!

JOÃO GRILO: - Cansei de dizer a ele que o senhor benzia. Benze porque benze, vim com ele.

PADRE: - Não benzo de jeito nenhum.

CHICÓ: - Mas padre, não vejo nada de mal em se benzer o bicho.

JOÃO GRILO: - No dia em que chegou o motor novo do major Antônio Morais o senhor não o benzeu?

PADRE: Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.

CHICÓ: - Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

PADRE: - É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?

JOÃO GRILO: - É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é o motor do major Antônio Morais e outra benzer o cachorro do major Antônio Morais.

PADRE: (Mão em concha no ouvido) - Como?

JOÃO GRILO: - Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Morais.

PADRE: - E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio Morais?

JOÃO GRILO: - É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer, mas disse a Chicó: o padre vai se zangar.

PADRE: (Desfazendo-se em sorrisos) Zangar nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

JOÃO GRILO: (Cortante) - Quer dizer que benze, não é?

PADRE, a Chicó: - Você o que é que acha?

CHICÓ: - Eu não acho nada demais.

PADRE: - Nem eu. Não vejo mal nenhum em abençoar as criaturas de Deus.

JOÃO GRILO: - Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.

PADRE: - Digam ao major que venha. Eu estou esperando.
Entra na igreja

ATIVIDADE SOBRE OS TEXTOS

1. Você consegue identificar nos textos os momentos em que aparece humor ou ironia?
2. Quais são os personagens que aparecem nas histórias?
3. As falas são antecedidas pelo nome das personagens nos dois textos?
4. Qual a função das rubricas ou didascálias? Esse elemento está presente nos dois textos?
5. Há narrador no texto dramático? Por quê?
6. A cena é externa ou interna? E qual o cenário?
7. Qual é o tempo verbal que predomina nas rubricas ou didascálias? Por que isso acontece?
8. Esse tempo também predomina nas falas das personagens? Por que razão isso ocorre?
9. Qual o conflito da cena? E seu desfecho?



Professor(a), essa atividade pode ser realizada com os alunos na modalidade escrita e em seguida socializada com a turma.

ATIVIDADE 3 - RUBRICAS OU DIDASCÁLIAS

DURAÇÃO: 01 aula

RECURSOS: notebook; atividade enviada em PDF pelo grupo da turma *whatsApp*; internet; projeção da atividade na sala virtual do Google meet.

OBJETIVOS:

- Fazer uma retrospectiva da aula anterior;
- Destacar a importância das rubricas ou didascálias no texto dramático.

PROCEDIMENTOS:

- ✓ Retrospectiva da aula anterior realizada por um aluno;
- ✓ Atividade escrita sobre as rubricas ou didascálias;
- ✓ Atividade enviada com antecedência pelo *whatsApp*;
- ✓ Atividade projetada na sala virtual do *Google Meet*.

ATIVIDADE

- Leia a adaptação da cena “A bênção da cachorra” da obra *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna.

O Auto da Compadecida - “A bênção da cachorra”

ARIANO SUASSUNA

Chicó e João Grilo estão na frente da igreja de padre João, querem convencê-lo a benzer o cachorro de sua patroa, a mulher do padeiro.

JOÃO GRILO: - Padre João! Padre João!

PADRE (Aparecendo na igreja): - Que há? Que gritaria é essa? Fala afetadamente com aquela pronúncia e aquele estilo que Leon Bloy chamava “sacerdotais”.

CHICÓ: - Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

PADRE: - Para eu benzer?

CHICÓ: - Sim.

PADRE (Com desprezo) Um cachorro?

CHICÓ: - Sim.

PADRE: - Que maluquice! Que besteira!

JOÃO GRILO: - Cansei de dizer a ele que o senhor benzia. Benze porque benze, vim com ele.

PADRE: - Não benzo de jeito nenhum.

CHICÓ: - Mas padre, não vejo nada de mal em se benzer o bicho.

JOÃO GRILO: - No dia em que chegou o motor novo do major Antônio Morais o senhor não o benzeu?

PADRE: Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.

CHICÓ: - Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

PADRE: - É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?

JOÃO GRILO: - É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é o motor do major Antônio Morais e outra benzer o cachorro do major Antônio Morais.

PADRE: (Mão em concha no ouvido) - Como?

JOÃO GRILO: - Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Morais.

PADRE: - E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio Morais?

JOÃO GRILO: - É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer, mas disse a Chicó: o padre vai se zangar.

PADRE: (Desfazendo-se em sorrisos) Zangar nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

JOÃO GRILO: (Cortante) - Quer dizer que benze, não é?

PADRE, a Chicó: - Você o que é que acha?

CHICÓ: - Eu não acho nada demais.

PADRE: - Nem eu. Não vejo mal nenhum em abençoar as criaturas de Deus.

JOÃO GRILO: - Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.

PADRE: - Digam ao major que venha. Eu estou esperando.

Entra na igreja

<http://ww1.livros.net/>

1 - Durante a leitura do texto, você observou que havia algumas indicações em itálico para o diretor e os atores. Essas indicações correspondem às rubricas do texto teatral. Algumas servem para orientar mais os atores, outras, o diretor e a equipe técnica. Sabendo disso, transcreva do texto exemplos de rubrica de modo a completar o quadro a seguir:

- Durante a leitura do texto, você observou que havia algumas indicações entre parênteses para o diretor e os atores. Essas indicações correspondem às rubricas ou didascálias no texto teatral. Algumas servem para orientar mais os atores, outras, o diretor e a equipe técnica. Sabendo disso, transcreva do texto exemplos de rubrica de modo a completar o quadro a seguir:

RUBRICAS OU DIDASCÁLIAS	EXEMPLOS
DE INTERPRETAÇÃO	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
DE MOVIMENTO	<hr/> <hr/> <hr/>

OFICINA II: Conhecendo os autores e suas obras

DURAÇÃO: 02 aulas

RECURSOS: cópias dos livros; notebook; internet; entrevista do autor <https://www.youtube.com/watch?v=mMSDLEuFLBc>; projeção dos livros escaneados na sala virtual do *Google Meet*.

OBJETIVOS:

- Abordar os temas principais das obras dramáticas a partir dos elementos paratextuais;
- Incentivar o levantamento de hipóteses sobre os temas das obras;

- Apresentar informações básicas dos autores relacionadas às obras em estudo;
- Possibilitar aos alunos conhecer a dramaturgia piauiense e seus autores.

PROCEDIMENTOS:

- Solicitar que os alunos folheiem as cópias dos livros;
- Assistir a uma entrevista com o autor Ací Campelo para que os alunos conheçam o autor e seu trabalho na dramaturgia do Piauí.
- Incentivar os alunos a comentarem sobre a entrevista de Ací Campelo;
- Ler e analisar com os alunos a capa, a orelha e outros elementos paratextuais que introduzem as obras;
- Estimular os alunos a imaginar hipóteses acerca dos temas abordados no livro, a fim de comprová-las ou recusá-las após a leitura do texto, justificando suas impressões iniciais;
- Dividir a leitura dos livros em intervalos:
 - ✓ Auto do Lampião no Além composto de três quadros: primeiro quadro realizado em sala virtual; intervalo 1: segundo e terceiro quadros.
 - ✓ O Casório da Pafunsa composto de três atos: primeiro ato realizado em sala virtual; intervalo1: segundo e terceiro atos;
 - ✓ A Menina e o Bozinho constituído por um único ato: intervalo: ato único.

OFICINA III: Trilhando o texto dramático**ATIVIDADE 1 – Leitura da obra “Auto do Lampião no Além”**

DURAÇÃO: 02 aulas

RECURSOS: cópias dos livros; notebook; internet; projeção dos livros na sala virtual do Google meet.

OBJETIVOS:

- Ler o primeiro ato em voz alta na sala virtual do Google meet observando a habilidade de leitura dos alunos com a estrutura texto dramático;
- Observar a habilidade de leitura oral dos alunos no texto dramático;
- Desenvolver a leitura performática através da percepção sensorial do texto literário;
- Comentar as impressões do primeiro ato;
- Reconhecer a dupla função do texto dramático: ler e encenar.

PROCEDIMENTOS:

- Realizar a leitura em voz alta e compartilhada;
- Dividir os personagens e rubricas entre professor(a) e alunos;
- Pedir aos alunos que escolham os personagens que irão representar durante a leitura;
- Solicitar aos alunos que façam/acompanhem a leitura pela cópia xerocada ou na projeção em tela do Google meet;
- Orientar a dinâmica de leitura do texto dramático destacando as funções das marcações cênicas;
- Apresentar aos alunos o podcast e o avatar como recursos para as atividades orais;
- Utilizar as novas tecnologias, principalmente, para incentivar os alunos mais tímidos, a participarem das atividades de leitura e depoimentos sobre os livros lidos;
- Combinar com os alunos o período das leituras e agendar os intervalos
- Incentivar a leitura extraclasse em voz alta utilizando o recurso do podcast;
- Combinar o intervalo para os comentários do 2º e 3º quadros da obra.

É interessante que o(a) professor (a) também participe dessa primeira leitura e oriente os alunos a dialogar com o texto, incentivando-os à percepção e à expressão corporal a partir da leitura, principalmente, em voz alta.



Para Kéfalas (2010), a leitura é um ato de interação, de interlocução com o próprio texto. Interessa o corpo a corpo entre aquele que lê e o que está sendo lido. Dessa forma, a leitura em performance não precisa “representar” o que o texto diz, mas dialogar com ele. (KÉFALAS, 2010, p. 300)

O professor pode criar podcasts acessando o software livre e gratuito audacity. Essa ferramenta pode ser baixada e trabalhada no formato off-line. Esse programa permite edição, cortes, mixando vozes e músicas. Outra possibilidade são os aplicativos de gravação de voz dos próprios aparelhos celulares, que permitem gravação e edição.



ATIVIDADE 2 (intervalo) - “Auto do Lampião no Além” – 2º e 3º Quadros

DURAÇÃO: 02 aulas

RECURSOS: livros; podcast; avatar; notebook; projeção dos livros digitalizados na sala virtual do Google meet.

OBJETIVOS:

- Realizar um feedback da aula anterior usando o avatar;
- Apresentar o áudio da leitura de uma das cenas do 2º quadro feita em podcast;
- Acompanhar o ritmo e a entonação das leituras;
- Compartilhar impressões sobre a leitura do 2º e 3º quadros do livro.

PROCEDIMENTOS:

- Iniciar a aula com um feedback do encontro anterior - realizado por um aluno, escolhido previamente através do avatar;

- Apresentar aos alunos a leitura de uma cena do 2º quadro realizada por meio do podcast e pedir que comentem se o recurso digital os auxiliou na leitura extraclasse;
- Compartilhar as anotações realizadas pelos alunos sobre a leitura do 2º e terceiro quadros;
- Pedir aos alunos para comentar a leitura realizada extraclasse destacando as impressões e dificuldades.

ATIVIDADE 3 - “O Casório da Pafunsa” – 1º Ato

DURAÇÃO: 03 aulas

RECURSOS: Livros; notebook; projeção dos livros na sala virtual do Google meet.

OBJETIVOS:

- Realizar uma leitura “oralizada” e uma leitura performática do primeiro ato na sala virtual do *Google Meet*;
- Incentivar a leitura performática através da vocalização das cenas;
- Comentar as impressões do primeiro ato;
- Discutir o vocabulário presente no livro;
- Ampliar a compreensão durante a leitura de textos.

PROCEDIMENTOS:

- Convidar um aluno para ler a primeira cena do ato, composto de duas cenas curtas;
- Solicitar que o mesmo aluno faça duas leituras – uma oralizada e outra performática - da primeira cena. Na leitura oralizada, oriente-o a ler em voz alta, mas sem demonstrar os sentimentos, emoções e ações presentes nas marcações cênicas; na leitura performática, ao contrário, peça para que o aluno se imagine na cena vivenciando todas as emoções dos personagens;
- É importante que seja o mesmo aluno para que a turma perceba que a leitura performática proporciona uma aproximação mais íntima com o texto, à medida que, o leitor se envolve na história, através da performance, ao emprestar entonações, gestos e emoção a cena.

- Pedir aos alunos que façam/acompanhem a leitura pela cópia xerocada ou na projeção em tela do *Google Meet*;
- Explorar o vocabulário do texto associando-o aos personagens e ao contexto de fala;
- Explicar aos alunos que a linguagem das marcações cênicas, segue, em geral, a norma padrão;
- Reforçar as marcações cênicas, essenciais para compreender a leitura;
- Incentivar a leitura extraclasse em voz alta utilizando o recurso do podcast;
- Combinar o intervalo para os comentários do 2º e 3º quadros da obra.

ATIVIDADE

ATIVIDADE SOBRE O TEXTO

- Faça uma leitura em voz “oralizada” e, em seguida, uma leitura performática da primeira cena do 1º ato da obra “O casório da Pafunsa” do escritor piauiense Fontes Ibiapina.

PRIMEIRO ATO
1ª CENA
PALCO SEM CENÁRIO

PERSONAGENS:

Colatino e Pafunsa

Dois adolescentes que se encontram a caminho de uma escola da roça. Vão ambos conversando, em trajes de matutos, com livros e cadernos debaixo do braço.

PAFUNSA

- Ora Colatino! Diz que vai ter prova hoje, e eu não sei de nada! Ainda mais que aquele professor velho é enjoado que nem indigestão de beiju.

COLATINO

- Eu também não sei de nada! E mais que já cheguei a sentir que em minha cabeça não entra certa coisa.

PAFUNSA

- Pois é!

COLATINO

- Ora Pafunsa... O negócio é mesmo a gente parar de estudar, que estudo não bota ninguém pra frente. Estudo só presta quando é pra gente chegar ao ponto de ser doutor, porque aí a gente ganha dinheiro a rodo. Devia mais era a gente se casar.

PAFUNSA

- Até que eu também acho que sim! Mas a questão é só que os velhos não vão querer que a gente se case agora. Pode atinar, que é!

COLATINO

- Mas a gente dá um jeito! ...

PAFUNSA

- Mas pai disse que eu vou mas é estudar em Miguel Alves.

COLATINO

- Pois vai, besta! Pra ver como você se estrepa. Olhe que outro dia o Casemiro do tio Desidério me mostrou uns cadernos dele, que aquilo é coisa pra doido.

PAFUNSA.

- Mas por quê!?

COLATINO

- Pois é. Tem lá um tal de professor Nonon que ensina coisas de sete-cabeças, do arco-da-velha, da pedra-lascada. Em negócio de conta, tem assim uma forquilha com um número no gancho, número dentro. Tem risco com número em cima e número em baixo e número com outro na cabeça ... É o diabo a quatro de pernas para o ar.

PAFUNSA

- Mas Colatino! ... Se pai disse que eu vou...

COLATINO

- Mas Pafunsa... O que eu quero saber é só se você quer mesmo casar comigo.

PAFUNSA

- Querer, eu quero. A questão é só o velho dizer que quer, que está de acordo e que é do consentimento dele.

COLATINO

- E se ele não quiser, você tem coragem de fugir?

PAFUNSA

- Colatino ... E não tem perigo não, rapaz!

COLATINO

- Perigo de quê?...

PAFUNSA

- Sei lá!

COLATINO

- Que perigo, que nada! Depois ele se torna às boas e fica amigo da gente. Quem foi que já viu pai ter capricho pra o rumo de filho?!

PAFUNSA

- Pois então eu fujo.

(Cai o pano)

ATIVIDADE 4 (intervalo) - “O Casório da Pafunsa” – 2º e 3º Quadros

DURAÇÃO: 02 aulas

RECURSOS: livros; podcast; avatar; notebook; projeção do livro digitalizado na sala virtual do Google meet;

OBJETIVOS:

- Realizar um feedback da aula anterior usando o avatar;
- Comentar as impressões do segundo e terceiro atos;
- Realizar leitura performática com o uso do podcasts.

PROCEDIMENTOS:

- Feedback da aula anterior, através do avatar, realizado por um aluno, escolhido previamente;
- Mediar o debate sobre as impressões do segundo e do terceiro atos;
- Promover uma discussão sobre a percepção da leitura performática na audição dos podcasts;
- Combinar o intervalo da próxima obra “A Menina e Boizinho”. E sugerir a leitura performática compartilhada.

ATIVIDADE 5 (intervalo) - “A Menina e o Boizinho” – Ato único

DURAÇÃO: 04 aulas

RECURSOS: cópias dos livros; notebook; livros xerocados; projeção dos livros na sala virtual do Google meet;

OBJETIVOS:

- Comentar as impressões da obra lida;
- Reconhecer a ludicidade, a expressividade e a imaginação nas possibilidades oferecidas pelo texto dramático;
- Promover o debate sobre os temas sociais e culturais abordados na obra;
- Reforçar os conhecimentos sobre a estrutura e as marcas cênicas do texto dramático.

PROCEDIMENTOS:

- Mediar o debate sobre a obra lida;
- Solicitar que os alunos façam um comparativo das semelhanças e diferenças que perceberam entre as duas primeiras obras lidas e “A menina e o Boizinho”, em relação ao humor, rapidez das cenas, vocabulário, dentre outros;
- Propor uma discussão das impressões dos alunos sobre os temas sociais e culturais abordados na obra de forma lúdica;
- Realizar atividade escrita que enfatiza a importância dos diálogos e marcas cênicas no texto dramático.

ATIVIDADE**ATIVIDADE SOBRE O TEXTO**

- Leia a fábula e, em seguida, a transforme em um texto dramático realizando as adaptações necessárias. Siga as orientações abaixo.

O lobo e o cordeiro

Estava um Lobo a beber água num ribeiro, quando avistou um Cordeiro que também bebia da mesma água, um pouco mais abaixo. Mal viu o Cordeiro, o Lobo foi ter com ele de má cara, arreganhando os dentes.

— Como tens a ousadia de turvar a água onde eu estou a beber?

Respondeu o cordeiro humildemente:

— Eu estou a beber mais abaixo, por isso não te posso turvar a água.

— Ainda respondes, insolente! — retorquiu o lobo ainda mais colérico. — Já há seis meses o teu pai me fez o mesmo.

Respondeu o Cordeiro:

— Nesse tempo, Senhor, ainda eu não era nascido, não tenho culpa.

— Sim, tens — replicou o Lobo —, que estragaste todo o pasto do meu campo.

— Mas isso não pode ser — disse o Cordeiro —, porque ainda não tenho dentes.

O Lobo, sem mais uma palavra, saltou sobre ele e logo o degolou e comeu.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>

Siga as orientações:

- Leia com atenção o texto para você entender a dinâmica das personagens, o enredo, o momento das entonações, sons, gestos e pausas;
- Substitua as partes narradas por rubricas que indiquem o que as personagens fazem, onde estão e o que expressam;

Cosson (2012) afirma que “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2011, p. 64)



OFICINA IV – DESVENDANDO O TEXTO DRAMÁTICO

DURAÇÃO: 06 aulas

RECURSOS: notebook; sala virtual do Google meet;

OBJETIVOS:

- Apresentar o gênero roteiro como pré-visualização para a elaboração do texto dramático;
- Escolher um tema regional para a produção do texto dramático;
- Organizar as ideias em um roteiro;
- Revisar a estrutura e os elementos cênicos do texto dramático;
- Produzir um texto literário dramático;

PROCEDIMENTOS:

- ✓ Após a leitura das obras dramáticas e o estudo das suas especificidades, apresente aos alunos uma proposta de produção de um texto dramático curto;
- ✓ Apresente o roteiro como uma pré-visualização para a elaboração do texto dramático;
- ✓ Incentive os alunos a escolherem um tema regional de preferência relacionado ao meio em que vivem para valorizar os saberes e costumes do cotidiano do educando, seja para divertir, emocionar ou fazer refletir;
- ✓ Divida a turma em grupos de três para a elaboração das atividades: roteiro e texto dramático;
- ✓ O professor deve acompanhar a elaboração do roteiro, orientando os alunos quando achar necessário;
- ✓ Após a finalização do roteiro, o professor deve sondar se os alunos incluíram todos os elementos necessários para orientá-los na produção do texto dramático a partir da seguinte avaliação:

- 1) Há todas as orientações necessárias para a produção do texto dramático?
- 2) O cenário e o momento em que se passam as ações foram descritas?
- 3) As falas são antecedidas pelo nome das personagens?
- 4) A linguagem nas falas é adequada aos personagens?
- 5) A linguagem das marcações cênicas segue a norma padrão?

- ✓ É interessante que o (a) professor(a) apresente, através de projeção de slides, os roteiros finalizados à turma para que todos possam avaliar;
- ✓ O próximo passo será a elaboração do texto dramático a partir do roteiro;
- ✓ Reforçar aos alunos que o texto dramático contém dois textos – principal:
- ✓ Diálogos dos personagens/secundário: rubricas;
- ✓ Após os grupos finalizarem as produções, o professor deve revisar o texto e, se necessário, recomendar a reescrita;
- ✓ Para finalizar, as produções devem ser compartilhadas na turma através da leitura performática;
- ✓ O (A) professor(a) também pode organizar um evento na escola com a participação da família para os alunos encenarem suas produções.

Saiba mais sobre o gênero roteiro:
<http://acfa.com.br/capacitacao/como-escrever-roteiro-para-cinema-1>

Segundo Cosson, observa-se que “ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2011, p. 69).



OBJETO DE APRENDIZAGEM: TRILHADRAMA

Após a realização da proposta de intervenção, no formato de sequência didática, elaborou-se o objeto de aprendizagem “Trilhadrma” com o objetivo de auxiliar o (a) professor(a) na consolidação do conhecimento a respeito do gênero dramático.

Este recurso metodológico busca agregar conhecimentos adquiridos em sala de aula referente ao texto dramático e suas especificidades, além de promover a divulgação da literatura dramática piauiense. É um momento de aprendizado lúdico, interativo e prazeroso. Está disponível para download no formato de aplicativo instalável para Android (apk) e Play Store do Google.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesse estudo colaborar com as pesquisas na área da literatura no âmbito do 9º ano do ensino fundamental visando a leitura dramática e a performance em textos da dramaturgia piauiense, com o objetivo de inserir a leitura de obras literárias como parte das atividades de sala de aula, ao substituir fragmentos de textos, além de promover a literatura piauiense, ainda pouco explorada no ambiente escolar. A proposta discutida nessa pesquisa comprova que a leitura literária, em especial, a dramática associada à performance, proporciona não só a compreensão, mas também, a interação leitor-texto ao estimular a imaginação, o prazer e a percepção dos sentidos.

Sabe-se que a leitura não é um processo mecânico, ao contrário, precisa ser estimulada e para isso ocorrer, o professor deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e associá-lo ao letramento literário que garante a competência do uso de textos da literatura com a finalidade de formar leitores que possam analisar, relacionar, compreender e interpretar a partir do contato com o texto literário.

Dessa forma, acredita-se que ao adotar as estratégias de leitura visando o letramento literário, essas contribuem para que o aluno extraia o valor estético dos textos ao perceber a linguagem conotativa, a ficcionalidade, o poder de fabular, os enigmas, a subjetividade, especificidades possíveis apenas na área literária que oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar histórias que o fazem conhecer a si mesmo e ao outro, pois como enfatizou Todorov (2014) a literatura expõe o melhor do ser humano. Essas sensações estimulam o prazer pela leitura literária ao passo que se tornam momentos de interação com o texto.

No entanto, esse encontro do aluno com o texto literário, muitas vezes, tem-se a escola como espaço e o professor como orientador. É necessário ressaltar que essa mediação não é uma forma de “vigiar” a leitura do aluno, mas de oferecer auxílio diante das dificuldades que surgirem, visto que o abandono do texto ocorre, dentre outros fatores, devido às dificuldades com o vocabulário, falta de compreensão e reflexão, geralmente, consequência, de uma leitura mecanizada, realizada com o intuito de perceber as palavras lidas para não “errar” a pronúncia.

Esse processo de leitura que ainda continua presente na sala de aula colabora para tornar a leitura algo árduo e desmotivador para o aluno, sendo o (a) professor(a)

o (a) responsável por utilizar metodologias e estratégias associadas ao texto literário que possam desenvolver habilidades de compreensão, reflexão e percepção dos sentidos ao realizar a leitura literária. Destacou-se a figura do educador por ser a escola, às vezes, o único espaço que o estudante pode ter contato com o texto literário, principalmente, no ensino público.

Observou-se também que a leitura literária ainda se restringe a fragmentos de textos contidos no livro didático, dificultando o acesso dos alunos à integralidade das obras. O referido cenário torna-se mais visível no ensino fundamental, etapa em que a literatura, praticamente, é abolida dos planejamentos dos professores, em especial, quando se refere ao texto literário dramático - ainda pouco explorado em sala de aula. O supracitado gênero tem seu espaço restrito a encenações nas comemorações festivas da escola, contudo, sem priorizar o estudo da estrutura e suas especificidades.

O “desinteresse” dos professores pela leitura e pelo estudo do gênero dramático ocorre por ser um texto, muitas vezes, distante de sua prática pedagógica, o que gera desconhecimento a respeito das especificidades desse gênero, em contraste com a ênfase dada aos textos lírico e narrativo. Entretanto, o acesso ao texto literário dramático deve ser proporcionado ao aluno desde o início de sua formação leitora, a fim de que possa ter o direito de conhecer outras possibilidades da literatura e sentir o prazer em ler e se imaginar na história, pois como afirma D`Onófrío (2005) o gênero dramático propõe alterações de costumes e comportamentos.

Nesse sentido, a experiência literária com o texto dramático foi comprovada nas oficinas de leitura, aplicadas de acordo com a sequência didática proposta por Cosson (2012) com algumas adaptações que a pesquisadora julgou necessárias para se adequar ao público participante. Devido à pandemia da Covid-19, as atividades ocorreram em sala virtual do *Google Meet* e para incentivar a participação dos alunos foram realizadas leituras virtuais e extraclasse com períodos de intervalos e com o auxílio das novas tecnologias.

Sabe-se que a leitura em sala de aula sofre resistência por parte de alguns alunos seduzidos pela tecnologia que inova a cada dia, ainda assim, isso não pode representar um empecilho, ao contrário, o professor precisa mostrar ao aluno que os recursos tecnológicos podem ser usados para aprimorar seu aprendizado. Pontua-se ainda que foi com esse intuito que se incluiu nesse estudo: o *WhatsApp* para a criação

do grupo da sala, com a finalidade de trocas de informações entre alunos e pesquisadora; o podcast recurso de áudio para gravar algumas cenas lidas extraclasse e realizar a entrevista; o avatar recurso audiovisual utilizado para os comentários sobre as obras ocorridos em sala virtual ou extraclasse. Os recursos utilizados visam à interação pesquisadora/participante/texto. A maioria dos alunos acolheu a dinâmica e participou de forma efetiva das atividades.

Ao optar pela leitura performática para a realização desse estudo, buscou-se apresentar ao aluno uma maneira interativa de contato com o texto literário. Por conseguinte, compreende-se a cada leitura sentidos e estilos diferentes, sendo a voz aliada fundamental nesse processo. Ela mostra que o texto literário apresenta outras possibilidades além da encenação, por ser um material de leitura dinâmico para a sala de aula.

Outro ponto importante dessa pesquisa, foi a inclusão das obras da dramaturgia piauiense como material para as oficinas de leitura no espaço escolar, tendo, inclusive, grande receptividade entre os alunos que confessaram não conhecer as obras apresentadas, comprovando que a literatura piauiense ainda é pouco abordada em sala de aula, apesar de ser garantida pela Lei Ordinária Nº 5.464 de 11/07/2005, que institui a obrigatoriedade do ensino de literatura brasileira de expressão piauiense, no ensino fundamental e médio - nas escolas das redes pública estadual e privada do Estado. Não obstante, as leituras, geralmente, continuam se limitando ao livro didático, principalmente, no ensino público.

No decorrer desse estudo, também se observou que os alunos apresentavam níveis e compressão de leitura diferentes, necessitando de um olhar mais atento da pesquisadora, a fim de que se sentissem mais à vontade em participar das atividades. Isso comprova a importância de estratégias de leitura que integre todos os alunos às atividades, buscando sanar as dificuldades que surgirem durante o intervalo de leitura, por exemplo. O importante é que o professor se mostre disponível e apto para auxiliar os alunos quando for necessário, dessa forma, os discentes se sentem preparados para realizarem uma leitura direcionada à compreensão, reflexão e percepção dos sentidos do texto.

A pesquisa proposta revelou que a leitura performática de textos da dramaturgia piauiense, aplicada nas oficinas, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, pois atraiu a atenção dos alunos, tanto para o gênero quanto para os

textos escolhidos. Ratificando esse entendimento, alguns discentes demonstraram interesse em conhecer outras obras da literatura do Piauí, comprovando que ao conhecerem outros textos e gêneros são receptíveis, porém a forma como é desenvolvido o processo de leitura e o contato com as obras é que causa a desmotivação pelo texto.

Assim, a partir dessa pesquisa pode-se constatar que o uso de textos literários da dramaturgia piauiense associado à leitura performática contribui para a formação leitora dos alunos ao promoverem a interação e a percepção dos sentidos, possibilitando o surgimento de leitores críticos e reflexivos. Acredita-se que a proposta de intervenção e o objeto de aprendizagem irão auxiliar tanto a pesquisadora, professora de Língua Portuguesa, como os demais professores da área que reconhecem a necessidade de formar leitores literários.

Sabe-se que a oferta de materiais teóricos e pedagógicos é necessária para auxiliar o docente no letramento literário na sala de aula, visto ser um gênero ainda pouco presente - até mesmo no currículo de formação de professores - o que dificulta a sua inserção no ensino básico.

Frente ao exposto, o presente estudo é uma colaboração para a promoção da leitura do texto dramático em sala de aula, não apenas com o intuito de encenar, mas sobretudo de oferecer oportunidade ao aluno de vivenciar uma leitura dinâmica e interativa, mesmo fora dos palcos.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Vera. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. P. 112-130.

BARROS, Eneas. **Nonon: o menino da Lagoa Grande**. Teresina: Eneas do Rego Barros, 2012.

BORDINI, M.; AGUIAR, V. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens - Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

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

BRITO, Stela Maria V. Lima. **A construção da identidade regionalista em chão de meu Deus**. Teresina: Grafiset, 2004.

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

CAMPELO, Ací. **A Menina e o Boizinho**. Teresina: Edições A & C, 2007.

CAMPELO, Ací. Ací Campelo, dramaturgo e historiador, entrevistado por Wesley Fontenele. **Contraponto - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**. Teresina, v. 8, n. 1, p. 203-218. jan./jun. 2019.

CAMPELO, Ací. **História do Teatro Piauiense**. Teresina - PI: A&C Assessoria e Promoções Culturais, 2010.

CAMPELO, Ací. **Teatro de Ací Campelo** – Três Peças Didáticas. Ací Campelo. Teresina: Edições A e C, 2004.

CAMPELO, Ací; SALMITO, W.; MIRANDA, Adalmir. **Dramaturgia Piauiense**. Teresina- PI: Academia Piauiense de Letras, 2017.

CAMPOS, Gomes. **Auto do Lampião no Além**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CÂNDIDO, Antonio. O direto à literatura. Vários escritos. **Ouro sobre azul**, Rio de Janeiro. 5. ed., p. 169 - 193, 2011.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles** – Mímese e verossimilhança. São Paulo: Editora Ática, 2006.

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

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução: Denise Bottmann. 1 ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Wlatensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. 2 ed. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://www.editora.upf.br/index.php/e-books-topo/68-literatura/210-teatro-de-se-ler-2>. Acesso em: 04 mar. de 2020.

IBIAPINA, Fontes. **O casório da Pafunsa**. Teresina, [s/e], 1982.

JOUVE, Vicente. **A leitura**. Tradução de Brigitte Herval. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KEFALÁS, Eliane. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Série primeiros passos. São Paulo. Brasiliense, 2005.

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; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 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.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1ª ed. São Paulo: Biruta, 2009.

SILVA, Francisco Pereira da. **Raimunda, Raimunda**. Teresina, 2008.

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

SIRIS, Siro. Et. Al. **Teatro sempre**: diálogo de gerações. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2017.

SOUSA, Wesley da Silva. **A construção de Identidades Culturais na Peça de Teatro Auto do Lampião no Além**. 2017. Tese (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Piauí, 2017.

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

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

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: Zilberman, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. Tradução Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

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

Eu _____, na qualidade de responsável pela Escola _____ autorizo a realização da pesquisa intitulada *LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE COM ALUNOS DO 9º ANO*, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Janaína Saraiva Varão e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Picos - PI, _____ de _____ de 20____.

ASSINATURA E CARIMBO

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O (A) menor _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE COM ALUNOS DO 9º ANO”.

A pesquisa tem como objetivo investigar como o texto dramático associado à performance (encenação) pode contribuir para a formação do leitor literário no 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de suscitar uma reflexão sobre a possibilidade de uma nova pedagogia no ensino do texto dramático, assim como sugerir atividades e projetos pedagógico-didáticos que poderão desenvolver nos alunos uma nova disponibilidade frente ao estudo deste gênero textual, além da oportunidade de aliar a isso, a apresentação de textos da dramaturgia piauienses que serão utilizados como suporte para a análise do gênero em estudo, o que contribuiria para que o aluno também conhecesse a literatura piauiense, quase não é abordada nas escolas, no campo dramático.

Caso autorize, o (a) menor sob sua guarda irá: participar de oficinas de leitura e performance (encenação) e rodas de diálogo sobre o gênero dramático, como também, responder a uma atividade diagnóstica escrita para identificação das habilidades de leitura e conhecimento prévio sobre o gênero em estudo. Essas atividades serão organizadas pela professora/pesquisadora e adequadas ao ano em que ele(a) está cursando no ensino fundamental e com propósitos didáticos coerentes com o livro didático utilizado pela escola em que ele (a) estuda.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele(a) estuda.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir incômodo durante o processo de coleta de dados devido à leitura performática (encenação dos textos dramáticos), ele(a) poderá usar podcast como suporte de oralidade. E mesmo assim, se ainda sentir desconforto na atividade, poderá desistir de participar; caso sinta-se exposto(a) por ter seus textos dramáticos analisados, garantiremos o sigilo das suas produções, podendo ser feito, inclusive,

por meio de adoção de pseudônimos; caso alegue a saída da rotina, devido a necessidade de aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, garantiremos que a pesquisa será realizada em sala e em horário regular da aula de língua portuguesa e as atividades escritas são compostas por questões diversificadas para que não causem cansaço; caso venha a sentir constrangimentos, para resguardá-lo de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, asseguramos que não será divulgada a sua identidade ou a da escola; quanto a possibilidade de sofrer traumas, asseguramos que ele(a) não sofrerá, tendo em vista que as atividades serão realizadas em ambiente escolar, que já lhe é familiar.

Você ou o menor sob sua responsabilidade não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para verificar a contribuição do texto dramático, em especial, o piauiense, para a formação leitora do participante, visto que é uma leitura dinâmica e interativa.

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 estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A professora/pesquisadora envolvida com o referido projeto e responsável principal pela pesquisa é Janaína Saraiva Varão, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, e, com ela, você poderá manter contato pelo telefone (89) 9- 9930-6718.

Se necessário, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no

desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Localiza-se na Rua Olavo Bilac, 2335, centro, Teresina(PI), CEP: 64001-280, fone (86) 3221-4749/6658, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade na presente pesquisa, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Picos-PI, _____ de _____ de

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa *“LEITURA E PERFORMANCE DE TEXTOS DA DRAMATURGIA PIAUIENSE COM ALUNOS DO 9º ANO”* sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Janaína Saraiva Varão.

Neste estudo pretendemos investigar a contribuição da leitura do texto dramático, em especial, o piauiense, associado à performance (encenação) em leituras e produções realizadas por você, aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e, a partir desta análise, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem o uso do texto dramático de forma dinâmica e interativa nas atividades em sala de aula.

A presente pesquisa será composta por quatro oficinas que terão duração de duas aulas de 50 minutos. Todas realizadas no local, turno e horários normais das aulas de Língua Portuguesa. Na primeira oficina, será aplicado um questionário que avalia seu conhecimento sobre o texto literário dramático, como também, conhecerá os suportes que serão utilizados para desenvolver o estudo do gênero dramático: o podcast e o roteiro; na segunda oficina, você participará de atividades de leitura envolvendo a diferença entre o texto dramático e o texto narrativo; na terceira, você conhecerá os elementos e peculiaridades do texto dramático; na quarta oficina, você fará leitura de textos dramáticos curtos; na quinta, você irá elaborar um roteiro a partir de um texto dramático; e na sexta oficina, você será convidado a elaborar um texto dramático curto para ser encenado em sala de aula, caso seja da sua vontade.

Convém destacar que todo esse material produzido em sala de aula será recolhido e analisado pela professora/pesquisadora, a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que vai

tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência da exposição dos resultados, você nem sua escola serão identificados.

Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a professora/pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pela professora/pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a professora/pesquisadora Janaína Saraiva Varão, pelo telefone (089) 9-9930-6718.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP c, da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, localizada na Rua Olavo Bilac, 2335, centro, Teresina (PI), CEP: 64001-280, fones: (86) 3221-4749/3221-6658, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Eu _____,
fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Picos (PI) _____ de _____ de 20_____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador (a)

**ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE
ÁUDIO/ENTREVISTA/DEPOIMENTO**

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

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Picos - PI, _____ de _____ de 20_____

Pesquisador responsável pelo projeto

Assinatura do menor

Assinatura do responsável

Nome da criança: _____

Por seu Responsável Legal: _____

Telefone p/ contato: (____) _____

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

1. Você gosta de ler? Justifique.

2. Qual suporte você mais utiliza para ler?

- () Em mídia digital
() Textos xerocados
() Livro didático
() Outros

3. Você prefere ler ou ouvir histórias? Justifique.

4. Você tem aulas de leitura literária na sua escola?

- () sim () não

5. Nas leituras realizadas em sala de aula, são utilizados outros livros, além do didático?

- () sim () não

6. Qual sua maior dificuldade ao ler um texto?

7. Você já assistiu a alguma peça teatral?

- () sim, qual? _____ () não

8. Você já leu algum texto dramático (peça teatral) em sala de aula? Se sim, qual sua opinião sobre esse tipo de texto?

9. Você já leu algum livro literário piauiense?

- () sim, qual? _____ () não

10. De acordo com sua opinião, o texto dramático (peça teatral) serve apenas para ser encenado no teatro ou pode ser utilizado como leitura em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Esta entrevista tem como objetivo o levantamento de informações relacionadas à leitura e à performance em textos dramáticos piauienses, após a realização das oficinas de leitura, e será realizada por meio de podcast. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

1. Após a leitura das obras literárias dramáticas, você consegue diferenciar um texto narrativo de um texto dramático? Explique.
2. Você já havia lido um texto teatral observando os elementos cênicos (rubricas ou didascália, cenário, iluminação, sonoplastia) e a estrutura (quadros, atos, cenas)?
3. A turma demonstrou correspondência entre a leitura das rubricas e a sua performance? Comente.
4. Ao realizar a leitura das obras literárias dramáticas, você se sentiu parte da história ao dar voz e expressar as emoções das personagens? Comente.
5. Qual foi a sua percepção ao ler as obras literárias apresentadas nas oficinas por meio da performance? Comente.
6. A entonação da voz e a performance na leitura são métodos que podem tornar o texto literário mais atrativo? Comente.
7. Que contribuições você acha que a leitura literária dramática associada à performance traz para a compreensão do texto?
8. A leitura de obras da dramaturgia poderia ajudar na promoção da leitura literária em sala de aula? Comente.
- 9 - Você gostou das obras piauienses escolhidas para as oficinas de leitura? Comente.
- 10 – Qual a sua opinião sobre a inclusão de obras literárias dramáticas piauienses no espaço escolar? Comente.