



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO**

**ENTRE PALCOS, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O**  
**MULTILETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2020**

RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO

ENTRE PALCOS, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O  
MULTILETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Literatura brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Porto, Rôner Rômulo Bezerra.

Entre palcos, páginas e telas: uma proposta para o multiletramento literário através do cinema [recurso eletrônico] / Rôner Rômulo Bezerra Porto. - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 249 folhas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Literatura brasileira..

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaquelânia Aristides Pereira..

1. Multiletramento. 2. Literatura. 3. Cinema. 4. Educação. I. Título.

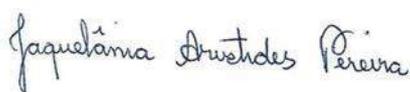
RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO

ENTRE PALCOS, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O  
MULTILETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Literatura brasileira.

Aprovada em: 18 de maio de 2020.

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará



---

Profa. Dra. Maria Valdenia da Silva (Examinadora externa)

Universidade Estadual do Ceará



---

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira (Examinadora interna)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedicado à minha mãe, Socorro Pinheiro, maior exemplo de força e coragem para estudar e trabalhar; ao meu pai, Irapuan Porto (*in memoriam*), eco vivo em mim e em cada vitória alcançada; às minhas três estrelinhas, Lívia Leona, Isabel Lavínia e Irapuan Luís, que iluminam minha existência; ao meu amor, Lia Lima Porto, por sempre me mostrar a luz no fim do túnel e dividir momentos de alegria e de dor.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Pai Celestial, por toda as bênçãos com as quais me agracia.

À Professora Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, pela orientação e por acreditar em minhas ideias; às professoras da banca examinadora, Dra. Maria Valdênia da Silva e Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento, pela gentileza das observações e dos questionamentos.

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de continuar crescendo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade da formação continuada.

Ao Professor Dr. Valdinar Custódio Filho, coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela paciência e complacência

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), pela concessão do afastamento para a conclusão do mestrado.

Ao Professor Dr. Rafael Ferreira da Silva, pelo incentivo desde os tempos da graduação.

Aos amigos da Turma V do Profletras (UECE), Ana Michele Cavalcanti, Carolina Dutra, Danimary Valentim, Elizângela Carvalho, Francineuza Barbosa, Jacqueline Silva, Jamires Mendes, Janieyre Abreu, Juliete Araújo, Lúcia Maia, Lucínio Barbosa, Nathália Almeida, Patrícia Viana e Tarcísio Rocha, pela companhia revitalizante e pelas trocas sempre enriquecedoras.

Aos gestores, professores e funcionários da E.E.M.T.I. Hermínio Barroso, em especial ao diretor Sebastião Leme de Vasconcelos Filho, pela confiança e pelo apoio logística.

Aos alunos da Turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, 2019, da E.E.M.T.I. Hermínio Barroso, por toda colaboração, carinho e aprendizado na nossa caminhada juntos.

## RESUMO

O ensino de Literatura nas escolas da educação básica, por vezes, restringe-se a metodologias que considerem tão somente o texto escrito, além de relegar aos alunos uma posição de passividade diante do objeto literário, que, não raro, resta limitado à abordagem de aspectos gramaticais, à verificação das características de estilos de época ou de aspectos teóricos da Literatura. Essa problemática persiste no cotidiano da escola, desconsiderando a penetração das variadas tecnologias na vida do cidadão médio brasileiro e seu constante contato com as novas linguagens e com textos submetidos aos novos meios de expressão e de interação em espaços digitais, quase sempre através das telas. No entanto, não é tão incomum que o uso didático de outras metodologias e linguagens em sala de aula ainda seja alvo de preconceito por parte de alguns profissionais da educação ou mesmo subutilizadas. Nosso trabalho de dissertação procurou explorar a problemática do letramento literário na escola, de modo a fomentar um projeto de multiletramento literário que contemple diálogos entre Literatura e Cinema em sala. Dessa forma e diante da urgência de se contemplar os diálogos e traduções entre o fazer literário e outras linguagens artísticas no âmbito escolar, propusemos ações pedagógicas para a execução de projeto de multiletramento literário através do Cinema, a partir da leitura de *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, e da reprodução da obra fílmica *O auto da compadecida*, de Guel Arraes, além de outras leituras de apoio. Pretendendo direcionar os estudantes a um papel de protagonismo na escola, o projeto de multiletramento literário visou proporcionar aos discentes experiências literárias que culminaram na criação de livroclipes como produções reescritas (LEFEVERE, 2007) pelos participantes da intervenção em sala de aula. Realizado por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), este estudo elegeu uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, de uma escola pública da rede estadual, na cidade de Fortaleza-CE, para uma mediação didática dividida em 09 (nove) etapas, com resultados parciais obtidos por meio das atividades de leitura expressiva, de pesquisa, de escrita e de reescrita feitas pelos estudantes, finalizando com a disponibilização dos livroclipes produzidos em plataforma digital na Rede mundial de computadores como evidência do multiletramento literário experienciado pelos participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Multiletramento. Literatura. Cinema. Educação.

## ABSTRACT

The teaching of Literature in basic education schools is sometimes restricted to methodologies that consider only the written text, in addition to relegating students to a passive position in relation to the literary object, which, often, remains limited to the approach of grammatical aspects, checking the characteristics of period styles or theoretical aspects of Literature. This problem persists in the daily life of the school, disregarding the penetration of various technologies in the life of the average Brazilian citizen and their constant contact with new languages and with texts submitted to new means of expression and interaction in digital spaces, almost always through screens. However, it is not so uncommon that the didactic use of other methodologies and languages in the classroom is still subject to prejudice by some education professionals or even underutilized. Our dissertation work sought to explore the problem of literary literacy in school, in order to foster a literary multiliteracy project that contemplates dialogues between Literature and Cinema in the classroom. Thus, and given the urgency to contemplate the dialogues and translations between literary making and other artistic languages in the school environment, we proposed pedagogical actions for the execution of a literary multiliteracy project through the Cinema, based on the reading of *Auto da compadecida*, by Ariano Suassuna, and the reproduction of the film work *O auto da compadecida*, by Guel Arraes, in addition to other supporting readings. Intending to direct students to a leading role in school, the literary multiliteracy project aimed to provide students with literary experiences that culminated in the creation of bookclips as rewritten productions (LEFEVERE, 2007) by the subjects involved in the classroom intervention. Conducted through action research (THIOLLENT, 1986), this study elected a group of Youth and Adult Education - High School, from a public school in the state network, in the city of Fortaleza-CE, for a didactic mediation divided into 09 (nine) stages, with partial results obtained through expressive reading, research, writing and rewriting activities carried out by students, ending with the availability of bookclips produced on a digital platform on the World Web as evidence of experienced literary multiliteracy by the research participants.

**Keywords:** Multiliteracy. Literature. Cinema. Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1 –</b>	<b>Com que frequência costuma ler?.....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 2 –</b>	<b>Por que motivos você lê?.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 3 –</b>	<b>Onde você costuma ler?.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 4 –</b>	<b>Normalmente, o que você prefere ler?.....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 5 –</b>	<b>Quais são os gêneros da esfera literária que você já leu?.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 1 –</b>	<b>Sequência didática expandida.....</b>	<b>119</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Atividade de segunda interpretação - Aluno 09.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Atividade de segunda interpretação - Aluno 09.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Atividade de segunda interpretação - Aluno 09.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Capa do trabalho de contextualização – Equipe 01.....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Capa do trabalho de contextualização – Equipe 02.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Diários de bordo.....</b>	<b>115</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Diário de bordo - Aluno 08.....</b>	<b>116</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Diário de bordo - Aluno 08.....</b>	<b>117</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO LITERÁRIO EM DISCUSSÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Letramento literário: ideias gerais.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>O letramento literário na Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>O multiletramento literário na escola: Literatura, Cinema e Teatro em conexão.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4</b>	<b>Contribuição da tradução intersemiótica e da Teoria dos Polissistemas.....</b>	<b>32</b>
<b>2.5</b>	<b>Literatura e Teatro: o texto dramático em sala de aula.....</b>	<b>36</b>
<b>2.6</b>	<b>Entrecruzamentos didáticos entre Literatura e Cinema.....</b>	<b>39</b>
<b>2.7</b>	<b>O Cinema como reescrita literária.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Questões metodológicas.....</b>	<b>46</b>
3.1.1	A pesquisa-ação subsidiando a prática pedagógica.....	46
3.1.2	A pedagogia de projetos.....	52
3.1.3	A sequência didática e os gêneros textuais.....	56
3.1.4	Os participantes da pesquisa.....	57
<b>4</b>	<b>CINEMA E MULTILETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>Experiências de leitura com a obra <i>Auto da compadecida</i> em sala de aula.....</b>	<b>67</b>
4.1.1	Aula 01: motivação e apresentação.....	67
4.1.2	Aula 02: leitura do primeiro ato.....	72
4.1.3	Aula 03: primeira interpretação.....	76
4.1.4	Aula 04: leitura do segundo ato.....	83
4.1.5	Aula 05: segunda e terceira interpretação.....	85
4.1.6	Aula 06: leitura do terceiro ato.....	94
4.1.7	Aula 07: contextualização.....	96
4.1.8	Aula 08: reprodução de obra fílmica como expansão da leitura.....	101
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL.....</b>	<b>132</b>

<b>APÊNDICE B – PLANO DE AULA 01 (02 H/A) .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C – PLANO DE AULA 02 (04 H/A).....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D – PLANO DE AULA 03 (02 H/A).....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE E – PLANO DE AULA 04 (04 H/A).....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – PLANO DE AULA 05 (02 H/A).....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G – PLANO DE AULA 06 (04 H/A).....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE H – PLANO DE AULA 07 (02 H/A).....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE I – PLANO DE AULA 08 (04 H/A).....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE J – PLANO DE AULA 09 (04 H/A).....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE K – ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE L – ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE M – DIÁRIO DE BORDO.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE O – MANUAL DIDÁTICO.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO D– QUESTIONÁRIO INICIAL.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO E – ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO F – ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO G – ATIVIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO H – DIÁRIOS DE BORDO.....</b>	<b>242</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento das primeiras civilizações humanas, através dos relatos orais muitas vezes transmitidos pelos anciões conforme o seu acúmulo de experiências, a ficção tem sido importante elemento de formação cultural. Com as tradições orais que dominavam maciçamente até pouco tempo atrás as comunicações no geral, o fazer artístico se centralizava em produções que, embora muitas vezes não dispensassem sua contraparte grafada sobre papel, salientavam as expressões que se consubstanciavam na voz e no corpo, uma vez que a “performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2007, p.38), pressupõe uma forma, por isso tão intimamente relacionada ao corpo e por meio desse, ao espaço.

Mesmo que a presença da transmissão oral seja inegavelmente percebida ainda nas sociedades atuais, a escrita em sua indelebilidade pragmática redirecionou essa tradição em consequência às demandas cotidianas dos registros escritos, de modo a fomentar uma nova configuração da atividade verbal e artístico-literária. Responsável por registrar na escrita a existência de narrativas há muito publicizadas pela oralidade, como os mitos de criação e de formação de diversos povos – da gênese de universos e deuses ao surgimento do primeiro homem, das epopeias carregadas de heroísmo e nacionalismo às crenças coletivas – surge a Literatura, entre as primeiras sociedades letradas, como importante veículo de identificação cultural entre grupos, uma vez que a milenar arte da escrita toma forma e dá forma através das formatações sociais em que é produzida, espelhando e dando sentido à vida dos indivíduos. A partir dessa atividade inerentemente humana de contar histórias, com a coexistência das tradições oral e escrita, a Literatura passou a tomar lugar de maior destaque nas comunidades letradas.

Apesar da imensurável relevância que possui como meio de expressão e de comunicação (por que não de existência?) humana com desdobramentos que vão desde a função transformadora que exerce nos indivíduos ou como mantenedora da identidade e da memória de um povo, a Literatura é, muitas vezes, rechaçada a um segundo plano na vida das pessoas, mesmo no ambiente educacional. Na escola, não é raro que seja tomada tão somente como estudo de historiografia literária, em apenas uma hora-aula semanal, reservando ao contato com os textos literários (quase nunca lidos na íntegra) mera verificação de características genéricas de períodos históricos ou ainda como pretexto para a abordagem de questões gramaticais. Nesta toada, o tratamento que o texto literário por vezes recebe em sala de aula é de apenas um meio útil para que se possa atingir um fim, ou seja, o texto de

Literatura é tomado nas escolas, em muitas situações, somente como pretexto para que se confirmem certos aspectos dos estilos de épocas, com fragmentos textuais escolhidos por suas flagrantes correlações com as particularidades que se quer ressaltar, ou ainda como subsídio para o estudo de questões de ordem ortográfica ou gramatical. Ademais, a forma como os textos literários por vezes são tratados nos livros didáticos ainda é insatisfatória e demasiado utilitarista, haja vista o papel coadjuvante que a Literatura recebe como objeto de valor estético. Embora não se busque aqui discutir, muito menos discordar, o uso em sede escolar dos mais variados gêneros textuais em que repousem os textos não literários, ressalta-se a necessidade de se abranger o texto literário na formação básica dos estudantes como fonte de criação e de fruição artística. A inquestionável importância de que o aluno perpassasse o seu conhecimento linguístico das mais diversas práticas discursivas, de acordo com as mais recentes pesquisas acadêmicas que apontam na direção dos letramentos, não pode ser argumento definitivo e bastante para que se relegue a segundo plano a apreciação do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em conta que a apreciação do texto literário como obra artística pode ser elemento estimulante na formação intelectual, cultural e humana dos indivíduos, além de outras possibilidades. Exatamente se consubstanciando na promoção de práticas letradas plurais, portanto que contemplem distintas linguagens e textos na prática pedagógica, invoca-se a persecução a um letramento literário que deve trazer a leitura de textos literários para o centro das salas de aula da educação básica e, principalmente, que proporcione aos estudantes a vivência catártica que uma obra de arte pode favorecer aos sujeitos.

Nesta esteira, especialmente onde a educação acontece, a Literatura merece maior destaque como atividade que atravesse a rotina escolar e as várias disciplinas nela desenvolvidas. A prática de leitura, incluída aí também aquela que se proponha aos textos literários, não pode ficar adstrita apenas às poucas aulas de Literatura, pois constitui material suficiente para a construção do conhecimento em várias áreas do saber. Assim como é capaz de propiciar aos leitores vivências únicas tão importantes ao senso estético e à expressão humana, paralelamente a Literatura constitui fértil campo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para discussões acerca de assuntos de relevância social, moral, política, científica, para ampliar a capacidade de percepção de mundo dos estudantes leitores. A partir de estratégias pedagógicas que tomem o estudo dos textos literários como um caminho produtivo na construção das representações da realidade, é possível elaborar trabalhos fecundos com a Literatura em quaisquer disciplinas escolares, seja por meio da pedagogia de projetos, seja com a tomada desta linguagem nas tarefas ordinárias que se

desenvolvam na unidade educacional, sem preteri-las ao enfado de uma didática que pode se apresentar, muitas vezes, maquinal diante do texto literário ou mesmo limitada à extraordinariedade das avaliações escolares.

Os estilos de vida cada vez mais pragmáticos que os indivíduos adotam hodiernamente em uma sociedade essencialmente produtivista e utilitarista acaba por afastar a Literatura, embora erroneamente, daquilo que se toma como um rol de saberes úteis e com aproveitamento rentável e instantâneo. Portanto, tendo em conta que muitos se levam pelo pensamento corrente no senso comum que afirma não haver uma aplicação válida para a Literatura no cotidiano, uma vez que o retorno que ela pode render não é imediato, muito menos substancial, é fácil perceber que há um amplo distanciamento entre as pessoas e a leitura de textos literários. Ainda que não se furtem às necessidades e às praticidades concernentes à comunicação através da linguagem escrita nos usos diários, os brasileiros não possuem grande intimidade com o manuseio, principalmente, da Literatura. Corrobora com nosso pensamento a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil – 4ª edição*<sup>1</sup>, divulgada em 2016 e realizada pelo Instituto Pró-Livro, ao afirmar que no subtópico Lê livros de literatura por vontade própria, como contos, romances ou poesias, relativo ao tópico Frequência de leitura por tipo de material, independente do suporte, 54% dos entrevistados declarou não se envolver com esse tipo de leitura, ao passo que no subtópico Lê livros de literatura indicados pela escola, como contos, romances ou poesias, o percentual daqueles que não se dedicam à atividade leitora oscila para 65%. O mesmo estudo ainda nos revela outro dado que merece bastante consideração, a partir do critério Lugares em que costuma ler livros em uma comparação realizada com resultados obtidos de pesquisas anteriores, a sala de aula teve uma diminuição como espaço de leitura, de modo que 35% dos entrevistados ressaltou este ambiente como preferido para ler, em 2007, contra 33% e 25%, em 2011 e 2015, respectivamente. Pode-se notar, desse modo, que o ambiente escolar diminuiu vultuosamente como lugar eleito para a realização das leituras, numa contraditória conclusão acerca dos espaços educacionais. Com base na definição de leitor como o sujeito que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, a investigação revela ainda que a média de livros lidos no último trimestre entre todos os participantes por vontade própria, de literatura é de 0,72, caindo para 0,31 quando se considera o quesito Indicados pela escola, de literatura, consideradas as obras lidas na íntegra ou mesmo parcialmente. A situação parece se agravar, não pela quantificação mostrada nos índices, mas pelo que representa

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf), acesso em 20 de janeiro de 2019.

simbolicamente, quando o estudo se direciona a profissionais da educação e chega ao número de 16% de não leitores entre professores.

Consequência disso é que a Literatura assume um lugar de menor importância, inclusive na formação escolar básica. Por conta de fatores externos sobre os quais pouco podemos fazer, na maioria das vezes a prática pedagógica, para não falar também em outras situações corriqueiras, pode se restringir à reunião de informações e à produção de uma opinião, desmerecendo o papel transformador e catártico que as experiências, inclusive as literárias, podem proporcionar aos indivíduos. Logo, o processo de ensino-aprendizagem, em especial quando se refere às linguagens artísticas, não pode ficar restrito à condensação de informações; as experiências (BONDÍA, 2002) não acumuladas, mas vivenciadas com a língua, com as palavras, com os signos extralinguísticos, como o próprio Cinema, podem funcionar como ferramentas aceleradoras do saber ao se extrapolar quaisquer academicismos e enciclopedismos. A experiência que toca os alunos e qualquer outro indivíduo em sua eterna aprendizagem é portadora também de saberes relevantes permeados igualmente de sabor. Tornar o contato com o texto literário uma experiência que se vive, que nos chega, é transformar a tarefa de aprender (integrar novos saberes) em uma atividade mais palatável, em especial às crianças e aos adolescentes em idade escolar, de modo que a aproximação com a Literatura e com qualquer outra arte possa ser fonte de sabedoria, mas também de “degustação” para os sujeitos de maneira muito particular, subjetiva, pois as experiências são também únicas e individuais. Essa experiência, eficaz na produção de saber, com sabor, nasce a partir de um diálogo entre leitor e texto, de si para consigo.

Dessa forma, salienta-se que o ensino de Literatura deva, deliberadamente, perder essa designação única de *ensino* para que possa se congrega, mesmo que cumulativamente, às vivências, às experiências de leitura (e escrita, em certa medida) do texto literário que podem ser realizadas (vivas!) em sala de aula. A sistematização pedagógica do ensino de Literatura deve ser, em certa medida, substituída por um aprendizado pautado nas experiências pelas quais os estudantes devam passar, de modo que o fazer literário aconteça aos alunos, tocando-lhes para além do mero acúmulo de informações, seja de crítica, seja de teoria.

Uma didática que se apoie nos multiletramentos literários pode ser importante aliada nessa busca por um lugar de maior centralidade da Literatura na escola e na vida das pessoas, assumindo o papel de grande relevância que os recursos tecnológicos desempenham em muitos setores da sociedade deste novo século, inclusive para o próprio fazer pedagógico. A evolução das variadas tecnologias que invadem a vida dos usuários domésticos faz surgir

um desafio às escolas: como estar adequada a esta nova realidade permeada pela virtualidade? De que maneira a escola pode se atualizar, no próprio fazer pedagógico, para acompanhar o surgimento de novas demandas, como a abordagem de novas práticas de letramento que levem em consideração o aspecto digital dessa era tecnológica que se instaura? Como a escola pode lidar com as novidades de gêneros virtuais que ultrapassam os limites de uma folha de papel?

Os alunos, seres inteligentes dotados de uma carga de conhecimento prévio que não pode ser desprezada, trazem consigo, muitas vezes, experiências que revelam uma intimidade com as ferramentas digitais além do que a escola consegue aproveitar e exercitar, como habilidade útil às necessidades do dia a dia. Conceitos – mais do que isso, práticas letradas – como hipermodalidade e hipermedialidade são incorporados aos saberes dos estudantes de modo natural e pragmático, a partir de suas vivências tecnológicas, tão comuns às crianças e aos adolescentes dessa geração que povoa todo o mundo.

Diante do exposto, para que as escolas, especificamente os professores – e aqui se ressalta o professor de Língua Portuguesa, no ensino de Literatura – consigam acompanhar essa irrefreável entrada de tecnologias digitais em sala de aula, é necessário que o docente possa usá-las como mecanismos proveitosos para a construção dos saberes dos estudantes. Muito mais do que apenas utilizar aparelhos eletrônicos durante as aulas – como já se faz há décadas, inclusive na modalidade de Educação a Distância (EaD) – e continuar preterindo aos alunos uma função de passivos receptores da mensagem, o professor deve empregar os recursos tecnológicos em sua aula a favor dos estudantes e, principalmente, com os estudantes. O protagonismo no processo de construção do próprio conhecimento deve pertencer aos discentes que, conforme manuseiam aparelhos que lhes são familiares e criam novas experiências de reconhecido valor cognitivo, com o cruzamento de diferentes linguagens, por exemplo, tornam-se os criadores e os verdadeiros consumidores de suas produções. As atividades práticas, realizadas no seio da escola, podem se tornar públicas e ser acessadas por milhares de pessoas na rede, transpondo os limites físicos dos muros da unidade escolar.

Nesse sentido, os ciberespaços, dominados maciçamente pelos jovens, assumem também funções didáticas, haja vista as possibilidades que podem proporcionar aos discentes de entrarem em contato com novos textos, com novos gêneros digitais que se popularizam cada dia mais, com novas construções multissemióticas. Além dos aparelhos eletrônicos mais modernos serem exemplos claros de interatividade e de atraírem a atenção dos alunos com mais eficiência, uma abordagem de práticas multiletradas é importante aliada também no

desenvolvimento de habilidades necessárias aos indivíduos contemporâneos, com demandas cotidianas que, para sua resolução, envolvem cada vez mais os ambientes virtuais.

É neste cenário de uma nova ação educativa que o Cinema pode surgir e ser trabalhado em paralelo à Literatura, como duas faces do mesmo processo de multiletramento a ser desenvolvido no seio das salas de aula. Indubitavelmente há vários mecanismos digitais que podem ser usados em associação à arte escrita, no entanto se elege aqui o Cinema como meio para tanto, a partir dos critérios da proximidade cotidiana que a maioria das pessoas revela possuir com essa arte e com o destaque cultural que tem granjeado desde o fim do século XIX. Destarte, considerando o *continuum* das ações que norteiam uma metodologia para o multiletramento literário – dirigido para a promoção da leitura de obras literárias em contextos virtuais e a apropriação dessa linguagem em conexão com os gêneros e suportes digitais que surgem a cada dia –, o Cinema se mostra como potente recurso de aprofundamento e expansão da leitura do texto literário.

O intrincado liame entre Literatura e Cinema remonta desde o surgimento deste, através de uma inevitável aproximação em decorrência do caráter predominantemente narrativo de ambos. Ainda que não estejam obrigatoriamente ligadas à expressão narratológica, pois com facilidade se encontram exemplos como a poesia ou o documentarismo, que fogem a esse padrão, o ponto de afluência entre a Literatura e o Cinema surgiu por causa da capacidade narrativa da qual são dotados. Assim, o Cinema, como arte mais jovem que a Literatura, buscou, nesta última, textos dos quais pudesse se valer. O dialogismo nascido do encontro destas duas artes é ainda bastante atual e, desta afinidade, uma associação profícua e intensa se desenvolve até hoje, movimentando estudiosos de diversas áreas em pesquisas instigantes e cada vez mais enriquecedoras, especialmente quanto aos estudos de Ensino de Literatura, de Literatura Comparada, de Estudos da Tradução, dentre outros.

No entanto, a velocidade com que as produções literárias e cinematográficas se desenvolvem é maior do que a das pesquisas acadêmicas sobre a vinculação que surge entre essas linguagens, principalmente no tocante aos usos possíveis nas salas de aula da educação básica. Portanto, além da relevância cultural atinente às duas expressões artísticas, ainda há certa escassez de material acadêmico sobre o Ensino de Literatura com o uso do Cinema como protagonista no processo de multiletramento literário dos indivíduos em fase de formação escolar.

A aplicação de uma metodologia que fomente o multiletramento literário nas escolas pode propiciar aos aprendizes o contato com obras literárias, cinematográficas,

musicais, dentre outras; a criação de uma comunidade de leitores e escritores, a partir de práticas letradas no cotidiano; o aumento dos repertórios dos alunos com base na apropriação de diferentes manifestações artísticas e culturais, uma vez que a Literatura, multimodal – envolvendo novas configurações de textos com variados recursos e múltiplas linguagens distintos em sua produção, como a associação entre texto verbal escrito e texto pictórico – e multicultural como é, surge em distintos suportes e meios; e a execução de atividades sistemáticas que, além de outros conhecimentos que permitem explorar, podem desenvolver a competência literária dos alunos, por isso tornando a escola um espaço que verdadeiramente forme um leitor de Literatura.

Logo, o uso do Cinema em sala de aula deve fugir a qualquer tipo de preconceito que se possa perpetuar entre profissionais da educação mais incautos, uma vez que a reprodução de filmes como recurso educativo já não pode ser encarado como uma “ilustração” da obra literária, tampouco como uma forma de cumprimento da carga horária. Em concordância com o pensamento de Cosson (2018b, p. 16) “(...) o filme é outro avatar da literatura que precisa ser mais bem compreendido enquanto parte do discurso literário”, portanto a execução de obras cinematográficas pode propiciar, ao professor, uma estratégia didática que permita o multiletramento de seus alunos e para estes, vasto enriquecimento cultural. Uma metodologia educacional que vise ao multiletramento literário fomenta uma valorização das produções dos estudantes, permitindo-lhes circulação e expressão autêntica ao serem lidos, consumidos por outros públicos que não sejam somente o corpo docente, de forma que essas produções mesquem os conhecimentos agregados pelos discentes ao longo de suas aulas de leitura de texto literário a suas vivências pessoais e locais.

Ademais, além da contribuição acadêmica com novos estudos que ensejem as práticas multiletradas em sala de aula levando em consideração a relação intersemiótica entre a Literatura e o Cinema e da contribuição na prática pedagógica com a implementação de um projeto de multiletramento literário que vise ao protagonismo dos alunos na apropriação de textos multiculturais e multimodais, essa pesquisa encerra em si grande relevância pessoal. Haja vista a curiosidade sobre o assunto e a identificação com os temas estudados, o multiletramento nascido do contato entre a Literatura e o Cinema desperta o interesse pessoal do pesquisador.

Desta maneira, além da inquietação e da identificação pessoal pelo objeto de estudo aqui elencado, este projeto de pesquisa pode ser relevante no progresso para o entendimento dos encadeamentos intersemióticos em adaptações cinematográficas de obras literárias e seus consequentes usos pedagógicos como importantes aliados na persecução ao

letramento literário de alunos da educação básica. Outrossim, o *corpus* selecionado para análise nessa pesquisa é dotado de considerável prestígio tanto entre críticos, teóricos e estudiosos em geral do Cinema e da Literatura, quanto pelo público em massa.

Os estudos, estrangeiros e nacionais, em torno das práticas de multiletramento e acerca das conexões entre Literatura e Cinema são bastante produtivos, inclusive no tocante ao fazer pedagógico. Das pesquisas desenvolvidas no Brasil, aliás sobre a obra aqui estudada também, destacam-se algumas: a) Marcel Silva (2009) conduziu pesquisa, com aspectos quantitativos atinentes a filmes produzidos a partir da Literatura, publicada em artigo acadêmico a respeito do fenômeno do cinema brasileiro contemporâneo ter se apropriado de fontes literárias, o que culmina no número considerável de textos literários traduzidos para as telas; b) em concordância com isso, posiciona-se Cleide Almeida (2010) em publicação em revista acadêmica. Tomando por base a análise de três filmes adaptados a partir de textos literários (*Ensaio sobre a cegueira*, *Os miseráveis* e *Auto da compadecida*), a pesquisadora buscou correlações entre essas obras artísticas e noções de ensino da condição humana, de ensino da compreensão e de ética do gênero humano, desenvolvidas por Edgar Morin em seu texto intitulado *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*; c) também em publicação de artigo acadêmico, Cláudio Bezerra (2004) desenvolveu estudo com as três adaptações cinematográficas da peça teatral de Ariano Suassuna, a saber *A compadecida* (1969), de George Jonas, *Os trapalhões no auto da compadecida* (1987), de Roberto Faria, e *Auto da compadecida*, de Guel Arraes (2000); d) em comunicação ministrada no IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, realizado pela Universidade Federal de Sergipe, as educadoras Reila Rodrigues e Egeslaine de Nez (2010) trazem reflexões e discussões relativas às interseções entre Literatura e Cinema, apresentando uma abordagem metodológica que excede a pesquisa bibliográfica, pois expõem também contribuições possíveis da reprodução de filmes como recurso didático para a prática de sala de aula; e) o trabalho de dissertação conduzido pela professora Julyana da Silva (2008) consiste em executar mediação didática em sala de aula, segundo os procedimentos metodológicos postulados pela pesquisa-ação, com a leitura de 04 (quatro) textos literários e a reprodução de 04 (quatro) filmes. Silva demonstrou o aporte que os recursos multimidiáticos, como o Cinema, oferecem ao desenvolvimento da leitura, além de comprovar a importância da atuação do docente nesse processo e das pesquisas relativas às distintas linguagens, artísticas ou não, existentes no mundo; e f) igualmente em trabalho de dissertação de mestrado, Rosália Figueirêdo (2003) elege *Auto da compadecida* e *Cidade de Deus* para investigar os fenômenos surgidos da intersemiose e das conexões entre a Literatura e as obras

cinematográficas e televisivas. A autora trabalha a partir do conceito de teleleitor – indivíduo que tem com contato com obra do Cinema ou da Televisão adaptada de obra literária, por isso, sente a necessidade de buscar a leitura do texto com o qual teve contato indireto no suporte que deu para a tradução para outras linguagens audiovisuais.

Considerando esse levantamento de pesquisas acadêmicas que levam em consideração as práticas pedagógicas fomentadoras da leitura do texto literário através do contato com obras cinematográficas, nota-se que esse entrecruzamento de expressões estéticas pode funcionar como eficaz ferramenta no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda que os projetos pedagógicos que congreguem Literatura e Cinema em sala de aula se revelem como frutíferos mecanismos para a prática de leitura, é flagrante a falta de projetos de multiletramento que valorizem a experiência estética propiciada por textos literários e diversas linguagens, inclusive aquelas multimidiáticas. Dessa forma, tomando como ponto de partida a aplicação de um projeto de multiletramento literário, espera-se que o educador possibilite aos alunos o contato com obras canônicas e não canônicas em diversos gêneros e suportes, para que se reconheçam as trocas e associações entre a cultura pessoal relativa ao contexto social dos estudantes e a cultura valorizada, de amplo alcance. Por conseguinte, para que a proposta do multiletramento literário possa ter uma razão de existir por si mesma, os discentes devem ler e, principalmente, produzir textos, escritos ou não, que de fato circulem na comunidade em que estão os aprendizes, o que possibilita uma função real às produções consumidas pelos sujeitos além da sala de aula ou mesmo dos muros da escola. Finalmente, tendo em vista a oportunidade de desenvolver um trabalho que contemple o multiletramento literário de estudantes da rede pública de ensino, salienta-se a relevância de projeto de pesquisa que incentive o estudo da Literatura e do Cinema em conexão, oportunizando a devida importância aos alunos como produtores do discurso artístico difundido em suas comunidades e reescritos como resultados das experiências literárias vivenciadas em sala de aula.

Em vista disso, pretendeu-se levar à sala de aula da educação básica, em pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) aplicada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, um projeto de multiletramento literário que oportunizasse contato direto com obras literárias e cinematográfica. Com isso, por meio de uma metodologia que se baseou na Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018b), o objetivo de proporcionar experiências artísticas a serem vivenciadas pelos estudantes participantes da pesquisa norteou o planejamento e a execução das etapas do projeto, desde a escolha das obras manuseadas em cada momento da intervenção pedagógica (texto dramático, cordel, canção, curtas e longa

metragens) até os momentos de protagonismo dos alunos, com leituras expressivas, com atividades de pesquisa, de escrita e de reescrita dos textos sobre o qual se debruçaram, culminando na produção de livrocklipes.

Nas páginas que seguem, para a estruturação de nosso trabalho, reservamos um capítulo para as discussões acerca dos múltiplos letramentos possíveis em sala de aula, as orientações dos documentos oficiais para a educação, como a Base Nacional Comum Curricular, e as possibilidades de congregação de variadas linguagens artísticas (Literatura, Cinema e Teatro) para a viabilização desse processo como ferramenta pedagógica; um capítulo para a contextualização pesquisa em alguns de seus aspectos metodológicos e de seus participantes, bem como dos usos de projetos pedagógicos como catalisadores dos objetivos didáticos que aqui se persegue; um capítulo para a descrição e análise das etapas que envolveram a sequência de ações pedagógicas da intervenção pedagógica proposta e as experiências de leitura da obra *Auto da compadecida* em sala, com seções destinadas a cada uma das 09 (nove) aulas da mediação; por fim, destinamos um capítulo para as considerações finais, nas quais ressaltamos, além dos resultados obtidos com a aplicação da pesquisa em sala de aula, algumas impressões pessoais do professor-pesquisador e dos participantes.

## 2 LETRAMENTO LITERÁRIO EM DISCUSSÃO

### 2.1 Letramento literário: ideias gerais

A Literatura, como qualquer outra manifestação artística, não é uma atividade isolada, mas sim um dos elementos que integram as atividades sociais humanas, em contato direto e constante com outros meios de expressão. Nessa perspectiva, constitui saber necessário à formação humana básica, sensibilizando os indivíduos para as emoções e para os conhecimentos que transpassam a vida; logo, deve receber, merecidamente, lugar de relevância na Educação, como disciplina componente dos currículos escolares e não apenas como uma das etapas das aulas de Língua Portuguesa. Atrelar o estudo literário oficialmente às aulas de língua materna é atitude que pode não apenas desvalorizar a Literatura como expressão artística experienciável, mas também pode preteri-la ao mero cumprimento da carga horária escolar concernente às linguagens, assim, esvaziada de sentido. Desta feita, a aproximação do texto literário e, principalmente, da experiência estética no âmbito educacional merece maior destaque e deve exceder abordagens que valorizem tão somente a listagem de características de estilo de época ou a simples conferência de leitura, como, na maioria das vezes, sugerem as fichas de leitura que acompanham os livros paradidáticos. Por isso, além de poder dirigir suas aulas para o aproveitamento da experiência estética, o professor de Literatura pode desenvolver trabalhos na escola que se voltem às particularidades do fazer literário e a seu contato com outras linguagens artísticas, a exemplo das inegáveis convergências que podem surgir entre Literatura, Teatro e Música.

Dentre as possibilidades de interação com a Literatura, seja em sala de aula ou fora desta, ressalta-se aquela surgida da conexão com o Cinema, permeada ainda por polêmicas e celeumas acadêmicas quanto à importância de se estudar essas convergências intersemióticas ou até mesmo quanto ao desprezo para com obras cinematográficas adaptadas de textos literários.

O contato dos estudantes da educação básica, do ensino fundamental ou do ensino médio, com produções literárias e com outras experiências estéticas – a exemplo da apreciação da Literatura em expressões artísticas que transcendam o texto, mesmo que não o abandonem por completo, por exemplo, os recitais ou as encenações teatrais – muitas vezes acaba se restringindo a uma mera leitura do texto escrito, como uma etapa burocrática a ser cumprida na busca por uma nota escolar que defina a aptidão do aluno para a aprovação. Atividade inegavelmente importante, a leitura de textos literários já não pode acontecer, em

sede escolar, exclusivamente como uma operação mecânica, principalmente com a invasão da tecnologia à vida comum dos indivíduos.

Os primeiros estudos acadêmicos, como os que foram coordenados por Mary Kato, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, dentre outros, nas áreas de Linguagens e de Educação, que cunharam a palavra *letramento* faziam, desde já, uma correlação de seu conceito ao de alfabetização, numa correspondência que partia de um mesmo intrincado processo. No entanto, com os resultados de pesquisas mais recentes, como as de Ângela Kleiman, de Magda Soares e de Brian Street, por exemplo, delimitaram-se, de um modo mais claro, as fronteiras que diferenciam alfabetismo de letramento, pois ao primeiro se relacionam capacidades desenvolvidas individualmente, como a decodificação, a compreensão, a interpretação, entre outras, enquanto ao segundo se atrelam as práticas realizadas socialmente, com multiplicidade de formas e funções. Vale ainda observar que esses dois processos, não obstante suas convergências práticas, podem se apresentar isolados, de modo que é possível que um sujeito vivencie certas práticas letradas, ainda que não seja alfabetizado.

Com o surgimento das pesquisas em torno do conceito de letramento e de seus usos pedagógicos, não tardou para que se delineassem abordagens distintas a partir de didáticas que favorecessem as mais variadas práticas de letramento. Nesse sentido, considerando as necessidades do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no tocante ao fazer artístico através dos usos das palavras, os conceitos de letramento começaram a abraçar igualmente os estudos de Literatura, tomando por base as particularidades das práticas letradas que envolvem a arte da escrita. As ações em sala de aula que objetivem a formação do aluno rumo a um letramento literário, “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), além de alçar a Literatura a uma posição de maior relevo na escola e na vida dos indivíduos, reforça a importância da prática leitora na sociedade. A todo instante os sujeitos estão sendo bombardeados por informações majoritariamente escritas e exercendo, desse modo, suas habilidades de leitura, seja de gêneros literários ou não. Destarte, cabe à escola trazer ao centro de suas atividades, especialmente aquelas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, embora não se excluam aí as demais disciplinas escolares, o texto em sua realização mais prática: o contato travado por parte dos alunos leitores. A primazia da realização de aulas que realcem para uma posição de destaque o texto (literário) contribui para o fomento de competências e habilidades (tais como a apropriação da linguagem artística escrita, em todas as suas nuances, e a reescrita de novos textos oriundos de produções artístico-literárias) basilares no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica, de

forma que os estudantes passem a ter em sua rotina de estudos a leitura de textos literários, dentre outros tantos, e a produção escrita consubstanciadas em elementos da realidade e do meio social em que está mergulhada a comunidade escolar. Nesta esteira, Cosson e Souza (COSSON; SOUZA *apud* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2011, p. 103) defendem que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”, portanto elegendo o ambiente escolar como indispensável, quiçá único, para o desenvolvimento de ações voltadas ao letramento literário.

Por conseguinte, avocando uma responsabilidade que sempre derivou de si própria, mas que parece, muitas vezes, esquecida em seu cotidiano, a escola deve executar ações que promovam o letramento literário de seus alunos, considerando a riqueza de lições e de conhecimentos que a arte da escrita pode proporcionar no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao extrapolar as discussões temáticas (de engrandecedora contribuição para a teia de saberes dos estudantes, sem dúvida) e a aquisição de conhecimentos quanto à crítica e à teoria literária, uma educação baseada no letramento literário capacita os discentes para a condução de uma leitura dotada de autonomia e criticidade. Como um dos papéis primordiais da escola, o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura que atribuam aos educandos capacidade crítica deve se estender aos hábitos de leitura aprimorados na escola, em casa e em demais espaços de leitura, através da aproximação com as mais diversas produções artísticas (escritas, montadas a partir de elementos audiovisuais, reescritas, dentre outras) que o letramento literário permite.

É nessa perspectiva, partindo do pressuposto da condução de aulas de Língua Portuguesa e de Literatura que contemplem o texto literário em seu cerne, que Cosson (2018b) propõe a aprendizagem da linguagem artística escrita em sala de aula a partir de três aspectos: a) a aprendizagem da Literatura, partindo da premissa da arte literária como experiência a ser vivida, portanto capaz de representar um saber guarnecido de sabor; b) a aprendizagem sobre a Literatura, tomando como elementos mais relevantes os conhecimentos sobre historiografia, crítica e teoria literária; e c) a aprendizagem por meio da Literatura, considerando o acúmulo de saberes e informações que se pode coletar por meio da aproximação dos textos literários (COSSON, 2018b, p. 47). O autor reitera ainda que, tradicionalmente, a prática pedagógica oscila entre os dois últimos tipos de aprendizagem, de maneira que se ignora o primeiro modelo de regência de aula de Literatura. Apesar dessa postura de se valorizar a aprendizagem sobre Literatura e por meio da Literatura, o alvo primordial para a condução em sala de aula deveria ser a aprendizagem da Literatura, em

atividades propostas na escola para o ensejo de um letramento literário. Assumir a importância da experiência literária na formação escolar dos estudantes, além de ser passo fundamental para a efetivação do letramento literário, é compreender o aluno como protagonista de seu próprio saber, permitindo-lhe vivências de leitura e o consequente transbordamento dessa experiência em suas produções de escrita ou reescrita. Assim, os professores de Língua Portuguesa e de Literatura, bem como toda a escola, não podem perder de vista, em seus planejamentos e na execução de projetos escolares em torno da leitura, que o letramento literário

(...) é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Uma via possível para que se possa valorizar a experiência com a Literatura e permitir aos alunos da educação básica contato direto com o fazer estético é a condução de projetos de letramento que privilegiem o texto literário. Com a condução de aulas que permitam aos alunos, no processo de apropriação das linguagens artísticas, exorbitar aspectos teóricos e de crítica sobre o texto, a construção do saber se dá pelas experimentações estéticas em construção e reconstrução, na reescrita a ser conduzida pelos estudantes.

O letramento literário realizado na escola pode assumir diferentes propósitos e caminhos para sua realização, em consonância com muitas e distintas metodologias. Assume-se, para a efetuação desse estudo didático que se propõe realizável em sala de aula, a abordagem da Sequência Didática (COSSON, 2018b), sobre a qual se reserva tópico para discussão posterior nesta pesquisa.

## **2.2 O letramento literário na Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, surgiu como uma exigência da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação, objetivando uma regulamentação dos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos nas unidades escolares, das redes públicas ou da rede privada, em todos os níveis escolares, para que se assegure uma qualidade de ensino e de

aprendizagem e o progresso irrestrito dos estudantes. Assim como se norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a BNCC se baseia na persecução de um trabalho pedagógico com competências e habilidades a serem concebidas por todas as áreas do saber desenvolvidas durante a educação básica.

Para tanto, além das demais disciplinas escolares, o documento elenca sugestões para a condução didática das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, considerando o texto como agente central para o estudo das práticas discursivas. Apesar do pouco espaço que a BNCC destina ao seu tratamento, a Literatura aparece como uma das ferramentas úteis aos processos comunicativos a serem abordados em âmbito escolar, incentivando os alunos a um olhar estético sobre as linguagens em seus cotidianos, de modo a considerar a presença da Literatura em todo lugar. Dessa forma, a apreciação do texto literário extrapola os momentos de sala de aula ou de uma mítica solenidade para a qual se deve supostamente reservar a leitura de Literatura, pois os textos artísticos podem ser produzidos e consumidos a qualquer momento, em qualquer situação, inclusive no espaço virtual que atua como suporte, de modo que cabe à escola e mesmo aos estudantes “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores” (BRASIL, 2018, p. 514). Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 497) afirma ainda que é necessário “Apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho”. Logo, o trabalho que pode ser conduzido com os textos literários em sala de aula tem a oportunidade de transitar do letramento literário ao multiletramento literário, numa perspectiva que valorize a convergência de múltiplas linguagens para o fazer artístico. Além da BNCC, os PCN's já enfatizavam a importância da discussão e do uso de ferramentas digitais na escola e adverte que

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações. A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis – livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (BRASIL, 1997, p. 140).

Desse modo, assim como a simples leitura de textos não configura uma prática de letramento, a mera presença de recursos tecnológicos em salas de aula não garante o multiletramento. Entretanto, uma metodologia que considere as características das condições de produção e de recepção de textos literários em mídias digitais e que considere as interseções entre diferentes linguagens e os diálogos nascidos da aproximação destas ressalta a relevância do multiletramento literário na formação básica dos estudantes, especialmente, da educação básica.

Inseridas na área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, há cinco campos de atuação social que a BNCC prioriza: a) Campo da vida pessoal, trazendo à tona reflexões sobre as “condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo” (BRASIL, 1997, p. 488), a partir de abordagens que considerem temas e questões concernentes à juventude; b) Campo das práticas de estudo e pesquisa, que dá conta dos critérios condutores da pesquisa, bem como da “recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos” (BRASIL, 1997, p. 488), dando vazão a produções jornalísticas e científicas na escola e na academia; c) Campo jornalístico-midiático, que norteia os estudos num enfoque dado a textos em mídia informativa e ao discurso publicitário; d) Campo da atuação na vida pública, responsável pela levada de textos jurídicos e oficiais, assim como aqueles propositivos e reivindicatórios, à sala de aula; e e) Campo artístico-literário, no qual se valoriza a produção, a apreciação e a circulação das linguagens artísticas em suas mais diversas manifestações, “contribuindo para a construção estética significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (BRASIL, 1997, p. 489). Ainda que seja possível o planejamento e a realização de aulas de Literatura que perpassem qualquer um dos campos acima mencionados, notoriamente a expressão artística, em textos escritos ou em qualquer outra linguagem e suporte, relaciona-se mais estreitamente com a última. A separação de um campo para apreciações artístico-literárias corrobora com práticas educativas que façam a fusão do texto literário com práticas discursivas que se estruturam a partir de outras linguagens e mídias, haja vista a indissociabilidade cada vez mais flagrante entre o discurso literário e outras linguagens – da Música ao Cinema, das narrativas digitais às reescritas coordenadas pelos sujeitos em fase de apropriação do texto de Literatura, dentre outras possibilidades.

Desta feita, incentivando um papel de maior relevância a ser desempenhado pelos estudantes em sua própria formação educacional, a BNCC propõe uma visão mais ampla da apreciação estética para a educação básica, valorizando outras produções que não sejam

restritamente os clássicos escritos em papel, ao mesmo tempo viabilizando o rompimento de fronteiras entre distintas linguagens e mídias. Aos alunos se delega a posição de destaque na leitura e na (re)escrita de textos artísticos, não só permitindo, mas estimulando-lhes a evocar em suas criações elementos dos contextos sociais em que estão mergulhados, para conferir uma transição do caráter global a uma leitura local. Portanto, muito mais do que apenas pontuar a historiografia do fazer literário em compêndios de datas, em características de estilos de épocas e em nomes de autores, o ensino de Literatura, que vise ao letramento dos aprendizes, deve partir do texto e para o texto. Pode até

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, **desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada** (BRASIL, 1997, p. 524, grifos nossos).

Dessarte, o professor de Língua Portuguesa e de Literatura tem a possibilidade de debater em suas aulas conteúdos acerca de historiografia, de teoria e de crítica literária, porém sem perder o foco do fazer pedagógico a partir da apropriação de variados textos, inclusive o literário. A abrangência de conhecimentos mais técnicos que enriqueçam a experiência literária é ação válida para o transcurso das aulas de Literatura ao longo das séries do ensino médio, no entanto há que se levar em conta a necessidade de maior espaço para a aprendizagem da Literatura em detrimento de uma lógica que contemple unicamente a aprendizagem sobre a Literatura e por meio da Literatura (COSSON, 2018).

### **2.3 O multiletramento literário na escola: Literatura, Cinema e Teatro em conexão**

Uma organização metodológica que vise aos multiletramentos em sala de aula deve englobar atividades de leitura crítica, de análise e de produção de textos multissemióticos, numa perspectiva multicultural. Uma pedagogia de letramentos múltiplos deve se basear em um trabalho que principie desde as culturas de referência dos alunos (uma cultura popular, regional, massificada, dentre outras) e dos gêneros, das mídias e das linguagens dominadas pelos estudantes, até a busca por um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (ROJO, 2012, p. 8). Dessa maneira, o professor fomenta em suas aulas outros letramentos por meio de novos gêneros, textos e discursos, valorizados e/ou desvalorizados. A autora dá suporte a esse pensamento ao afirmar que

Trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p. 8-9).

Ainda em conformidade com o pensamento da referida professora (ROJO, 2012), os multiletramentos – tanto na forma da pluralidade cultural decorrente da produção e da circulação de variados textos, quanto na pluralidade de linguagens constitutivas de textos ricos em recursos verboaudiovisuais – são interativos (colaborativos, inclusive), rompem com os paradigmas estabelecidos pelas relações de poder (como as relações de propriedade) e são “híbridos, fronteiros, mestiços” (ROJO, 2012, p.22) de linguagens, de modos, de mídias e de culturas.

A entrada de novas tecnologias em ambientes educacionais atesta que os multiletramentos surgem como resultado de novas práticas que são incorporadas em novos modos de interação social. Estes ambientes digitais, que se instauram em todos os setores da sociedade, exigem novas habilidades dos usuários, principalmente nas experiências compartilhadas coletivamente e com propósitos comunicativos específicos. No entanto, apesar do caráter iminentemente digital que se encerra no multiletramento, há que se esclarecer que essa metodologia vai muito além dos usos das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola. Os direcionamentos que professores e alunos podem dar aos recursos digitais, inclusive como mecanismos facilitadores do acesso à leitura, à escrita e à reescrita, é que faz existir um multiletramento em âmbito educacional. A simples digitação em um editor de texto digital em pouco se diferencia da escrita típica do papel e tampouco configura uma prática de multiletramento, que se constitui a partir de usos e correlações mais complexas. Logo, cabe ao professor dar uma forma e uma direção ao manuseio de aparelhos tecnológicos e suas diversas mídias, sem dar uma relevância única e insubstituível aos mecanismos digitais. Brian Street (2010) assenta sobre esse assunto que

(...) [o] perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de internet, letramento de computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador. Letramento digital está no meio do debate neste movimento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia (STREET, 2010, p. 44).

A condução de aulas, sejam de Língua Portuguesa e de Literatura ou de qualquer disciplina escolar, que se fundamentem em uma metodologia de múltiplos letramentos, conduz os alunos a travarem contato com diferentes e variadas linguagens, muitas vezes já familiares ao cotidiano dos indivíduos, porém ainda distantes da prática escolar. Então, a escola deve assumir que o trabalho pedagógico concretizado a partir de multiletramentos é aproximar as leituras e as linguagens culturalmente mais íntimas dos estudantes a novas leituras e linguagens em entrecruzamentos profícuos e dinamizadores do processo ensino-aprendizagem, com ganhos palpáveis para professores e alunos, dentro e fora de sala de aula.

Destarte, aliar os novos e possíveis horizontes que se abrem através de uma prática de letramentos múltiplos ao ensino de Literatura resulta, igualmente, numa ampliação dos conhecimentos e da cultura pessoal dos educandos, permitindo-lhes novas experiências dotadas de saberes estreitamente intrincados a essas vivências. Ainda na mesma perspectiva de uma educação que repouse em multiletramentos, torna-se mais fácil aproximar os alunos, com o uso da ferramenta cinematográfica, por exemplo, ao universo literário, desde as obras canônicas até aquelas ditas populares. Fruto das necessidades surgidas de uma realidade inescapável – a presença constante de múltiplas linguagens no cotidiano das pessoas e do uso maciço de tecnologias que invadem suas vidas – o multiletramento literário se sustenta na transição, cada vez mais latente, de uma cultura verbal para uma cultura audiovisual (MIX, 2004, p. 15), ou ainda, para uma cultura verboaudiovisual.

Embora a óbvia importância que o multiletramento assume na educação básica, a utilização do Cinema como mecanismo útil e viável para esse processo ainda enfrenta preconceitos, como as opiniões comuns de que a exibição de filmes é uma maneira do professor tapear seu dever de lecionar ou é alternativa para os eventuais casos em que o professor precisa se ausentar da escola, por isso acaba sendo subutilizada como estratégia pedagógica. Desse modo, concordamos com Alves e Macedo (2010) ao afirmarem que

a formação dos cidadãos, formal ou informalmente, dentro e fora do universo educacional, está cada vez mais sujeita a um discurso dominante e homogêneo, que ocupa todo o universo audiovisual, sem que haja, nas redes de ensino, meios e métodos de decodificação, compreensão crítica autônoma desse discurso. Não há, tampouco, a utilização sistemática do cinema ou audiovisual como ferramenta pedagógica, seja na promoção da transversalidade do processo de aprendizado da grade curricular ou, ainda, como instrumento de expressão dos alunos: também não há disponibilização de formação, quanto às linguagens audiovisuais e seu uso pedagógico, para os corpos docentes das redes de ensino (ALVES; MACEDO, 2010, p. 8-9).

Assim, a reprodução de obras filmicas no ambiente escolar se configura como recurso tão efetivo quanto a leitura de produções escritas, a escuta de músicas, a utilização de imagens estáticas, dentre outros, portanto tão útil ao multiletramento quanto outros textos que se possa levar para a sala de aula. Essa lacuna na formação geral tanto de docentes quanto de discentes no que concerne às particularidades da linguagem cinematográfica, mas não só dessa, torna evidente a necessidade de se buscar, inclusive através da persecução a uma pedagogia dos multiletramentos, a apropriação das especificidades atinentes a outras linguagens multimidiáticas, além da competência para a leitura de textos escritos, que é usualmente incentivada nas escolas. As demandas da vida prática na Pós-Modernidade incluem constantemente o convívio com textos que se valem de recursos verboaudiovisuais, nas situações mais corriqueiras, desde pegar um ônibus em um terminal rodoviário até mesmo enviar um currículo profissional para se conseguir um espaço no competitivo mercado trabalho. Isto posto, vale salientar que, do mesmo modo que os primeiros espectadores do Cinema, ainda no século XIX, precisaram dominar os novos conceitos que irrompiam diante de si em projeções sobre telas, a competência para ver, ou para *ler um filme*, precisa ser favorecida na escola. Neste íterim, surge a necessidade dos professores, não apenas de Língua Portuguesa, mas igualmente de todas as outras disciplinas escolares, de reconhecerem a relevância do uso de obras cinematográficas em suas aulas, de modo que possam desenvolver com os estudantes as competências e habilidades úteis para a apropriação da linguagem verboaudiovisual, cada vez mais presente no cotidiano das sociedades hodiernas.

Como uma linguagem dotada de peculiaridades, de propósitos e de contextos de utilização próprios, o Cinema, para além da concepção de uma mera transcrição de texto anterior ao qual supostamente se submeteria de modo subserviente, pode permitir aos discentes uma inestimável aproximação com o fazer literário, configurando-se como tradução desse último. Em consequência disso, o tratamento que se pode oferecer ao Cinema como ferramenta para o fazer didático pode fomentar atividades de reescrita, ensejando novas construções por parte dos educandos, em processo de apropriação das linguagens literária e cinematográfica. Nesse sentido, reitera Alves (2010) que

ao “dialogar” com a obra filmica, o sujeito-receptor dialoga, de certo modo, com sua tradição histórico-existencial. O filme é apenas o elo mediador capaz de contribuir para a auto-reflexividade crítica do sujeito-receptor. Tão logo descubra o eixo temático essencial, o sujeito-receptor discerne os elementos compreensivos do filme. O intérprete esboça um projeto de significação para todo o texto fílmico (ALVES, 2010, p. 31).

Em tempo, acrescenta-se que, através da manipulação de múltiplas linguagens (como a literária e a cinematográfica) em suas produções, em suas atividades de reescrita que não se restringem à palavra escrita, os estudantes podem ser alçados para um lugar de importância muito além daquele de espectadores passivos e receptores da mensagem da obra fílmica. Dessa forma, excedendo os evidentes benefícios que a obra cinematográfica pode propiciar ao alunado, o trato com o Cinema em sede escolar pode proporcionar também o surgimento de sujeitos-emissores ou criadores de uma nova mensagem dotada de múltiplas linguagens.

#### **2.4 Contribuição da tradução intersemiótica e da Teoria dos Polissistemas**

Para além das leituras, inegavelmente necessárias para a formação escolar básica, dos textos literários, a abordagem da Literatura em sala de aula pode percorrer caminhos que fogem aos lugares-comuns da interação aluno-livro. A utilização das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC's) deve se desdobrar entre as mais variadas áreas do saber, abrangendo as Linguagens e Códigos, portanto potencializando o ensino de Literatura com o uso, por exemplo, do Cinema como um instrumento útil ao letramento literário dos discentes ao longo de sua formação escolar. Outrossim, a exibição de películas em sala de aula pode lançar novos olhares sobre os textos literários com os quais os alunos tiveram contato, de maneira que estes sujeitos possam incrementar seu repertório cultural, ao passo que possam igualmente fruir esteticamente dos filmes como entretenimento, do mesmo modo que podem despertar para as variadas possibilidades de diálogos entre distintas linguagens.

A abordagem de produções fílmicas durante as aulas de Literatura na educação básica vai muito além das noções preconceituosas que, muitas vezes, fortalecem o senso comum de que a reprodução de filmes em aula é apenas enrolação. No entanto, diante de uma sociedade integrada às tecnologias que já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, o uso de recursos multimidiáticos em sala de aula reflete certa consonância com a realidade que cerca os alunos e representa metodologia catalisadora para o ensino de Literatura. Não existe mais espaço na Educação para uma postura de descrédito às construções cinematográficas, outrora subutilizadas como cópias ordinárias com o simplório intuito de ilustrar as obras literárias estudadas. Os textos oriundos de ambos os meios de expressão devem ser tomados como fontes primárias, como originais e levados a sério como obras de arte, pois o Cinema e a Literatura têm diferenças em suas “estruturas estéticas” (BAZIN, 1999, p.82) e não é possível

considerar que a primeira seja subordinada à segunda, como um mecanismo de cópias atendendo meramente aos anseios capitalistas.

É absurdo indignar-se com as degradações sofridas pelas obras-primas literárias na tela, pelo menos em nome da literatura. Pois, por mais aproximativas que sejam as adaptações, elas não podem causar danos ao original junto à minoria que o conhece e aprecia; quanto aos ignorantes, das duas uma: ou se contentarão com o filme, que certamente vale por outro, ou terão vontade de conhecer o modelo, o que é um ganho para a literatura (BAZIN, 1999, p. 93).

Então, as trocas entre Literatura e Cinema devem ser consideradas como positivas e dinamizadoras de um novo fazer artístico, conseqüentemente de uma nova práxis pedagógica. Posicionando-se contra o “dogma da impossibilidade da tradução”, Jakobson (2007, p.66) classificou em seus estudos três tipos de tradução, pois “toda experiência cognitiva pode ser traduzida” (JAKOBSON, 2007, p.67) e não poderia ser diferente com a relação entre texto literário e produção cinematográfica. Para além das outras duas classificações de Tradução (intra-lingual e inter-lingual) realizadas pelo teórico russo, salienta-se aquela denominada Tradução Intersemiótica (ou transmutação), que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais (JAKOBSON, 2007, p. 65). Assim, na prática educacional não é diferente, uma vez que a reprodução cinematográfica de uma obra derivada a partir de texto literário é experiência enriquecedora para os estudantes, quer como agregadora de cultura ao público receptor, quer como estímulo à aproximação do texto-fonte.

Na transmutação intersemiótica para o Cinema, no entanto, outras particularidades devem ser levadas em consideração para a constituição, por exemplo, de personagens de riqueza infinita, contraditória, ilimitada, de onde jorram o desconhecido e o mistério. O Cinema se baseia nos recursos audiovisuais de que dispõe para compor os personagens que vemos nas telas, sejam eles adaptados de outra obra ou criados para aquele filme em específico; a descrição das características, físicas ou psicológicas, do personagem acontece através do que vemos na tela, na forma de agir, de se comportar, de falar, de caminhar e até no vestuário usado pelo personagem. A imaginação criativa, responsável pelo preenchimento das lacunas na constituição do personagem, resta limitada quando todos os ingredientes já se apresentam prontos na figura que se apresenta nas telas.

Entre o argumento, o realizador e o ator, mas também o sonoplasta, o operador ou o desenhador de guarda-roupa, instaura-se um verdadeiro trabalho de negociações que, lentamente, faz emergir a figura fílmica da personagem [...] pelo menos quatro componentes de base entram no “fabrico” da figura actorial: o actante, o papel, o personagem e o ator-intérprete, cada qual participando de maneira específica na elaboração da figura, e isto numa interação constante (GARDIES, 2006, p. 81)

De acordo com os Estudos Descritivos da Tradução, desenvolvidos por Gideon Toury, esta tarefa de tradução entre meios semióticos distintos é intercultural, uma vez que parte de uma cultura para outra receptora; a tradução, como processo de interseção entre duas obras distintas, é portadora da mensagem, que pode ser expressa em múltiplas linguagens, como, por exemplo, do texto literário ao texto fílmico (TOURY, 1995).

Logo, a noção de tradução – fomentadora da democratização da arte – como forma de reescritura favorece o aprofundamento dos Estudos de Tradução e amplia discussões de ordem estética e, principalmente, pedagógica. Assim, vale ainda salientar, que as análises de transposições intersemióticas não devem levar em consideração tão somente a equivalência ou mesmo a autonomia das diferentes linguagens, mas também as particularidades de cada uma destas, quando em expressão. É dessa forma que se justifica o carácter multicultural e, conseqüentemente, multimodal decorrente da conexão entre Literatura e Cinema, em práticas de (multi)letramento em sala de aula.

As possibilidades de traduções intersemióticas que aproximam Literatura e Cinema alcançam proporções que extrapolam o simples entretenimento, em especial quando essas linguagens são conduzidas em sala de aula como estéticas independentes, mas plausivelmente dialógicas. Nessa perspectiva, a respeito da Teoria dos Polissistemas, Even-Zohar (1990, 2005) declara que as unidades inseridas em um Polissistema podem ocupar lugares centrais, quanto obras de maior prestígio comercial e/ou crítico, enquanto aquelas que ocupam posições mais periféricas constituem obras de menor reconhecimento. Desse modo, a reprodução de filmes adaptados para o Cinema a partir de obras literárias pode, além de aumentar o repertório cultural no todo, permitir uma aproximação dos espectadores desses filmes com os textos dos quais foram traduzidos para as telas. A influência de obras cinematográficas, em especial aquelas de sucesso comercial, assentadas em obras de outras linguagens artísticas pode potencializar por parte dos consumidores da sétima arte a procura pelas obras primárias, como romances, histórias em quadrinhos, peças teatrais, dentre outras possibilidades. Então, o contato travado com um texto traduzido para uma linguagem, muitas vezes mais popular e comercial, a partir de outra pode estimular a busca pela fonte primária de uma obra adaptada, num movimento deslizante, a título de exemplo, do Cinema para a

Literatura. Por isso, a exibição fílmica em ambiente educacional pode atuar como um propulsor didático para aproximar os discentes de outras obras de distintas formas de expressão, estimulando a curiosidade desses mesmos indivíduos pelos textos-fonte que serviram de base para a produção de filmes, pois não é raro que muitas pessoas se surpreendam que algumas de suas produções cinematográficas favoritas sejam compostas para a tela com base em outras criações anteriormente escritas em outras linguagens e, muitas vezes, desconhecidas do público.

Em consequência, a Teoria dos Polissistemas postulada por Itamar Even-Zohar assevera que um Polissistema (EVEN-ZOHAR, 2005) é determinado como sendo um conjunto (heterogêneo e hierarquizado) de sistemas em interação, de maneira a fomentar um progresso interno dinâmico e contínuo dos Sistemas. A língua, a Literatura, o Cinema, a Cultura, portanto, são exemplos de Sistemas, que atuam como uma espécie de rede dos fenômenos humanos inter-relacionados, exercendo influências mútuas (EVEN-ZOHAR, 2005, p.1). Significa dizer que a cultura deverá ser estudada como um todo, levando em consideração todos os setores que a compõem, para que seja melhor compreendida sua natureza e sua função (EVEN-ZOHAR, 2005, p.4); Literatura e Cinema fazem parte, como Sistemas, de um todo que lhes reconhece como partes conexas. Faz-se, então, mister a abordagem de múltiplas linguagens nas aulas de Literatura, por meio das obras de Cinema, por exemplo, para uma valorização da cultura como um todo nos saberes escolares. O ato de estudar e de ensinar Literatura, especialmente em tempos em que a conectividade entre as pessoas é uma realidade inescapável, pode transcender a mera mediação que nasce do vínculo entre leitor-autor-texto escrito, uma vez que a abordagem ao texto literário pode acontecer através de outros suportes e linguagens, como o que pode acontecer por meio do Cinema. Embora a leitura dos textos literários ainda seja atividade primordial para esse campo do saber, há que se considerar outras leituras possíveis, em linguagens diversas, como mecanismos didáticos imprescindíveis à educação. Nesse ínterim, o Cinema se apresenta como opção viável a novas experiências artísticas que o educador pode propiciar ao seu alunado, desempenhando importante função pedagógica para o estudo da Literatura.

Compreende-se, pois, que se tratam inequivocamente de obras distintas, com valores estéticos próprios e inseridos em distintos Sistemas (Literário e Cinematográfico), logo a transposição do texto dramático objeto deste estudo para o Cinema culmina num trabalho de tradução de um texto-fonte para um texto-alvo. Proveniente das conexões intertextuais resultantes desta proximidade de linguagens, a tradução para as telas dos elementos que compõem a narrativa no gênero literário se realiza como uma recriação, uma

reescritura para além da equivalência das linguagens. Colabora Joel Cardoso com esse pensamento (CARDOSO *apud* UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2011, p. 3) ao afirmar que “as artes não se excluem, não se repelem, mas, estabelecendo um diálogo, se autorreferenciam, se complementam”, pois Literatura e Cinema, como artes que são, “podem também aproximar-se no estudo, no ensino e na pesquisa.”.

A partir desses vínculos surgidos entre diferentes Sistemas, a adaptação cinematográfica de textos literários transcende qualquer ideia deste processo como mera cópia, como demérito para o fazer literário, pois “a tradução não é mais um fenômeno cuja natureza e cujas fronteiras são dadas de uma vez por todas, mas uma atividade que depende das relações dentro de um determinado sistema cultural” (EVEN-ZOHAR, 1990, p.51). A posição e a função das traduções, a relação da obra traduzida com seu original e as estratégias adotadas na atividade tradutória são todos fatos interconectados.

Sob uma perspectiva cultural, a adaptação faz parte de um espectro de produções culturais niveladas e, de forma inédita, igualitárias. Dentro de um mundo extenso e inclusivo de imagens e simulações, a adaptação se torna apenas um outro texto, fazendo parte de um amplo contínuo discursivo (STAM, 2008, p. 24).

Com base nessa associação entre Literatura e Cinema como componentes de um mesmo Polissistema, de acordo com Andre Lefevere (2007, p.13), a tradução intersemiótica (realizada por “intermediários” corresponsáveis pela reescrita da Literatura, por sua recepção geral e pela difusão e sobrevivência de certas obras literárias entre os “leitores não-profissionais” – a grande maioria em nossa cultura globalizada, conseqüentemente a maioria dos alunos durante sua formação escolar) desempenha relevante função na disseminação da cultura literária ocidental, através das adaptações multimidiáticas, como a fílmica, por exemplo.

## **2.5 Literatura e Teatro: o texto dramático em sala de aula**

Em seu cotidiano, o docente se vê cercado de situações problemáticas a respeito de sua prática pedagógica: dentre muitas dificuldades, é notório que a própria construção do saber não é guardada por uma fórmula mágica, mas construída por educadores e educandos. Analogamente, as decisões que determinam os conteúdos programáticos a comporem os direcionamentos da matriz curricular escolar desafiam o professor a levarem para suas lições

as nuances do conhecimento, a pluralidade de assuntos, de formas e de matérias. Esse cenário parece estar presente também nas aulas da educação básica destinadas à Literatura: o trabalho com os textos literários propriamente ditos se circunscreve, sobremaneira, à pressa de leituras fragmentárias e privilegiam certos gêneros em detrimento de outros, esquecidos ou negados como manifestação inerente à arte da escrita.

Nesse sentido, o trabalho com os textos literários em sala de aula representa, muitas vezes, certo desafio para o professor de Língua Portuguesa, pelas mais diversas causas, de maneira que não é incomum o enfrentamento a entraves como as adversidades de acesso aos livros em vista das restrições da biblioteca escolar, os baixos índices de leitura causadores de um distanciamento entre os estudantes e a prática leitora, gerando uma resistência à aproximação dos livros, principalmente nas produções literárias, além da própria omissão do professor que por vezes não se sente à vontade ao lidar com Literatura em suas aulas. No entanto, faz-se mister que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem tenham novos caminhos, de modo a permitir novas construções do saber, compreendendo, dentre outras possibilidades, a expressão teatral nos percursos trilhados pela educação. É nessa perspectiva que se ressalta, sem que se descarte outras oportunidades de trabalho, o caráter dúplice dos textos dramáticos – seja na expressão escrita, seja na forma cênica – que possui amplas capacidades didáticas para metodologias em sala de aula que privilegiem novos letramentos aos estudantes.

A condução de aulas de Língua Portuguesa, em particular nas aulas destinadas à Literatura, na educação básica, do mesmo modo que as mais variadas atividades de leitura realizadas nos projetos desenvolvidos na escola, concentra-se, predominantemente, em produção e leitura de textos não literários ou, quando privilegiada a expressão artística escrita, no tratamento dedicado aos poemas, aos contos, às crônicas e mesmo aos romances, em abordagens integrais ou fragmentárias. Nesse ínterim, muitas vezes o gênero dramático, dentre outros, fica restrito a breves comentários do professor de Literatura quando do trato a determinados períodos históricos ou estéticas literárias, quando não é omitido em sala de aula. Com um espaço que parece cada vez menor para a consideração de textos literários nos espaços pedagógicos, gêneros que se assentam não só na arte da escrita, mas também na linguagem dramática são constantemente deixados de lado na sala de aula. Não é incomum que a aproximação dos textos dramáticos fique adstrito a pontualidades de historiografia literária, como se a expressão dramática se limitasse à extraordinariedade. Logo, diferente de uma didática da exceção, igualmente a outros gêneros literários e não literários, os textos dramáticos devem ser objeto de estudo e de fruição, na educação básica.

São inegáveis as potencialidades de usos do texto dramático na escola, como se confirma desde a Antiguidade Clássica, haja vista o caráter pedagógico e artístico que se revestiam as produções gregas. Por isso, levar aos estudantes em formação o contato com a construção dramática textual, além do trabalho com esquetes desenvolvidas pelos estudantes, muitas vezes, em apresentações coletivas para grandes públicos, como as feiras escolares, permite-lhes a vivência de um gênero com o qual já tiveram certa familiaridade, mas sem, muitas vezes, conhecer-lhes genuinamente a dimensão textual. Assim, o teatro, lido ou encenado, pode ser usado como objeto pedagógico e como instrumento eficaz na busca de metas didáticas.

Tomando por base a incursão ao texto teatral em sede escolar, faz-se mister levar aos discentes as variadas superfícies que engendram o referido gênero literário, abrangendo suas variadas conjunturas. Desse modo, o professor ou qualquer outro agente de leitura atuando em nível escolar deve considerar a imprescindibilidade dos sujeitos explorem os aspectos distintivos do gênero em estudo, reconhecendo-lhes os recursos práticos, como o propósito comunicativo e, igualmente, os meios criativos, como os critérios estruturais e semânticos que lhe compõem, pois a atividade de leitura de textos dramáticos deve nascer desde já atentando às singularidades que lhes são próprias. É necessário, então, que os alunos aprendam a “ler” uma peça teatral, levando em consideração, para a leitura desse gênero, a presença e a importância de recursos extralinguísticos (flagrantes, dentre outros exemplos, na intromissão do autor que sugere certos aspectos ou nas rubricas indicativas de emoções e sentimentos para os atores), excedendo a simples leitura de falas. Dotadas de características próprias, como objeto artístico e como meio comunicativo, as obras dramáticas possuem considerável potencial pedagógico, desde a contemplação do valor estético que encerra em si como texto literário até as nuances da escrita, da leitura, da natureza intersemiótica que lhe é inerente, da capacidade comunicativa de que são providas.

Além de reforçar e renovar o prazer pela leitura, percebe-se que, na sua especificidade e sem o palco, o texto teatral instiga a curiosidade, mantém a tensão e a expectativa e estimula a imaginação a antever as ações num palco imaginário. Ler uma peça teatral é uma operação que se basta a si própria, independente da representação, pois dinamiza os processos mentais que ocorre em qualquer outra prática de leitura. Enfim, a leitura de peças teatrais induz, de maneira lúdica e natural, à atitude intelectual de compreender o que se lê para compreender o que acontece. Mas para que isso se dê, é preciso saber ler como ler uma peça teatral (ARAÚJO, 2009, p.175).

A criação de uma comunidade de leitores a partir dos textos dramáticos pode ganhar forma através de trabalhos realizados na própria escola, como espaço promotor da leitura, de modo que os hábitos de leitura dos estudantes abranjam mais um gênero literário, resultado em ganhos também para a frequência de leitura de textos literários. A aproximação do texto dramático fomentada na escola – ainda que para o indivíduo em processo de apropriação da obra não seja viável, por diversos motivos, apreciar a montagem da peça teatral – pode agir como possível formadora de novos leitores, atraindo a atenção dos aprendizes para novos horizontes que prestigiem as produções literárias e, mais especificamente, dramáticas. É, portanto, permitindo ao seu alunado distintas experimentações estéticas que a escola pode atuar como catalisadora de novas práticas letradas, congregando no bojo do fazer pedagógico uma multiplicidade de saberes, de linguagens e de experiências através da oferta mínima que as unidades educacionais devem fornecer de bagagem cultural, literária, teatral, cinematográfica, musical, etc.

## **2.6 Entrecruzamentos didáticos entre Literatura e Cinema**

Com pouco mais de um século de existência, o Cinema é prática cultural de larga amplitude, crescentemente atingindo cada vez mais grandes e diferentes porções da sociedade. Através das mais variadas plataformas e suportes, o consumo de filmes é realidade que já perpassa a vida da maioria dos indivíduos da Pós-Modernidade.

Apesar de ser um potencial instrumento para a prática pedagógica, não é raro que o Cinema ainda seja subutilizado nas escolas ou até mesmo esquecido. Muitas vezes a expressão cinematográfica figura nos ambientes escolares como mera ilustração de obra literária, de fato histórico, de discussão científica ou até mesmo como recurso de última hora para contornar a ausência do professor em sala de aula, de modo que se subestima a capacidade didática que os filmes podem ser dotados. Fruição e conhecimento, experiência artística e cultural: a abordagem cinematográfica como importante aliado no fazer pedagógico pode proporcionar a professores e alunos ganhos inestimáveis, considerando-se que em suas potencialidades o Cinema pode divertir e informar, pode emocionar e formar, pode fazer refletir e fazer agir. Dessa forma, a condução de aulas que envolvam peças cinematográficas, em quaisquer disciplinas escolares, pode receber diferentes enfoques (discussões temáticas, fruição estética, diversão, experiência artística) que tragam ricas contribuições para o arcabouço de conhecimentos e de experiências estéticas que o aluno pode e deve vivenciar em sala de aula, permitindo-lhes engrandecimento cultural e pessoal.

Com uma inegável presença na sociedade pós-moderna, tanto exteriorizada na forma de uma indústria que movimenta trilhões de dólares todos os anos, quanto na representação sensorial que congrega artistas, críticos e público em geral em torno de uma obra artística, as produções cinematográficas estabeleceram um marco na cultura humana como estruturas sógnicas (em formatações que possam lançar mão de recursos verboaudiovisuais para uma linguagem própria) comunicativas capazes de emocionar as multidões, de fazer-lhes rirem ou chorarem, de fazer-lhes indignarem-se ou se encherem de (com)paixão.

O Cinema, constituindo-se a partir de formas particulares de expressão, assume relevo social cada vez maior e mais reconhecimento como patrimônio artístico e cultural da humanidade. É nessa perspectiva que se defende uma conduta didática que impulse o Cinema, como obra de arte que legitimamente é, a uma posição de destaque também em sala de aula, tendo em vista a necessidade pedagógica da pluralidade de linguagens a serem compreendidas e, mais do que isso, experienciadas. A imagem fílmica (não só reprodução da realidade, mas também reconstrução da realidade), tal o signo linguístico, é dotada de significantes (a imagem propriamente dita captada pelos aparelhos que fotografam as coisas diante de suas lentes) e de significados, múltiplos e dinâmicos, que extrapolam a ideia restritiva de um simples retrato. Com base nessa gama de possibilidades, de polivalências que o discurso cinematográfico pode apresentar, é que se faz necessário um planejamento didático que inclua um multiletramento em sede escolar, pois as práticas letradas (em um mundo globalizado e mergulhado em novas formas de tecnologia que viabilizam e criam novas expressões e formas de comunicação) que perpassam a vida dos sujeitos contemporâneos exigem apropriação das novas linguagens multimidiáticas, dentre muitos exemplos, como o que o Cinema dispõe. Assim, é possível falar que “é necessário aprender a ler um filme, decifrar o sentido das imagens tal como se decifra o sentido das palavras e dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica.” (MARTIN, 2005, 34), por conseguinte emerge a função da escola como mediadora desse novo conhecimento pertinente aos seus alunos, a apropriação das *leituras cinematográficas* possíveis. Longe de se pretender detentora de verdades absolutas e dos bastiões da certeza, a escola, no tratamento dispensado ao Cinema ou a qualquer outro objeto artístico, deve avocar sua indiscutível responsabilidade como propiciadora de experiências aos seus estudantes e permitir a esses suas vivências estéticas (cinematográficas, literárias, dentre outras) pessoais.

Muito além do que apenas um veículo para divertimento das massas, o Cinema já não pode mais ser negado como uma expressão notadamente dotada de valores estéticos,

históricos, culturais e humanizantes, por isso se insculpindo como realização artística igualmente rica para a prática docente, em qualquer área do conhecimento a que se deseje relacioná-la. Dos documentários ou obras de ficção científica para o ensino das Ciências da Natureza às cinebiografias de ilustres pensadores da matemática, da física, da filosofia; das obras de época que representam fatos históricos às representações líricas: o uso das exposições fílmicas no ambiente escolar pode alcançar grande amplitude como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem, seja como recurso para simples entretenimento, seja como objeto para fruição estética, seja como veículo de informações e de conhecimento, seja como letramento que precisa ser dominado, seja ainda como manifestação do sentimento humano através de “uma arte que é, socialmente falando, a mais importante e a mais influente de nossa época.” (MARTIN, 2005, p. 17).

O elo intersemiótico entre a Literatura e outras artes, aqui mais especificamente com o Cinema, é interdisciplinar e intertextual, resultando na mutação, na transformação de um texto construído em um dado sistema semiótico em outro texto, de sistema diferente. O signo literário, pois, torna-se um signo fílmico; o signo verbal é interpretado através de outro sistema, com signos verbais e não-verbais. Nessa toada, confirma o pensamento de Joel Cardoso (CARDOSO *apud* UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2011, p.3)

De há muito sabemos que as artes se correspondem. Os textos existem de forma estanque. Um texto, qualquer que seja ele, dialoga com outros muitos textos, com muitas outras linguagens, criando uma teia que, interpenetrando-se, interfere na compreensão e apreensão textual. Palavra e imagem se cotejam intermitentemente. Se a palavra gera, consciente ou inconscientemente, uma imagem imediata, a imagem, por sua vez, para ser apreendida, instaura discursos, se explicita através da palavra (CARDOSO *apud* UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2011, p.3).

Essa confluência de linguagens e de imagens é criada a partir de diferentes recursos e estratégias que fomentam uma gramática cinematográfica – um sistema normatizador de uma linguagem – que precisa aparecer também na escola. Com isso, não se quer defender o tecnicismo de um trabalho que talvez fosse mais propício aos cursos de Cinema de fato, mas encorajar o fazer pedagógico também sob uma nova perspectiva, que leve ao ambiente escolar essa riqueza de manifestações artísticas e de experiências. Para Andre Bazin (1999, p. 49) “a questão é que praticamente todos os filmes, não apenas as adaptações, refilmagens e sequências, são mediados através da intertextualidade e escrita.”, de modo que as produções fílmicas, em muitas dimensões, podem ser manuseadas em sala de

aula como mecanismos catalisadores do fazer didático, inclusive como construções concebidas através de uma multiplicidade de linguagens que abrange a própria escrita. Logo, apoia essa ideia a afirmação da professora Rosália Duarte (2002, p. 17)

É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. (...) Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2002, p. 17)

Dessa forma, conforme assevera Duarte (2002, p. 17), o potencial pedagógico do qual o Cinema é dotado é constantemente acessado pelos espectadores de películas nas mais diversas situações, no cinema casual de fim de semana, nas projeções em família, nas pesquisas realizadas por meio de documentários, cinebiografias ou outros filmes, etc., pois, de modo geral, são obras artísticas capazes de proporcionar acúmulo de experiências e de bagagem cultural. Em vista disso, tomando-se em consideração as capacidades que o Cinema possui como ferramenta pedagógica e a própria naturalidade com que os indivíduos no geral se apropriam dos conhecimentos e das vivências propiciadas pelas obras fílmicas, a escola não poderia negar a presença das obras cinematográficas na vida das pessoas e as possibilidades de uso desse instrumento como catalisador do processo ensino-aprendizagem.

## **2.7 O Cinema como reescrita literária**

Termos como “infidelidade, traição, deformação, violação, abastardamento, vulgarização e profanação” (JOHNSON, 2003, 42) não podem mais ser associados à atividade da tradução. Esse mesmo estudioso afirma que insistir na fidelidade é, na verdade, um falso problema, uma vez que se pode acabar ignorando a dinâmica do campo de produção em que os meios estão inseridos (JOHNSON, 2003). Assim, no caso em tela, a tradução se trata de transmutar certos elementos inerentes à narrativa literária para as telas; é o resultado, desse modo, de um processo que envolve desde recursos linguísticos até aqueles pertencentes ao contexto histórico, social, econômico e cultural de um dado texto literário. Isto posto, a transposição intersemiótica é trabalho que merece destaque e que se revela muito mais natural do que parece ser, uma vez que se configura como prática comum a resignificação, ou reescrita, de um signo em outro, ainda que em linguagens distintas. Plaza (2008) corrobora com o entendimento do processo tradutório como algo comum, inclusive na transposição da Literatura para o Cinema:

Por seu caráter de transmutação de signo em signo, qualquer pensamento é necessariamente tradução. Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase signos) em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante. Como se pode ver, o próprio pensamento já é intersemiótico (PLAZA, 2008, p.18).

Portanto, a tradução intersemiótica vence as barreiras levantadas por ideais ultrapassados de que adaptação e tradução são falsificações de uma obra de arte; “adaptar, enfim, não é mais trair, mas respeitar” (BAZIN, 1999, p. 98). A transposição fílmica resulta, inquestionavelmente, em uma nova obra, completamente independente e mesmo desvinculada do texto-fonte. O texto de partida, embora modificado parcial ou inteiramente quando de sua adaptação para o Cinema, permanece como a obra literária que era, ao passo que a nova obra se legitima na consistência de uma nova criação, de produção inédita naquela linguagem. Muitas vezes a adaptação, especialmente aquela para o Cinema, é responsável pela difusão do texto-fonte para um público maior; a popularidade do Cinema permite alcance mais amplo quanto aos espectadores, que, em contato com a adaptação fílmica, podem despertar a curiosidade para conhecer o texto literário fonte. Linda Hutcheon (2006) asseverou a possibilidade do contato com “o chamado original após experienciar a adaptação”, então desconstruindo os ultrapassados conceitos de qualquer noção de prioridade. Para a autora, as versões de obras de arte, sejam elas da Literatura ou do Cinema, “existem lateralmente, e não de modo vertical.” (HUTCHEON, 2006, p. 14). Ademais, conforme afirma a Teoria dos Polissistemas, o enaltecimento de uma obra inserida em certo Sistema fomenta o reconhecimento de sua possível contraparte em outro Sistema, ou seja, os textos fílmicos não só podem despertar a curiosidade dos estudantes para conhecerem o texto literário, mas também podem alçar esse último a lugares de destaque na cultura, ainda que pessoal, dos próprios alunos.

Os ideais românticos de genialidade e de originalidade devem ser deixados no passado, pois “todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (KRISTEVA, 1971, p.68). Afirma Robert Stam (2008, p. 23) que “a originalidade completa não é possível nem desejável: e se a ‘originalidade’ na literatura é desvalorizada, a ‘ofensa’ de ‘trair’ essa originalidade, através de, por exemplo, uma adaptação ‘infel’, é muito menos grave.”.

Assim, o filme – novo signo em construção – surge a partir do signo literário preexistente, o objeto imediato.

A desintegração do signo – que parece muito bem ser o caso da modernidade – está certamente presente na empresa realista, mas de uma forma regressiva de algum modo, uma vez que se faz em nome de uma plenitude referencial, quando hoje, ao contrário, se trata de esvaziar o signo e de recuar infinitamente seu objeto até colocar em discussão, de maneira radical, a estética secular da “representação” (BARTHES, 1972, p. 44).

O texto traduzido com base em outro significa igualmente criação artística, que permite liberdade ao adaptador na escolha dos elementos que referenciem ao texto-fonte, construindo pontos de interseção intertextual entre ambas as obras, quer através da tradução dos personagens, quer pelas estratégias narrativas adotadas. Ismail Xavier (2003, p.62) entende que a adaptação deve manter uma relação dialógica não apenas com o texto-fonte, mas igualmente com o contexto em que se encontra, permitindo uma atualização do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos.

“Na ordem do discurso falado ou do discurso escrito, elemento algum pode funcionar como signo sem remeter a outro elemento que não esteja, ele próprio, simplesmente presente”. Não há termos plenos, fechados em uma estrutura estática, taxonômica ou a-histórica; “cada elemento se constitui a partir do rastro dos outros elementos da cadeia ou do sistema”, do que decorre que haja apenas, “por toda parte, diferenças e rastros de rastros.” (DERRIDA, 1972, p. 38, *apud* RODRIGUES, 2000, p.198).

Em concordância, Stam (2008, p.48) afirma que cada recriação de um romance para as telas de cinema desmascara aspectos não apenas do texto propriamente dito e seu período de cultura de origem, mas também do momento e da cultura da adaptação. Isso resulta por causa da intertextualidade inerente a qualquer criação artística, seja ela literária ou cinematográfica, porque não se sustenta como completamente original.

Tânia Carvalhal (2006, p.54) afirma que “a imitação é um procedimento de criação literária”, portanto, por analogia, compreende-se como suporte útil também para a criação cinematográfica. A autora complementa ainda que

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o, (por que não dizê-lo?) reinventa-o (CARVALHAL, 2006, p.53-54).

Superada a ideia de uma suposta hierarquia entre distintas linguagens artísticas, a recodificação de um texto para um novo contexto resulta na ressignificação de seus elementos, pois “a reescritura manipula e é eficiente” (LEFEVERE, 2007, p.24). Partindo disto, salienta-se que a tradução intersemiótica se sustenta através da reescritura de certos

elementos da narrativa, uma vez que, por se tratarem de linguagens diferentes, Literatura e Cinema se servem de recursos também diferentes para seu fazer artístico. A narração em si não pode ser efetuada da mesma maneira em ambas as expressões, porque o escritor conta com a expressão textual capaz de relatar, descrever, criar fluxos de consciência e explorar demais técnicas concernentes ao fazer literário em sua expressão por meio das palavras, ao passo que o filme parte de uma perspectiva completamente diversa para narrar, como a própria visão que a câmera nos permite, para descrever, para construir imagens e metáforas, com sua manifestação de caráter verboaudiovisual.

Na adaptação fílmica, o plano da expressão é alterado, enquanto o plano do conteúdo pode ser recortado ou mesmo modificado, dependendo dos critérios de seu realizador. Conseqüentemente, há muita diferença entre ler um livro e ver a um filme, ainda que este seja “fielmente” adaptado, em razão do fato de que uma expressão artística é dotada de particularidades que outras não são capazes de reproduzir, então os recursos de que o Cinema pode lançar mão não serão os mesmos de que se pode dispor no texto escrito.

Exatamente por causa dessas diferenças naturais das linguagens empregadas no fazer literário e no fazer cinematográfico, toma-se a adaptação dos personagens literários para obras fílmicas como um processo de reescritura, em que novos aspectos serão revelados, diferentes traços constitutivos serão demonstrados. Inúmeras variáveis entram em jogo na reescritura que resultará no personagem de Cinema a partir de sua fonte literária, e uma das mais relevantes é a necessidade de uma pessoa real que encarne o personagem para que este ganhe “vida”. Auxiliadas pelas construções do texto, a criatividade e a imaginação dos leitores podem bastar para que se forme a imagem do personagem de romance, por exemplo. Porém, quanto ao personagem de filmes, dependerá da ação de um ator para que ganhe expressão, já que “por mais fortes que sejam suas raízes na realidade ou em ficções preexistentes, (o personagem cinematográfico) só vive quando encarnada numa pessoa, num ator.” (GOMES, 1970, p. 114).

Depreende-se, desta feita, que a transposição intersemiótica de obras para outras linguagens depende do processo de reescritura destes mesmos textos. Não seria diferente, em tratando-se do gênero literário *auto*, com os componentes do texto dramático por excelência, a exemplo dos personagens.

### **3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

#### **3.1 Questões metodológicas**

##### **3.1.1 A pesquisa-ação subsidiando a prática pedagógica**

A metodologia da pesquisa deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da investigação, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e maior confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998). No estágio inicial desta pesquisa, foi considerada a pesquisa exploratória, pois o trabalho constou na delimitação dos objetivos e, especificamente, na busca por mais informações sobre o assunto escolhido, conduta mais recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.61).

Portanto, para que se delineassem o problema a ser investigado, o objeto a ser estudado e mesmo os métodos de execução do projeto, em primeira instância, levou-se em consideração a documentação indireta, em especial através da pesquisa bibliográfica, com levantamento de material de estudo presente em artigos, livros, dissertações, teses, entre outras fontes que se apresentaram relevantes, uma vez que se trata de assunto ainda sob forte discussão acadêmica e objeto de estudos com aplicação prática no fazer docente. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.”.

A aplicação desta pesquisa se pautou na pesquisa-ação, amplamente aplicada na área educacional, que proporciona as condições para que se execute um plano de ações transformadoras da realidade em sala de aula. Assim, com essa metodologia, os pesquisadores são dotados da capacidade de levantar informações e dados a serem utilizados efetivamente na prática pedagógica, através da prática de uma intervenção didática executada com o público selecionado e a partir de alguma dificuldade ou demanda real desses indivíduos.

Em consonância com isso, a metodologia do comparativismo, imprescindível para se analisar migrações discursivas, possibilita aproximações e cotejos teórico-críticos, pois promove uma reconfiguração de subjetividades e mesmo de fronteiras discursivas. Para

Carvalho (2006, p. 53), a correspondência que se estabelece entre os textos “não é um processo tranquilo nem pacífico”, haja vista que se tratam de inserções dialéticas de estruturas narrativas textuais e extratextuais em um dado espaço, então palco para conflito, “que cabe aos estudos comparados investigar numa perspectiva sistemática de leitura intertextual”. Desta feita, a pesquisa bibliográfica sobre o tema realizou-se, no primeiro momento deste estudo, por meio de livros de leitura corrente, como a obra literária em questão – o texto dramático *Auto da compadecida* – e obras de divulgação, fonte de conhecimentos técnicos e científicos, como livros teórico-críticos, artigos científicos, dissertações e teses acadêmicas, uma vez que demonstra ser o método de procedimento específico do trabalho em questão. Nas palavras de Gil (1991, p.45), a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para o cotejo do processo de tradução de uma obra de Literatura para um produto cinematográfico – objeto de estudo deste projeto de pesquisa – foi eleito o texto dramático *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, e a adaptação fílmica *O auto da compadecida* (2000), sob a direção de Guel Arraes. Apesar do texto-fonte ter originado ainda outras duas versões cinematográficas anteriores, o material analisado no projeto de multiletramento literário se restringirá à versão mais recente da tradução cinematográfica da referida peça teatral. A escolha desse texto literário se deu por conta de sua posição de centralidade na Literatura brasileira, de forma que constitui obra contemporânea canônica, além da possibilidade de aproximação que permite entre diversas linguagens artísticas, do Teatro à Literatura ao Cinema. Ainda que a obra em questão possua lugar de privilégio inquestionável no cânone e conte com riqueza de materiais críticos como subsídios úteis ao planejamento das aulas conduzidas pelo professor, é notório que o texto dramático não possui lugar de tanto destaque nas aulas de leitura do texto literário e, mais especificamente, *Auto da compadecida* não tem sido um livro contemplado, muitas vezes, no processo de escolarização da Literatura. Em decorrência disso, é perceptível que há uma persistente incoerência na lacuna entre as obras literárias consideradas canônicas (de prestígio acadêmico e de crítica) e aquelas abrangidas em sala de aula, uma vez que o texto literário não é, geralmente, lido nas escolas como uma produção de valor estético. Por vezes, a manipulação do texto de Literatura na educação básica fica contingenciada a um suporte para a abordagem de conteúdos de ortografia e de gramática no geral ou mesmo para argumentar a favor da caracterização de autores ou de estilos de época. Entrementes, torna-se flagrante um certo descompasso entre o ambiente escolar e outros espaços em que a arte literária toma vazão, como as Academias, já

que objetos literários tomados canonicamente pela crítica nem sempre figuram nas aulas de Literatura da educação básica, especialmente no tocante aos textos dramáticos, assim como a peça teatral em comento.

Como critérios de seleção do material a ser pesquisado, foi realizada uma análise seletiva e crítica dos textos, de modo que foi feita uma triagem a partir da relevância dos escritos para o assunto aqui tratado e para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como uma problematização plausível, o levantamento de hipóteses a partir das leituras e as conclusões levantadas pelo autor desta pesquisa. Para a busca do material a ser coletado e posteriormente lido, foi utilizado como fonte o acervo das bibliotecas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), os acervos virtuais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) e da Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A pesquisa se destinou à aplicação com alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, em uma escola de Fortaleza-CE, durante as aulas de Linguagens e Códigos que contemplassem a leitura do texto literário. Para a execução do estudo em tela, foram destinadas 28 (vinte e oito) horas-aulas para a intervenção em sala de aula. Para as etapas que envolveram todo o projeto de multiletramento literário, a carga horária foi dividida em blocos de aulas nas quais foram realizadas as leituras de todos os textos que integram essa intervenção (incluindo-se a abordagem integral de *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna), a execução da obra cinematográfica *O auto da Compadecida* (2000), de Guel Arraes, e as discussões atinentes a essas atividades, ressaltando-se as características de enredo, de linguagem, de criação de ambientes, de desenvolvimento de personagens, de temáticas sociais abordadas nestas duas obras distintas. Além desses momentos contemplados na mediação didática levada à sala de aula por essa pesquisa, foram destinados também momentos para as produções dos alunos.

Dessa forma, posteriormente às leituras, à reprodução do filme e às discussões ensejadas a partir da análise das obras literária e cinematográfica, passou-se à segunda etapa do projeto, com aulas destinadas à elaboração de roteiros das produções, atividade de reescrita realizada pelos alunos em equipes. Nestes momentos, os aprendizes transformaram suas experiências, inquietações e impressões, coletadas ao longo de todo o projeto de multiletramento literário através de anotações planejadas, gradativamente em um diário de bordo, segundo a evolução das aulas e das ações propostas, apresentando, dessa forma, resultados parciais. Essa coletânea, além de apresentada em forma de discussões orais

coletivas nos momentos oportunos, serviu de base para a elaboração do trabalho final dos alunos, em fase posterior.

Finalmente, a última etapa do projeto previu a construção de narrativas digitais multimodais segundo os diários de bordo previamente elaborados pelos alunos para a criação de seus livroclipes. Nessa fase, considerando que os trabalhos realizados pelos alunos resultam em obras novas, os discentes fizeram traduções das obras fontes de maneira a ressaltar aspectos de seus próprios contextos em suas narrativas digitais, logo resultando em múltiplas reescritas. Então, a partir dos diferentes recursos disponíveis, como imagens, vídeos, áudios, dentre outros, os aprendizes desenvolveram versões próprias de *Auto da compadecida*, conforme suas vivências pessoais e sua leitura de mundo. Com a produção de seus livroclipes a partir do diário de bordo, os discentes levaram em conta as aproximações e os distanciamentos que puderam observar nas obras analisadas na etapa anterior, além de ressaltarem o caráter multimodal e multicultural que resulta do entrecruzamento de linguagens. Dessa forma, o fruto final das elaborações dos estudantes culminou na construção de livroclipes responsáveis por fazerem uma releitura das obras tratadas em sala de aula durante a pesquisa, de modo a divulgar as versões reescritas pelos alunos e adaptadas a sua realidade e meio social. Com isso, os critérios materiais e formais que compuseram os livroclipes serão delimitados pelos próprios estudantes, que resolveram quais aspectos suas produções abordariam e quais recursos adotariam.

Compreende-se, pois, que se tratando de obras distintas, com valores estéticos próprios e inseridos em diferentes Sistemas (Literário e Cinematográfico), portanto a transposição do auto para as telas culmina num trabalho de tradução de um texto-fonte para um texto-alvo, assim como o trabalho de construção dos livroclipes dos estudantes. Tomando para si as diversas linguagens com as quais travaram contato ao longo do projeto de multiletramento proposto por essa pesquisa, os alunos, num processo de reescrita por eles dirigido, protagonizaram a tradução dos textos literário, cinematográfico, musical e poético para que possam realizar suas obras em livroclipes. A partir das conexões intertextuais resultantes dessa proximidade de linguagens diversas, a tradução de diversos elementos – como os personagens, o ambiente no qual a história se passa, as delicadas temáticas sociais abordadas no texto teatral e cinematográfico, a linguagem em si que caracteriza cada expressão artística, dentre outras questões – realiza-se como uma recriação, uma reescritura que exceda a equivalência das linguagens.

A realização desta pesquisa se consubstanciou, além de outras bases epistemológicas, nos preceitos da pesquisa-ação, procurando aliar a teoria à prática nos

procedimentos realizados no ambiente escolar, isto é, o lado empírico da pesquisa não despreza a importância do suporte teórico para o planejamento e a aplicação da pesquisa. Os procedimentos da pesquisa com Literatura e Cinema proposta nesse projeto puderam atuar como um instrumento de prática pedagógica e de pesquisa acadêmica fomentadoras de possíveis mudanças palpáveis. Por isso, esse modelo metodológico, insculpido de características próprias, pode ser dotado de relevante função social em seu engajamento transformador, tendo em conta o fato de estar a serviço da população, uma vez que os grupos sociais (estudantes da escola pública, no caso em tela) para os quais a pesquisa-ação se voltou enfrentam problemas reais, como a resistência à leitura de textos literários ou a falta de maior alcance para as atividades discentes que muitas vezes não exorbitam a leitura do professor, desafios esses que são responsáveis pelos objetivos que podem conduzir mediações didáticas no ambiente educacional como esta que aqui se apresenta.

O papel que desempenha a serviço da sociedade em geral, por meio dos trabalhos conduzidos com comunidades particularizadas, permitiu à pesquisa-ação trazer ganhos individuais e profissionais não só ao pesquisador que coordenou a investigação, mas também aos grupos beneficiados pela intervenção proposta pelo estudo. Então, para a Educação, os pressupostos epistemológicos que nortearam esse método representam oportunidade de resolução de entraves pedagógicos, pouco ou nada satisfeitos por outros procedimentos didáticos adotados, ou de reforço para as bases que sustentam o processo ensino-aprendizagem. Em especial, com sua prática na educação pública, que proporciona atendimento majoritariamente voltado a uma coletividade social e economicamente menos favorecida, “a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares” (BALDISSERA, 2001, p. 5). Outrossim, esse método se apresenta como acessório poderoso para a mudança da realidade de seus participantes. Para o contexto pedagógico em que se aplicou a intervenção oferecida por essa pesquisa, o caráter transformador dessa metodologia catalisou o objetivo primordial da educação – a formação de cidadãos autônomos e críticos – e impulsionou o saber literário por meio da oportunidade que oferece de contato com a experiência artística que o estudo pretendeu levar aos discentes por meio de ações pedagógicas em sala de aula. Isso posto, este projeto teve o propósito de, como uma pesquisa-ação que se configura, procurar soluções para demandas reais, tal como o déficit de leituras literárias praticadas por estudantes da educação básica.

As leituras, literárias ou não, e as discussões coordenadas nas aulas de Literatura, assim como a reprodução de obra fílmica e a realização de atividades interpretativas com produções reescritas a partir das vivências estéticas experimentadas pelos estudantes – um

todo que envelopa as ações pedagógicas do projeto de multiletramento literário que se executou com este estudo – representam um trabalho que pode exceder a finalidade que carrega em si mesma como mecanismo de aproximação com a representação artística em múltiplas linguagens. Em vista dos frutos que os estudantes participantes da pesquisa puderam colher – como a possibilidade de exercitar habilidades e competências de leitura/escrita; a inserção social como escritores e leitores de produções que circulem realmente em sua comunidade; a sensibilidade humanizante que a Literatura e o Cinema permitem às pessoas através das experiências estéticas próprias às artes; dentre outros resultados possíveis – a realização dessa verificação em turmas escolares da educação básica pode alcançar certa repercussão social, considerando-se os ganhos que pode trazer às esferas pessoal, interpessoal, acadêmica, profissional, dentre outras, dos participantes da pesquisa. Por conseguinte, como ator que coordena o planejamento, a aplicação e demais etapas da pesquisa, a função que o professor-pesquisador exerceu em sua intervenção na escola ganhou expressivo relevo, ressaltando-se sua importância como sujeito que contribuiu efetivamente para o equacionamento dos problemas sob os quais se debruçou esta investigação. Isto posto, Thiollent (1986) arremata ao afirmar que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Em vista disso, com vasta aplicação na área educacional, a pesquisa-ação resulta em ações coletivas desenvolvidas para a resolução de problemas ou de objetivos de transformação da realidade, por isso é uma abordagem eficaz no exercício desta análise como proposta de mediação em sala de aula para o fomento do multiletramento literário.

Após a detecção de um problema ou de uma demanda factual sobre a qual se planeja atuar, a intervenção, sempre voltada para a descrição de situações concretas, objetiva mudanças positivas para o público participante. Por isso, a participação ativa da coletividade – na construção de seus conhecimentos e na satisfação de suas necessidades e resolução de seus problemas, conforme o contexto em que estão inseridos – eleita para as ações pedagógicas propostas pela pesquisa se tornou estritamente necessária para o sucesso do trabalho. Logo, a ação não se limitou à participação do professor para a execução das intervenções propostas para a sala de aula, mas se expandiu também ao alunado participante – verdadeiros atores de seu próprio aprendizado – num suporte epistemológico que considerou os conhecimentos

teóricos e, igualmente, a atividade dos estudantes participantes como uma comunidade em busca de soluções para suas dificuldades específicas.

### 3.1.2 A pedagogia de projetos

Os modelos da práxis pedagógica têm sido reformulados no último século, transformando os ultrapassados métodos da memorização, da formalidade exacerbada (expressa em um comportamento autoritário por parte de muitos educadores), da inércia dos alunos (meros receptores do conhecimento sobre eles derramado) em práticas educacionais mais dinâmicas, nas quais o centro seja o indivíduo, especialmente ressaltando seu ambiente e suas relações com o outro. Esta metodologia, defendida por John Dewey, relaciona o processo de aprendizagem a fatores como a motivação e os significados construídos em torno disso. Nesta perspectiva, cabe ao professor compreender as circunstâncias que cercam a comunidade escolar e usar seus elementos na prática docente, de maneira a valorizar o contexto de seus alunos e construir experiências legítimas, considerando as especificidades do corpo discente em suas dificuldades, em suas vivências de mundo, em sua cultura pessoal. A atuação da escola parte, assim, dos repertórios dos alunos.

Nesta toada, os projetos de letramento configuram exemplo relevante de atividades que considerem o protagonismo dos alunos comprometido com a situação fática destes, com a realidade em que os estudantes estão inseridos socialmente. Em consequência, desvia-se o eixo norteador do currículo escolar, do conteúdo programático, para a realização de produções dotadas de sentido e de significado para seus escritores e para o público leitor, uma vez que o estudo de gêneros textuais se dá, nessa conjuntura, através da prática, ou seja, das situações vivenciais dos leitores e dos autores.

Os projetos de letramento aplicados em sala de aula, seja no trabalho dirigido a partir da apropriação e da produção de textos literários, de textos jornalísticos ou de qualquer gênero escolhido, constituem potente ferramenta pedagógica a serviço do professor, de modo a fomentar a competência dos alunos diante das necessidades comunicativas que se apresentarão em seu cotidiano. Dessa forma, a realização de projetos que contemplem os usos reais da língua – nas situações reais de interação e de comunicação, vividas pelos discentes, distante da “realidade” apresentada muitas vezes pelos livros didáticos adotados na educação básica – atuam como força motriz no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente no domínio das técnicas de leitura de textos literários e de escrita, em contextos de realização distintos.

Com base na concepção de leitura a partir da interação autor-texto-leitor (KOCH, 2008), compreende-se que a língua surge como mecanismo interacional (dialógico), em vista disso se constitui efetivamente através do uso por indivíduos em um determinado contexto. Compreende-se que os sujeitos interacionais, numa dada situação comunicativa, são os atores que são construídos e que se constroem no texto – através das escolhas de registro, da estilística adotada, das marcas de pessoalidade que indicam a autoria do texto – assim, tornando-se indissociáveis suas práticas de leitura e de escrita do ambiente que o cerca, tal como aconselham as teorias de letramento. Ângela Kleiman (2000) define os projetos de letramento como a realização de atividades encadeadas com base no uso da escrita para a produção real de textos que ultrapassem, de fato, os muros da escola. Assim, normalmente, o enfoque desses projetos gira em torno de abordagens sociais de relevância capital, de forma a permitir aos produtores de textos a elaboração de um discurso pautado em suas próprias necessidades e interesses.

Vale salientar que, ao transcorrer de cada dia, a maioria dos indivíduos das sociedades modernas se depara diversas vezes com demandas que culminam em textos com formas, conteúdos e linguagens diversos, o que exige do leitor certo domínio da leitura – para sua compreensão – ou da escrita – para sua elaboração. Estas tarefas diárias de leitura e de escrita podem se apresentar em gradações diferentes de desafios às pessoas, conforme as situações biopsicossociais nas quais se encaixam ou mesmo com os níveis de letramento desses leitores e escritores. Então, cabe à escola, em seu objetivo de oferecer educação de qualidade para formar cidadãos idôneos dotados de criticidade e autonomia, o ensino dessas experiências linguísticas e literárias tão caras às pessoas que vivem em sociedade, para além do ensino da leitura e da escrita localizados em textos, muitas vezes, pontuais e distantes da realidade dos estudantes. Proporcionar aos alunos o contato com textos que integrem, de alguma maneira, situações com as quais esses alunos se identifiquem é, inclusive, incentivar-lhes a autonomia, é permitir-lhes a cidadania. Os projetos escolares que visem ao letramento de seu alunado transcendem as necessidades burocráticas de atrelar uma nota ao desempenho de um aluno, mas almejam, verdadeiramente, engajar os indivíduos linguisticamente na sociedade em que vivem.

Com a implementação de atividades assim, os alunos poderão experimentar a construção de textos que envolvam elementos de sua vida, de sua realidade, de sua vivência, permitindo que se extrapolem os limites físicos da escola e da aula, muitas vezes terminada com um exercício pontual e isolado de contextos tangíveis ao aluno. Por isso, reitera Kleiman (2000, p. 238) que

o projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Portanto, o uso desse recurso permite aos corpos docente e discente a execução de trabalhos que envolvam diretamente a realidade que cerca determinada comunidade escolar, de modo que as produções escritas pelos alunos tenham um objetivo efetivo que exorbite a mera obtenção de uma nota escolar. Pode-se falar, nessa perspectiva, em uma função social dos usos da leitura e, principalmente, da escrita.

Não poderia ser diferente com as aulas de Língua Portuguesa e de Literatura – nas utilizações práticas do texto literário – constantemente atualizadas com novas teorias acadêmicas que surgem ou mesmo com as tecnologias cotidianas que auxiliam na construção do conhecimento, indo além das metodologias que privilegiam somente o impresso padrão (ROJO, 2012).

Nas duas últimas décadas, as vidas das pessoas têm sido massivamente atravessadas pelo uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC's) e, com a utilização crescente das diversas ferramentas informatizadas, a escrita tem sido encarada sob novas perspectivas, de maneira a serem construídos novos usos para as produções, a surgirem novos gêneros com a utilização das tecnologias, a serem delineados novos horizontes para a produção textual. É exatamente neste ponto que o trabalho desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa e de Literatura se depara com o desafio de conduzir uma aula que contemple a leitura do texto literário em toda sua extensão, ou seja, considerando suas potencialidades multimodais e multiculturais. Dessa forma, há que se falar em práticas de multiletramento, nas quais não se consideram exclusivamente as produções escritas e/ou impressas, mas igualmente as ferramentas de vídeo, de áudio, de diagramação e edição de um texto, de fotografia, etc.

Com base numa metodologia que vislumbre o multiletramento, o professor passa a ser detentor de mais mecanismos facilitadores de seu trabalho e de novos catalisadores do processo de ensino-aprendizagem, que podem permitir conexões entre linguagens distintas, mas dialógicas, como o Cinema e a Literatura, além de atribuir maior importância aos alunos na busca pelo próprio saber. Nesta toada, as aulas de leitura de texto literário podem delinear horizontes que ultrapassem os limites do papel físico, haja vista a possibilidade de se entrelaçar a Literatura com outras linguagens, a exemplo do Cinema.

A correlação intersemiótica entre a Literatura e outras artes, aqui mais especificamente com o Cinema, é interdisciplinar e intertextual, resultando na mutação, na transformação de um texto construído em um dado sistema semiótico em outro texto, de sistema diferente. O signo literário, pois, torna-se um signo fílmico; o signo verbal é interpretado através de outro sistema, com signos verbais e não-verbais. A comunicação humana é fundamentalmente multimodal, portanto é exatamente dessas convergências entre duas linguagens que o (multi)letramento literário pode se constituir na sala de aula.

De acordo com diagrama proposto pelo Grupo Nova Londres, em 1996, a pedagogia de multiletramento consiste em quatro princípios (ROJO, 2012): a) usuário funcional (o indivíduo deve ser detentor de conhecimentos e habilidades que lhe permitam operar programas, aplicativos, ferramentas virtuais); b) criação de sentidos (os alunos são criadores, produtores de textos e sentidos, superando a condição de consumidores eventuais de Literatura. Aqui o aprendiz compreende como operam os tipos textuais e as tecnologias); c) análise crítica (os discentes reconhecem um fio metalinguístico que permite a interpretação de contextos sociais e culturais de produção e circulação dos textos, literários ou não); e d) prática transformada (o aluno é detentor do conhecimento, figura principal de suas produções e usa os saberes que construiu de novas maneiras, elaborando novos textos).

Ademais, com base no pensamento de Unsworth (2001), as práticas letradas se constituem nos trabalhos desenvolvidos a partir de três linguagens: verbal, pictórica e digital, independentes e interativas na construção de sentidos em textos. Com base nisso, através de práticas de multiletramento, como as atividades propostas na execução desta pesquisa, que perpassem as três linguagens (texto literário → obra fílmica → narrativa digital), busca-se que a experiência estética possa proporcionar uma aproximação entre as culturas locais (das quais a maioria de nossos alunos são ricos, não obstante sua latente desvalorização) e as culturas ditas valorizadas (ROJO, 2012). Nessa toada, embasa nosso pensamento a postura oficial das Orientações Curriculares Nacionais, que postulam

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos literários múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramenta de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar o contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BRASIL, 2006, p. 28).

Com base nesse pensamento, o processo de apropriação do texto literário por parte dos alunos excede a leitura meramente mecânica, uma vez que pode permitir aos estudantes uma maior intimidade com a expressão literária, ao ponto de que esses indivíduos manipulem o texto literário e retirem a Literatura de uma posição inalcançável, social ou pessoalmente posta em um “pedestal de mármore e bronze”. Apoderar-se do texto literário pode estimular os alunos a partirem para suas próprias produções artísticas ou, ainda, a uma transformação, a uma reescrita de obras canônicas a partir das práticas individuais dos alunos. Então, segundo opinião defendida pelo professor Rildo Cosson (2018b, p. 104) os estudantes “precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural.”. Logo, o lugar de destaque dos estudantes nas leituras e na apropriação das obras estudadas para a realização de suas produções reescritas, em vista disso, pode permitir que as vivências pessoais dos aprendizes – legitimadas pelos contextos socioeconômicos em que se inserem – associem-se às formas canônicas do fazer literário e artístico, no geral.

### 3.1.3 A sequência didática e os gêneros textuais

Na condução das atividades concernentes à aplicação desse estudo em sala de aula, levou-se em consideração uma abordagem assentada no Interacionismo Sociodiscursivo, de modo que se pretendeu ressaltar a importância de os alunos conseguirem exorbitar a mensagem propriamente dita e assumirem a multiplicidade de formas que as variadas linguagens podem assumir em contextos comunicativos. As múltiplas linguagens perdem o caráter de mero mecanismo de expressão do real para se tornarem ferramentas possibilitadoras da interação entre indivíduos. Por isso, o trabalho na escola com gêneros textuais que congreguem diferentes linguagens – como o auto, texto que transita entre o Teatro e a Literatura –, num processo de semiotização, “dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos e textos.” (BRONCKART, 1999, p.35).

O Interacionismo Sociodiscursivo se alicerça na possibilidade de que as condutas humanas sejam “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização.” (BRONCKART, 1999, p. 13). Por conseguinte, através dos gêneros textuais em prática, é possível observar como as ações de linguagem podem se tornar intermediárias e constitutivas do social.

Partindo-se do pressuposto de que leitura é interação e que as práticas escolares, bem como seus objetos de ensino, baseiam-se na manipulação dos gêneros textuais, é numa base teórico-metodológica que considere as práticas de linguagem como uma interação que deve repousar um projeto de multiletramento. Toda comunicação verbal é viabilizada pelos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2006) ao afirmar que

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 a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 p. 123).

Schneuwly (2004) define o gênero textual como “megainstrumento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28), logo o instrumento mais potente para o uso em sala de aula (e também fora dela!) para que os estudantes adquiram e desenvolvam habilidades em torno das diversas linguagens. Reitera ainda o autor que os gêneros podem se constituir em distintos subsistemas semióticos, além dos usos linguísticos, conforme se apresentam as cotidianas situações comunicativas (SCHNEUWLY, 2004).

Portanto, de acordo com pensamento defendido por Schneuwly e Dolz (2004), as aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, como disciplinas escolares que se propõem fundamentalmente a ensinar os processos de comunicação escrita e falada, podem e devem acontecer de modo sistemático. Para tanto, um modelo desejável a seguir é o da sequência didática, que parte do trabalho pedagógico com os gêneros como ferramentas para a interação em contextos sociais, como “módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

#### 3.1.4 Os participantes da pesquisa

O projeto de multiletramento literário pretendido por essa pesquisa foi empregado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso, situada à Rua Padre Guilherme, 800, Padre Andrade, Fortaleza-CE. Nessa modalidade de ensino, os estudantes concentram a última etapa da educação básica em dois anos, de modo que, na escola citada, no primeiro ano as disciplinas abrangidas são Linguagens, códigos e suas tecnologias – que deve dar conta das aulas tradicionalmente divididas em Língua Portuguesa, Artes, Espanhol, Inglês e Educação Física

– e Matemática e suas tecnologias, além de uma formação (Preparação para o Trabalho e para a Prática Social – PTPS) voltada especificamente para o público da EJA – Ensino Médio.

O *corpus* recolhido para a concretização deste estudo consiste nas atividades desenvolvidas com os sujeitos da referida turma de EJA – Ensino Médio que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Todos os estudantes são maiores (especificamente na turma, as idades variam entre os 18 e os 55 anos), de acordo com a exigência para matrícula na EJA – Ensino Médio disciplinada pelo artigo 38<sup>2</sup> da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), com um total de 22 mulheres e 09 homens na turma, salientando-se ainda que a maioria dos discentes são moradores das periferias do bairro Padre Andrade.

Todos os alunos frequentadores da turma participante desta pesquisa estavam longe da escola há um ano, pelo menos. Esse distanciamento do ambiente escolar acontece devido às mais diversas razões, desde as demandas surgidas no cotidiano – como a dificuldade de conciliar estudos, trabalho e vida familiar – até o insucesso escolar em tentativas anteriores de conclusão da educação básica, dentre outros fatores. Desse modo, a reinserção desses alunos à sala de aula não é apenas mais um êxito escolar a ser quantificado em índices, tampouco é somente a conclusão de mais uma etapa da educação formal, mas é também, e principalmente, uma vitória pessoal de cada indivíduo que, além do crescimento profissional e do triunfo nas seleções para o ensino superior, representa a conquista da dignidade como ser humano e a autonomia como cidadão.

No intento de conhecer melhor os hábitos de leitura, bem como a familiaridade com outras expressões artísticas, como o Cinema e o Teatro, o professor-pesquisador aplicou questionário inicial, como ferramenta de apoio para o planejamento e a condução das aulas da intervenção pedagógica proposta por essa pesquisa.

A aplicação do questionário inicial (APÊNDICE A) sugerido nesta investigação visou a um delineamento do perfil dos estudantes participantes da pesquisa, a partir de uma análise do contato desses sujeitos com obras artísticas (literárias, teatrais e cinematográficas), da frequência de leitura e mesmo das preferências pessoais quanto à leitura. Apenas um estudante não participou dessa fase, de modo que 30 (trinta) aprendizes responderam ao questionário, em momento prévio ao início propriamente dito das aulas concernentes a esse projeto de multiletramento literário.

---

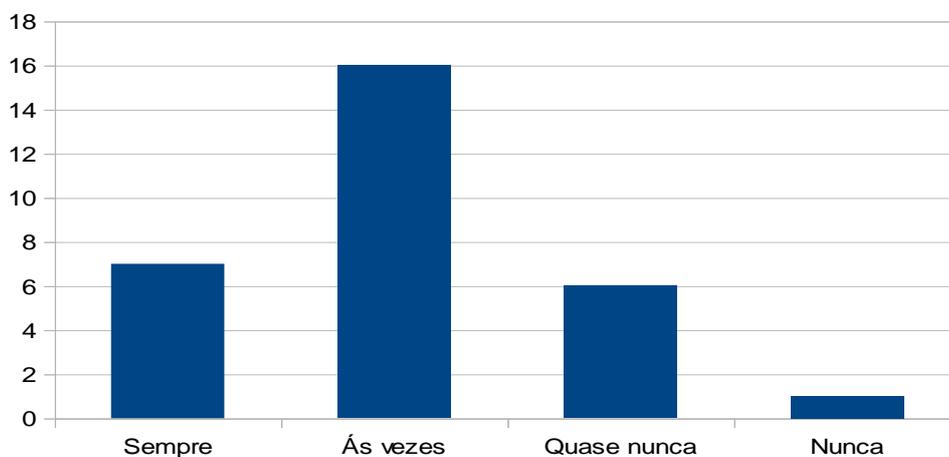
2 Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

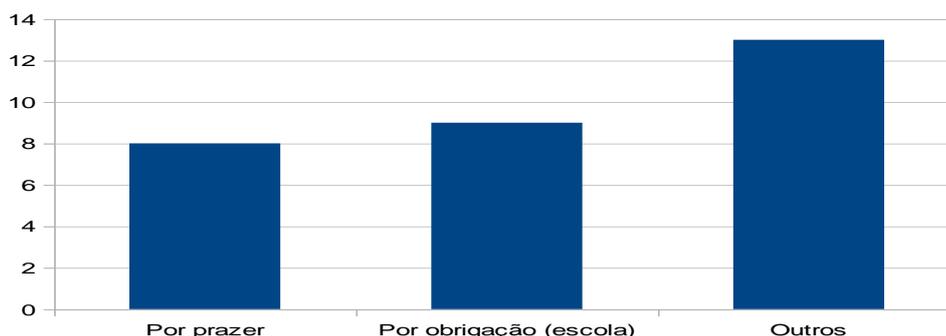
Desse modo, a respeito dos resultados obtidos a partir das respostas oferecidas, contabilizou-se na primeira pergunta (Você gosta de ler?) que 22 (vinte e dois) afirmaram gostar de ler e 08 (oito), que não gostam de ler. No tópico seguinte (Com que frequência costuma ler?), os dados quantificados revelaram o hábito de leitura dos estudantes participantes do estudo:

**Gráfico 1 - Com que frequência costuma ler?**



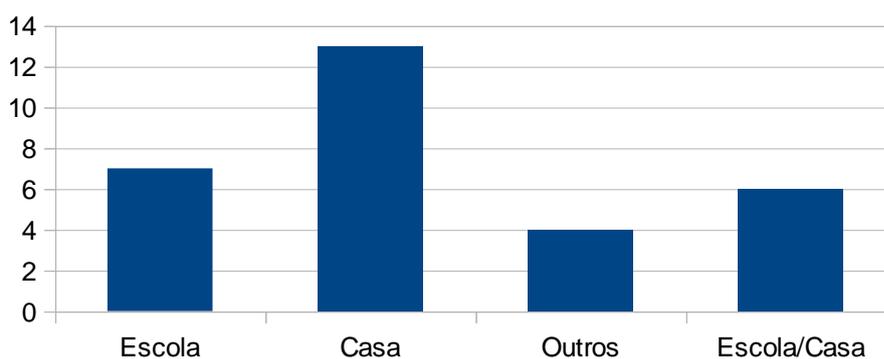
Fonte: elaborado pelo autor

Com esses números, pode-se perceber que a habitualidade da leitura ainda não é realidade consolidada na vida de todos, mas, em algum momento, perpassa o cotidiano de quase todos os participantes desse estudo. No que se refere ao terceiro item (Por que motivos você lê?), os resultados a que se chegou mostram que a leitura como atividade de lazer ainda é menos comum do que por outros motivos, a exemplo do estudo religioso ou mesmo da necessidade de se informar, segundo as observações elencadas pelos próprios estudantes:

**Gráfico 2 - Por que motivos você lê?**

Fonte: elaborado pelo autor

Quanto aos lugares escolhidos pelos alunos para realizarem suas leituras, a escola ainda não é considerada a primeira alternativa, contudo já é possível perceber uma certa apropriação desse espaço genuinamente fomentador das práticas leitoras. A condução de aulas de leitura (não necessariamente adstrita às aulas de Língua Portuguesa) e de projetos voltados a essa atividade na escola, assim como locais estruturalmente voltados para a prática leitora, podem e devem privilegiar a escola como ambiente estimulante às experiências de leitura. Em tempo, vale a consideração que 06 discentes assinalaram Escola e Casa como opções válidas, enquanto 02 outros sujeitos, ao assinalarem a opção Outros, declararam eleger todos os lugares como propícios à leitura:

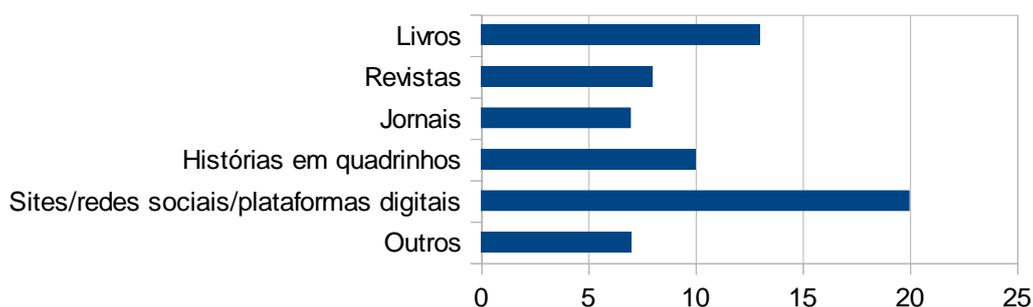
**Gráfico 3 - Onde você costuma ler?**

Fonte: elaborado pelo autor

No tocante às preferências de leitura, os estudantes podiam selecionar mais de uma opção. Desta feita, foi possível concluir que, entre os participantes dessa investigação, a leitura em ambientes virtuais (considerando, dentre outras possibilidades, as leituras efetuadas em sites, redes sociais e outras plataformas digitais) ultrapassou o manuseio de livros,

enquanto a preferência por histórias em quadrinhos superou o consumo de revistas e de jornais. Esse é um dado revelador acerca das práticas leitoras desenvolvidas pelos estudantes: há uma notória prevalência de textos multimidiáticos ou, pelo menos, veiculados em suportes digitais em detrimento do tradicional livro de papel. Devido a uma crescente imersão no mundo digital e, conseqüentemente, a um consumo flagrante de novas tecnologias, uma proposta que englobe leituras de produções multimidiáticas e práticas multiletradas em sala de aula se assenta não apenas em uma abordagem condizente com a realidade deste século, mas também nas necessidades de sujeitos mergulhados em uma sociedade digital e cada vez mais tecnologicamente dependente. Duas observações valem ser mencionadas: dentre os estudantes que assinalaram Outros, mais da metade especificou que sua preferência de leitura é a Bíblia; e somente um aluno assinalou todas as opções, reiterando, em comentário escrito, ler “de tudo um pouco” (Aluno 06).

**Gráfico 4 - Normalmente, o que você prefere ler?**

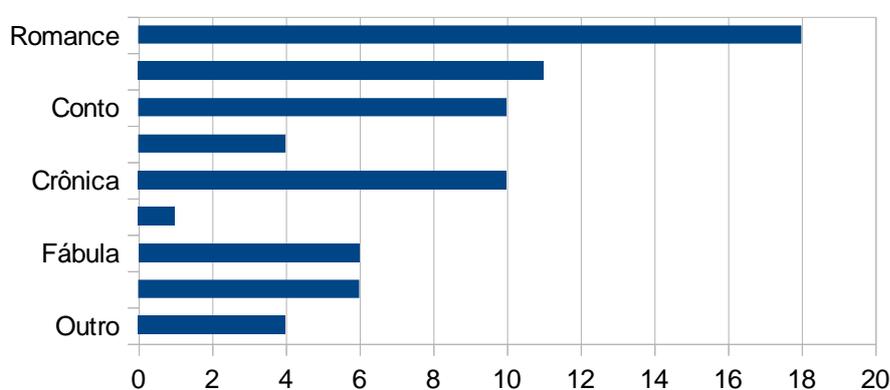


Fonte: elaborado pelo autor

As experiências literárias declaradas pelos alunos na quinta pergunta do questionário apontam predominância do contato com romances, poemas, contos e crônicas: gêneros literários largamente abrangidos pelas escolas, seja nas aulas convencionais de Língua Portuguesa, seja nos projetos de leitura. Assim como o quesito anterior, os estudantes podiam selecionar tantas opções quantos gêneros tivessem lido, no entanto, no que diz respeito ao gênero Peça teatral – referente à obra literária eleita para essa intervenção – tão somente um participante assumiu ter lido. O Cordel, gênero também presente nessa proposta de multiletramento literário como leitura de apoio, figurou como experiência literária no repertório de 06 alunos, enquanto a Bíblia surgiu novamente como resposta apresentada por um aprendiz, dessa vez compreendida pelo estudante que especificou a alternativa Outro

como gênero literário em si. O produto obtido a partir da quantificação das escolhas dos participantes da pesquisa corrobora com a decisão do professor-pesquisador em levar para a sala de aula o texto dramático e o cordel, haja vista a pequena recorrência desses textos literários no ambiente educacional, apesar da irrefutável relevância e necessidade do contato com esses gêneros e do valor estético do qual são providos. Só um aluno não escolheu nenhuma opção como gênero literário já lido.

**Gráfico 5 - Quais são os gêneros da esfera literária que você já leu?**



Fonte: elaborado pelo autor

O sétimo tópico do questionário (Você visita a biblioteca da escola?) trouxe um resultado revelador acerca dos estudantes e da escola: apenas 06 (seis) participantes afirmaram frequentar a biblioteca da escola, de modo que 24 (vinte e quatro) outros estudantes disseram não frequentar esse espaço, ou seja, apenas 20% dos participantes que responderam ao questionário visitam a biblioteca escolar. Essa informação demonstra que os aprendizes reservam certo distanciamento dos espaços para leitura, pelo menos aquele oferecido pela escola como acervo de consulta e de empréstimo e como ambiente para a realização da própria leitura. Nota-se ainda que, embora os variados esforços envidados pela unidade escolar no intuito de aproximar os alunos da biblioteca, os projetos idealizados para atrair e formar novos leitores ainda surtem pouco efeito e os espaços pedagógicos além da tradicional sala de aula ainda não são explorados por grande parte dos participantes da pesquisa.

Quando indagados a respeito do acesso a outros recursos de reprodução cultural, as respostas dos educandos reafirma uma maior aproximação das produções de amplo alcance e massificantes, no geral, como o Cinema. Dessa forma, na oitava pergunta (Você já visitou

um teatro ou assistiu a uma peça teatral?), não obstante 16 (dezesesseis) alunos terem reiterado já ter visitado um teatro ou assistido a uma peça de teatro, 13 (treze) participantes negaram ter vivido essa experiência. Ressalte-se que um estudante não assinalou nenhuma resposta.

Esse contato com o universo da expressão dramática se torna ainda mais limitado quando os discentes responderam a nova pergunta (Você já leu textos dramáticos – peças de teatro?): somente um terço (nove) dos questionados anunciaram ter lido obras dramáticas, ao passo que 21 (vinte e um) confirmaram não ter travado qualquer contato com os textos dramaturgicos. Os resultados obtidos com essa pergunta contradizem números levantados anteriormente: na pergunta 06 (Quais são os gêneros da esfera literária que você já leu?) somente um aluno declarou ter lido peças de teatro, entretanto, em nova oportunidade de resposta, 09 (nove) estudantes disseram ter realizado leituras de textos teatrais. A discrepância entre as respostas, embora seja difícil precisar a causa, pode ter surgido das dúvidas e dificuldades de conceituar gênero e, mais especificamente, gêneros dramáticos.

Todavia, diferentemente do que aconteceu com as respostas sobre a proximidade com a arte do teatro, foi possível depreender que, com a décima pergunta (Você já frequentou alguma sessão de cinema?) que essa manifestação artística tem presença mais intensa na vida daqueles que participaram do questionário inicial. Devido a sua popularidade e a sua maior facilidade de acesso – proporcionadas também pelas plataformas e pelos suportes digitais que permeiam o cotidiano da maioria das pessoas, desde os canais de televisão que transmitem filmes aos programas de *streaming*, como Netflix – o Cinema como arte e como espaço já são familiares para mais de 90% dos entrevistados, ou seja, 28 (vinte e oito) educandos já estiveram em alguma sessão de Cinema, ao passo que apenas 2 (dois) desses sujeitos não tiveram acesso a esse ambiente. Com isso, nota-se que o Cinema exerce, ao menos quantitativamente, certa relevância como produto cultural consumido pelas pessoas que participaram desse estudo.

No que diz respeito aos diálogos entre Cinema e Literatura, mais uma vez o Cinema parece apresentar maior influência: 21 (vinte e um) alunos confirmaram já ter assistido a algum filme adaptado de um livro, em detrimento de 09 (nove) que responderam negativamente (Você já assistiu a algum filme adaptado de um livro?). Na sequência, a décima segunda pergunta (Se você marcou “sim” na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?), considerando os 21 (vinte e um) educandos que responderam já ter visto alguma obra fílmica levada às telas a partir de um livro, revela que dois terços, ou seja, 14 (catorze) alunos já buscaram a leitura de algum livro influenciados por algum filme, ao passo que 07 (sete) respostas negaram essa experiência. Por fim, o último tópico analisa a

quantidade de alunos que assistiram a um filme a partir da realização da leitura de um livro (Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?): além das três pessoas que se abstiveram de responder, somente 10 (dez) aprendizes anunciaram buscar um filme por conta da leitura de um livro, enquanto 17 (dezesete) outros declararam não terem, deliberadamente, procurado assistir a um filme impulsionados pela leitura de um livro. Com isso, é possível considerar que, em vista da pouca intimidade com o universo da leitura ou mesmo da falta de conhecimento de versões literárias de obras cinematográficas conhecidas do público – assim como acontece, genericamente, com a obra literária eleita para essa mediação – o movimento que leva leitores a se tornarem espectadores ainda é menor do que aquele que conduz as pessoas do Cinema para a Literatura.

Desta feita, o questionário aplicado aos estudantes atuou como meio útil para um maior esclarecimento a respeito de quem são os participantes do estudo aqui proposto, levando em consideração os hábitos e as preferências desses indivíduos quanto ao contato com a Literatura, com o Teatro e com o Cinema. A partir dos resultados apresentados pelo referido instrumental, foi possível para o professor-pesquisador delinear o perfil do público engajado em sua intervenção, de modo que etapas fundamentais da investigação – desde o levantamento de hipóteses à delimitação dos objetivos das ações pedagógicas e seu consequente planejamento – puderam ser consolidadas ou engendradas conforme as necessidades e particularidades dos estudantes.

#### 4 CINEMA E MULTILETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA

Os projetos de letramento podem configurar novas práticas pedagógicas que valorizem o indivíduo como um ser aprendiz, uma vez que considera a participação ativa dos alunos desde a organização das atividades planejadas até a sua aplicação, em todas as suas fases. Produzir um texto que integre distintas linguagens e expô-lo para a comunidade escolar, extrapolando o simples cumprimento de uma regra que exige uma nota para considerar aprovado um aluno, permite produções autênticas que atinjam as pessoas dentro e fora dos limites dos muros da escola, cumprindo, dessa maneira, sua meta como ferramenta de comunicação. A possibilidade dos aprendizes se utilizarem dos gêneros textuais – literários ou não – de acordo com suas práticas vivenciais fomenta uma multiplicidade de letramentos, congregando múltiplas linguagens.

Com base nisso, os conhecimentos acumulados nas aulas expositivas aparecem como uma consequência diante das necessidades dos alunos: um produto que permita ao leitor/escritor alcançar certo objetivo comunicacional, por exemplo com a apropriação dos mais variados gêneros usados no cotidiano, para além do mero domínio teórico quanto à matéria ou à forma. Por conseguinte, a escrita e a leitura de textos produzidos pelos próprios alunos ganham significação como métodos comunicativos (assim como de fruição estética) efetivos. A partir de uma ótica interacionista, na qual o discurso se concretiza, os sujeitos se comunicam, isto é, usam os recursos da leitura e da escrita de forma concreta em suas vidas, dando-lhes uma aplicação prática e uma função social.

Vale salientar ainda que a participação dos indivíduos na execução desse projeto de pesquisa está vinculada à assinatura de termo de consentimento dos alunos maiores de idade e à submissão desse trabalho à comissão de ética da Universidade Estadual do Ceará.

A realização dessa pesquisa surge como uma proposta para aulas de Literatura, aplicáveis em qualquer série do ensino médio da educação básica, nas quais se realize a leitura do texto literário, conforme os conceitos de Sequência Didática que Cosson (2018) disciplina. As ideias defendidas pelo professor Rildo Cosson culminam numa proposta metodológica de trabalho com os textos literários. Por isso, num projeto de letramento que focalize as práticas em torno de textos de Literatura, o referido autor sugere uma série de ações pedagógicas para “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2018b, p.12). A Sequência Didática, então, como apresentada por esse estudioso, divide-se em duas modalidades: a) a Sequência Básica, que compreende quatro passos fundamentais para seu cumprimento, a saber: motivação (fase em que se

pretende motivar os alunos para as atividades de leitura propostas), introdução (momento destinado à apresentação das obras e dos autores), leitura (fase de leitura propriamente dita) e interpretação (com as conclusões e os trabalhos apresentados pelos alunos, segundo as sugestões do projeto em prática) (COSSON, 2018b); e b) Sequência Expandida, com um percurso mais detalhado pela presença de outros estágios da sequência de ações, a saber: motivação, introdução, leitura, interpretação (dividida em duas ou mais etapas, de acordo com a progressão da leitura dos textos elencados para a sala de aula), contextualização (com a exposição das variadas conjunturas em que a obra literária pode estar inserida, como os contextos teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador, temático, dentre outras possibilidades) e expansão (estágio em que se desenvolvem as relações textuais, num movimento de extrapolação/intertextualidade que permite aos alunos-leitores perceber o dialogismo existente entre um texto e aqueles que o precederam ou sucederam) (COSSON, 2018b). Dessa forma, na intervenção levada por este estudo para o ambiente educativo, optou-se pela segunda forma da Sequência Didática porque, além de facilitar os encadeamentos entre Literatura e Cinema (na expansão, por exemplo, com a reprodução de filme traduzido de texto literário), essa modalidade incentiva a realização de mais práticas em sala de aula, consoante as necessidades de maior aprofundamento no contato com o texto de Literatura que os alunos da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio demandam.

Dessa feita, para que se possibilite aos estudantes no seio de sua formação educacional contato direto com obras literárias, mais especificamente com os gêneros dramáticos, e para que se transporte igualmente os textos canônicos para as discussões realizadas no centro das salas de aula, é que se propõe aqui a execução desta pesquisa como instrumento útil para o multiletramento literário dos estudantes da educação básica, a partir da apropriação de textos literários e fílmicos. Conforme as palavras de Cosson (2018b),

Deve-se levar em consideração que ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o velho e o novo, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2018b, p. 35-36)

Outrossim, há que se levar em consideração a importância que o texto assumiu na Literatura nacional ao longo das últimas seis décadas, bem como pelo retrato que faz da cultura nordestina. Por isso, o texto literário escolhido para a realização desta pesquisa merece ser abordado em sala de aula como importante ferramenta para a formação do leitor literário em seu consequente letramento. Assim, os diálogos intersemióticos (com músicas, com o teatro em si, com a produção cinematográfica, com outros gêneros literários, como o cordel, com variadas formas do fazer artístico nordestino, dentre outras possibilidades) plausíveis a partir do manuseio desta obra em sala de aula podem transportar os alunos a conceitos de tradição e de herança cultural, das quais os estudantes, mesmo que de modo inconsciente, passam a internalizar uma noção de pertencimento a uma determinada comunidade cultural

#### **4.1 Experiências de leitura com a obra *Auto da compadecida* em sala de aula**

##### **4.1.1 Aula 01: motivação e apresentação**

No primeiro momento da mediação didática proposta nessa pesquisa visando ao multiletramento literário dos participantes se estabeleceu como objetivo, primordialmente, apresentar a obra e o autor selecionados para nortear esse trabalho e motivar para a leitura do texto principal, além de já dar início ao próprio processo de letramento múltiplo, com discussões de temas relativos à nordestinidade e a reprodução de narrativas construídas e divulgadas digitalmente a partir da confluência de diversas linguagens. Nessa toada, para a execução da Sequência Didática (na modalidade expandida, de acordo com os postulados teóricos de Rildo Cosson [COSSON, 2018b]), o professor-pesquisador regeu a primeira aula do projeto de letramento literário sugerido neste estudo, durante duas horas-aulas reservadas para essa etapa do trabalho (APÊNDICE B), no intuito de realizar a motivação e a apresentação do texto literário a ser lido posteriormente pelos alunos.

Nesse momento, o professor não precisa ainda revelar o texto a ser sugerido, mas apenas trabalhar os motivos que possam despertar o interesse dos alunos, como numa preparação para a leitura do texto literário. Para tanto, no modelo de atividade aqui proposto, exibiu-se em sala de aula o vídeo público *O cangaceiro*<sup>3</sup>, uma narrativa digital que apresenta uma versão fantástica da história de Lampião. Após a reprodução do referido vídeo, o professor-pesquisador conduziu um debate oral coletivo protagonizado pelos discentes, com

---

<sup>3</sup> BUCCINI, Marcos. **O cangaceiro**. 2012 (05min34s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PXa3eYOh96I>, acesso em 09 de outubro de 2019.

considerações a respeito do personagem central da animação e outros temas congêneres, a exemplo da própria presença do cangaceiro na cultura popular nordestina em versões particulares, como aquela há pouco observada na aula. Com isso, o professor-pesquisador pretendeu despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes para as próximas leituras através de semelhanças temáticas estabelecidas entre o vídeo reproduzido em sala de aula naquele instante e o texto dramático a ser lido, por exemplo com a ambientação de ambos consolidada na presença de elementos evidentes na cultura popular nordestina. Nessa perspectiva, desde esse momento em que se evocou a força da nordestinidade nas artes e na cultura em geral, buscou-se chamar a atenção dos alunos para a existência e para a importância de se conhecer e de se fruir dessas manifestações regionais.

Superada a fase de motivação dos alunos, finda após as discussões sobre a narrativa digital anteriormente mencionada, cabe ao professor introduzir a obra literária que será lida, com informações sobre o próprio texto e seu autor. Para que se realize essa apresentação, o professor pode dispor de duas aulas geminadas, conjuntamente ao que aconteceu ainda na fase de motivação. Desse modo, a abordagem ao texto *Auto da compadecida* se iniciou com a reprodução de um vídeo de um trecho de uma aula espetáculo do próprio autor (“Ariano Suassuna – mentira e mentirosos”), de modo que se fizesse a apresentação do escritor e de sua obra por ele mesmo. Esse caminho representa uma excelente oportunidade para que o professor possa igualmente fazer considerações sobre os gêneros dramáticos, de modo a apresentar aos alunos o gênero eleito para as atividades de leitura, e estimular a um suposto aproveitamento do acervo da biblioteca escolar, considerando-se que o texto escolhido seja uma obra literária presente nas escolas devido a sua popularidade e a sua importância.

Após a exibição do trecho da aula espetáculo conduzida pelo autor paraibano em comento, o professor-pesquisador tornou a conduzir discussão aberta com os estudantes participantes da pesquisa, com a indagação inicial sobre quem conhecia aquele indivíduo que eles acabaram de ver e quem supostamente ele poderia ser. Apesar de alguns alunos identificarem o idoso como um escritor, conforme ele mesmo assevera no supracitado vídeo, ninguém realmente afirmou conhecê-lo, permitindo, então, ao docente apresentar o nome do escritor e revelar que sua obra mais conhecida, dentre outras que merecem o devido destaque, é *Auto da compadecida*. Assim, ainda com a exposição mediada pelo professor-pesquisador no intento de apresentar autor e obra a serem contemplados no projeto de multiletramento literário, ressaltou-se dois pontos: a trajetória de Ariano Suassuna como celebrado escritor brasileiro e intelectual de grande relevância na defesa e na disseminação da cultura brasileira,

em especial a cultura popular nordestina; e a existência de obra literária chamada *Auto da compadecida*, escrita para as montagens teatrais e anterior às versões adaptadas para o Cinema. Diante disso, alguns alunos reagiram em espanto, afirmando não saber que a obra mencionada se tratava também de obra da Literatura nacional, tampouco especificamente se tratar de texto dramático, mas reiterando a familiaridade que tinham com a versão fílmica de Guel Arraes (2000), até então supostamente reconhecida como única, haja vista todos afirmarem igualmente desconhecer a existência das produções cinematográficas anteriores dirigidas por George Jonas (1968) e por Roberto Faria (1987). Restou flagrante que o contato que os estudantes tiveram com a obra em estudo se deveu às exibições televisivas do filme que lhe renderam certa fama.

Finalmente, para o fechamento da primeira aula do ciclo de mediações concernentes a este projeto de multiletramento literário, o professor-pesquisador disponibilizou, para os alunos, modelos de diários de bordo (ANEXO C), de maneira que os estudantes puderam compilar seus próprios percursos ao longo da mediação em sala de aula. Desse modo, com o uso do diário de bordo, além de servirem como fontes de consultas posteriores para a realização das atividades vindouras, os estudantes puderam apontar impressões pessoais, dúvidas, informações que julgaram relevantes, bem como produziram desenhos, textos autorais em prosa ou em verso, dentre outras possibilidades que os discentes puderam se valer para registrarem suas experiências durante a intervenção didática.

As etapas iniciais da Sequência Expandida (COSSON, 2018) são fundamentais para atrair o engajamento dos estudantes na pesquisa e para fazer-lhes conhecer obra literária e autor principais a serem considerados no estudo. Nesse sentido, o objetivo dessa abordagem inicial é preparar e motivar os alunos para a aproximação do texto literário e lhes estimular a participação – como, na verdade, deve acontecer em todas as aulas – não desprezando o compartilhamento de experiências, de opiniões, de dúvidas e de hipóteses surgidas no seio dos debates conduzidos na aula.

A escolha da anteriormente mencionada animação – “O cangaceiro” – para esse momento do projeto de multiletramento se consubstanciou na oportunidade da aproximação temática (cultura popular, nordestinidade, cangaço) e da oportunidade de, desde já, favorecer uma estratégia didática a partir do uso de recursos audiovisuais. Nessa perspectiva, além de proceder à motivação dos alunos para embarcarem em leituras e em debates alicerçados na abordagem dos referidos temas, o professor-pesquisador já pôde, ainda que sem revelar os planos para atividades futuras ou mesmo sem aprofundar a discussão sobre as obras fílmicas, trazer para a sala de aula um exemplo de trabalho realizado através de recursos

verboaudiovisuais num processo de reescrita (LEFEVERE, 2007) da história de Lampião, não somente o mais famoso cangaceiro, mas igualmente um personagem envolto em uma aura de misticismo e fascínio presente em diversas obras da cultura popular nordestina, com uma versão própria em *Auto da compadecida* notoriamente inspirada na figura real, como é possível perceber até pela semelhança do nome Severino de Aracaju com Virgulino. Com a reprodução do vídeo, foi possível ensejar diferentes debates que vão desde a visão heroica/vilanesca que a cultura popular atribui a Lampião até mesmo as diferenças e as semelhanças do cangaço e da criminalidade nos dias atuais, isto é, a condução da conferência foi empreendida pelo docente e pelos próprios alunos. Ressalte-se a observação realizada em sala de aula:

Aluno 01 – Eu acho que ele (Lampião) é tipo um herói, daqui, do Nordeste. Acho que ele não era como bandido, não.

As reações dos estudantes – diante de uma história que se faz “verdadeira” durante sua duração e que, por isso, impele os espectadores a um mergulho na ficção que lhes é apresentada no vídeo – revela um protagonismo face o objeto artístico: os sujeitos se apropriam e dão sentido ao filme a que assistem, sob critérios pessoais que conduzem as exegeses de cada um. Conforme assevera Jean-Claude Bernardet (1991):

(...) Contrariamente a muitas teses, diante do cinema, o espectador não é necessariamente passivo. Há formas de relação que não usam necessariamente a linguagem racional e crítica dos cientistas. No ato de ver e assimilar um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc. (BERNARDET, 1991, p.80).

Nessa perspectiva, após terem assistido ao vídeo de motivação, os participantes da pesquisa construíram, desde já, imagens próprias a partir da experiência vivida com a narrativa digital, com construções de significados abalizados por questões muito particulares, como suas próprias bagagens culturais e de leitura do mundo. Assim, para muito além de passivos receptores da mensagem fílmica, os espectadores, aqui notadamente os alunos participantes da pesquisa em tela, são sujeitos atuantes responsáveis pela elaboração de significações individuais – muitas vezes arquitetadas de maneira inconsciente e assentadas nas vivências pessoais de cada aluno – do objeto artístico consumido.

Ademais, valem ainda para o professor-pesquisador – numa transição entre a motivação ocasionada pelo enfoque no célebre bandido e a apresentação parcial da obra, sutilmente antecipada pelas perguntas direcionadas aos estudantes sobre a possibilidade deles

conhecerem eventuais outras versões do mesmo cangaceiro, ainda que em outras linguagens – as breves apreciações feitas em torno do fato de Lampião ser uma figura recorrente na cultura popular nordestina com atuação em diferentes linguagens e mídias. Embora a devida introdução da obra literária doravante lida no projeto de multiletramento literário não ter sido ainda realizada, depois de indagados os aprendizes se conheciam alguma história sobre Lampião ou sobre o cangaço, eis que um aluno afirmou:

Aluno 06 – Auto da compadecida tem, tem um cangaceiro também.

Foi a partir desse momento, após confirmar ao aluno a veracidade de sua colocação, que o professor-pesquisador procedeu à reprodução do segundo vídeo do dia<sup>4</sup>, contendo trecho da aula espetáculo de Ariano Suassuna. Neste ponto, os alunos tiveram contato com o autor da obra por ele mesmo, em uma apresentação do pensamento do escritor sobre sua própria profissão. Apesar de não ser citada a obra-prima ou mesmo o próprio nome do literato paraibano no trecho exibido aos estudantes, esses reconheceram o idoso na tela diante deles como um escritor. No entanto, essa identificação, reforçada pelas palavras do próprio Ariano Suassuna no vídeo, restringiu-se a esse fato: em primeiro momento, nenhum dos alunos afirmou saber do nome do autor ou de alguma de suas obras, mesmo depois de terem sido informados da identidade do homem. Tão somente após a revelação de que se tratava do autor de *Auto da compadecida*, alguns alunos confirmaram conhecer a referida obra, mas apenas em sua versão para o Cinema. O espanto dos alunos ao saberem que, além da versão cinematográfica que conheciam (ignorando também a existência das duas adaptações anteriores à de Guel Arraes), há um texto dramático com esse título reiterou a necessidade de trazê-lo para as salas de aula da educação básica, para que, então, os estudantes em formação tivessem contato com produções teatrais, além de conhecerem a Literatura contemporânea brasileira e, mais do que isso, a Literatura nordestina. Numa conclusão paradoxal, o desconhecimento da referida obra por parte dos alunos demonstra certo distanciamento desses com a cultura regional (especificamente a Literatura nordestina), com as composições literárias voltadas para o teatro e com as obras ditas canônicas, pois, ainda que considerada como pertencente a essa categoria, *Auto da compadecida* é, como texto escrito, ainda ignorada por boa parte dos discentes em processo de escolarização. Logo, é possível notar que, muitas vezes, o cânone nacional ainda não chega completamente às salas

---

<sup>4</sup> SUASSUNA, Ariano. **Ariano Suassuna** - mentira e mentirosos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rT2Kty-kc8U>, acesso em 08 de março de 2019.

de aula das escolas básicas, em especial quando se trata dos autores das últimas décadas do século passado.

Com os eventos transcorridos nessa primeira etapa, em vista das discussões realizadas e da reprodução das narrativas digitais, resta claro o sucesso na apresentação da obra e do autor contemplados durante a pesquisa e se confirma, já nesse ponto, a hipótese suscitada desde o início dessa pesquisa – também sinalizada anteriormente pelas respostas obtidas com o questionário inicial – de que os estudantes participantes teriam travado pouco ou nenhum contato com textos dramáticos, de modo a desconhecem a contraparte literária da peça teatral e terem certa intimidade com a versão cinematográfica de *O auto da compadecida*.

Dando conclusão ao que fora planejado para a primeira aula da intervenção pedagógica, após serem revelados nome do autor e título da obra a ser lida durante as aulas do projeto, o professor-pesquisador apresentou a seus aprendizes um modelo de diário de bordo, para que pudessem preenchê-lo com as informações que achassem coerentes ao longo das aulas. Desse modo, além de servir de material de apoio para as atividades vindouras, o diário de bordo fornecido aos participantes da pesquisa lhes permitiu registrar impressões pessoais sobre as aulas, os textos, os filmes vistos e as discussões realizadas, além de dar vazão a suas experiências (BONDÍA, 2002) vivenciadas a partir do contato com distintas obras artísticas e a suas reescritas (LEFEVERE, 2007) nos próprios diários, conforme as produções dos alunos ganhassem contornos sobre o papel, quer em forma de textos autorais, em prosa e em verso, quer através de desenhos. Em vista do que se buscou com o primeiro momento da intervenção pedagógica, foi possível dar início ao processo de aproximação dos estudantes à expressão literária, com a apresentação e a motivação para a leitura da peça *Auto da compadecida*, e às múltiplas linguagens no discurso fílmico, com a animação sobre Lampião. Assim, as experiências iniciadas desde a primeira aula, que foram sendo acumuladas ao longo do processo, dão abertura aos trabalhos para o múltiplo letramento dos discentes participantes da pesquisa.

#### 4.1.2 Aula 02: leitura do primeiro ato

Em sequência, após a motivação e a apresentação do texto, passa-se à leitura propriamente dita da obra escolhida para a intervenção dessa pesquisa (APÊNDICE C). Com essa aula, o professor-pesquisador pretendeu propiciar aos estudantes o contato direto com o

texto literário, em leitura expressiva efetuada pelos próprios educandos que lhes permite a experiência estética e a apropriação da expressão artística.

Antes da entrada no texto, coube ao professor-pesquisador realizar uma incursão sobre as características dos textos literários escritos para o teatro, com esclarecimentos acerca da composição textual: no caso do gênero em questão, quase exclusivamente criado através de diálogos e da existência de rubricas que auxiliam leitores na compreensão das emoções e das intenções dos personagens e atores nas marcações de cenas nos palcos, nas montagens teatrais. Outrossim, salientando-se que todas as explanações restaram fundadas em ilustrações práticas com trechos do próprio texto literário escolhido para esta pesquisa, para o fechamento dessa primeira parte da segunda aula do projeto de multiletramento literário, o professor-pesquisador buscou deslindar algumas possibilidades estruturais abarcadas pelos textos dramáticos, com atenção mais detida às segmentações por atos, tal qual é dividida a obra *Auto da compadecida*.

Realizado esse primeiro momento para propiciar maior familiaridade com o gênero literário escolhido para a mediação em sala de aula, o professor-pesquisador iniciou os trabalhos preparativos em direção à leitura propriamente dita. Embora Cosson (2018b) aconselhe a ser realizada prioritariamente fora da sala de aula, a leitura do texto literário neste projeto ocorreu efetivamente em sala de aula em três etapas, tomando por base uma divisão estabelecida conforme o número de atos que compõem o auto. A dificuldade de acesso ao livro, em formato físico ou digital, por conta das limitações da biblioteca da escola ou financeiras de cada aluno se soma à pouca habitualidade de leitura em ambientes extraclasse e às demandas particulares dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que são pais e mães, são trabalhadores ou estão em busca de um emprego, estão terminando o ensino médio nessa modalidade depois de tentativas sem êxito de concluírem os estudos na educação regular ou estão há anos longe da escola. Os fatores pessoais, econômicos e sociais que se agregam a todo o processo de ensino-aprendizagem foram, dessa maneira, determinantes para uma abordagem do texto literário em sala de aula, ao invés da recomendação da leitura para casa. Além disso, a experiência estética decorrente da aproximação com o texto literário pode (e deve!) acontecer igualmente na escola, lugar que deve promover a apreciação artística em geral e a leitura literária também como fruição, para que se evite o texto literário como uma imposição burocrática para a obtenção de uma nota no boletim.

Quanto à execução desta pesquisa com a leitura de *Auto da compadecida* coordenada em âmbito escolar, por se tratar de gênero dramático, o professor-pesquisador organizou o cronograma de leitura conforme os três atos em que se divide a obra, de modo

que a cada semana os discentes leram uma parte, até a terceira semana em que terminaram o terceiro ato da peça. Nesse sentido, à prática de leitura a ser realizada na escola foram reservadas três semanas de atividade – uma para cada ato do texto dramático escolhido – com quatro horas-aulas para cada ato do texto, perfazendo um total de 12 (doze) horas-aulas para o tratamento da obra literária.

Nesse ponto, o educador, responsável por guiar os estágios da leitura e estipular prazos e metas, manteve-se alerta para não exigir leituras muito longas ou mesmo estabelecer datas muito curtas ou a perder de vista (COSSON, 2018b), sob o risco de prejudicar a atividade com trechos demasiadamente grandes ou fazer os alunos perderem o foco na leitura devido a um prazo muito elástico para sua realização. Cabe, assim, bom senso ao professor para delimitar, junto aos seus alunos, as condições necessárias à leitura do texto.

Vale considerar que a leitura coletiva dos atos da peça aconteceu de modo que os estudantes escolhessem entre eles mesmos e voluntariamente os personagens que gostariam de “interpretar”. Por isso, ainda que fosse possível notar nas primeiras atividades de leitura certa resistência ou mesmo timidez por parte de alguns aprendizes, logo surgiram os primeiros voluntários que, conseqüentemente, incentivaram a participação dos demais colegas.

A prática da leitura literária em sala de aula é o escopo primordial que norteia essa pesquisa, haja vista o relevo que se pretendeu reservar a essa atividade nas aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos do professor-pesquisador na condução de suas aulas se concentraram na aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa aos textos literários, de modo que os estudantes travassem contato com a experiência estética (não só, mas também transformadora e humanizante) que acompanham as obras artísticas. Desse modo, o valor estético dos quais se compõem os textos literários tomou forma a partir do momento em que os discentes deles se apropriaram, já que é nesse momento em que a Literatura se concretizou como arte, na leitura (silenciosa ou oralizada) realizada pelos participantes. O leitor, sujeito responsável pela significação conferida às obras literárias, toma assento em uma das pontas do triângulo que se origina no autor e no texto propriamente dito, pois é por meio do primeiro que a Literatura se materializa, conforme assevera Paul Zumthor (ZUMTHOR, 2007, p. 24) “Com efeito, pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo.”.

Em vista disso, desde o primeiro contato com o texto literário, conferindo à materialidade do papel escrito o caráter artístico que tomou forma com a leitura, os alunos outorgaram concretude literária a uma obra agora em consumo e conseqüente processo de apropriação. Com a leitura dramática realizada pelos estudantes em uma dinâmica alternância

de participações conforme as falas dos personagens aconteciam na peça, o valor estético da referida obra se estabeleceu para leitores e ouvintes, pois é nesse instante em que os participantes se debruçaram sobre o texto que “a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor.” (ZUMTHOR, 2007, p. 51).

Considerando a forma como se deu a incursão à peça teatral, fica evidente que a progressão do texto aconteceu de maneira muito natural, com velocidade adequada à ação, ao humor, à dramaticidade que as cenas imprimiam aos leitores.

Não é menos verdade, no entanto, que toda leitura seja produtividade e que ela gere um prazer. Mas é preciso reintegrar, nesta ideia de produtividade, a percepção, o conjunto de percepções sensoriais. A recepção, eu o repito, se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. Essa consideração deixa formalmente íntegra a teoria alemã da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela a aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles! (ZUMTHOR, 2007, p. 52)

Além da fluidez e da dinâmica que a leitura oral coletiva alcançava através da divisão por personagens (incluindo-se aí também as eventuais rubricas), com uma participação mais ativa e democrática dos alunos, a imersão na leitura do texto dramático se deu, principalmente, devido à performance (ZUMTHOR, 2007) desempenhada pelos discentes. Na atividade performancial de leitura, não adstrita à mera codificação das palavras sobre o papel, voz e corpo estão presentes como meios possibilitadores da performance.

O mergulho sobre a peça teatral, com uma leitura performática e desempenhada por um grupo de alunos, ganhou relevo como prática leitora e como atividade de interação social, haja vista a leitura não apenas alcançar coletivamente o alunado presente, mas igualmente ser efetuada coletivamente em performances dos próprios discentes. Assim, vale salientar, de acordo com o pensamento do professor Rildo Cosson (2018a), que:

O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2018a, p. 40).

Isto posto, a leitura do primeiro ato da peça permitiu aos discentes a experiência (BONDÍA, 2002) literária a partir de uma obra com a qual a maioria já havia travado contato indiretamente, através da adaptação cinematográfica, ainda que não conhecessem o texto dramático. Iniciado o processo de apropriação de texto canônico de relevância capital para a Literatura brasileira, a leitura performática proporcionou a participação de um considerável número de alunos e o desenvolvimento de habilidades da comunicação oral.

#### 4.1.3 Aula 03: primeira interpretação

Seguindo a proposta de leitura organizada quanto aos três atos da peça, ao término da primeira leitura se fez necessária a realização da primeira interpretação, feita ainda em sala de aula ou, pelo menos, iniciada em sede escolar. Durante o tempo de duas horas-aulas (APÊNDICE D), a pausa na leitura do texto dramático aconteceu em um momento no qual os participantes se debruçaram sobre as impressões que imprimiram sobre o auto e sobre si mesmos, a respeito das imagens e conclusões alcançadas sobre os trechos lidos até o momento.

Para a efetivação da interpretação do primeiro ato da peça, o professor-pesquisador preparou sua aula a partir da leitura integral do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde, que apresenta como protagonista outra versão de um dos personagens centrais de *Auto da compadecida*, para que, então, os estudantes conhecessem outras expressões da cultura popular nordestina e reconhecessem a presença do referido personagem em linguagens distintas daquela com que tiveram contato na aula anterior. A leitura oral do texto poético também se deu de modo performático, com os trechos divididos de acordo com a participação voluntária de vários alunos em leituras de estrofes distintas. Assim, a leitura se configurou expressivamente conforme interpretação do ritmo e das rimas inerentes ao texto poético supramencionado.

Finalizada a leitura coletiva do cordel, o professor-pesquisador distribuiu entre os discentes a primeira atividade de interpretação (APÊNDICE K), composta por três questões discursivas acerca das aproximações e dos distanciamentos entre *As proezas de João Grilo* e o primeiro ato da peça lido na aula anterior, quer do ponto de vista do enredo e das temáticas abordadas, quer das particularidades e dos recursos empregados em cada texto literário. Para o cumprimento do exercício, os alunos tinham a faculdade de formar duplas, trios ou mesmo trabalharem sozinhos. Por fim, para o encerramento das atividades do dia, depois de decorrido o prazo convencionado de 40 (quarenta) minutos para que os discentes pensassem e

escrevessem suas respostas, seguiu-se a um debate coletivo entre professor e alunos, para que se expusessem os textos das respostas e, em consequência disso, as interpretações a que cada um chegou. O professor-pesquisador orientou as discussões e organizou a participação em sala naquele dia, usando como roteiro as próprias questões da atividade proposta, além das observações feitas pelos participantes.

Com esse intervalo da leitura para a interpretação dos percursos percorridos até ali, o professor-pesquisador convidou seus alunos a uma reflexão – para uma ponderação das nuances do texto e para uma busca de seus próprios “reflexos” a partir do texto e em direção ao texto – em um exercício exegético e transformador, dos sentidos do texto e dos próprios consumidores de ambas as obras artísticas.

A interrupção da leitura, além dos motivos impostos pela extensão do livro, fez-se necessária para um processo de apreensão da obra, na qual os leitores do texto completaram-no, significando-o a partir de suas próprias vivências. Desse modo, esse momento de meditação sobre o objeto artístico (no caso em tela, tratou-se do primeiro ato da peça, mas esse é um fenômeno aplicável para qualquer expressão artística) auxilia em sua assimilação por parte de seus consumidores, pois é nesse instante que os leitores/ouvintes/espectadores constroem os significados que atribuem às obras que consomem. É com essa pausa em que se é “arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa” (BARTHES, 1987 p.34), portanto emergir do texto para imergir em direção aos sentidos que se constroem a partir do contato com as obras de Literatura. Destarte, é com essa meditação advinda da experiência (BONDÍA, 2002) que os textos literários nos impelem a “digeri-los” – como objetos artísticos que têm suas significações concretamente realizadas por quem os lê – e a fazer uma reflexão sedimentadora acerca do valor estético que se imprime, principalmente, nas dimensões pessoal e cultural do leitor.

A prática de leitura de um texto poético trouxe mais um gênero literário para o centro da sala de aula, como possível agregador de cultura geral e de experiência estética para os estudantes. Em vista dos propósitos perseguidos por essa pesquisa em ambiente pedagógico, a congregação de gêneros literários é estratégia que promoveu os objetivos principais desse estudo, pois permitiu aos participantes o contato com diferentes práticas discursivas. Pautada em atividades de leitura e de produção que permitissem certa pluralidade de linguagens e de formas (auto, cordel, música, filme e narrativa digital), esta pesquisa visou oportunizar aos educandos as vivências de textos literários e novas práticas de letramento, de sorte que os trabalhos conduzidos com gêneros diversos da Literatura e de outras linguagens artísticas pudessem proporcionar experiências ainda inéditas para aqueles presentes nas aulas

e a aproximação com novas e particulares formas de expressão. A partir do contato estabelecido com o cordel, uma das várias obras artísticas que apresentam versões do personagem título, os educandos logo começaram, muito naturalmente, a comparar as características e as peripécias do personagem central do cordel e do auto. Para além de um cotejo que se baseou exclusivamente na listagem de semelhanças e de diferenças entre as diferentes obras, embora esse seja o prisma mais óbvio, o professor esteve atento às demais discussões quanto às linguagens empregadas em cada texto.

Em seguida, apresentam-se as questões planejadas para a execução da atividade de primeira interpretação:

*1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro Auto da compadecida, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?*

O primeiro questionamento da atividade parte da leitura recém realizada do cordel *As proezas de João Grilo* em contraponto à leitura do primeiro ato da peça *Auto da compadecida*, ocorrida na aula anterior. Com a oferta do contato com o supramencionado texto poético, buscou-se a abrangência de outro gênero literário além daquele dramático que norteou a pesquisa, para o favorecimento de um projeto que visou ao letramento literário, isto é, a aproximação dos estudantes em direção a obras da Literatura, de modo que esses sujeitos reconhecessem diferentes formas da referida manifestação artística, especialmente no contexto das obras atinentes às expressões regionais e/ou culturalmente relacionadas ao Nordeste. Nessa perspectiva, durante as trocas ocorridas oralmente nas discussões feitas em sala que davam conta dessa atividade, o professor-pesquisador se atentou para apresentar aos seus alunos as referências históricas que dão conta da presença de João Grilo na cultura popular portuguesa e brasileira, com diversas versões do personagem, principalmente, para o cordel, a exemplo do próprio texto levado para a sala de aula naquele dia. Em acréscimo, ainda sob as análises do mesmo personagem, o docente discorreu também sobre as noções do personagem-tipo com a qual João Grilo se apresenta nas construções feitas pelo dramaturgo paraibano, em semelhança com o arquétipo do nordestino sagaz. Assim sendo, ainda que os recursos textuais e a linguagem utilizados para a escrita da peça e do cordel fossem

flagrantemente diferentes, os estudantes estabeleceram relações entre os protagonistas dos dois textos, reconhecendo-lhes como versões similares do pícaro invencível, segundo corroboram as respostas dos próprios alunos:

Aluno 01 – Sim, se trata de um mesmo personagem com característica do povo nordestino, mas também com esperteza para vencer a fome e o sofrimento da seca do sertão.

Aluno 04 – Sim, é um personagem nordestino bem popular, cheio de graça, espirituoso, conversador, irônico e astucioso, assim sendo pode ser comparado ao mesmo personagem João Grilo da peça teatral *Auto da compadecida*, que conseguiu enganar ao mesmo tempo um bispo, um padre, o sacristão, um cangaceiro, o padeiro e sua mulher e ainda consegue chegar ao Céu.

Além das associações definidas entre os dois personagens em vista de sua característica astúcia e de sua inserção no contexto da cultura popular nordestina, vale destacar que a resposta em evidência do trio de alunos já evocou elementos familiares aos alunos por conta do filme. Isso fica constatado com a afirmação de que, valendo-se de sua inteligência, além de enganar outros personagens, João Grilo “ainda consegue chegar ao Céu”, em referência a passagem do auto que só se revelaria na posterior leitura do terceiro ato. Nota-se, com isso, que o dimensionamento e as conclusões a respeito do personagem se consolidaram não apenas por meio da leitura da peça, mas, para os indivíduos que conheciam previamente a adaptação para as telas do auto, primordialmente pela familiaridade com a versão cinematográfica, portanto em consonância com a Teoria dos Polissistemas (EVEN-ZOHAR, 2005), é notório que a influente posição da obra em estudo no Sistema Cinematográfico alça a um lugar de privilégio, de centralidade sua contraparte escrita no Sistema Literário, mormente quando se considera a cultura pessoal dos participantes da pesquisa, que afirmaram unanimemente desconhecem o texto dramático *Auto da Compadecida*, mas terem já certa intimidade com sua tradução para o meio fílmico.

Dando sequência ao compartilhamento de respostas e ao debate em torno das dúvidas surgidas, a turma passou à segunda questão:

*2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades.*

Extrapolando os critérios temáticos e estilísticos componentes nos dois textos em apreciação na aula, o segundo tópico da atividade trouxe para o centro da sala de aula os aspectos distintivos dos dois gêneros literários, favorecendo igualmente os fatores estruturais e materiais do cordel e do auto como objetos pedagógicos válidos para a concretude de práticas de letramento literário. Logo, indicando que já estabeleciam certa intimidade com os gêneros literários estudados e que possuíam conhecimento a respeito das construções inerentes ao cordel e aos textos dramáticos, os estudantes provaram reconhecer determinadas especificidades de cada expressão, como o caráter narrativo do qual o cordel é dotado:

Aluno 03 - Na peça de teatro, usa-se falas de outros personagens, além do João Grilo, tem a interpretação dos personagens. No cordel, tem apenas o narrador contando a história.

Em conformidade com a resposta fornecida pelos estudantes a partir da extração de suas próprias observações dos textos lidos em sala de aula, as construções do cordel e do auto, embora sejam ambas exemplos da expressão literária, seguem formatos diferentes e lançam mão de recursos e estratégias próprias de cada fazer. Portanto, os estudantes evidenciaram que o cordel, ainda que seja um gênero genuinamente poético, faz uso de recursos típicos dos textos narrativos ao passo que o auto, por representar produção dramática, vale-se da sucessão das falas dos personagens para o desenvolvimento do enredo, além de contar com a participação de atores, quando da montagem da peça para os palcos.

Ademais, para além das características visualmente distinguíveis, acerca da formatação estrutural das duas manifestações literárias, o caráter multissemiótico peculiar aos textos dramáticos também foi percebido pelos leitores participantes da pesquisa, de acordo com resposta obtida a partir da segunda questão da atividade de interpretação:

Aluno 02 – No cordel vai ter o narrador e as rimas, mostrando como ele (personagem) se sente e no Auto da compadecida é mais expressão e música e pessoas interpretando.

Assim, ficou evidente para os aprendizes que outras linguagens artísticas podem (e devem) compor as produções teatrais, em uma trama de multiplicidades semióticas que abrangem, por exemplo, além do próprio texto escrito para a prática de leitura, a música e a atuação dos atores consolidada nas expressões faciais e corporais, no palco.

Para a conclusão da atividade, os estudantes deveriam criar uma versão própria do personagem João Grilo, adaptando-o para o contexto fortalezense dos dias de hoje. Por isso, através da apropriação do personagem da cultura popular, as produções elaboradas pelos alunos consistiram em uma prática de reescrita (LEFEVERE, 2007), uma vez que se tratou da transposição do supramencionado pícaro para outro contexto diferente daquele com o qual os educandos tiveram contato com as leituras do cordel e da peça de teatro. Com isso, além da atividade de produção para a reescrita, foi possível fomentar uma valorização das práticas locais dos participantes ao se transportar João Grilo para o mesmo contexto em que os estudantes vivem – a cidade de Fortaleza dos dias atuais – de modo a lhes permitir produzir e remodelar o personagem em uma versão particular, a partir de critérios pessoais e das vivências dos próprios estudantes. Desse modo, essa última questão buscou propiciar um ponto de interseção entre as culturas locais, as quais a maioria dos alunos carrega consigo, e as culturas valorizadas (ROJO, 2012).

*3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em Auto da compadecida, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.*

Aluno 01 – João Grilo seria um personagem caricaturado que viveria nas praças do Centro da cidade, ele iria ganhar a vida contando história, vendendo cordel, enrolando os outros, fazendo a população rir.

Na reescrita apresentada acima, João Grilo assumiu a forma dos artistas locais, no contexto fortalezense, que apresentam seus números artísticos para o público transeunte das ruas da cidade, dos humoristas que se apresentam nas praças, nos vendedores de cordel, na caricatura do sagaz enganador que diverte a população que o assiste. É possível notar, então, como os conhecimentos prévios do estudante acerca do contexto em que vive são evocados para a reconstrução do personagem, que assumiu características flagrantemente locais, relacionadas com a cultura e mesmo com o espaço físico do município em que vivem os alunos, pois João Grilo “(...) viveria nas praças do Centro da cidade (...)”. Ressalte-se ainda que, mesmo mantendo os atributos intelectuais e psicológicos inerentes às versões do personagem encontradas no cordel e no auto que culminam na sagacidade típica de João Grilo, esse personagem deixa de fazer parte do cordel *As proezas de João Grilo* para ser, então, um vendedor de cordéis e contador de histórias. Nessa perspectiva, a reescrita em tela

suporta uma construção do pícaro que transcende a ficção e que lhe dá um formato mais realista de produtor e de vendedor da arte que lhe tornou popular.

Ainda a respeito da mesma questão do exercício, tomemos como exemplo para análise outra resposta apresentada pelos educandos:

Aluno 08 – João Grilo nasceu em Fortaleza, filho de político, estudou fora do Brasil, mas nunca esqueceu suas raízes. Reside em Fortaleza, casado, tem dois filhos, é artista plástico, é muito famoso. João é muito culto.

Nas anotações elaboradas por um trio de alunos, João Grilo assume uma postura mais tradicional, é filho de político, com estudos realizados no exterior e com contração de casamento e constituição de família. Não obstante ter realizado viagens internacionais, João Grilo permanece morando na cidade de Fortaleza, onde nasceu e é famoso artista plástico. Nesse viés, a caracterização do personagem como figura da cultura popular nordestina se concretiza na profissão que exerce e no fato de que “nunca esqueceu suas raízes”, ao passo que a astúcia peculiar a João Grilo agora se torna, de fato, educação formal.

A valorização dos saberes que cada aluno carrega consigo previamente e da cultura local em que estão inseridos pode ser fomentadora de uma educação que considera as práticas letradas que os estudantes experienciaram em suas vidas, não só provenientes das vivências experimentadas a partir da educação formal, mas para além dessa. Então, para a condução de um trabalho educacional que almeje a pluralidade de saberes e de culturas pessoais e locais, ou seja, que busque ao (multi)letramento (literário)

(...) são requeridas *uma ética e várias estéticas* e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de língua/linguagens na escola) (ROJO, 2012, p. 28, grifos da autora)

Dessarte, é função da escola considerar em suas atividades a relevância das múltiplas construções do conhecimento, inclusive aquelas provenientes das conjunturas sociais em que se encontram seu alunado. O enaltecimento dos saberes globais não apenas despreza os conhecimentos previamente construídos pelos indivíduos, mas também dispensa qualquer atenção à cultura, à sabedoria popular e localmente estabelecida. Portanto, com a abrangência de outras linguagens e de manifestações artísticas na sala de aula, como as que foram propostas nessa aula e ainda as que serão sugeridas ao longo dessa pesquisa, é possível

propiciar ao alunado conhecimentos tradicionalmente escolásticos e também aqueles de ordem prática, com um acréscimo na cultura geral dos participantes e nas habilidades e competências mais direcionadas às situações fáticas da vida cotidiana.

#### 4.1.4 Aula 04: leitura do segundo ato

Superado o primeiro intervalo de interpretação do texto, os alunos retomaram a leitura da peça, percorrendo-lhe o segundo ato. O professor-pesquisador sugeriu, mais uma vez, que a leitura ocorresse de modo coletivo e oral, com a fluidez performática que já fora alcançada desde a primeira imersão no texto dramático.

Semelhantemente ao que acontecera na primeira parte, os alunos se voluntariaram como leitores, escolhendo a qual personagem gostariam de dar voz. Priorizou-se a participação daqueles que não haviam ainda realizado qualquer leitura nas aulas anteriores, mas os estudantes mesmos se organizaram de modo a dar chance àqueles que até então não haviam praticado a leitura. Já familiarizados com a estrutura textual e com os personagens presentes no auto, haja vista haver poucas diferenças nesse quesito entre os atos da peça, os alunos escolheram na lista apresentada pelo professor-pesquisador os personagens de quem gostariam de ler expressivamente as falas na peça e executaram a leitura de fato com muita organicidade. Assim, nesse momento da intervenção pedagógica, 04 (quatro) horas-aulas (APÊNDICE E) foram destinadas à leitura do segundo ato da peça em sala de aula.

Como objeto principal desse projeto de multiletramento literário, a leitura da obra de Literatura é a atividade, sem desprezar a importância de outros momentos da ação pedagógica, que encerra em si uma maior ponderação em sala de aula e que exige grande atenção por parte do professor e dos estudantes. Sob a incumbência de oportunizar aos alunos uma proximidade com a expressão literária – no caso em tela, para alguns participantes da pesquisa, pela primeira vez mergulhando sobre um texto dramático – e de enaltecer a marcante riqueza da cultura popular nordestina, fortemente presente na peça teatral em estudo, a leitura do auto aconteceu de modo performático, com a alternância de leitores conforme os personagens que lhes cabiam ler as falas. Para os percursos do segundo ato, novamente os estudantes tiveram suas participações definidas de acordo com a participação do personagem que escolheram para ler suas falas, de modo que a leitura seguiu uma formatação próxima da própria encenação teatral, por incentivo do professor, mas, principalmente, por escolha dos próprios leitores. Desse modo, desde o primeiro momento de leitura, efetuado duas aulas antes, o professor-pesquisador encorajou os estudantes a buscarem

uma leitura performática, dando expressividade às falas dos personagens que eram agora concretamente oralizadas. Nessa toada, pautados exclusivamente em decisões pessoais, alguns estudantes resolveram ficar de pé quando do momento de sua participação e ainda esboçavam certos movimentos de corpo, gestos, exibições faciais que demonstravam a fisionomia que pensavam ser a mais adequada para cada momento da peça. É possível notar, assim, que o engajamento dos próprios aprendizes alçou a leitura da peça, já estimulada a seguir certa expressão dramática reforçada especialmente pelas entonações das leituras, a uma situação de quase atuação, pois a imersão na peça teatral, voluntariamente, aconteceu de tal modo que os próprios educandos buscavam não só empreender uma ação de leitura, mas igualmente de interpretação. Os resultados da prática leitora excederam aqueles esperados pelo professor-pesquisador, que planejara um desempenho performático para a atividade de leitura, mas que se surpreendera gratamente com o comprometimento de uma parcela de estudantes que extrapolaram suas próprias atribuições e incrementaram suas leituras com detalhes e performances complementares.

Executada de modo coletivo e oral, a leitura era – mesmo que silenciosamente executada por aqueles que não “interpretavam” personagens naquele ato – operada por todos e a todos alcançava, de formas e intensidades diferentes. Ainda que feita por toda a turma de uma só vez, a experiência literária (BONDÍA, 2002) lograda a partir da prática leitora produz efeitos particulares em cada sujeito, tendo em vista que o movimento de preenchimento dos sentidos do texto é processado sob critérios muito pessoais, com suporte nas vivências de cada estudante, em seus conhecimentos concebidos anteriormente, na cultura individual que cada aluno carrega. Destarte, o fato da leitura ter ocorrido coletivamente não significa que obterá resultados uniformes, pois “o encontro da obra e de seu leitor é por natureza estritamente individual, mesmo se houver uma pluralidade de leitores no espaço e no tempo.” (ZUMTHOR, 2007, p. 54). Dessa feita, a leitura, mesmo que feita oralmente para um grupo de alunos, atinge de modo único a leitores e ouvintes.

Vale salientar que a desenvoltura – afora os novos elementos performáticos incorporados por alguns estudantes que compreendiam as movimentações corporais e gestuais e as expressões faciais – também pôde ser observada na leitura propriamente dita. Embora os estudantes que participaram da leitura oral do segundo ato não fossem necessariamente aqueles que haviam operado no primeiro ato – apenas dois estudantes se repetiram nos dois primeiros atos da peça – foi possível notar que os educandos estavam mais à vontade, com a alternância entre leitores acontecendo com muito desembaraço, a localização e a obediência às indicações das rubricas tomando uma naturalidade flagrante e até a velocidade da própria

leitura imprimindo um ritmo no desenrolar do enredo que tornavam as construções das cenas mais verossímeis e, em certa medida, divertidas. Desse modo, já mais familiarizados com a expressão dramática, a fluidez da leitura parece ainda mais natural do que aquela obtida na primeira aula de leitura.

Ao ler um texto, damos a ele a entonação que imaginamos, de acordo com o sentido que identificamos para a cena. Na cena, porém, o sentido que a memória registra está mais vivo na maneira como a frase é dita do que como é grafada. O texto teatral tem essa curiosa característica: é uma escrita destinada a ser falada. É uma fala escrita à espera de uma voz, uma intenção, um ritmo, uma emoção, enfim à espera de um ser humano que lhe empreste corpo e vida. (ARAÚJO, 2009, p. 183).

Então, ainda que não houvesse a intenção de se preparar uma montagem propriamente dita da peça, a leitura tomou um formato expressivo, com uma teatralidade que ultrapassa a noção de uma prática leitora maquinal, desritmada e desprovida de sentimentos. Próxima de uma autêntica atuação, a leitura realizada pelos aprendizes no segundo ato de *Auto da compadecida* era guarnecida de inegável energia, de um fluxo contagiante que tornava texto escrito em fala e, mais do que isso, em vida, para os personagens e, sobretudo, para os leitores que transmitiam, em suas presenças no próprio texto, performance e emoção.

Com o cumprimento da etapa que deu conta da leitura do segundo ato de *Auto da compadecida*, o professor-pesquisador buscou proporcionar a continuidade do contato com obra literária iniciado na aula anterior, dando maiores dimensões à atividade de leitura, à experiência estética oportunizada por essa e, conseqüentemente, ao processo de multiletramento literário como um todo. Logo, os objetivos delineados para esse encontro foram alcançados satisfatoriamente, com a concreta incursão dos alunos rumo à leitura do texto dramático.

#### 4.1.5 Aula 05: segunda e terceira interpretações

Paralelamente às estratégias aplicadas para a leitura da primeira parte da peça, o professor-pesquisador reservou momento para nova pausa reflexiva acerca das leituras efetuadas do segundo ato do texto dramático. Buscou-se, com a proposição desse intervalo e suas respectivas atividades, fomentar um instante para as interpretações dos textos lidos em consonância com as vivências pessoais de cada estudante, considerando os contextos particulares de cada participante da pesquisa como motivador para a construção de sentidos segundo critérios muito individuais.

Nessa esteira, ao fim do prazo da leitura do segundo ato, realizou-se a segunda pausa, com carga horária de 02 (duas) horas-aulas (APÊNDICE F), iniciando-se com a reprodução da música “Cordel estradeiro”<sup>5</sup>, da banda brasileira Cordel do fogo encantado. A escuta da música aconteceu no laboratório de informática da escola, com a aparelhagem de som necessária para a reprodução do áudio. Alternando duas audições da supramencionada canção, a letra da música foi lida em sala de aula coletiva e oralmente pelos estudantes que se voluntariaram. Conforme a leitura era realizada, houve interferências dos estudantes e do professor-pesquisador, a respeito do vocabulário usado, das construções estilísticas, das referências internas ao texto, das aproximações e dos distanciamentos entre a linguagem literária e a linguagem musical, dos valores estéticos, das impressões e gostos pessoais como ouvintes e leitores.

Mais uma vez, terminada a segunda escuta da canção “Cordel estradeiro”, foi possível o desenvolvimento de debates coletivos que envolveram, dentre outras discussões, as dimensões inerentes à multiplicidade de linguagens artísticas – do Teatro à Poesia à Música – e igualmente uma aproximação temática e estilística, haja vista a presença do mesmo personagem (João Grilo) no auto e no cordel lido no primeiro intervalo de interpretação, a musicalidade inquestionável dos gêneros líricos, como a própria literatura de cordel, e da recorrência dos elementos culturais nordestinos nos três textos (auto, cordel e canção).

Em um segundo momento da aula, após as atividades atinentes à canção apresentada à turma, o professor-pesquisador disponibilizou atividade de segunda interpretação (APÊNDICE L) e de escrita em duas questões que podiam ser respondidas individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com a decisão dos próprios estudantes. Superado o prazo de 40 (quarenta) minutos para o cumprimento dos exercícios propostos, houve um compartilhamento dos resultados obtidos com o restante dos colegas. Desse modo, oralmente os discentes participaram expondo suas respostas e dúvidas, opiniões e sensações. Seguindo tópico a tópico da atividade, o professor-pesquisador buscou incentivar a participação do maior número possível de alunos dentre os dispostos a falar, considerando a multiplicidade de opiniões e de experiências que culminaram em distintos caminhos e desfechos para o cumprimento das atividades sugeridas.

Com o término da leitura do segundo ato da peça, mais uma vez a turma procedeu a uma pausa para que se realizasse uma segunda atividade de interpretação. Nesse momento de intervalo, no qual o indivíduo se debruça sobre as significações que cria e com as quais

---

<sup>5</sup> In CORDEL DO FOGO ENCANTADO. **Cordel do fogo encantado**. 2001. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=P1\\_q4xhJMFk](https://www.youtube.com/watch?v=P1_q4xhJMFk).

completa as lacunas do texto segundo parâmetros estabelecidos pelo próprio leitor, o professor-pesquisador convida seus alunos a meditações a respeito do trecho da peça lido na última aula, de modo que novas reflexões sejam empreendidas em direção à peça teatral e novas fronteiras da criação literária sejam exploradas. Parte do processo de apropriação do texto dramático em estudo, a segunda interpretação permite aos leitores que efetuem nova introjeção das marcas do texto que se imprimiram sobre os estudantes mesmos e das potencialidades estéticas, temáticas, paratextuais e intertextuais, dentre outras possibilidades, que o texto artístico carrega consigo.

Com a reprodução da música, servindo inclusive como uma motivação para essa fase de segunda interpretação da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018b) ofertada por essa investigação, um novo entrecruzamento de linguagens foi possível, aproximando agora Literatura e Música. Para a primeira atividade de interpretação, pretendeu-se implementar nas aulas uma aproximação entre expressões – cordel e auto – inerentes ao mesmo Sistema (EVEN-ZOHAR, 2005), o Literário. Agora, no entanto, a proposta do professor-pesquisador consistiu no entrelaçamento de linguagens concernentes a dois distintos Sistemas (EVEN-ZOHAR, 2005), o Literário e o Musical. A escuta da canção e a posterior leitura de sua letra promoveram discussões frutíferas, a partir de observações realizadas pelo educador e pelos alunos, como, por exemplo, as referências a vários elementos da cultura popular nordestina e mesmo a semelhança entre o texto que, mesmo se propondo a ser canção, possui muitas características de uma criação poética, desde o próprio título “Cordel estradeiro”, no qual é possível perceber claramente a menção ao gênero poético. Posteriormente à reprodução da música “Cordel estradeiro”, o professor-pesquisador distribuiu entre os participantes da pesquisa a atividade de segunda interpretação – considerada ao mesmo tempo um “momento interior e exterior” (COSSON, 2018b, p. 65), pois os leitores se lançam sobre o texto e para fora dele, concedendo materialidade às ideias e aos sentidos que confere ao texto lido. Então, transcrita a primeira questão da atividade de segunda interpretação:

*1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?*

A evocação da presença da cultura popular nordestina desde o primeiro questionamento vem a reforçar os comentários já tecidos pelos estudantes sobre a música ouvida. Representativas da cultural local, a canção e a peça apresentam uma riqueza de representações artísticas e culturais do Nordeste, conforme, inclusive, as diretrizes do Movimento Armorial, liderado por Ariano Suassuna. Assim sendo, a nordestinidade figura como característica acentuada nas obras do escritor paraibano, além de ser tema corrente nos trabalhos criados por muitos outros estudiosos, pensadores e artistas – a exemplo da banda Cordel do fogo encantado. Nessa perspectiva, a primeira questão invoca esse tema nas impressões e sentidos que os estudantes construíram ao longo da leitura efetuada até ali, incitando-lhes a recordarem e recriarem em suas mentes as imagens que eles mesmos fizeram dos personagens, da linguagem que esses utilizavam e de seus figurinos, dos cenários que, sugestivamente, compunham e ambientavam o enredo, dos temas apresentados.

Ressalte-se que, quando indagados a respeito de que elemento da cultura popular nordestina presente nos dois atos da peça até ali lidos, uma parcela relevante dos participantes sinalizou que a linguagem foi o que mais lhes direcionou a concentração. Com base nas respostas da suprarreferida questão aqui elencadas, por amostragem, é possível depreender que por linguagem os alunos se referem às marcas de regionalismos identitariamente relacionados ao Nordeste, ao sotaque propriamente dito (supostamente reformulado na imaginação daqueles que haviam já assistido ao filme e que buscavam a partir da referência cinematográfica parâmetros para a construção de significações da peça de teatro, dentre eles a fala mesmo dos atores e suas entonações) e à linguagem informalmente empregada por personagens de baixa escolaridade e em situações de uso da língua que não lhes exigia maior domínio da norma culta. Algumas das respostas oferecidas pelos discentes arremataram essas apreciações da linguagem utilizada pelos personagens do texto dramático:

Aluno 01 – O que me chamou atenção foi **a linguagem dos personagens**, por causa da maneira de falar e o (...) cangaceiro, porque eu gosto desse elemento que tem na cultura nordestina.

Aluno 06 – O cangaço, o jeito simples, a vestimenta, a **linguagem**.

Aluno 11 – O que eu mais gostei foi dos personagens (palhaço), a cultura, onde foi produzida a peça e **as falas**, tudo.

Aluno 18 – O que mais me chamou a atenção foi **o modo deles falarem** (...).

É notório, dessa maneira, a atenção dos estudantes em direção à influência da linguagem como elemento distintivo e identitário da cultura popular nordestina. Não obstante as análises dos participantes chamarem a atenção para outros aspectos, como a presença do cangaço e de cangaceiros, por exemplo, as respostas que direcionaram o olhar para os aspectos linguísticos foram predominantes.

Na sequência, a segunda questão do exercício se volta para a sugestão da escrita de um texto de cunho pessoal que leve em consideração a história de vida dos próprios estudantes, todos nordestinos. Ficou ao encargo dos aprendizes escreverem, em versos ou em prosa, uma versão particular do cordel estradeiro de cada aluno, numa produção que ao mesmo tempo possibilite a evocação da cultura popular nordestina e reconte um pouco da vida de cada aluno, um pouco da “estrada” percorrida por eles até aquele momento. Desse modo, a escuta da canção atuou também como leitura de motivação para esse mergulho em direção à riqueza e à pluralidade da cultura popular nordestina, flagrante nos atos da peça lidos até aquela aula e nas canções da banda Cordel do fogo encantado e à própria história de vida de cada estudante, à estrada por eles percorrida até aquele instante.

É válida ainda a observação de que o fato da maioria dos textos terem sido escritos em prosa, ainda que a questão sugerisse a escrita de uma versão pessoal do “cordel” estradeiro de cada aluno, não atrapalhou a abordagem temática da cultura popular nordestina, a partir dos elementos escolhidos pelos próprios alunos escritores sob critérios pessoais, e da “estrada” vivida por eles mesmos no decorrer de suas vidas. A transcrição da referida questão do exercício de segunda interpretação revela:

*2) A canção ouvida em sala de aula, da banda Cordel do fogo encantado, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do Nordeste e, além disso, reconte a “estrada” percorrida por você até aqui.*

Considerando a resposta apresentada pelo aluno a seguir, o texto é um dos únicos três construídos em versos, de modo que a grande parte dos trabalhos foram escritos em prosa. Apesar da faculdade de poderem escrever o texto em versos (mas também em prosa) aliada ao fato da canção reproduzida apresentar um formato mais semelhante aos textos poéticos – a semelhança com os versos do poema, a marcação do ritmo a partir de rimas e o título que carrega a palavra cordel – de modo geral não houve uma influência direta na estrutura da

música, ouvida e lida na aula, para a construção dos aspectos formais das produções dos educandos.

Aluno 08 –

Entre a seca do sertão e a  
imensidão do mar das  
festas de São João ou  
daquele pagode no bar  
não é só pelo poema ou  
também o belo mar.  
É o modo de vida brasileiro  
sempre de braços abertos  
muito hospitaleiros, que muitos  
vêm nos visitar.  
O Nordeste, beleza pouco valorizada  
que se fosse bem aproveitada  
todos queriam nos visitar,  
mas como ainda não aconteceu  
de termos mais segurança  
vamos levando a vida numa  
bela lembrança que as autoridades  
não têm coragem de consertar  
e por fim, digo mais tudo isso  
que te conto não é prosa de  
um tonto, é a verdade a falar.

Destaca-se igualmente o trabalho realizado por aluno que lançou mão de recursos imagéticos, com uso das linguagens verbal e não verbal para a composição de seu texto. Então, como engenho criativo capaz de ilustrar os elementos inerentes à cultura popular nordestina escolhidos pelo aprendiz, as respostas dadas às duas questões que integravam o exercício eram criadas a partir de textos escritos pelo aluno e por imagens recortadas e coladas à atividade, ilustrando pictoricamente os itinerários temáticos elencados na produção textual. Embora a aula tenha contado com motivação impulsionada com base na escuta de canção e na posterior leitura de sua letra, o educando escolheu um caminho diferente para enriquecer seu trabalho, inclusive se valendo de recurso que não fora necessariamente previsto ou sugerido pelo professor-pesquisador, quando nas orientações para a execução do trabalho.

Figura 1 - Atividade de segunda interpretação - Aluno 09

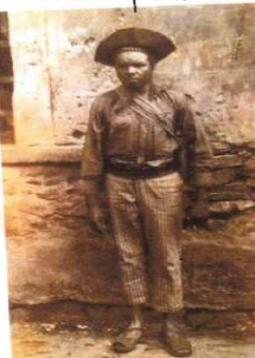
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
Rua Padre Guilherme, 800 - C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
Antônio Bezerra - Fortaleza - Ceará Fone: (085) 31012703 / 3478-1979  
Credenciamento N.º. 352/06 VÁLIDO até 31/12/2008 - C.E.C.  
hbarroso@escola.ce.gov.br

**ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO**  
**ALUNO \_\_\_\_\_**

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?  
*O que mais me chamou atenção foi os cangaços, porque realmente existiam e eram eusis e ao mesmo tempo eram justicinos.*

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do nordeste e, além disso, recorde estrada picado até por você?  
*O meu nordeste cheio de alegria  
Povo trabalhador que gosta de acordar cedo  
Culinária rica, e bastante apreciada  
Povões limtos e adimuzadas  
Água de coco bem gelada e sol dourado*

*O cangaço história verdadeira,  
homens fora da lei, que viviam  
no agreste, labra da peste que não  
temia a ninguém, porém a  
história revela que um dia  
o temido líder do bando foi  
surpreendido por uma  
bela mulher.  
nem mesmo lampião  
Pode escapar de um sentimento  
chamado "AMOR"  
Os brutos também "AMAM"*

Fonte: elaborado pelo autor

Assim, trazendo figuras que exemplificaram tópicos abordados no texto – como o cangaço e a vida de Lampião, a seca, as várias expressões artísticas genuinamente nordestinas, as belezas naturais e a culinária regional – o estudante fez sistemáticas correlações entre as ideias que desenvolveu em sua produção textual e as gravuras que escolheu para compô-la, acompanhados de reflexões pessoais acerca dos temas que abordava ao longo do texto. Conforme a evolução do texto acontece, as imagens foram alocadas sobre o

papel, numa associação direta e complementar entre as linguagens empregadas pelo estudante. O formato, semelhante ao dos encartes e panfletos, e a linguagem utilizada pelo discente conferem um caráter de peça publicitária, numa clara alusão a uma propaganda da região nordestina e num convite para que os turistas conheçam as belezas naturais e culturais do Nordeste.

**Figura 2 - Atividade de segunda interpretação - Aluno 09**

O meu nordeste não é feito só de alegria, existe uma tal dona seca, que faz o Povo sofrer, mais quando vem a dona chuva volta a viver.

Não Posso deixar de falar do nosso legítimo artesanato cearense. Pães em argila, madeira, esuno, rendas bordados, fibras vegetais dentro outros produtos

Povo criativo  
Povo arretado  
Povo domado de bem

Fonte: elaborado pelo autor

**Figura 3 - Atividade de segunda interpretação - Aluno 09**



Praias lindas, os estrangeiros vem de longe, só aproveitar as nossas belezinhas Praias.



Culinária maravilhosa. Que tal ir à Praia se deliciar com Peixe frito e aquele baião, com queijo e nata. Não deixe de comer o caranguejada e se divertir com a família.



Um  
Um

Conhecer o nosso nordeste

Fonte: elaborado pelo autor

Além do que fora pedido nas questões da atividade, prontamente respondidas em seus devidos espaços, os educandos acima conceberam em suas atividades exaltações à cultura popular nordestina e contaram, sob as imagens planejadas em seu olhar, as “estradas” que são o próprio Nordeste. Esse enaltecimento às dimensões culturais únicas da região, mas sem esquecer os problemas característicos que assolam o Nordeste, como a “dona seca”, faz referência direta à canção Cordel estradeiro. Nesse sentido,

Quem mergulha numa audição a sério no fim das contas mergulha em si mesmo, porque vai – para permanecer no campo semântico aquático – como que boiar numa água ao mesmo tempo diferente e conhecida, com ondas vigorosas e marolas agradáveis, tudo isso surgindo motivado pelo que entra nos ouvidos mas realizado pela nossa sensibilidade. Ninguém sai igual de uma grande audição, como ninguém sai igual de uma grande leitura. (FISCHER, L. A; SIMÕES, J. Da R., 2009, p. 257)

Nessa perspectiva, a música pode possuir grande apelo pedagógico, uma vez que com ela é possível estabelecer conexões intersemióticas que abarquem diversas disciplinas escolares e, mais especificamente, a Literatura, a exemplo do que fora mostrado nessa etapa da mediação didática. Como linguagem viva que permeia várias instâncias da vida cotidiana, as canções podem figurar em sala de aula na forma de percursos válidos para a aquisição da riqueza signíca de que podem ser abastecidas e na possibilidade de introdução a diálogos com outras manifestações; como arte que acompanha a humanidade desde longas datas, as canções podem ser munidas de potencialidades catárticas, logo se torna flagrante a dimensão humanizante e sensível que podem acompanhar a Música, de modo que se pode afirmar que “(...) seremos melhores como pessoas, mais inteligentes em geral, e melhores leitores em particular, sempre que uma arte tão complexa e cativante como a música for acionada.” (FISCHER, L. A; SIMÕES, J. da R., 2009, p. 258). Assim, somando-se a essas capacidades que se podem desenvolver por meio da escuta de canções, essa atividade pode igualmente catalisar o processo de fluência da leitura.

Partindo do que fora exposto, é possível considerar que as finalidades definidas para a quinta aula dessa mediação foram satisfeitas, em vista do sucesso das atividades de leitura, de escuta e, principalmente, de interpretações efetuadas. A abordagem da canção “Cordel estradeiro”, sobre a qual se mergulhou em sala de aula na forma musicalizada e na letra lida coletivamente, permitiu uma aproximação com a peça de teatro, extrapolando-a e ressignificando-a a partir de novas interações, de novas interpretações e construções.

#### 4.1.6 Aula 06: leitura do terceiro ato

Finalmente, após a pausa para a segunda interpretação, procedeu-se à leitura da última parte do texto literário. Reservadas 04 (quatro) horas-aulas para esse momento (APÊNDICE G), a participação dos estudantes se deu de modo voluntário, por meio da distribuição dos personagens segundo a aparição desses no terceiro ato da peça. Desse modo, mais uma vez a prática de leitura aconteceu de modo oral e coletivo, priorizando a

participação daqueles que ainda não haviam participado, embora o número de alunos que ainda não tivessem praticado a leitura durante a execução desse estudo fosse muito pequeno a essa altura. Novamente os educandos seguiram um modelo de leitura expressiva – na realização de performances orais e, nesse momento, até gestuais, numa imersão na obra a tal ponto que alguns dos participantes buscavam delinear traços de encenação em suas participações – e dinâmica, em consonância com a velocidade em que aconteciam os diálogos da peça e com a entrada e a saída de personagens em cena.

Na realização da leitura expressiva, conforme as performances se tornavam mais elaboradas pelos próprios estudantes leitores, gesticulações e expressões faciais e corporais se uniam à oralização do texto. Com isso, o engajamento em direção ao texto concentrou a atenção dos alunos, dentre outros motivos, por conta dos recursos verbais e não verbais dos quais os estudantes lançaram mão no momento de leitura, permitindo espaço para a concretude oral do texto e também para a perspectiva cênica do texto levado para sala, pois “A maior parte das definições de performance põe ênfase na natureza do meio, oral e gestual” (ZUMTHOR, 2007, p. 45). Assim, a leitura performática acionou, de acordo com a participação na leitura oral da peça de teatro, uma multiplicidade de linguagens atinentes à expressão dramática, que permitiram maior ambientação aos participantes e uma apropriação desde então do texto a partir de critérios pessoais escolhidos pelos aprendizes para direcionar as potencialidades teatrais da performance de leitura.

Em vista dessa ambivalência presente nos textos dramáticos, assim como em outros diversos gêneros literários, a incursão a *Auto da compadecida*, efetuada por grupos que oralizaram o texto, enquanto os demais estudantes acompanhavam em leitura silenciosa, permitiu ao grupo experiências que perpassam a fluência leitora e o contato com múltiplas linguagens em diálogo. A participação ativa dos discentes, inclusive nas escolhas atinentes às performances individuais, trouxe os sujeitos aprendizes para o centro da sala de aula, uma vez que “Entre o consumo, se posso empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na intensidade da presença.” (ZUMTHOR, 2007, p. 69). Nesse ínterim, levando em consideração as duas formas concomitantes de leitura que se processaram em sala de aula, performática e silenciosa, a participação dos alunos aconteceu de maneira a permitir democraticamente essa intensa presença da performance a todos, através da rotatividade de leitores a cada ato da peça.

Ressalte-se ainda que, com a leitura expressiva que envolveu texto escrito e representação, as sensações obtidas no contato com a obra dramática alcançavam ao mesmo tempo os olhos e os ouvidos dos participantes, isto é, simultaneamente os estudantes podiam

se valer da visão do texto escrito e das performances (tanto as suas próprias, quanto as dos colegas) e da escuta do texto oralizado. Por conseguinte, uma vez que a leitura performática tenha transformado texto sobre papel em voz e em teatralidade, há um fenômeno de coexistência da emissão e da recepção dos textos, pois “é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando o prazer. Esse ato único é a performance.” (ZUMTHOR, 2007, p. 65).

Destarte, igualmente ao que ocorrera nas etapas anteriores dessa intervenção didática que deram conta da leitura do texto dramático, pretendeu-se reservar espaço para o texto literário em sala de aula, de maneira que seja proporcionado aos estudantes experiências estéticas e cognitivamente enriquecedoras. As atividades de leitura, propostas de maneira oralizada e de maneira silenciosa em um revezamento entre os participantes ao longo dos três atos da peça, oportunizou o contato com a expressão escrita e facilitou a apropriação dessa obra literária e de outras linguagens aos estudantes, portanto possibilitando a esses sujeitos novas práticas de leitura, de oralidade, de escrita e de expressão.

#### 4.1.7 Aula 07: contextualização

Em seguida à leitura do último ato da peça, os esforços se concentraram na atividade de contextualização, através da qual se realizou uma reflexão mais aprofundada de alguns dos aspectos elencados pelos próprios estudantes em parceria com o professor-pesquisador a partir do texto lido. Para a condução dessa fase da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018b) da mediação proposta para sala de aula, o professor precisou de dois momentos em sala de aula: em situação prévia à apresentação dos resultados alcançados pelas pesquisas dos alunos, o educador dividiu, em concordância com os próprios estudantes e segundo critérios de escolha suscitados por eles mesmos, as delimitações de assuntos para a contextualização da obra, a exemplo de algum personagem escolhido pelo grupo, um tema abordado no auto, questões contemporâneas e/ou históricas que perpassem a peça, dentre outros; na aula subsequente, os participantes da pesquisa entregaram por escrito e apresentaram oralmente os trabalhos desenvolvidos.

Com o intuito de coordenar as pesquisas acerca das contextualizações do auto, o educador pediu à turma que se organizasse em equipes e orientou a escolha dos temas para a posterior execução de trabalhos. As atividades que englobaram essa etapa – o debate e a escolha dos aspectos contextuais a serem pesquisados pelos alunos e a apresentação pelas

equipes dos resultados a que chegaram – foram desenvolvidas em 02 (duas) horas-aulas (APÊNDICE H).

Ressalte-se que, para a primeira parte dessa aula que visava à delimitação dos enfoques contextuais escolhidos pelos discentes para que pudessem realizar suas pesquisas, compor ensaio escrito e, posteriormente, compartilhar as conclusões a que chegaram, as delimitações se dividiram por equipe da seguinte maneira: a) as dimensões temáticas presentes na peça (cangaço, tensões sociais, religiosidade, nordestinidade, etc.); b) a presença da cultura popular nordestina na peça; c) a história das montagens da peça *Auto da compadecida*; e d) a linguagem dos personagens e do autor em *Auto da compadecida*. De posse dos temas norteadores, os participantes puderam realizar suas investigações, através dos mais diversos suportes a que pudessem lançar mão, em suas equipes e, em seguida, escrever seus ensaios, produções com os quais apresentariam ao professor e aos demais colegas os recortes contextuais da obra.

No segundo momento dessa etapa da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018b), realizado integralmente em sala de aula, cada equipe expôs oralmente para o restante da sala os frutos de suas pesquisas, consubstanciadas pelos textos escritos que entregaram ao professor-pesquisador. Nessa perspectiva, as contextualizações do texto dramático anteriormente lido foram exibidas para turma através do compartilhamento de informações, ocorrido em rodízio em conformidade a cada grupo que apresentava o tema que lhe cabia investigar, e das discussões coletivas realizadas entre os próprios estudantes.

Dentre as modalidades de contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) elencadas por Cosson (2018b), para a condução da Sequência em tela, indica-se, a título de sugestão meramente exemplificativa, mas não taxativa, que os alunos possam elaborar as contextualizações teórica (tratando de assuntos como nordestinidade, gêneros literários e dramaturgia, cordéis), histórica (levando em consideração o contexto de publicação da obra em sua época e o período retratado no seio do enredo do auto) e temática (com a abordagem de temas como casamentos arranjados, exploração dos mais pobres, infidelidade, subserviência aos mais poderosos) e, com isso, empreender pesquisas que culminem em ensaios escritos individualmente, em formato de diários de bordo, e apresentados à turma coletivamente, em agrupamentos de alunos. “O contexto da obras é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2018b, p. 86), então, apesar da participação ativa do educador na organização dos trabalhos relativos a essa fase da Sequência Didática, esse momento deve ser

reservado aos discentes através de suas pesquisas e produções, posteriormente aproveitadas para ensejarem os trabalhos finais sobre as leituras efetuadas.

Com isso, agrupada em equipes formadas a escolha dos próprios alunos, a turma apresentou quatro trabalhos de contextualização do texto dramático lido, principalmente sob os enfoques teórico, temático e histórico, muitas vezes entrelaçados em uma só produção escrita. Essa estratégia de congregação de abordagens contextuais pode ser observada nas discussões ensejadas pelos estudantes, ao afirmarem, por exemplo, que “Passa-se no meio da seca e da miséria do sertão, com uma certa malandragem, (João Grilo e Chicó) levam a dureza de forma cômica de palhaçadas no picadeiro. É a tradição circense, aliada a outras linguagens populares, que dá o tom da montagem do *Auto da compadecida* [...]” (Equipe 01), em que é possível notar a compreensão da profundidade temática flagrante na peça (seca e miséria) que leva diretamente a uma reflexão teórica acerca dos usos de múltiplas linguagens em diálogo com as tradições e recursos circenses (como alguns personagens-tipo característicos do circo, há o uso do humor picaresco de João Grilo e abobalhado de Chicó para que esses possam enfrentar as adversidades e as agruras da vida sertaneja no interior do Nordeste). Em concordância com isso, em outra produção de contextualização feita pelos participantes dessa pesquisa, há a afirmação que os personagens são “alegóricos, ou seja, não representam indivíduos [...]” (Equipe 04), ressaltando-se a definição de João Grilo e Chicó como arquétipos representativos, respectivamente, do pícaro invencível e do mentiroso contador de história, mas ambos sertanejos que enfrentam uma vida árdua.

Tempestivamente, vale frisar que, além da constante presença da cultura e das tradições nordestinas apontadas nos ensaios de contextualização feitos pelos estudantes (como a linguagem usada pelos personagens, como aponta a Equipe 03, ou como os elementos da cultura popular nordestina descritos pela Equipe 02 como influências para a obra de Ariano Suassuna), houve também por parte dos discentes a utilização de recursos imagéticos em completude aos textos apresentados. A partir disso, a multimodalidade exercida para a composição dos trabalhos desempenhados pelas Equipes 01 e 02 excedeu os sinais gráficos na escrita e se consubstanciou na forma de desenhos criados pelos aprendizes e por colagens. As imagens, dispostas nas capas de ambos trabalhos, atuam conjuntamente com os sentidos apresentados no cerne dos textos, de modo que recurso visual e informação textual sejam complementares em suas significações. Dessa forma, a representação pictórica constante na capa do trabalho da Equipe 01 evoca elementos típicos da região Nordeste, numa clara alusão ao tema da nordestinidade, evidente por meio de imagens de uma planta (mandacaru) comum ao lugar usando um chapéu de cangaceiro e da estátua de Iracema, ao passo que a Equipe 02

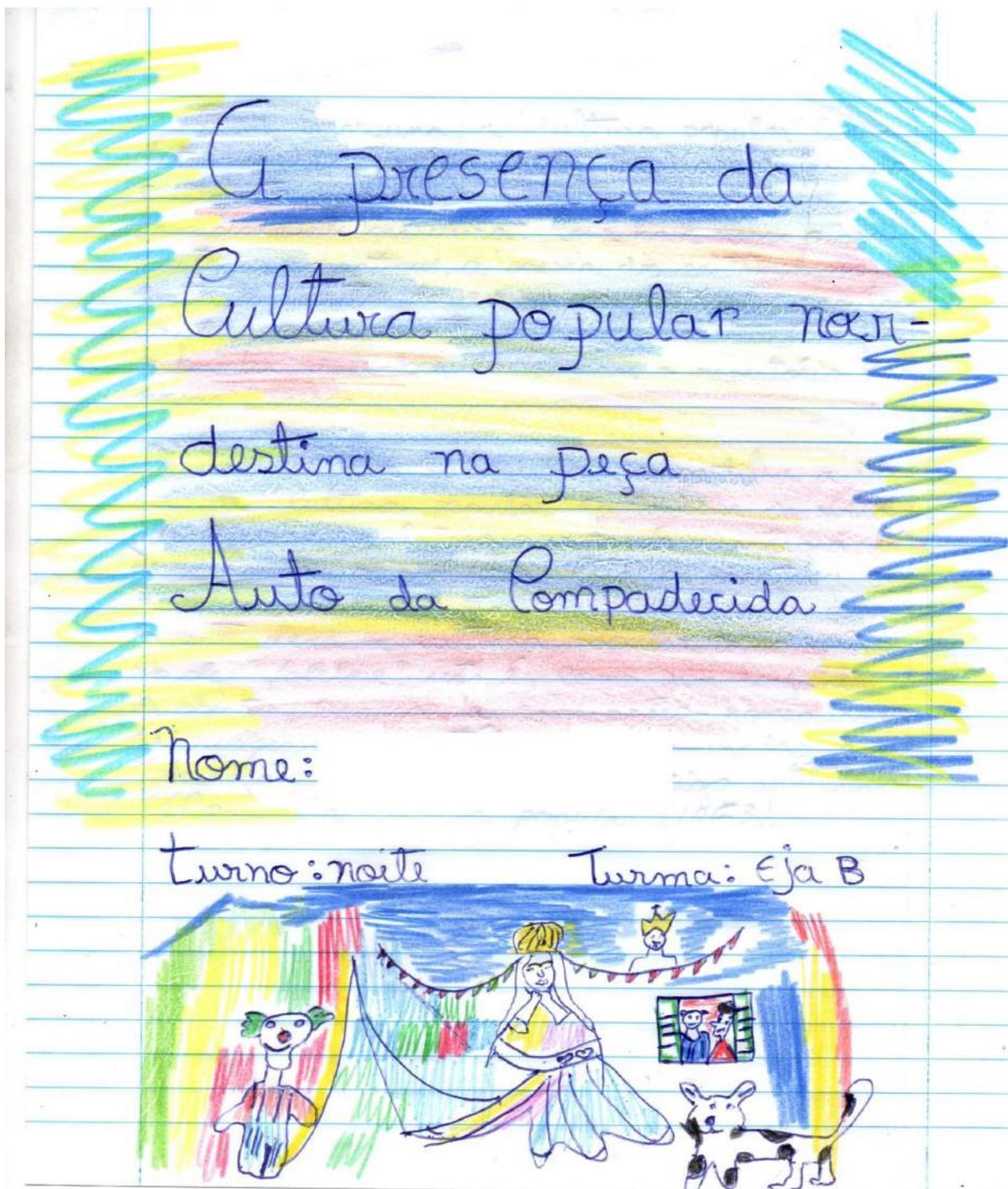
trouxe um desenho de uma cena da peça Auto da compadecida, como se pode notar com a presença da Compadecida centralizada na página, do Palhaço e da cachorra que deveria ser enterrada em latim. A seguir, respectivamente, estão as referidas criações das equipes supramencionadas:

**Figura 4 - Capa do trabalho de contextualização – Equipe 01**



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 5 - Capa do trabalho de contextualização – Equipe 02



As diretrizes que nortearam a execução da aula e da atividade de contextualização foram satisfeitas, com resultados que demonstraram o aprofundamento de discussões que circundam o texto dramático, em perspectivas teóricas, temáticas e históricas. Ademais, os ensaios escritos revelaram que os estudantes, com o contato propiciado pelas leituras e pelos debates efetuados em sala de aula, apropriaram-se da obra em estudo, reconhecendo-lhe minúcias intra e intertextuais desenvolvidas nas considerações escritas e pictóricas e demonstrando resultados substanciais do processo de letramento literário.

#### 4.1.8 Aula 08: reprodução de obra fílmica como expansão da leitura

Na oitava aula proposta por essa intervenção pedagógica, em 04 (quatro) horas-aulas (APÊNDICE I) destinadas à fase de Expansão da leitura na Sequência Didática (COSSON, 2018b) aqui sugerida, o professor-pesquisador reproduziu a versão cinematográfica *O auto da compadecida*, de Guel Arraes (2000) e conduziu discussões coletivas com seus alunos a respeito do filme visto, das aproximações e dos distanciamentos em relação ao texto literário e do entrecruzamento de distintas linguagens.

Nessa esteira, a aula foi dividida em duas etapas: o primeiro momento relativo à reprodução da obra fílmica na sala de vídeo da escola, acompanhada de pipoca e suco para os espectadores; e o desfecho no qual professor e turma teceram em conjunto reflexões e análises acerca do texto dramático e do texto fílmico contemplados nessa ação pedagógica, individualmente e como manifestações artísticas em diálogo.

Com o acender das luzes ao fim do filme, o professor realizou breve exposição oral sobre as noções de linguagens artísticas, tradução e adaptação intersemiótica, autonomia das expressões estéticas, etc., para que, em seguida, facultasse a palavra aos alunos. A partir dessa intervenção manifestamente teórica, seguiu-se ao debate coletivo, mediado pelo discente e realizado pelas contribuições e pelas inquietações dos educandos sobre particularidades da produção vista na tela, após a experiência de assistirem ao filme – nova para alguns poucos, revestida de novas significações para tantos outros – e sobre a peça lida nas aulas passadas.

Essa atividade expansora da leitura da peça teatral aconteceu de forma que se buscou destacar as possibilidades de interação que toda obra, literária ou não, pode articular com outros textos que o precederam, que lhe são contemporâneos ou que lhe são posteriores, na forma de relações intertextuais. Nessa esteira, vale considerar ainda que a expansão é “esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como

extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2018b, p. 70). A obra dramaturgica aqui trabalhada conta com rico rol de textos relacionados e em diálogo direto, no entanto, apesar do professor-pesquisador ter referenciado em sala de aula para os seus alunos a existência de outras duas produções cinematográficas compostas tendo como texto-fonte a obra prima de Ariano Suassuna, decidiu-se pela reprodução da obra cinematográfica *O auto da compadecida* (2000), de Guel Arraes. Os motivos que nortearam tal escolha, além do valor estético e cultural que carrega como obra autônoma, assentaram-se no fato de essa ser a adaptação mais recente para o Cinema, a partir do texto dramático em estudo, e na notória popularidade dessa versão do texto literário traduzido para o Cinema, conforme se constatou com o questionário inicial e com a primeira aula de motivação e de apresentação, através das quais foi possível a confirmação de que muitos dos participantes já conheciam, de fato, o referido filme, especialmente nas transmissões televisivas.

A designação do texto fílmico para essa etapa da Sequência Didática Expandida atendeu não só aos objetivos perseguidos tendo em vista uma proposta de multiletramento, mas igualmente se revelou como oportunidade para que os participantes da pesquisa reconhecessem as formas de reescrita e reconstrução de uma linguagem em direção a outra, por isso os filmes adaptados a partir de obras da Literatura representam “um material interessante para este tipo de expansão, devendo para tal serem lidos como reelaborações do texto e não sua mera transcrição em outro registro” (COSSON, 2018b, p. 71). Em consonância com isso, além da simples reprodução do filme, faz-se necessário que o professor-pesquisador destine um espaço para contribuições de ordem mais teórica, com contribuições que permitem arregimentar nos estudantes as noções de autonomia que cada linguagem artística é dotada, de existência de um valor estético inerente a cada expressão, de que a tradução intersemiótica constitui fenômeno muito além da fidelidade que o público muitas vezes busca ao ver a um filme baseado em obra anteriormente conhecida em outra linguagem.

Dessarte, a exibição fílmica não deve ser utilizada simplesmente como argumento de uma abordagem exaustiva e ilustrativa do texto literário, como se se tratasse unicamente da mesma obra, apenas expressa em outro suporte, mas sim como instrumento pedagógico que possibilite uma nova visão sobre texto escrito e sobre texto fílmico, como uma nova expressão estética em concretude e delimitada por características próprias, portanto merecedora de uma nova leitura, sob novos panoramas e critérios. Ainda nesse momento de conclusão das atividades que ensejaram a leitura do texto literário, a título de sugestão,

poderia o professor, de acordo com o seu planejamento pessoal e com as necessidades da turma, começar um novo ciclo de leituras baseado em outro texto literário escolhido para uma nova mediação, de modo que a expansão, etapa final desse projeto de intervenção pedagógica, poderia permitir dar início a um novo processo de letramento literário, numa estrutura cíclica que se estende a todo o ensino médio, se assim desejarem escola, professores e estudantes.

#### 4.1.9 Aula 09: produção e apresentação dos livroclipes

Para a realização da última etapa da mediação didática sugerida por este estudo, o professor-pesquisador solicitou produção final realizada pelos estudantes, com a possibilidade de que eles se dividissem em grupos e utilizassem como fonte as anotações particulares feitas em seus diários de bordo. Delimitada no lapso de 04 (quatro) horas-aulas (APÊNDICE J), a nona etapa da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018) consistiu na proposição de elaboração e de apresentação de livroclipes, em formato de narrativas digitais construídas a partir dos recursos multimidiáticos a escolha dos discentes, com base na reescrita (LEFEVERE, 2007) do *Auto da compadecida*. Logo, os aprendizes elencaram aspectos textuais – como personagens, elementos temáticos, diálogos célebres e frases de efeito da peça, elenco presente na versão cinematográfica do diretor Guel Arraes, dentre outros – e produziram livroclipes, sob critérios de seleção de conteúdo e de parâmetros estéticos próprios, em atividade de reescrita em que desenvolvessem aspectos do texto dramático e/ou do texto cinematográfico, a exemplo de *trailers*, de narrações da peça por meio de recursos e suporte diferentes daqueles usados no texto literário, de reelaborações e de continuidades do enredo, dentre outras formatações a escolha dos alunos. Conforme as deliberações das equipes relativas ao conteúdo de suas produções, as narrativas digitais podiam fazer chamadas do livro e/ou do filme em seus variados aspectos, inclusive sendo possível a consideração do auto em aproximação com outras formas artísticas, tal como fora apresentado com outras obras levadas à escola ao longo das etapas que compõem essa ação pedagógica, a exemplo do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde, e da canção “Cordel estradeiro”, da banda Cordel do fogo encantado.

Como subsídio para a atividade de conclusão elaborada pelos educandos, o professor, antes da construção das narrativas digitais, procedeu a uma mini oficina de criação de roteiros. Com isso, os quesitos estruturais e os percursos tecnológicos necessários para dar forma aos trabalhos foram apresentados à turma, em formato de aula oral expositiva e em demonstrações práticas no laboratório de informática da escola. Nesse ínterim, para a dimensão textual, o professor-pesquisador se valeu das características formais constitutivas dos roteiros para produções audiovisuais, com exemplificações para o alunado, ao passo que

para a perspectiva tecnológica do trabalho, ainda que tenha fornecido sugestões de ferramentas digitais variadas, o professor outorgou aos alunos a liberdade de uso de aplicativos ou das próprias câmeras de *smartphones*, de programas variados para edição de vídeo e montagem de animações, e quaisquer outras ferramentas através das quais os participantes da pesquisa pudessem criar seus livroclipes. Ressalte-se, em tempo, que os estudantes foram incentivados a aproveitar as anotações que produziram em seus diários de bordo ou nas duas atividades de interpretação realizadas no decorrer dessa intervenção, para que a partir dos elementos trabalhados nessas produções anteriores – ou mesmo sob um enfoque inédito – pudessem desenvolver o roteiro que guiou seus trabalhos finais.

Neste momento da condução dos trabalhos, para atuar como externalização dos aproveitamentos escolares, pessoais e estéticos, a produção dos estudantes consistiu na criação de um livroclipe no qual abordaram aspectos por eles selecionados a partir da leitura do texto dramático. Elencados, então, os elementos da peça teatral (personagens, presença marcante da cultura popular nordestina, cangaço, diálogos famosos e frases de efeito usados pelos personagens, elenco da obra cinematográfica dirigida por Guel Arraes, dentre outras possibilidades) que cada equipe de alunos decidiu abordar, os estudantes construíram uma narrativa digital que contemplou uma multiplicidade de linguagens, em seus variados recursos, com imagens, textos, vídeos e áudios, para uma apresentação do livro em uma linguagem multimidiática. Nessa perspectiva, partindo do letramento literário – objeto primordial que norteia a prática desse estudo com sua mediação em sala de aula – passa-se a um multiletramento literário, pois o professor-pesquisador procurou fomentar nos trabalhos realizados com seus aprendizes o aproveitamento do texto literário sem desprezar os inevitáveis entrecruzamentos de linguagens e estéticas que se constituem em nossa realidade, de modo que à Literatura não se reserve um lugar de isolamento no que tange ao diálogo com outras expressões artísticas e de novas apropriações multimodais, por meio da reescrita (digital ou não) desses textos.

Dessa forma, a reescrita do auto permitiu aos discentes, agora produtores de novos discursos, dar vazão a novas visões particulares sobre a obra tratada e a novas formas estéticas. Assim como o *trailer* é um material de divulgação de uma obra fílmica, o livroclipe pode funcionar como suporte de divulgação de um livro ou mesmo de apresentação de novas interpretações de uma dada obra. Ressalte-se, desse modo, que nas atividades que resultam do projeto de multiletramento aqui apresentado, os estudantes elaboraram seus livroclipes não só recorrendo à linguagem escrita, literária ou não, mas também a partir de recursos audiovisuais e com propósitos e linguagens que privilegiem os fins artísticos.

Em um segundo momento, após o transcurso do tempo hábil de uma semana para que os educandos pudessem dar concretude aos roteiros elaborados em sala de aula com a produção de seus livroclipes, o professor-pesquisador e a turma procederam ao momento de encerramento da mediação didática aventada por esse estudo com a apresentação das referidas narrativas digitais. Assim, valendo-se dos aparelhos tecnológicos de que a sala de informática da unidade educacional é munida, a reprodução dos 08 (oito) livroclipes produzidos aconteceu entre comentários e aplausos de todos os presentes. Vale a consideração que, mesmo que o momento tenha sido planejado para ser uma mostra dos resultados alcançados, a exibição logo evoluiu para um debate a respeito dos elementos presentes em cada vídeo, dos recursos e técnicas utilizadas para a edição, das perspectivas temáticas e das escolhas que culminaram em criações com propósitos e características muito particulares. Em tempo, registre-se que a discussão coletiva foi protagonizada (e iniciada) pelos estudantes e mediada pelo professor. Para acesso de um público maior, que extrapole os muros da escola, de acordo com as propostas assentadas em construções práticas, viáveis e de amplo alcance dos projetos de letramento, os livroclipes foram disponibilizados na plataforma digital online Youtube, no canal oficial da escola.

Os livroclipes foram planejados para se tornarem discursos autênticos, então que atingissem interlocutores reais e que tivessem projeção para além do professor como único espectador, por isso as narrativas digitais elaboradas pelos alunos foram tornadas públicas através da plataforma Youtube. Após a realização de uma exibição interna de estreia para a turma participante da pesquisa e para o professor-pesquisador, os trabalhos foram disponibilizados para o público, de modo que essas produções puderam ganhar vazão para além dos muros da escola.

Para execução da atividade de criação dos livroclipes, que resultou em 08 (oito) vídeos, os estudantes podiam facultativamente se organizar em equipes ou mesmo cumprir a atividade individualmente e podiam também lançar mão de quaisquer recursos digitais que pudessem se valer para a criação de seus livroclipes, ou seja, ainda que houvesse orientação do professor-pesquisador igualmente na fase de composição dos vídeos, houve liberdade para os discentes optarem pelo que julgassem mais conveniente na utilização de *softwares*, bem como nas decisões do que fazer e como fazer, dentre outras nuances. Isto posto, passemos a apreciação dos livroclipes realizados pelos alunos participantes dessa pesquisa.

O livroclipe, construído por meio da confluência da escrita, de imagens e de áudios, nomeado na plataforma virtual como *Livroclipe – Auto da compadecida*<sup>6</sup>, consiste numa reescrita de elementos do texto dramático em aproximação da adaptação fílmica de 2000, do diretor Guel Arraes, o que fica evidente desde o início com a música tema da gaita de João Grilo no mencionado filme e com uma referência feita pelos alunos à criação da peça ocorrida em 1955. No encerramento da primeira etapa do vídeo, que dá conta principalmente de uma contextualização das obras literária e cinematográfica, o livroclipe apresenta uma correlação estabelecida entre os protagonistas da obra dramática e o povo nordestino, em vista das conjunturas sociais e geográficas em que estão inseridos, das dificuldades enfrentadas pelo sertanejo do interior nordestino.

Em sequência, são apresentados os personagens presentes no filme e os atores que lhes interpretam. Vale destacar que o critério de inclusão dos personagens na apresentação partiu da escolha da versão para as telas, haja vista a presença de personagens no livroclipe que são exclusivos da adaptação de Guel Arraes, como Rosinha, Vicentão e Cabo Setenta. O vídeo é finalizado com a constatação de que a obra de Cinema é popular entre adultos e crianças, constatando a hipótese de que, apesar do grande apelo do filme e do fato da peça de teatro ser considerada uma obra canônica da Literatura brasileira, o texto dramático ainda é desconhecido de uma considerável parcela dos brasileiros, inclusive dos sujeitos em processo de formação escolar. Ademais, em virtude dessa proximidade maior do público, o filme torna possível, em certa medida, o contato também com o texto-fonte, conforme a Teoria dos Polissistemas (EVEN-ZOHAR, 2005), sendo o filme possível catalisador de novos leitores do texto literário, pois as influências de um Sistema, como o cinematográfico, pode se estender para outros Sistemas, como o literário.

A partir de outra perspectiva, o segundo livroclipe<sup>7</sup> produzido pela experiência didática que aqui se apresenta, após ter como introdução trechos de um *trailer* da obra fílmica de 2000, também se valeu da ideia de apresentar os personagens. Mantendo como pano de fundo musical o tema da gaita tocada pelos protagonistas, no livroclipe foram exibidos – em fotos em tela dividida com imagens de seus intérpretes – alguns personagens que ganharam uma reescrita, com versões criadas pelos estudantes nessa narrativa, de maneira que esses foram alterados e tiveram até uma continuação de suas histórias fictícias, com base em critérios pessoais do grupo de alunos. Assim, o livroclipe apresenta o personagem Cangaceiro, interpretado por Enrique Díaz, em uma extrapolação a sua participação na peça de Ariano

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D4EMWDduREw>.

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0A1JS0qNuxY>.

Suassuna, pois o texto que acompanha as imagens acima mencionadas nos informa que há “Boatos de que ele largou a vida de cangaço para virar delegado”. Ato contínuo, há a exibição de outra imagem do citado ator em uma série de televisão chamada *Onde nascem os fortes*<sup>8</sup> (2018), na qual o ator interpreta um agente da lei, estabelecendo, assim, uma relação de causa e efeito entre a decisão do personagem (largar o cangaço e virar delegado) e outras atuações do intérprete do subordinado de Severino de Aracaju na versão de *O auto da compadecida* dirigida por Guel Arraes. Lançando mão da metalinguagem para prolongar a existência do personagem para além do enredo da peça através do próprio ator que o interpreta, o livroclipe propõe outra camada narrativa ao sugerir que o novo trabalho do supramencionado ator representa uma continuação para a história do Cangaceiro, agora delegado. Numa narrativa em abismo, as personas se confundem, pois o Cangaceiro se projeta em outro personagem de atuação futura do ator.

Em consequência disso, a narrativa digital expõe as reações de alguns personagens à mudança de vida do personagem supracitado: Vicentão informa ao espectador que a informação, na verdade, trata-se de “brinks” (brincadeira), então João Grilo e Chicó travam diálogo a partir de falas extraídas da peça de teatro em união a fotos dos atores que interpretam os protagonistas, de modo que se revelasse, nesse novo contexto em que surgem, a surpresa de João Grilo, que acreditava ser verdade a mudança nos rumos da vida do Cangaceiro. Encerrada essa nova formatação dada pelos estudantes, a apresentação de personagens e seus respectivos intérpretes no Cinema segue até o final do vídeo.

A apropriação dos personagens, de modo que esses fossem aproveitados em uma versão reescrita que lhes dá novas configurações, perpassa aspectos que levam em consideração a construção de um novo enredo que inclua os supostos paradeiros dos personagens sobreviventes à peça de teatro, a linguagem desses personagens em uma atualização para as gírias correntes na atualidade (brinks) e uma afluência intersemiótica que abrange o caráter verboaudiovisual dos novos gêneros digitais. Desse modo, ressalte-se que o cruzamento de linguagens no livroclipe permitiu que o texto literário (por meio das falas dos personagens principais), o característico arranjo de gaita e o filme, em vídeo e em cortes de imagens estáticas, fizessem-se presentes.

O terceiro livroclipe<sup>9</sup> igualmente produzido na última etapa dessa intervenção didática propôs, desde o início, uma divulgação da obra dramática, com informações sobre o lançamento da primeira edição da peça, sobre a sua primeira montagem e sobre o autor, com

---

<sup>8</sup> Informações em <https://www.imdb.com/title/tt8271840/>

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EDoUbteSlpY>.

uma imagem do escritor paraibano. Nesse sentido, o vídeo se desenvolve a partir de um panorama das contextualizações da peça de teatro, perpassando os enfoques histórico – com as referências à publicação do livro e da adaptação para a televisão em formato de minissérie (1999) – e temático – com a menção a fatores culturais comumente associados ao Nordeste. A ideia de uma apreciação da obra partindo de uma descrição histórica que envolve o texto escrito e uma de suas adaptações somadas a uma correlação estreitamente definida entre a peça de teatro e a cultura popular nordestina revelam que os estudantes se apoderaram do texto lido, conhecendo-lhe matéria e forma, os aspectos externos que orbitam a produção da peça teatral e a substância que alimenta o enredo. Extrapoladas as informações mais burocráticas e de mais fácil acesso, como as datas, os aprendizes indicaram por meio do livroclipe exibido as convergências temáticas, do ponto de vista cultural, entre o auto e os elementos identitários do Nordeste, com a menção à culinária e às vestimentas típicas dessa região, em consequência ao reconhecimento da obra de Ariano Suassuna como uma exaltação à nordestinidade.

Dessa maneira, levando em consideração as discussões e as leituras de apoio a respeito da obra que norteia essa pesquisa, o terceiro livroclipe convida o espectador a se emaranhar em um cruzamento de manifestações artísticas em torno de *Auto da compadecida*, pois através de imagens de cortes estáticos são apresentadas versões de montagens de *Auto da compadecida* para os palcos em concorrência com o recurso sonoro – a música tema de João Grilo – além da referência aos personagens da tradução fílmica de 2000. Texto, som e imagem (estática e em movimento) são recursos para a composição e são, ao mesmo tempo, produto final da reescrita da peça de teatro manifestado no livroclipe.

Na continuidade, o quarto livroclipe<sup>10</sup> resultante da experiência de multiletramento literário proposta por esse estudo explora, primordialmente, o livro *Auto da compadecida*, desde a demonstração da capa de uma das edições da peça de teatro até a apresentação do enredo, com trechos de leitura das falas de João Grilo e do Bispo como ilustração. Mesmo que haja maior concentração nos elementos concernentes ao texto literário, há sempre uma atenção disposta para o texto fílmico de 2000, sem que se apresentem as obras como subordinada uma a outra, mas sim como criações distintas e complementares.

Valendo-se da fusão de diferentes linguagens, resultando na produção de um discurso multimidiático e multissensorial, a aprendiz desenvolve em seu livroclipe uma reflexão que engloba discussões teóricas e anuncia um resumo do enredo da peça. Ainda que

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mrhGvWSiEj0&t>.

sejam sinalizados certos detalhes da trama, ao final do vídeo há um convite ao espectador para conhecer o texto literário e a adaptação cinematográfica.

No que tange aos comentários acerca de aspectos teóricos envolvendo *Auto da Compadecida*, o livroclipe atravessa enfoques temáticos (a relação direta com as tradições populares, bem como a citação à ambientação que se serve do sertão e as consequentes adversidades enfrentadas pelas pessoas que nele vivem) e teóricos (em referência à estrutura em três atos da peça; à presença do humor; às traduções intersemióticas para a TV e para o Cinema).

Nessa perspectiva, a narrativa digital atravessa contextualizações e trechos da obra dramática através de uma sincronia entre o texto oral e as imagens que se sucedem na tela. As estratégias e o formato escolhido para a composição do vídeo – quer pelo prisma material, com ponderações e observações sobre a peça e suas nuances, quer pela ótica formal, com o diálogo preciso e orgânico entre artifícios empregados para a elaboração do livroclipe – apontam que a experiência que o estudante vivenciou por meio do contato com o texto literário lhe permitiu mais do que conhecê-lo, mas compreendê-lo, dissecá-lo como obra de arte que é, reformatá-lo, subvertê-lo, recriá-lo com sua própria linguagem.

Essa profusão de recursos usados na composição do quarto livroclipe se unifica para ser criada uma nova obra, diferente do texto literário, da adaptação para o Cinema e das montagens teatrais, mas se consolidando a partir dessas. Com isso, os elementos visuais – levando para a tela imagens que incluem versões da montagem da peça para os palcos de teatro, intérpretes dos personagens no filme assistido pelos alunos, além de outras figuras que ajudaram na construção da sinopse – em conjunto com os elementos sonoros presentes na música tema de João Grilo – na narração feita a própria voz pela estudante responsável pelo livroclipe e até mesmo nos efeitos de latido que surgem quando é apresentada na sinopse os trechos que envolvem o enterro da cachorra – agrupam-se sob um encapsulamento que se configura em um novo produto, mais do que a mera reunião de versões da obra agora em reescrita.

Em tempo, vale ressaltar o uso de recursos imagéticos que personalizam a narrativa digital, merecendo destaque a utilização de dois *emojis*<sup>11</sup> (um rosto sorrindo e usando um chapéu de cangaceiro, nos momentos em que a estudante afirma a existência do humor no texto dramático e em que fala sobre o apelo de João Grilo e Chicó perante o padre,

---

<sup>11</sup> Conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, emoji é “Símbolo gráfico, ideograma ou sequência de caracteres [ex.: :-), :-), ^\_^] que expressa uma emoção, uma atitude ou um estado de espírito, geralmente usado na comunicação eletrônica informal.”. In EMOJI. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2020. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/emoji>, consultado em 30 de abril de 2020.

para que esse enterrasse a cachorra; e um rosto morto, quando da revelação que da morte de alguns personagens) e de dois *gifs*<sup>12</sup> (um cachorro dormindo, que, na verdade, relaciona-se à morte da cachorra na peça; e um cachorro latindo, quando é mencionado o enterro da cachorra em latim). Além de funcionarem como mecanismos úteis para a narrativa em construção, a opção pelos emojis e pelos GIF's representam os critérios pessoais e a presença da estudante no livroclipe.

A abordagem sugerida pelo quinto livroclipe<sup>13</sup> aqui analisado se constitui em um resumo por meio da apresentação dos personagens do filme (pois Rosinha, exclusiva da adaptação cinematográfica de 2000, figura no rol exibido), segundo a participação de cada um na história, criando um fio narrativo, na leitura oral feita pela estudante e na sucessão de imagens que ilustram as passagens da peça, que transita entre os personagens e sua evolução no enredo.

Apesar de, em um primeiro momento, parecer se tratar de uma síntese que apresente trechos fidedignos do enredo do filme, essa mesma fidelidade cede espaço à liberdade de criação e de reescrita da obra, de modo que o final da história é recriado de acordo com as decisões tomadas pelos estudantes. Nessa esteira, a evolução do resumo se concentra nos dois primeiros atos do filme, mas toma nova formatação quanto às últimas cenas: durante o julgamento dos personagens mortos durante a invasão de Severino de Aracaju a Taperoá não há a intercessão da Compadecida, de modo que todos os personagens que estão prestando contas de seus pecados são condenados ao inferno. Em consequência disso, João Grilo, servindo-se de sua característica astúcia, consegue enganar o diabo, dizendo-lhe que um erro havia sido cometido e o diabo deveria ir à terra para ver o que acontecera. Aproveitando-se da credulidade do diabo, João Grilo rouba-lhe as chaves do inferno, torna-se o novo diabo e tranca as entradas e saídas do inferno, permitindo apenas a entrada de Chicó naquele lugar. Os novos caminhos trilhados pelos personagens no livroclipe rompem completamente com o desfecho da peça e do filme, resultado da reescrita elaborada pelos estudantes para a produção de um conteúdo novo e exclusivo. Além de já se configurar como uma criação autônoma e independente dos textos-fonte nos quais se baseou por conta das múltiplas linguagens manipuladas e, sobretudo, pelas estratégias usadas para empregar

---

<sup>12</sup> Gif (*Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos*) “é um formato de imagem muito usado na Internet [...] para disponibilizar um formato de imagem com cores em substituição do formato RLE, que era apenas preto e branco. [...] Um tipo particular de GIF bastante conhecido é o chamado GIF animado. Ele na verdade é composto de várias imagens do formato GIF, compactadas em um só arquivo.”. In TECHTUDO. **O que é GIF?** 2013. Disponível em <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html> , acesso em 30 de abril de 2020.

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TSwBdzkpoF4>.

essas linguagens em um novo discurso, o livroclipe abandona o enredo canônico para se propor a uma abordagem criativa, alterando o destino dos personagens dentro dos limites da história, com elementos usuais de *Auto da compadecida*, mas recontados sob um novo prisma: excedendo a simples exclusão (a exemplo do que acontece no filme de Guel Arraes, que retira o Palhaço de sua versão) ou inclusão de personagens (a adaptação de 2000 acrescenta Vicentão, Cabo Setenta e Rosinha, enquanto o filme de George Jonas, *A compadecida*, de 1968, traz ao espectador o personagem Meia-Garrafa), os estudantes lhes reconfiguram, moldando um novo caráter e desfecho aos protagonistas.

Ademais, merece atenção a presença dos estudantes na narrativa digital com as descrições orais que guiam o progresso do vídeo e das observações que surgem discretamente no seio dessa narração. Sobreposta a uma trilha instrumental da música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga (em uma alusão direta às marcas de representatividade da nordestinidade e das tradições culturais dessa região flagrantemente na música, na peça de teatro e nos filmes traduzidos para as telas), a leitura expressiva molda o desenvolvimento do livroclipe, em uma cadência que congrega voz e imagens exibidas. Seguindo um modelo performático que torna a expressão oral por si só em manifestação artística, a leitura avança consoante um ritmo próprio, que faz lembrar as construções poéticas, e, nos instantes finais, é regido pelo aparecimento de rimas. Por fim, no bojo da leitura oral, é possível perceber certa interferência dos alunos, emitindo juízos de valores e marcando a energia de suas influências no livro clipe. Logo no início, percebe-se que João Grilo e Chicó são apresentados, respectivamente, como “aproveitador, enganou até o diabo” e “um covarde que mente sobre o seu passado”, ao passo que sabemos que Padre João aceita enterrar a cachorra por ser “interesseiro” e, numa interposição mais intensa e direta da narradora, há a observação na performance oral acerca a credulidade de Severino de Aracaju diante da gaita que ressuscita, momento em que se ouve da leitura: “Não sei como ele acreditou nisso!”.

Desse modo, com a versão reformulada de João Grilo, considerando-se as alterações de características inerentes ao personagem em *Auto da Compadecida* (como a reprovação às atitudes rasteiras do diabo durante o julgamento e o apelo à Compadecida, por exemplo) e de sua própria história dentro da peça e dos filmes adaptados, percebe-se por parte das alunas produtoras do livroclipe um movimento de reelaboração das obras e, essencialmente, do protagonista. Em vista dessa nova roupagem em que é revestido o personagem, igualmente como tantos outros artistas fizeram com suas variantes de João Grilo, a exemplo do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde, lido em sala de aula, torna-se evidente que as alunas não apenas experienciaram as obras com as quais

tiveram contato ao longo dessa mediação didática, mas também passaram por um processo de apropriação dessas, haja vista o produto obtido no vídeo que culminou na reescrita dos protagonistas e do desfecho do enredo da peça e do filme.

Na sequência, no que concerne ao sexto livroclipe<sup>14</sup> resultante dos esforços empreendidos pelos estudantes no cerne do projeto de multiletramento literário desencadeado pela aplicação dessa pesquisa, é possível perceber, como indicado desde o início do vídeo, a estrutura de um *trailer* de divulgação do filme dirigido por Guel Arraes elaborado por intermédio da exibição de imagens da referida obra cinematográfica e de textos escritos. Confirma-se que o livroclipe almeja, sem excluir outras possibilidades, ser uma propaganda das obras que relaciona dentro de si com os apelos evidenciados na conclusão do vídeo, no qual é possível ler a chamada que diz “Não percam! Em breve nos cinemas”. Dessarte, ainda que explorando as formas e os conteúdos designados pelo discente que o planejou e executou, o livroclipe alcança uma reescrita também do *trailer* da adaptação levada para as telas dos cinemas em 2000, o que se observa no caráter de certa oficialidade a que a criação digital se pretende, como um objeto formalizado para promover a estreia do filme nos cinemas.

Nessa esteira, combinando elementos imagéticos (notório nas imagens de cenas e do pôster do filme), sonoros (valendo-se de uma música instrumental que concede ao livroclipe uma atmosfera ao mesmo tempo solene e dramática) e verbais (nas observações escritas que conduzem o desenvolvimento da narrativa digital), é apresentada uma sinopse do filme mediante a interseção desses recursos multimidiáticos: o avanço na história, resumidamente exposta no vídeo, acontece com a alternância do texto escrito e das imagens, que alavancam a passagem das cenas. Vale salientar os efeitos decorrentes do diálogo entre as linguagens praticadas no livroclipe, ao que se observa em dois cortes em sequência: um plano com texto escrito declara que “João Grilo e Chicó, dois amigos inseparáveis que para se dar bem são capazes de tudo, João Grilo, o mais esperto, e Chicó, o bestalhão!” e, em decorrência disso, é exibida uma imagem do filme na qual aparecem Compadecida e Manuel com semblantes graves, como se reprovassem o comportamento dos protagonistas tal qual ele é anteriormente descrito.

No âmbito do sétimo livroclipe<sup>15</sup> produzido pelos participantes da pesquisa e aqui em comento, o vídeo se propõe a expor uma condensação da história do filme traduzido para o Cinema pelo diretor Guel Arraes, o que se comprova com a menção a personagens que figuram privativamente nessa versão, como Rosinha. Essa construção de um resumo do

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iHE4NRh2SOs>.

<sup>15</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xRg2KUwK\\_o8&t](https://www.youtube.com/watch?v=xRg2KUwK_o8&t).

enredo, que é construído ao longo de todo o livroclipe, é exibida nos elementos pictóricos reunidos na primeira figura exposta no vídeo. No desenho colorido, as estampas concebidas constroem genericamente passagens da história (como as referências à cachorra, à igreja e ao cofre em formato de porca), representa alegorias e simbolismos recorrentes na peça e no filme (como a dualidade cristã do divino e do diabólico, do perdão e do pecado) e apresenta alguns personagens centrais da história (a saber João Grilo, Chicó, Severino de Aracaju, Encourado e Compadecida).

Vale frisar que é perceptível, mesmo sem se identificar, a presença do aprendiz em seu livroclipe, assinalada não apenas pela oralização com a própria voz do educando criador do vídeo, mas também pela marca de personalidade na conjugação verbal em primeira pessoa: “Apresento *O auto da Compadecida*”. A partir dessa afirmação, assemelhando-se a um mestre de cerimônias que enseja a introdução de um número artístico, como uma exibição circense ou mesmo a apresentação de uma peça teatral, o narrador (também o próprio discente) se transporta para dentro do livroclipe, não obstante sua omissão no restante do vídeo.

Favorecendo-se da multiplicidade de linguagens e de recursos criativos para a reescrita das obras contempladas na pesquisa para o formato digital, o estudante utilizou meios sonoros, imagéticos e verbais para alcançar os objetivos planejados. A trilha sonora escolhida, os textos escritos e a sucessão de fotos de personagens e de cenas da obra fílmica funcionam no livroclipe complementarmente, de maneira que as linguagens em uso completem o sentido uma das outras e se sobreponham umas às outras em diferentes camadas do mesmo e único discurso. Desse modo, é possível notar uma congregação entre essas dimensões expressivas no livroclipe, pois no decorrer de toda a narrativa digital há uma notória confluência entre as imagens e os textos verbais que lhe acompanham e a música *Presepada*<sup>16</sup>.

Para a conclusão desse momento de descrição e de análise dos trabalhos criados pelos alunos participantes desse estudo, o oitavo livroclipe<sup>17</sup> propõe uma síntese de pontos essenciais do enredo da obra cinematográfica. A alternância entre as informações dispostas em texto escrito sobre personagens e história do filme e as ilustrações mostradas são pensadas para descrever a evolução da história de *Auto da Compadecida* sempre por meio da participação de João Grilo e Chicó ou, pelo menos, através das consequências dos atos dos protagonistas e da relação travada com os demais personagens da obra, como o conflito com

---

<sup>16</sup> SaGRAMA. *Presepada*. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=y1MLp5s2Q\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=y1MLp5s2Q_Q)

<sup>17</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=uS6V\\_pW3MT4](https://www.youtube.com/watch?v=uS6V_pW3MT4).

Severino, o apelo e a intercessão da Compadecida e a ira de Major Antônio Moraes pela dupla de mentirosos que o enganou.

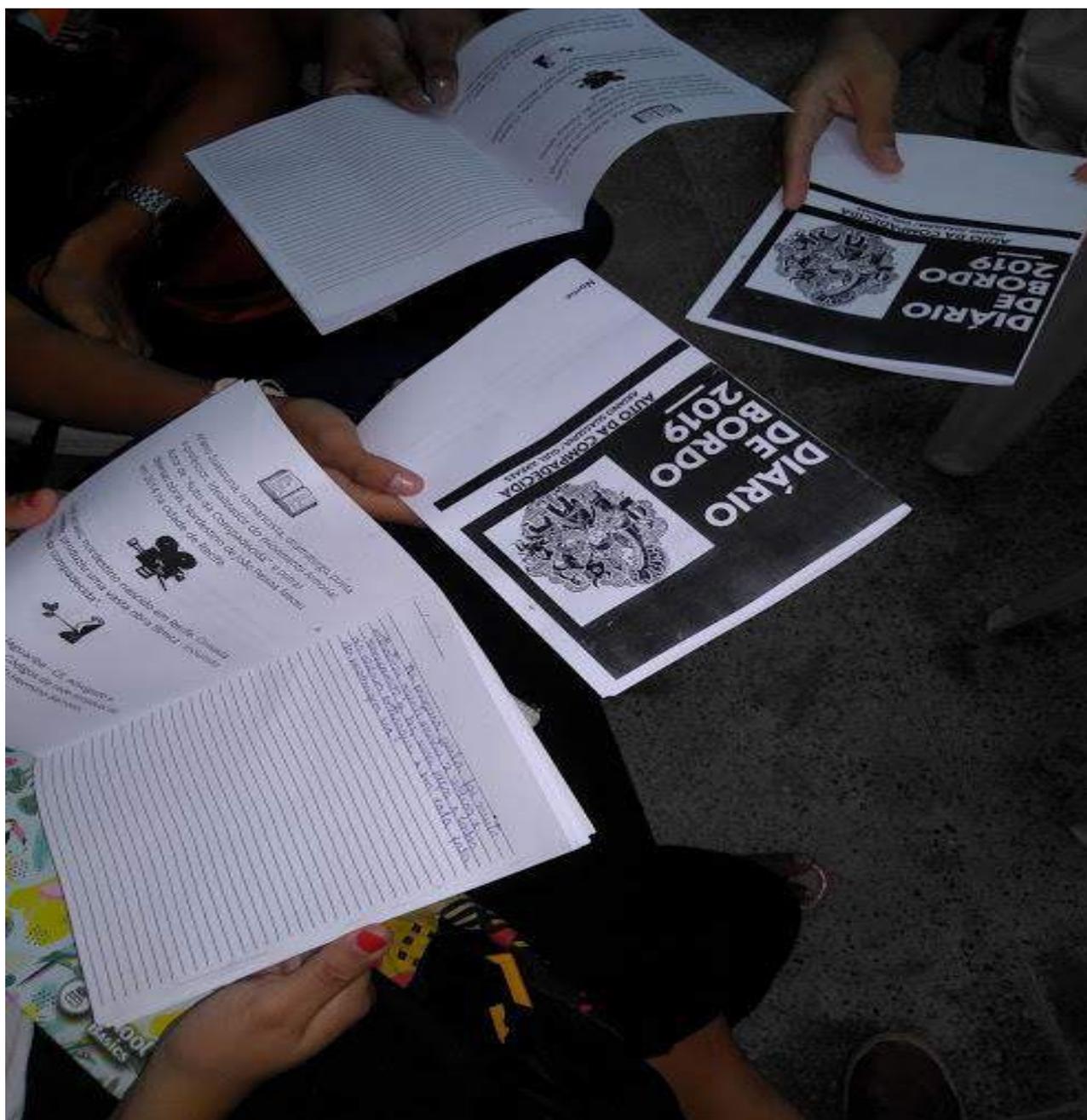
A combinação musical, baseada no tema instrumental de João Grilo, com o conteúdo demonstrado visualmente ocorre de maneira fluida e cadenciada, uma vez que a velocidade de sucessão de cortes na tela, seja de expressão verbal, seja de imagens, parece ser guiada pela evolução da música. Então, a janela de tempo para a transição entre um plano e outro varia conforme o ritmo da música: quanto mais veloz se torna o progresso da música, mais rápida é a mudança de um plano para outro no livroclipe, de modo que esses reagem de acordo com aquele. Com isso, resta evidente o dialogismo concernente ao uso das múltiplas linguagens, haja vista que os cruzamentos decorrentes dessas aproximações concorrem para a construção dos sentidos do livroclipe como discurso.

Vale a consideração que, além da complementaridade flagrante entre texto e imagem, principalmente aos pares, como recortes dos principais pontos do enredo, o livroclipe traz ainda ao espectador o efeito produzido pela inserção dos protagonistas como interlocutores do próprio vídeo. Para tanto, o estudante dispôs uma foto em tela dividida com as legendas de um curto diálogo travado por João Grilo e Chicó, na versão levada às telas em 2000, para representar a reação desses às duas sequências anteriores. Assim, após o texto escrito introduzir que “Somente a aparição da Nossa Senhora poderá salvar esta dupla” e surgir na tela a foto da atriz Fernanda Montenegro como intérprete da Compadecida, João Grilo indaga ao companheiro “Como foi isso?” e recebe de Chicó como resposta seu famoso bordão “Não sei, só sei que foi assim.”. Neste ponto, os personagens extrapolam o caráter ficcional que lhes constitui e passam a figurar como consumidores da história apresentada na tela que querem entender como os detalhes do enredo se sucederam, por isso a reescrita desses lhes configura, simultaneamente, como elementos inseridos no seio da ficção criada na narrativa digital e como exteriores às criações dramática, cinematográfica e televisiva, pois, ou dotados da consciência de serem personagens ou sendo as verdadeiras personas que controlam seus intérpretes, os protagonistas reconhecem o discurso em construção no livroclipe e a ele reagem.

Concomitantemente à exibição dos livroclipes feitos pelos alunos, houve também a entrega dos diários de bordo alimentados pelos estudantes ao longo da experiência em sala de aula. Com o fito de estimular a expressão escrita e de acumular preferências, impressões, dúvidas e inquietações que pudessem subsidiar as etapas de produção dos alunos, como no ensaio escrito para a contextualização da aula 07 e como na produção do livroclipes do momento final do projeto, os diários de bordo funcionaram também como substância

avaliativa para o professor, pois revelaram nuances que não se podia perceber em outras etapas da mediação didática.

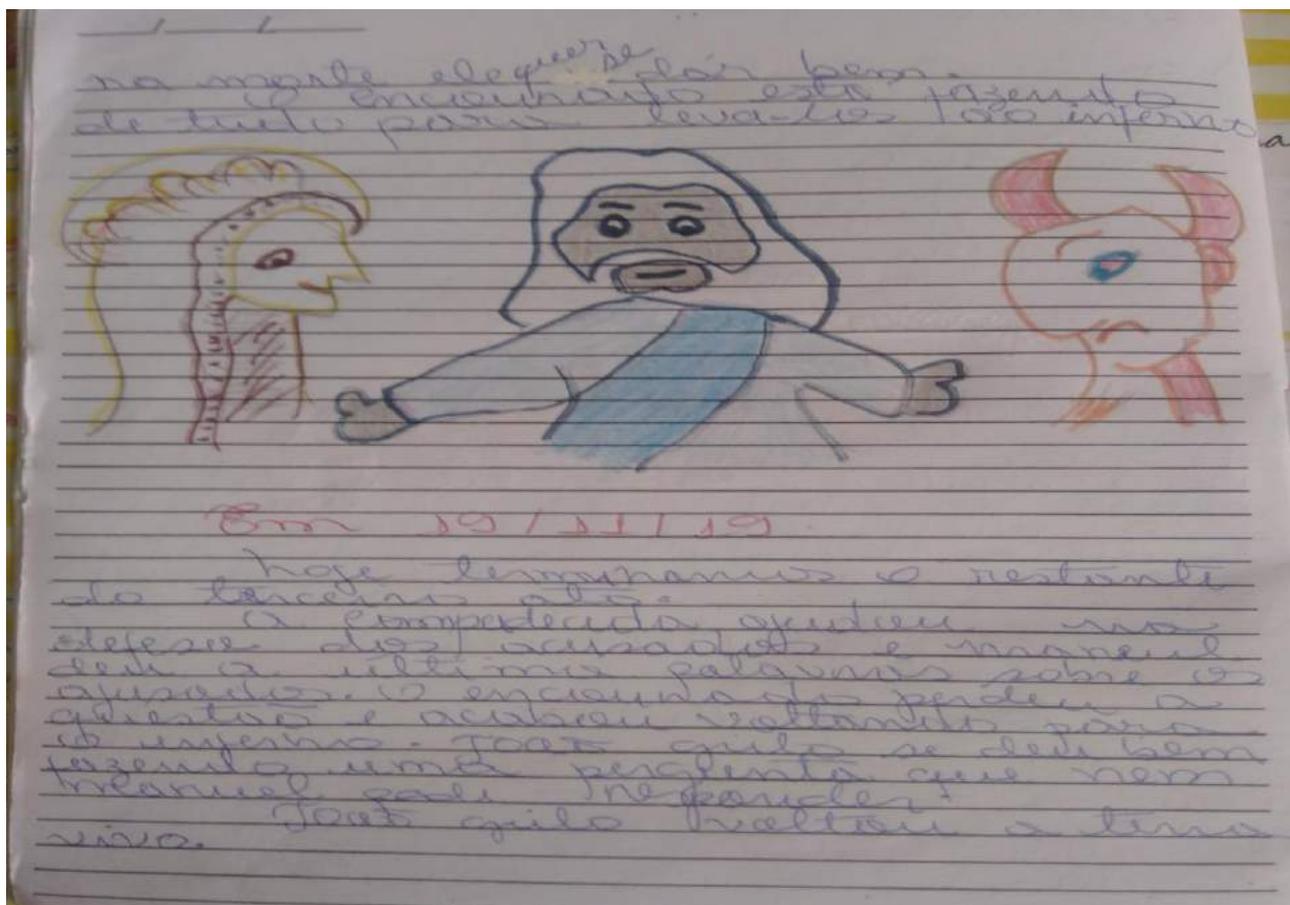
**Figura 6 - Diários de bordo – Aluno 08**



Fonte: elaborado pelo autor

Além das dimensões mais óbvias que podiam ser observadas, por exemplo, no exercício da linguagem escrita e nas imagens e interpretações que os alunos puderam construir sobre as obras em discussão, o material colhido nos diários de bordo apontou outras evidências do multiletramento que se buscou alcançar com as experiências literária e cinematográfica que se levou à sala de aula, uma vez que os estudantes puderam demonstrar em outro suporte o processo de apropriação e de reescrita das obras apreciadas nas aulas. Isso fica evidente no exemplo a seguir, no qual se observa que o estudante criou uma versão própria de João Grilo, em um processo de reescrita do personagem em contexto diverso e com características particulares, e ainda lançou mão, em registro de outra aula, de recursos imagéticos, além da linguagem escrita, para reconstruir um resumo do terceiro ato da peça, que mostra o julgamento daqueles que morreram durante a invasão a Taperoá, com a participação de Manuel como juiz, da Compadecida como advogada e do Encourado como promotor.

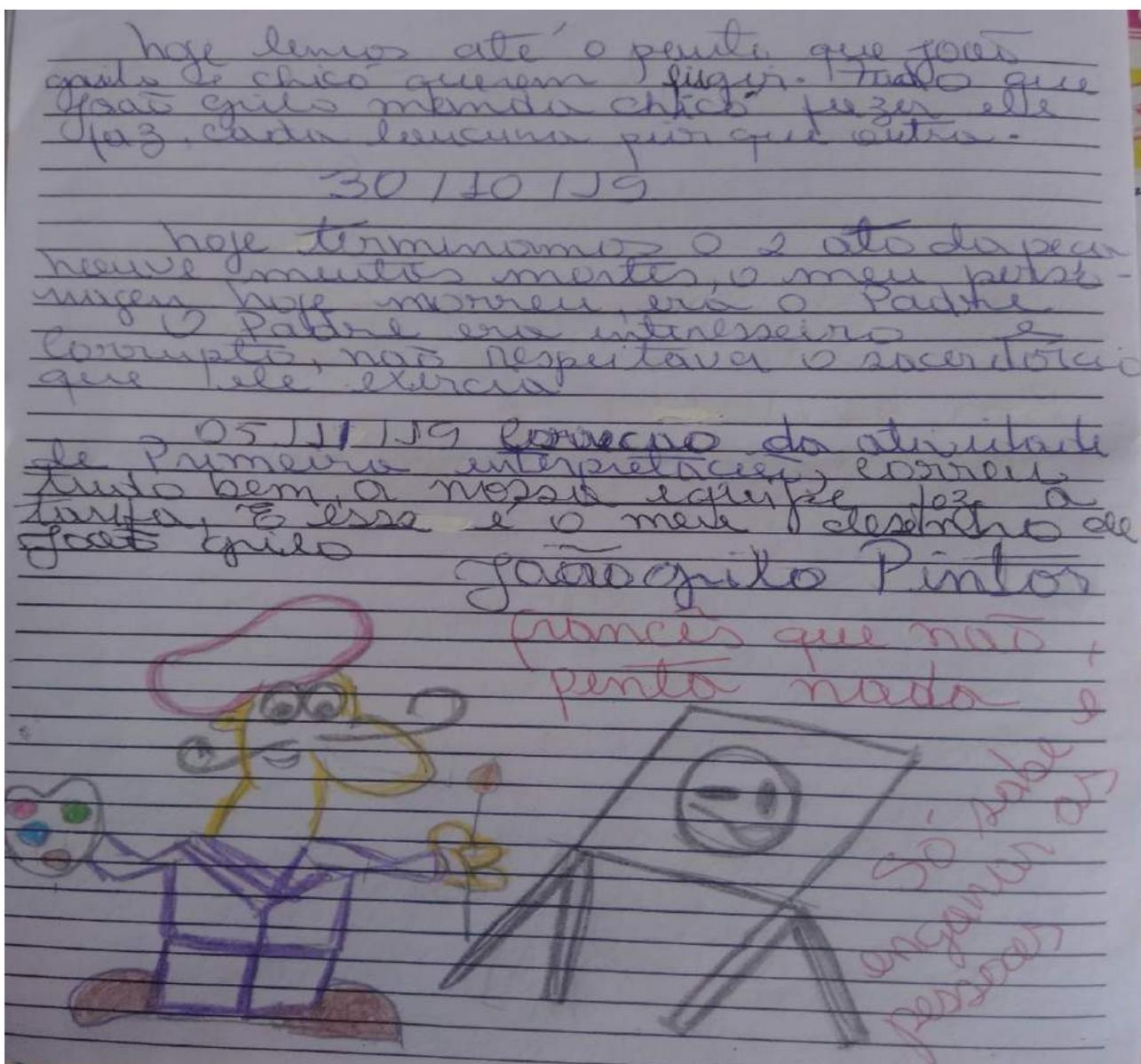
**Figura 7 - Diário de bordo – Aluno 08**



Fonte: elaborado pelo autor

Os comentários tecidos e a reescrita de João Grilo indicam que o aluno experienciou a obra dramática e que lhe dominou como discurso, do qual pôde extrair novos sentidos direcionados pela bagagem de cultural pessoal e pôde lhe reconstruir, conforme critérios pessoais. Desse modo, o protagonista da obra dramática ganha uma nova configuração, pois passa a ser um pintor, “um francês que não pinta nada e só sabe enganar as pessoas”, conservando o atributo de personagem pícaro, sagaz e enganador, e recebendo um novo aspecto, demonstrado pelas observações escritas de que ele é um pintor francês e reforçado pelo desenho que remete a esse arquétipo.

**Figura 8 - Diário de bordo Aluno 08**



Fonte: elaborado pelo autor

Ademais, os diários de bordo mostraram ainda um pouco das respostas pessoais e emocionais dos alunos frente à experiência de leitura do texto literário, como foi possível perceber com as afirmações, em registros de duas aulas diferentes, do Aluno 15, ao afirmar “Eu gostei porque pela primeira vez perdi a timidez de ler em público, me diverti muito” e “Nossa, foi ótima essa aula, cada vez que leio, perco mais a timidez em sala de aula”. Em acréscimo, vale destacar a revelação pessoal que o Aluno 07 apresentou ao escrever “Obrigado, professor, por ter realizado meu sonho. Amei sua aula de teatro, mesmo que seja só de mentirinha. Gostei muito do texto. Gostei muito da leitura, ameio os personagens”. Com isso, o professor-pesquisador conseguiu notar que as experiências estéticas levadas à sala de aula atingiram outros horizontes que não foram previstos, haja vista o caráter privado desses resultados, mas, ainda assim, positivos no processo educacional. Nessa esteira, além dos percursos planejados para a intervenção pedagógica, os apontamentos dos aprendizes trouxeram à tona perspectivas pessoais das vivências durante o projeto de multiletramento sugerido, com um exercício de autopercepção a partir dos desafios vencidos durante as aulas, para a alegria do professor-pesquisador.

Finalmente, com a culminância da reprodução dos livroclipes apresentados pela turma, encerrou-se a intervenção pedagógica proposta por esse projeto de multiletramento literário. Em vista dos resultados obtidos parcialmente ao longo de cada aula, com a entrega dos diários de bordo e com a produção das narrativas digitais, o professor-pesquisador notou a satisfação dos objetivos perseguidos em cada etapa da sequência didática levada à sala de aula, especialmente com as metas estabelecidas para esse último momento de exibição dos livroclipes, assim, com indícios substanciais de que as experiências estéticas vivenciadas no decorrer dessa pesquisa concorreram para que novas práticas multiletradas fizessem parte do arcabouço cognitivo dos participantes.

Em seguida, expomos uma organização esquemática em formato de quadro-resumo com a apresentação das ações pedagógicas levadas à sala de aula por essa pesquisa, bem como os objetivos de cada etapa do projeto e seus materiais de apoio:

Tabela 1 – Sequência didática expandida

(continua)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA		
ETAPAS	OBJETIVOS	MATERIAL DE APOIO
<p><b>Motivação e apresentação</b> (02 h/a)</p>	<p>1. Motivar os alunos para a leitura do texto dramático e para os temas presentes, especificamente em <i>Auto da compadecida</i>;</p> <p>1. Exibir narrativa digital <i>O cangaceiro</i>;</p> <p>2. Realizar a apresentação do autor por ele mesmo e da obra dramática;</p> <p>2.1. Exibir vídeo público da aula espetáculo ministrada por Ariano Suassuna (Ariano Suassuna – mentira e mentirosos);</p> <p>2.2. Realizar apresentação oral da obra <i>Auto da compadecida</i>;</p> <p>2.3. Propor a elaboração de um diário de bordo a ser produzido pelos alunos ao longo da pesquisa;</p> <p>3. Fomentar discussões coletivas com os estudantes acerca de questões abordadas no primeiro vídeo (como o cangaço, a cultura popular e identidade nordestina, dentre outras possibilidades) e no segundo vídeo, com a apresentação da obra <i>Auto da compadecida</i> e reflexões sobre quem é o autor, qual contato os estudantes travaram com as obras desse escritor, dentre outras possibilidades.</p>	<p>1) <b>Motivação:</b> Narrativa digital <i>O cangaceiro</i> (BUCCINI, Marcos. <i>O cangaceiro</i>. [05min34s]).</p> <p>2) Apresentação: Trecho de aula espetáculo (SUASSUNA, Ariano. Ariano Suassuna – mentira e mentirosos)</p>
<p><b>Leitura expressiva do primeiro ato</b> (04 h/a)</p>	<p>1. Apresentar as especificidades estruturais e os aspectos gerais que caracterizam as obras dramáticas;</p> <p>2. Efetuar leitura expressiva do primeiro ato da peça teatral e possíveis discussões em</p>	<p>Primeiro ato da peça <i>Auto da compadecida</i>.</p>

	<p>torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>2.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	
<p><b>Atividade de primeira interpretação</b> (02 h/a)</p>	<p>1. Promover pausa para a primeira interpretação da leitura do texto dramático;</p> <p>1.1. Realizar a leitura do cordel <i>As proezas de João Grilo</i>;</p> <p>1.2. Aplicar questionário com atividades de interpretação e de reescrita a serem desenvolvidas pelos estudantes e compartilhadas oralmente para o grupo;</p> <p>1.3. Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem os personagens e as linguagens empregadas em cada texto.</p>	<p><i>Cordel As proezas de João Grilo</i>, de João Martins de Athayde.</p>
<p><b>Leitura expressiva do segundo ato</b> (04 h/a)</p>	<p>1. Efetuar leitura expressiva do segundo ato da peça teatral e possíveis discussões em torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>1.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	<p>Segundo ato da peça <i>Auto da compadecida</i>.</p>
<p><b>Atividade de segunda e de terceira interpretação</b> (02 h/a)</p>	<p>1. Promover pausa para a segunda e a terceira interpretação da leitura do texto dramático;</p> <p>1.1. Realizar a escuta e a leitura da canção “Cordel estradeiro”;</p> <p>1.2. Aplicar questionário com atividades de</p>	<p>Canção “Cordel estradeiro”, de Cordel do fogo encantado.</p>

	<p>interpretação a serem desenvolvidos pelos estudantes e compartilhados oralmente para o grupo;</p> <p>1.3. Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem as linguagens empregadas e as temáticas abordadas em cada texto.</p>	
<p><b>Leitura expressiva do terceiro ato</b> (04 h/a)</p>	<p>1. Efetuar leitura expressiva do segundo ato da peça teatral e possíveis discussões em torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>1.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	<p>Terceiro ato da peça <i>Auto da compadecida</i>.</p>
<p><b>Contextualização</b> (02 h/a)</p>	<p>1. Conduzir a apresentação das contextualizações da obra literária elaboradas pelos alunos a partir de seus diários de bordo.</p>	<p>Diários de bordo escritos pelos estudantes.</p>
<p><b>Expansão</b> (04 h/a)</p>	<p>1. Reproduzir a obra cinematográfica <i>O auto da compadecida</i> (2000) como expansão da leitura do texto literário;</p> <p>1.1. Reproduzir o filme;</p> <p>1.2. Conduzir discussões coletivas atinentes às relações entre Literatura e Cinema;</p> <p>1.3. Apresentar o texto fílmico como expansão da leitura do texto literário e como obra artisticamente autônoma.</p>	<p>Filme <i>O auto da compadecida</i>.</p>
<p><b>Criação e apresentação de livroclipes</b> (04 h/a)</p>	<p>1. Coordenar e exhibir as produções reescritas (livro cliques) pelos alunos a partir das experiências estéticas vivenciadas durante o projeto de multiletramento literário;</p>	<p>1) Diários de bordo escritos pelos estudantes;</p> <p>2) Equipamentos de áudio e vídeo para a reprodução dos</p>

	<p>1.1. Formar equipes de alunos para a elaboração dos trabalhos;</p> <p>1.2. Auxiliar no manuseio de ferramentas tecnológicas para a produção dos livroclipes;</p> <p>1.3. Conduzir as apresentações dos livroclipes produzidos pelos alunos;</p> <p>1.4. Publicar os livroclipes na <i>internet</i> conjuntamente aos alunos.</p>	livroclipes.
--	---	--------------

Fonte: elaborado pelo autor

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que se mostraram ao longo da execução da pesquisa não foram poucos e exigiram cada vez mais energia e dedicação do professor-pesquisador, que, de fato, dividia-se entre as funções de pesquisador e de professor em sala de aula. Dentre as adversidades encontradas pelo professor-pesquisador na execução desta pesquisa, ressaltam-se, principalmente, os embaraços estruturais da unidade escolar: o limitado acesso ao livro, haja vista haver apenas quatro (04) exemplares da obra literária no acervo da biblioteca da escola - que encontrou solução através de projeções do texto na parede da sala de aula com o auxílio de equipamento *data show* - e a escassez de aparelhos tecnológicos que facilitassem a reprodução do filme para um público considerável - embora isso tenha sido contornado com o uso de uma televisão de médio porte - e que viabilizassem a produção dos livroclipes no laboratório de informática da escola. No entanto, ainda que as dificuldades tenham surgido, o impulso e a vontade de realizar prevaleceram. A gratificante atividade do magistério ganhou novas dimensões e trouxe ainda mais aprendizados e horizontes a serem doravante explorados. O acúmulo de novas experiências de trabalho com Literatura e Cinema nessa investigação revelaram profundas transformações nas atividades de docência para o professor-pesquisador, de modo que as paixões pessoais por essas manifestações artísticas foram arregimentadas pela técnica e pelo estudo, enquanto a racionalidade do fazer pedagógico se acompanhou do entusiasmo e da flama de levar à sala de aula o prazer dos textos literários e fílmicos.

Nessa perspectiva, tendo como objetivo geral norteador dessa pesquisa a execução de um projeto de multiletramento literário que congregue Literatura e Cinema oportunizando experiências estéticas variadas aos participantes através do contato com distintos textos em múltiplas linguagens ao longo das etapas da intervenção didática, consideramos que os resultados parciais e finais obtidos foram satisfatórios. Evidenciou-se ainda, além das atividades de leitura expressiva, de escrita, de reescrita, de pesquisa e de produção dos livroclipes, o papel catalisador das ferramentas digitais no processo ensino-aprendizagem, como acessórios que facilitam o trabalho do docente e auxiliam os percursos cognitivos trilhados pelos discentes. Verdade inescapável, as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC's) fazem parte do cotidiano dos indivíduos modernos, assim podem e devem ser levadas à sala de aula como importantes aliadas de professores e alunos na persecução dos objetivos estabelecidos para cada etapa de um projeto pedagógico. Portanto, a importância da presença do educador não é substituída pelo simples uso dos aparelhos digitais

que permeiam a nossa realidade, pois o papel do professor, como mediador entre os estudantes e o uso das tecnologias e como facilitador do conhecimento, é reiterado como imprescindível em todo o processo didático independentemente dos recursos que lança mão para seu fazer pedagógico.

As aulas de Literatura na educação básica podem transcorrer de modo que, prioritariamente, valorize-se o próprio objeto literário, isto é, os textos em leitura e em conseqüente apropriação por parte de seus leitores. Excedendo o estudo meramente historiográfico, muitas vezes o principal mote para a abordagem da Literatura nos espaços educacionais, o contato com o texto, de preferência por meio de sua leitura integral, representa não só um percurso viável para o estudo da expressão literária, mas também a possibilidade de permitir aos educandos conhecer a obra artística em questão em suas diversas potencialidades. Assim, baseando-se em uma metodologia que privilegie ao mesmo tempo o saber e a fruição, a escola pode proporcionar aos seus discentes a construção de múltiplos discursos em aliança às vivências artísticas – levando para o centro do ambiente escolar a Literatura, o Cinema, o Teatro, a Música, dentre outras possibilidades – e à apreciação estética dessas criações artísticas.

Com base nisso, vale ressaltar que exercícios propostos para uma simples checagem da leitura do texto – a exemplo das fichas de leitura tão difundidas no trato dos livros paradidáticos em sala de aula – ou mesmo avaliações que considerem tão somente as características gerais dos personagens e/ou do enredo da obra em estudo não só excluem do processo pedagógico a verdadeira fruição estética dos textos literários como relega os alunos ao polo passivo da relação que entre eles e a Literatura (assim como as artes em geral) pode surgir.

Exatamente tendo em vista essas inquietações advindas de novas formatações da prática pedagógica, aliada às novas ferramentas tecnológicas, mais notadamente nas aulas de Literatura, com um enfoque direcionado para o objeto literário sendo abordado integralmente em sala de aula, foi possível com essa pesquisa se debruçar sobre o letramento literário em diálogo com múltiplas linguagens, como a cinematográfica. Nessa perspectiva, por se tratar de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) com aplicação em uma turma da educação básica, empreendeu-se a mediação alicerçada na Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018b) em nove etapas que totalizaram 28 (vinte e oito) horas-aulas, através de atividades de leitura de texto dramático e poético, de exibição de filmes, de escuta de canção e de produção de livroclipes em reescrita das obras consumidas. A opção pela Sequência Didática nos modelos propostos pelo professor Rildo Cosson se deu pela possibilidade de trabalhos que permitissem

significativa centralidade no trato dos textos literários – com ações que promovessem a interação entre os estudantes e entre esses e as obras – a interpretação e a apropriação das manifestações artísticas com as quais os alunos travaram contato e, em momento de extrapolação, a reescrita das criações estéticas em novos discursos elaborados com o auxílio de uma multiplicidade de linguagens e recursos. Mais especificamente, a modalidade Expandida da Sequência Didática foi eleita para a aplicação da intervenção pedagógica sugerida nessa pesquisa por conta das possibilidades de diálogo com outras expressões precedentes ou supervenientes, a exemplo do Cinema, em um processo de intertextualidade que agrega novas leituras à bagagem cultural dos participantes e ainda considera todo o conhecimento que esses indivíduos portam consigo de vivências anteriores. Portanto, excedendo as influências que um Sistema pode exercer em outro, como o Sistema Literário sobre o Cinematográfico, o Cultural, o Linguístico, dentre outros e em várias direções, segundo a Teoria dos Polissistemas formulada por Itamar Even-Zohar (1990, 2005), as obras fílmicas configuram mecanismo facilitador do multiletramento literário, como corrobora o pensamento de Cosson (2018), ao compreender a importância do Cinema, por exemplo, tanto como mecanismo motivador, quanto como expensor da leitura do texto literário, de acordo com as orientações da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018).

Desse modo, as aulas resultantes do projeto de intervenção pedagógica proposto por essa pesquisa buscaram levar para a sala de aula experiências estéticas distintas e independentes, mas, por vezes, com possibilidade de usos simultâneos para a construção do discurso. Com isso, no processo de apropriação das obras elencadas para essa mediação, o professor-pesquisador almejou oportunizar aos participantes novos e múltiplos letramentos, que contemplassem as expressões literária, cinematográfica, teatral e musical, e que ganhasse forma como discurso de fato.

Nessa esteira, levando em consideração a presença constante da tecnologia em seus diversos recursos na vida dos sujeitos da pós-Modernidade, buscou-se com essa pesquisa fomentar uma congruência didática que contemplasse Literatura e outras linguagens multimidiáticas. Com a profusão de suportes expressivos advindos dos usos da tecnologia, é possível para o docente se utilizar dessas ferramentas digitais para uma aproximação dos conteúdos ministrados em sala de aula para quaisquer disciplinas, inclusive para os itinerários trilhados em Língua Portuguesa e, especialmente, no tratamento oferecido aos textos literários.

A escolha das obras elencadas para o fomento da pesquisa, o texto teatral e sua adaptação cinematográfica, aconteceu tendo em vista as hipóteses levantadas inicialmente

pelo professor-pesquisador. Ainda em sede de projeto de pesquisa, conjecturamos que ao texto dramático normalmente não é destinado muito espaço nas salas de aula da educação básica, particularmente em leituras integrais, bem como a possibilidade de que os participantes conhecessem a obra fílmica e não tivessem familiaridade com o auto escrito por Ariano Suassuna. Então, em consequência disso, procuramos estabelecer como objetivo principal dessa pesquisa a realização de um projeto de multiletramento literário que levasse para uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza-CE as experiências proporcionadas pelo texto literário *Auto da compadecida* (2018), pelo texto fílmico *O auto da compadecida* (2000), assim como os demais textos constantes na mediação didática, e que culminassem no manejo de distintas linguagens em cruzamento para a composição de livroclipes.

Nesse sentido, esperamos que essa pequena contribuição possa ter permitido aos alunos participantes da pesquisa maior aproximação com a Literatura e com outras expressões artísticas, tão importantes como mecanismos humanizantes, sensibilizantes e de grande relevância para agregar cultura geral aos sujeitos que lhes consomem. Ademais, acreditamos em uma escola que propicie a seus estudantes o contato com as artes em geral, que lhes permita, mais do que angariar cumulativamente conhecimentos técnicos, vivenciar as manifestações estéticas, acumular igualmente experiências.

## REFERÊNCIAS

- A COMPADECIDA. Direção de George Jonas. Produção: Marcine Indústria Cinematográfica – Recife / Unifilme Cinematográfica – São Paulo / George Jonas. Intérpretes: Regina Duarte, Antônio Fagundes, Armando Bógus, Ary Toledo. Recife; São Paulo: 1968. 92 min.
- ALVES, Giovanni. **Tela crítica: a metodologia**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.
- ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Praxis, 2010.
- ARAÚJO, Alcione. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. In: SANTOS, F; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 171-192.
- ATHAYDE, João Martins de. **Proezas de João Grilo**. Juazeiro do Norte, CE: Tip. S. Francisco, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentín N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahude Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BARRETO, A. V. P.; HONORATO, C. de F. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BARTHES, Roland. O efeito de real. In: BARTHES, Roland *et al.* **Literatura e semiologia**. Petrópolis: Vozes LTDA, 1972. p. 35-44.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BAZIN, Andre. **Por um cinema impuro**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. p. 20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EVEN-ZOHAR, Itamar. "The position of Translated Literature within the Literary Polysystem". **Polysystem Studies, Poetics Today**, v. 11, n. 1, p. 45-51, 1990.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Theory (Revised). In: EVEN-ZOHAR, Itamar. **Papers in Culture Research**. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics, 2005. p. 9-85.

FISCHER, Luís Augusto; SIMÕES, Julia da Rosa. A música e o desenvolvimento do prazer de ler. In SANTOS, F; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 233-258.

GARDIES, René (Org.). **Comprender o cinema e as imagens**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Textos & Grafia LTDA, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Paulo Emílio Sales. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 103-133.

HUTCHEON, Linda. **A Theory of Adaptation**. New York: Routledge, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007,

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KRISTEVA, Julia. **Ensaio de semiologia**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Eldorado, 1971.

LEFEVERE, Andre. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Cláudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Dinalivro: Lisboa, 2005.

MIX, Miguel Rojas. Siete preguntas sobre la universidad latinoamericana del siglo XXI. **Cuadernillos del CEEXCI**, Cárceres, n. 10, p. 13-23, 2004,

O AUTO da compadecida. Direção de Guel Arraes. Produção: Daniel Filho e Guel Arraes. Intérpretes: Matheus Natchergaele, Selton Mello, Diogo Vilela, Denise Fraga, Marco Nanini, Lima Duarte e outros. São Paulo: 2000. 104 min.

OS TRAPALHÕES no auto da compadecida. Direção de Roberto Farias. Produção: Renato Aragão Produções Artísticas Ltda.; Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda.; Demuza Produções Cinematográficas Ltda. Intérpretes: Renato Aragão, Dedé Santana, Mussum, Zacarias, Raul Cortez, Betty Goffman, Cláudia Gimenez e outros. Rio de Janeiro: 1987. 96 min.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 6-81.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides; SILVA, Maria Valdênia da. (Orgs.). **Literatura e outras linguagens**. Campina Grande: Bagagem, 2016. (Coleção Crítica e Ensino)

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença**. São Paulo: UNESP, 2000.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STAM, Robert. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e arte da adaptação. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens práticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 33-53.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. Programa de Pós-Graduação em Letras – área de Literatura Comparada. **Revista Literatura em Debate**, v. 5, n. 8, p. 1-15, jan./jul 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação U58c. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.2, p. 101-107. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno\\_Formacao\\_bloco2\\_vol2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf). Acesso em: 5 maio 2020.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**. Maidenhead, UK: Open University Press, 2001.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

XAVIER, Ismail (Org.). **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 9. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

**01. Você gosta de ler?** ( ) Sim ( ) Não

**02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção**

- a. ( ) Sempre c. ( ) Quase nunca  
b. ( ) Às vezes d. ( ) Nunca

**03. Por que motivos você lê?**

- a. ( ) Por prazer.  
b. ( ) Por obrigação (na escola).  
c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.**

- a. ( ) Escola  
b. ( ) Casa  
c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.**

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
( ) Jornais ( )  
Outros: \_\_\_\_\_

**06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?**

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

**07. Você visita a biblioteca da escola?** ( ) Sim ( ) Não

**08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?** ( ) Sim ( ) Não

**09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?** ( ) Sim ( ) Não

**10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?** ( ) Sim ( ) Não

**11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?** ( ) Sim ( ) Não

**12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?** ( ) Sim ( ) Não

**13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?**  
( ) Sim ( ) Não

## APÊNDICE B – PLANO DE AULA 01 (02 H/A)

<p><b>I. Dados de Identificação</b></p> <p>Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b>          Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b></p>	<p><b>Data:</b></p>
<p><b>II. Tema:</b> Teste inicial, Motivação à leitura e Introdução à obra literária.</p>	
<p><b>III. Objetivos</b></p> <p><b>Objetivo geral:</b> Conduzir etapas iniciais do projeto de multiletramento literário.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar questionário com os estudantes;</li> <li>- Exibir narrativa digital <i>O cangaceiro</i>;</li> <li>- Exibir vídeo público da aula espetáculo ministrada por Ariano Suassuna (“Ariano Suassuna – mentira e mentirosos”);</li> <li>- Realizar apresentação oral da obra <i>Auto da compadecida</i>;</li> <li>- Propor a elaboração de um diário de bordo a ser produzido pelos alunos ao longo da pesquisa;</li> <li>- Fomentar discussões coletivas com os estudantes acerca de questões abordadas no primeiro vídeo (como o cangaço, a cultura popular e identidade nordestina, dentre outras possibilidades) e no segundo vídeo, com a apresentação da obra <i>Auto da compadecida</i> e reflexões sobre quem é o autor, qual contato os estudantes travaram com as obras desse escritor, dentre outras possibilidades</li> </ul>	
<p><b>IV. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário: aplicação de teste inicial em formato de questionário aplicado com os alunos e a respeito das experiências desses com as expressões literária, cinematográfica e dramática;</li> <li>- Atividade de Motivação: exibição de narrativa digital sobre versão fantástica da vida de Lampião;</li> <li>- Atividade de Introdução: exibição de vídeo;</li> <li>- Discussões coletivas sobre as temáticas dos dois vídeos, com o compartilhamento de experiências, de opiniões, de dúvidas e hipóteses suscitadas.</li> <li>- Proposta de elaboração de diário de bordo.</li> </ul>	
<p><b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa, computador, <i>data show</i> e cópias impressas.</p>	
<p><b>VI. Avaliação:</b> Participação no teste inicial em forma de questionário e na realização das discussões coletivas e nos questionamentos levantados por professor e alunos; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.</p>	
<p><b>VII. Bibliografia</b></p> <p>BUCCINI, Marcos. <b>O cangaceiro</b>. 2012 (05min34s). Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PXa3eYOh96I">https://www.youtube.com/watch?v=PXa3eYOh96I</a>, acesso em 09 de outubro de 2019.</p> <p>COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b>. 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.</p> <p>SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b>. 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.</p>	

\_\_\_\_\_. **Ariano Suassuna** - mentira e mentirosos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R1IUt-CAGSw>, acesso em 08 de março de 2019.

#### APÊNDICE C – PLANO DE AULA 02 (04 H/A)

<p><b>I. Dados de Identificação</b></p> <p>Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b>          Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b></p>	<p><b>Data:</b></p>
<p><b>II. Tema:</b> Leitura de texto literário.</p>	
<p><b>III. Objetivos</b></p> <p><b>Objetivo geral:</b> Realizar a leitura do primeiro ato de <i>Auto da compadecida</i>.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar as especificidades estruturais e os aspectos gerais que caracterizam as obras dramáticas;</li> <li>- Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça;</li> </ul>	
<p><b>IV. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação sobre as características gerais e a estrutura dos textos dramáticos;</li> <li>- Atividade de Leitura do primeiro ato da obra literária.</li> </ul>	
<p><b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa e texto.</p>	
<p><b>VI. Avaliação:</b> Participação nas leituras e discussões realizadas em sala de aula, com mediação do professor; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.</p>	
<p><b>VII. Bibliografia</b></p> <p>COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b>. 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.</p> <p>SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b>. 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.</p>	

## APÊNDICE D – PLANO DE AULA 03 (02 H/A)

<b>I. Dados de Identificação</b> Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b> Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b>	<b>Data:</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b>
<b>II. Tema:</b> Interpretação inicial da leitura do texto literário.	
<b>III. Objetivos</b> <b>Objetivo geral:</b> Efetuar a primeira interpretação da obra literária.  <b>Objetivos específicos:</b> - Realizar a leitura do cordel <i>As proezas de João Grilo</i> ; - Aplicar questionário com atividades de interpretação e de reescrita a serem desenvolvidas pelos estudantes e compartilhadas oralmente para o grupo; - Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem os personagens e as linguagens empregadas em cada texto.	
<b>IV. Conteúdo:</b> - Atividade de leitura do cordel <i>As proezas de João Grilo</i> , de João Martins de Athayde; - Aplicação de questionário para interpretação inicial da obra literária e leitura comparada do cordel e do auto; - Discussões coletivas mediadas pelo professor a respeito dos aspectos concernentes a cada expressão artística.	
<b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa e texto.	
<b>VI. Avaliação:</b> Questionário de atividades de interpretação inicial do texto e de leitura comparada entre os textos; participação na leitura do texto e nas discussões realizadas posteriormente em sala de aula; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.	
<b>VII. Bibliografia</b>  ATHAYDE, João Martins de. <b>Proezas de João Grilo</b> . Juazeiro do Norte, CE: Tip. S. Francisco, 1977.  COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b> . 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.  SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b> . 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.	

## APÊNDICE E – PLANO DE AULA 04 (04 H/A)

<b>I. Dados de Identificação</b> Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b> Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b>	<b>Data:</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b>
<b>II. Tema:</b> Leitura de texto literário.	
<b>III. Objetivos</b> <b>Objetivo geral:</b> Realizar a leitura do segundo ato de <i>Auto da compadecida</i> .  <b>Objetivos específicos:</b> - Distribuir trechos de leitura aos alunos, de acordo com a aparição dos personagens no segundo ato da peça; - Realizar a leitura do segundo ato de <i>Auto da compadecida</i> .	
<b>IV. Conteúdo:</b> - Atividade de Leitura do segundo ato da obra literária.	
<b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa, computador, <i>data show</i> , caixa de som e texto.	
<b>VI. Avaliação:</b> Participação nas leituras e discussões coletivas realizadas em sala de aula, com mediação do professor; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.	
<b>VII. Bibliografia</b>  COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b> . 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.  SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b> . 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.	

## APÊNDICE F – PLANO DE AULA 05 (02 H/A)

<b>I. Dados de Identificação</b> Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b> Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b>	<b>Data:</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b>
<b>II. Tema:</b> Segunda interpretação da leitura do texto literário.	
<b>III. Objetivos</b> <b>Objetivo geral:</b> Efetuar a segunda interpretação da obra literária.  <b>Objetivos específicos:</b> - Realizar a escuta e a leitura da canção “Cordel estradeiro”; - Aplicar questionário com atividades de interpretação a serem desenvolvidos pelos estudantes e compartilhados oralmente para o grupo; - Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem as linguagens empregadas e as temáticas abordadas em cada texto.	
<b>IV. Conteúdo:</b> - Atividade de leitura e escuta da música “Cordel Estradeiro”, de <i>Cordel do fogo encantado</i> ; - Aplicação de questionário para interpretação da obra literária e leitura comparada do texto musical e do texto literário; - Discussões coletivas mediadas pelo professor a respeito dos aspectos concernentes a cada expressão artística.	
<b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa, computador, <i>data show</i> , caixa de som e texto.	
<b>VI. Avaliação:</b> Questionário de atividades de interpretação inicial do texto e de leitura comparada entre os textos; participação na leitura do texto e nas discussões realizadas posteriormente em sala de aula; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.	
<b>VII. Bibliografia</b>  CORDEL DO FOGO ENCANTADO. <b>Cordel do fogo encantado</b> . 2001.  COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b> . 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.  SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b> . 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.	

**APÊNDICE G – PLANO DE AULA 06 (04 H/A)**

<p><b>I. Dados de Identificação</b>          Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b>          Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b></p>	<p><b>Data:</b>          Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b></p>
<p><b>II. Tema:</b> Leitura de texto literário.</p>	
<p><b>III. Objetivos</b>  <b>Objetivo geral:</b> Realizar a leitura do terceiro ato de <i>Auto da compadecida</i>.   <b>Objetivos específicos:</b>          - Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no terceiro ato da peça;          - Realizar a leitura do terceiro ato de <i>Auto da compadecida</i>.</p>	
<p><b>IV. Conteúdo:</b>          - Atividade de Leitura do terceiro ato da obra literária.</p>	
<p><b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa e texto.</p>	
<p><b>VI. Avaliação:</b> Participação nas leituras realizadas em sala de aula, com mediação do professor; registros das experiências, impressões, dúvidas, etc. no diário de bordo de cada estudante.</p>	
<p><b>VII. Bibliografia</b>           SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b>. 39<sup>a</sup> ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018           COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b>. 2<sup>a</sup> ed., 8<sup>a</sup> reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.</p>	

## APÊNDICE H – PLANO DE AULA 07 (02 H/A)

<b>I. Dados de Identificação</b> Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b> Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b>	<b>Data:</b>
<b>II. Tema:</b> Apresentação das contextualizações da obra literária elaboradas pelos alunos a partir de seus diários de bordo.	
<b>III. Objetivos</b> <b>Objetivo geral:</b> Conduzir a apresentação das contextualizações da obra literária elaboradas pelos alunos a partir de seus diários de bordo.  <b>Objetivos específicos:</b> - Formar equipes de alunos para a elaboração dos trabalhos; - Conduzir as apresentações dos alunos a respeito das contextualizações elaboradas a partir de seus diário de bordo.	
<b>IV. Conteúdo:</b> - Apresentação de trabalhos de contextualizações elaboradas pelos alunos como resultado das experiências registradas no diário de bordo.	
<b>V. Recursos didáticos:</b> Pincel, lousa, computador e <i>data show</i> .	
<b>VI. Avaliação:</b> Participação nos trabalhos de apresentação das contextualizações da obra literária elaboradas pelos alunos a partir de seus diários de bordo.	
<b>VII. Bibliografia</b>  COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b> . 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.  SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b> . 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.	

### RECORTES DE CONTEXTUALIZAÇÕES ESCOLHIDOS PELOS ALUNOS:

- 1) Os temas abordados na peça (cangaço, tensões sociais, religiosidade, nordestinidade, etc.);
- 2) A presença da cultura popular nordestina na peça;
- 3) A história das montagens da peça;
- 4) A linguagem dos personagens e do autor.

## APÊNDICE I – PLANO DE AULA 08 (04 H/A)

<p><b>I. Dados de Identificação</b></p> <p>Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b>          Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b></p>	<p><b>Data:</b></p>
<p><b>II. Tema:</b> Reprodução de filme <i>O auto da compadecida</i> (2000).</p>	
<p><b>III. Objetivos</b></p> <p><b>Objetivo geral:</b> Reproduzir a obra cinematográfica <i>O auto da compadecida</i> (2000) como expansão da leitura do texto literário.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduzir o filme;</li> <li>- Conduzir discussões coletivas atinentes às relações entre Literatura e Cinema;</li> <li>- Apresentar o texto fílmico como expansão da leitura do texto literário e como obra artisticamente autônoma.</li> </ul>	
<p><b>IV. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução da obra cinematográfica <i>O auto da compadecida</i> (2000) como expansão da leitura do texto literário;</li> <li>- Discussões coletivas mediadas pelo professor a respeito dos aspectos concernentes a cada expressão artística.</li> </ul>	
<p><b>V. Recursos didáticos:</b> Computador, caixa de som e <i>data show</i>.</p>	
<p><b>VI. Avaliação:</b> Atividades de leitura comparada dos textos fílmico e literário; participação nas discussões coletivas realizadas em sala de aula acerca das semelhanças e distinções concernentes a cada linguagem, com mediação do professor</p>	
<p><b>VII. Bibliografia</b></p> <p>COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b>. 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.</p> <p>SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b>. 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.</p>	
<p><b>VIII. Filmografia</b></p> <p>O AUTO da compadecida. Direção de Guel Arraes. Produção: Daniel Filho e Guel Arraes. Intérpretes: Matheus Natchergaele, Selton Mello, Diogo Vilela, Denise Fraga, Marco Nanini, Lima Duarte e outros. São Paulo: 2000. 104 min.</p>	

## APÊNDICE J – PLANO DE AULA 09 (04 H/A)

<b>I. Dados de Identificação</b> Escola: <b>Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso</b> Professor: <b>Rôner Porto</b> Disciplina: <b>Linguagens e códigos</b>	<b>Data:</b> Série: <b>EJA</b> Turma: <b>A</b>
<b>II. Tema:</b> Apresentação dos livroclipes reescritos pelos alunos a partir das experiências estéticas vivenciadas durante o projeto de multiletramento literário.	
<b>III. Objetivos</b> <b>Objetivo geral:</b> Coordenar as produções reescritas pelos alunos a partir das experiências estéticas vivenciadas durante o projeto de multiletramento literário.  <b>Objetivos específicos:</b> - Formar equipes de alunos para a elaboração dos trabalhos; - Auxiliar no manuseio de ferramentas tecnológicas para a produção dos livroclipes; - Conduzir as apresentações dos livroclipes produzidos pelos alunos; - Publicar os livroclipes na <i>internet</i> conjuntamente aos alunos.	
<b>IV. Conteúdo:</b> - Produção de livroclipes como atividade de reescrita produzida pelos estudantes como resultado das experiências estéticas vivenciadas durante o projeto de multiletramento literário.	
<b>V. Recursos didáticos:</b> Lousa, pincel, computador e <i>data show</i> .	
<b>VI. Avaliação:</b> Participação na elaboração das narrativas digitais (livroclipes) como atividade de reescrita elaborada a partir das leituras e experiências acumuladas durante este projeto de multiletramento literário.	
<b>VII. Bibliografia</b>  COSSON, Rildo. <b>Letramento literário: teoria e prática</b> . 2ª ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018b.  SUASSUNA, Ariano. <b>Auto da compadecida</b> . 39ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.	

**APÊNDICE K – ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO**

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Herminio Barroso  
Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
hbarroso@escola.ce.gov.br

**ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO****ALUNO:** \_\_\_\_\_

1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?

2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades.

3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.

**APÊNDICE L – ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO**

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso  
Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
hbarroso@escola.ce.gov.br

**ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO****ALUNO:** \_\_\_\_\_

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda Cordel do fogo encantado, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do Nordeste e, além disso, reconte a “estrada” percorrida por você até aqui.

## APÊNDICE M – DIÁRIO DE BORDO



Esta é uma proposta de Diário de Bordo da experiência com a obra literária "Auto da Compadecida" (Ariano Suassuna) e com o texto fílmico "O auto da Compadecida" (Guel Arraes).



Os resultados desta pesquisa-ação são parte da Dissertação "Entre palcos, páginas e telas: Uma proposta de multiletramento literário através do cinema" do Professor Rôner Porto, mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Ceará.

Nome

Capa do diário de bordo



Ariano Suassuna, romancista, dramaturgo, poeta e professor. Idealizador do movimento Armorial. Autor de "Auto da Compadecida" e outras diversas obras. Nordestino de João Pessoa, faleceu em 2014 na cidade de Recife.



Guel Arraes, nordestino nascido em Recife. Cineasta e diretor, produziu uma vasta obra fílmica - incluindo "O auto da compadecida".



Rôner Porto, natural de Jaguaribe - CE, advogado e professor de Linguagens e Códigos da rede estadual de ensino, hoje atuando na EEMTI Hermino Barroso.



Folha de apresentação do diário de bordo

Folha de rosto do diário de bordo

Contracapa do diário de bordo

**APÊNDICE O – MANUAL DIDÁTICO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO**

**MANUAL DIDÁTICO PARA PROJETO DE MULTILETRAMENTO LITERÁRIO NO**  
**ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2020**

RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO

MANUAL DIDÁTICO PARA PROJETO DE MULTILETRAMENTO LITERÁRIO NO  
ENSINO MÉDIO

Manual didático apresentado ao curso de  
Mestrado Profissional em Letras do Programa  
de Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Estadual do Ceará, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Letras. Área de concentração: Ensino de  
Literatura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaquelânia Aristides  
Pereira

FORTALEZA – CEARÁ

2020

## APRESENTAÇÃO

Caros amigos educadores,

Esse manual didático, longe de se propor como verdade incontestável, mas tão somente como uma sugestão para o trabalho docente na sala de aula da educação básica, surgiu em decorrência das experiências vividas, em ambiente acadêmico e no chão da escola, ao longo do curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Ceará, e da vida profissional do professor-pesquisador que vos escreve. Como consequência de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos –Ensino Médio, de uma escola pública da rede estadual, em Fortaleza-CE, esse material pedagógico visa à culminância de atividades escolares que ensejem a execução de um projeto de multiletramento literário no espaço educacional e a serem conduzidas pelo professor de Língua Portuguesa e sua Literatura, sem prejuízo da participação direta e indireta de educadores de outras áreas, como os professores regentes de bibliotecas.

A proposta abrangida neste manual busca fomentar uma metodologia que faça convergir Literatura e Cinema em sala de aula, como expressões independentes e necessárias para a formação escolar dos indivíduos, haja vista o caráter transformador, humanizante e, por vezes, didático dos quais as artes são dotadas. Sugerimos, portanto, que o professor de Língua Portuguesa e de Literatura considerem as possibilidades de levar o texto literário para a sala de aula, em leituras integrais, de modo a estabelecer um diálogo que perpassasse outras manifestações artísticas.

Desejo uma excelente leitura e prática didática a todos!

Prof. Rôner Porto

**SUMÁRIO**

<b>1 PARA COMEÇO DE CONVERSA.....</b>	<b>05</b>
<b>2 SOBRE O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>05</b>
<b>3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA: SUGESTÕES PARA O TRABALHO DOCENTE COM LITERATURA, CINEMA E TEATRO.....</b>	<b>06</b>
<b>3.1 Motivação e apresentação.....</b>	<b>06</b>
<b>3.2 Leitura do texto dramático.....</b>	<b>07</b>
<b>3.3 Atividades de primeira interpretação.....</b>	<b>08</b>
<b>3.4 Atividades de segunda e terceira interpretação.....</b>	<b>09</b>
<b>3.5 Contextualização.....</b>	<b>11</b>
<b>3.6 Expansão -exibição de filme.....</b>	<b>12</b>
<b>3.7 Criação e apresentação de livroclipes.....</b>	<b>13</b>
<b>3.8 Esquema didático.....</b>	<b>14</b>
<b>4 POR FIM (?).....</b>	<b>18</b>
<b>BIBLIOGRAFIA SUGERIDA.....</b>	<b>18</b>
<b>Bibliografia básica.....</b>	<b>18</b>
<b>Bibliografia complementar.....</b>	<b>19</b>
<b>FILMOGRAFIA SUGERIDA.....</b>	<b>19</b>

## **1 PARA COMEÇO DE CONVERSA**

Apesar da imensurável relevância que possui como meio de expressão e de comunicação (por que não de existência?) humana com desdobramentos que vão desde a função transformadora que exerce nos indivíduos ou como mantenedora da identidade e da memória de um povo, a Literatura é, muitas vezes, rechaçada a um segundo plano na vida das pessoas, mesmo no ambiente educacional. O processo de ensino-aprendizagem, em especial quando se refere às linguagens artísticas, não pode ficar restrito à condensação de informações; as experiências não acumuladas, mas vivenciadas com a língua, com as palavras, com os signos extralinguísticos, como o próprio Cinema, podem funcionar como ferramentas aceleradoras do saber. Tornar o contato com o texto literário uma experiência que se vive, que nos chega, é transformar tarefa de aprender (integrar novos saberes) em uma atividade mais palatável, em especial às crianças e aos adolescentes em idade escolar, de modo que a aproximação com a Literatura e com qualquer outra arte possa ser fonte de sabedoria, mas também de “degustação” para os sujeitos de maneira muito particular, subjetiva, pois as experiências são também únicas e individuais.

Uma didática que se apoie nos multiletramentos literários pode ser importante aliada nessa busca por um lugar de maior centralidade da Literatura na escola e na vida das pessoas, assumindo o papel de grande relevância que os recursos tecnológicos desempenham em muitos setores da sociedade deste novo século, inclusive para o próprio fazer pedagógico. A evolução das variadas tecnologias que invadem a vida dos usuários domésticos faz surgir um desafio às escolas: como estar adequada a esta nova realidade permeada pela virtualidade? De que maneira a escola pode se atualizar, no próprio fazer pedagógico, para acompanhar o surgimento de novas demandas, como a abordagem de novas práticas de letramento que levem em consideração o aspecto digital dessa era tecnológica que se instaura? Como a escola pode lidar com as novidades de gêneros virtuais que ultrapassam os limites de uma folha de papel?

## **2 SOBRE O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

Dentre as possibilidades de interação com a Literatura, seja em sala de aula ou fora desta, ressalta-se aquela surgida da conexão com o Cinema. Como um dos papéis primordiais da escola, o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura que atribuam aos educandos capacidade crítica deve se estender aos hábitos de leitura aprimorados na escola, em casa e em demais espaços de leitura, através da aproximação com as mais diversas produções artísticas (escritas, montadas a partir de elementos audiovisuais, reescritas, dentre outras) que o letramento literário permite.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, dentre outros objetivos estabelecidos no documento, visa à persecução de um trabalho pedagógico com competências e habilidades a serem concebidas por todas as áreas do saber desenvolvidas durante a educação básica. Desta feita, incentivando um papel de maior relevância a ser desempenhado pelos estudantes em sua própria formação educacional, a BNCC propõe uma visão mais ampla da apreciação estética para a educação básica, valorizando outras produções que não sejam estritamente os clássicos escritos em papel, ao mesmo tempo viabilizando o rompimento de fronteiras entre distintas linguagens e mídias. Aos alunos se delega a posição de destaque na leitura e na (re)escrita de textos artísticos, não só permitindo, mas estimulando-lhes a evocar em suas criações elementos dos contextos sociais em que estão mergulhados, para conferir uma transição do caráter global a uma leitura local. Logo, a reprodução de obras fílmicas no ambiente escolar se configura como recurso tão efetivo quanto a leitura de produções escritas, a escuta de músicas, a utilização de imagens estáticas, dentre outros, logo tão útil ao multiletramento quanto outros textos que se possa levar para a sala de aula.

A criação de uma comunidade de leitores em contato com textos literários pode ganhar forma através de trabalhos realizados na própria escola, como espaço promotor da leitura, de modo que os hábitos de leitura dos estudantes abranjam mais um gênero literário, resultando em ganhos também para a frequência de leitura de textos literários.

### 3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA: SUGESTÕES PARA O TRABALHO DOCENTE COM LITERATURA, CINEMA E TEATRO

O letramento literário realizado na escola pode assumir diferentes propósitos e caminhos para sua realização, em consonância com muitas e distintas metodologias. Assume-se, para a efetivação deste manual didático que se propõe realizável em sala de aula, a abordagem da Sequência Didática na modalidade expandida (COSSON, 2018b).

A Sequência Didática apresentada pelo professor Rildo Cosson (2018b) se divide em duas modalidades: a) a Sequência Básica, que compreende quatro passos fundamentais para seu cumprimento, a saber: **motivação** (fase em que se pretende motivar os alunos para as atividades de leitura propostas), **introdução** (momento destinado à apresentação das obras e dos autores), **leitura** (fase de leitura propriamente dita) e **interpretação** (com as conclusões e os trabalhos apresentados pelos alunos, segundo as sugestões do projeto em prática) (COSSON, 2018b); e b) Sequência Expandida, com um percurso mais detalhado pela presença de outros estágios da sequência de ações, a saber: motivação, introdução, leitura, interpretação, **contextualização** (com a exposição das variadas conjunturas em que a obra literária pode estar inserida, como os contextos teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador, temático, dentre outras possibilidades) e **expansão** (estágio em que se desenvolvem as relações textuais, num movimento de extrapolação/intertextualidade que permite aos alunos-leitores perceber o dialogismo existente entre um texto e aqueles que o precederam ou sucederam) (COSSON, 2018b). Dessa forma, optou-se pela segunda forma da Sequência Didática porque, além de facilitar os encadeamentos entre Literatura e Cinema, essa modalidade incentiva a realização de mais práticas em sala de aula. Ainda que a opção para esse manual indique o formato expandido, não há nenhum óbice à adaptação das práticas educativas aqui elencadas na modalidade básica. Na continuação, apresentamos a proposta de intervenção em nove etapas, totalizando 28 (vinte e oito) horas-aula:

#### 3.1 Motivação e apresentação

- 02 (duas) horas-aula

“Aqueles mentiras fantasiosas de Chicó, eu tenho e tenho que ter, por que eu sou um escritor

e o escritor, como mentiroso, é uma pessoa que não se satisfaz com o universo comum, então

inventa outro.”.

Ariano Suassuna

A aplicação da mediação didática em sala de aula pode ter início com a motivação e a apresentação, para que as discussões iniciais incitem os estudantes à leitura e para que esses se familiarizem com a obra principal e com seu autor.

- **PRIMEIRO MOMENTO:** exibição de vídeos.

-**Vídeo 01:** Narrativa digital **O cangaceiro**<sup>18</sup>;

-**Vídeo 02:** Trecho de aula espetáculo **Mentira e os mentirosos –Ariano Suassuna**<sup>19</sup>;

- **SEGUNDO MOMENTO:** Atividades de oralidade e de escrita.

-**Atividade oral:** Proposição de debates sobre os temas flagrantes em ambos os vídeos, a exemplo de nordestinidade, cangaço, crenças e superstições regionais, religiosidade. O professor pode estimular a participação da turma com indagações sobre quem é o sujeito que se apresenta no vídeo(possivelmente identificado pelos aprendizes como um escritor, como ele mesmo diz), qual obra do escritor os alunos conhecem, qual dos alunos sabia que *Auto da compadecida*, antes de ter uma versão para as telas, é uma peça de teatro, qual dos alunos já leu e assistiu a uma peça de teatro, dentre outras possibilidades que auxiliem o educador e os educandos no processo de apresentação do texto, do autor e, eventualmente, do gênero literário a ser lido em sala de aula. Sugerimos, nesse ponto, a depender das necessidades de cada turma, que o professor conduza um momento introdutório aos textos dramáticos, a partir das especificidades materiais e formais relativas aos textos que se encaixam nesse gênero.

-**Atividade de escrita:** o professor pode indicar aos educandos que se dediquem a elaborar um diário de bordo com interpretações, dúvidas, inquietações, preferências, impressões sobre as experiências consequentes das obras abordadas e das aulas conduzidas, através dos mais variados recursos, como o uso da expressão escrita, em poesia e em prosa, de desenhos, de colagens, dentre outras possibilidades imaginadas pelos alunos, que apontam desde já para um letramento múltiplo, flagrante pelo manuseio de uma pluralidade de linguagens para a construção de um discurso. O diário de bordo pode ser usado como ferramenta eficaz para os estudantes no processo de apropriação dos objetos artísticos com os quais travou contato, funcionando também como repositório de subsídios dos quais os aprendizes podem lançar mão para atividades futuras, e para os educadores, que podem se servir desse material como auxílio no processo avaliativo, inclusive, da escrita dos educandos, a depender dos objetivos que o professor pretende alcançar com a mediação.

### 3.2 Leitura do texto dramático

- 04 (quatro) horas-aula por ato; total de 12 (doze) horas-aula de leitura do texto literário.

Após a fase de motivação e de apresentação, em aula posterior, o professor poderá dar início à fase de leitura de fato do texto literário. Considerando o objeto literário que norteia esse manual, a peça *Auto da compadecida*, indica-se que o contato com o texto seja dividido em momentos de leitura conforme a divisão de atos da peça. Essa fragmentação da leitura, além de não afetar a leitura integral da obra, pode trazer benefícios didáticos configurados nas pausas previstas entre um ato e outro que possibilitam momentos de interpretação dos trajetos percorridos e pode tornar viável a tarefa de uma abordagem completa a um texto relativamente longo em sala de aula.

Quanto ao exercício da leitura propriamente dita durante os três atos que compõem o texto dramático, pode acontecer de acordo com a quantidade de personagens em cada ato, de modo que sejam distribuídos entre os estudantes que se voluntariarem para esse momento. Nesse sentido, os aprendizes participarão da leitura segundo a presença dos personagens que lhes

<sup>18</sup> BUCCINI, Marcos. **O cangaceiro**. 2012 (05min34s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PXa3eYOh96I>, acesso em 09 de outubro de 2019.

<sup>19</sup> SUASSUNA, Ariano. **Ariano Suassuna -mentira e mentirosos**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R1IUt-CAGSw>, acesso em 08 de março de 2019.

cabem na peça, por isso é aconselhável que haja certa rotatividade dos participantes, mesmo nas leituras de suporte, para que se certifique que todos os alunos tenham a oportunidade de se engajarem.

Tendo em vista que a dimensão oral dos textos literários elencados para essa mediação, propõe-se que as leituras ocorram, em acordo prévio com os educandos, de modo expressivo. Com essa postura performancial adotada pelos alunos em suas leituras, já arte em si desde então, abre-se um leque de enfoques pedagógicos para o professor, desde o trabalho com gêneros orais até a força e a vivacidade que podem conferir ao texto teatral em manuseio na sala de aula.

**Aconselhamos que a leitura seja dividida por atos e alternada com atividades de interpretação e/ou de contextualização**

### 3.3 Atividades de primeira interpretação

- 02 (duas) horas-aula

Ao fim do primeiro ato da peça, recomendamos o primeiro intervalo de interpretação para que se realize uma reflexão da leitura até aquele ponto. Este é um momento para que os estudantes meditem sobre o que experienciaram com a primeira parte da peça, para que lhe façam a exegese e completem seus sentidos com base em critérios pessoais e, conseqüentemente, para que lhe reconheçam como objeto estético em processo de apropriação.

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Atividade de leitura.

**-Leitura de apoio à primeira interpretação:** Cordel **As proezas de João Grilo**, de João Martins de Athayde. A versão do pícaro invencível de João Martins de Athayde pode proporcionar outra visão aos alunos sobre João Grilo e lhes incentivar o processo de apropriação e reescrita do personagem. Os leitores voluntários, com trechos escolhidos pelo professor de acordo com as estrofes do cordel, podem realizar a leitura de maneira expressiva, encorajando aos alunos explorarem as performances pessoais e as potencialidades orais do texto poético, do mesmo modo que fora planejado para os atos da peça.

- **SEGUNDO MOMENTO:** Atividade de primeira interpretação

*1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro Auto da compadecida, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?*

*2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição.*

*Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades.*

*3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em Auto da compadecida, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.*

#### **-Sugestão de exercícios de interpretação:**

A execução dos trabalhos pode ser feita em equipes ou individualmente, conforme deliberação do professor e da turma. No que se refere à primeira questão, pretende-se levar aos estudantes as noções, ainda que não haja a necessidade de tecnicismos e conceituações, de tradução intersemiótica, das peculiaridades de cada linguagem e de reescrita. A expectativa é que os alunos reconheçam que, embora o personagem tenha características que o identificam como o mesmo em ambas as obras (como o nome e a sagacidade), são versões diferentes da mesma persona, em contextos de criação distintos. Destarte, o conceito de reescrita, indiretamente empregado por João Martins de Athayde, por Ariano Suassuna e por tantos outros artistas que revisitam obras e personagens anteriores, em flagrante intertextualidade, começa a ser apresentado aos educandos.

No tocante à segunda questão, o professor poderá discutir com os alunos as particularidades de cada texto, o auto e o cordel, em comparação. Logo, é possível desenvolver trabalhos sobre os elementos identitários de cada expressão, da prosa e da poesia, de cada autor e dos recursos empregados para a criação de cada obra. Com isso, espera-se que os alunos possam perceber que em ambos os textos há estratégias diferentes para a composição dos personagens, tanto do ponto de vista material (as distinções entre o João Grilo de João Martins de Athayde e o personagem de Ariano Suassuna), quanto na perspectiva formal (uma presença mais constante dos elementos narrativos apresentando e descrevendo o João Grilo criança do cordel, ao passo que na peça de teatro o leitor apenas conhece o protagonista a partir de suas falas ou daquilo que outros personagens falam dele).

A terceira questão, por fim, propõe uma atividade de reescrita, de modo que os estudantes se apoderem do personagem João Grilo e lhe recriem, conforme os critérios pessoais de cada reescritor. Nesta toada, da mesma maneira que João Martins de Athayde, Ariano Suassuna e tantos outros artistas na Itália, no Brasil e em Portugal, os educandos reconstruirão uma versão atualizada do referido personagem para os dias de hoje no contexto fortalezense, reescrevendo-lhe na medida que a bagagem cultural dos alunos orienta os parâmetros definidos para essa atividade, logo resultando em uma ação na qual os discentes evoquem em suas criações elementos dos contextos sociais em que estão mergulhados, para conferir uma transição do caráter global a uma leitura local.

#### **3.4 Atividades de segunda e terceira interpretação**

- 02 (duas) horas-aula

As atividades de segunda e terceira interpretação, após a leitura do segundo ato ter findado representaram uma segunda pausa para meditação sobre o texto dramático lido até aquele

momento. Recomenda-se que, se possível, seja apresentada a letra da canção no momento de sua escuta, para que os educandos possam ao mesmo tempo lê-la e ouvi-la. A resolução das questões pode acontecer individualmente ou em equipes, conforme as orientações do professor.

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Escuta da canção e debate coletivo.  
-Escuta e leitura da letra da canção “Cordel estradeiro”<sup>20</sup>, da banda Cordel do fogo encantado:

**“Cordel estradeiro”**  
Cordel do fogo encantado

A bença Manoel Chudu  
O meu cordel estradeiro  
Vem lhe pedir permissão  
Pra se tornar verdadeiro  
Pra se tornar mensageiro  
Da força do teu trovão  
E as asas da tanajura  
Fazer voar o sertão  
Meu moxotó coroadado  
De xiquexique e facheiro  
Onde a cascavel cochila  
Na boca do cangaceiro  
Eu também sou cangaceiro  
E o meu cordel estradeiro  
É cascavel poderosa  
É chuva que cai maneira  
Aguando a terra quente  
Erguendo um véu de poeira  
Deixando a tarde cheirosa  
É planta que cobre o chão  
Na primeira trovoada  
A noite que desce fria  
Depois da tarde molhada  
É seca desesperada  
Rasgando o bucho do chão  
É inverno e é verão  
É canção de lavadeira  
Peixeira de Lampião  
As luzes do vaga-lume  
Alpendre de casarão  
A cuia do velho cego  
Terreiro de amarração  
O ramo da rezadeira  
O banzo de fim de feira  
Vocês que estão no palácio  
Venham ouvir meu pobre pinho

---

<sup>20</sup> In CORDEL DO FOGO ENCANTADO. **Cordel do fogo encantado**. 2001. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=P1\\_q4xhJMFk](https://www.youtube.com/watch?v=P1_q4xhJMFk) .

Não tem o cheiro do vinho  
 Das frutas frescas do Lácio  
 Mas tem a cor de Inácio  
 Da serra da Catingueira  
 Um cantador de primeira  
 Que nunca foi numa escolha  
 Pois meu verso é feito a foice  
 Do cassaco cortar cana  
 Sendo de cima pra baixo  
 Tanto corta como espana  
 Sendo de baixo pra cima  
 Voa do cabo e se dana

- **Debate coletivo:** É possível o desenvolvimento de debates coletivos que envolvam, dentre outras discussões, as dimensões inerentes à multiplicidade de linguagens artísticas –do Teatro à Poesia à Música –e igualmente uma aproximação temática e estilística, haja vista a presença do mesmo personagem (João Grilo) no auto e no cordel lido no primeiro intervalo de interpretação, a musicalidade inquestionável dos gêneros líricos, como a própria literatura de cordel, e da recorrência dos elementos culturais nordestinos nos três textos (auto, cordel e canção). Assim, é ofertada por essa atividade um novo entrecruzamento de linguagens, aproximando agora Literatura e Música.

- **SEGUNDO MOMENTO:** Atividade de segunda interpretação.

*1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?*

*2) A canção ouvida em sala de aula, da banda Cordel do fogo encantado, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do Nordeste e, além disso, reconte a “estrada” percorrida por você até aqui.*

-Sugestão de exercícios de interpretação:

Representativas da cultura local, a canção e a peça apresentam uma riqueza de representações artísticas e culturais do Nordeste, conforme, inclusive, as diretrizes do Movimento Armorial, liderado por Ariano Suassuna. Nessa perspectiva, ao solicitar aos aprendizes quais são os elementos da cultura popular nordestina mais lhes chamaram a atenção no segundo ato lido em sala de aula, a primeira questão invoca o tema da nordestinidade, incitando os alunos a recordarem e recriarem em suas mentes as imagens dos personagens, da linguagem que esses utilizavam e de seus figurinos, dos cenários que, sugestivamente, compunham e ambientavam o enredo, dos temas apresentados no auto. De cunho pessoal, a questão pode ter um leque variado de respostas válidas que podem fazer referência à fala dos personagens, à presença do cangaço, à força do nordestino, ao ambiente sertanejo, à cultura popular nordestina como um todo em suas manifestações, dentre outras possibilidades.

No que diz respeito ao segundo tópico do exercício, o aluno encontrará uma nova sugestão de atividade de reescrita, agora da canção “Cordel estradeiro”. Escrevendo sua produção em prosa ou em poesia, o estudante será responsável por trazer ao bojo de sua composição elementos identitários da cultura popular nordestina, além de somar à “estrada” que descreve em seu trabalho sua própria trajetória de vida.

**A atividade de segunda interpretação pode acontecer após a leitura do segundo ato da peça.**

### 3.5 Contextualização

- 02 (duas) horas-aula

Na sequência, finalizada a leitura do terceiro ato da peça, assim atingindo uma incursão integral ao texto dramático, o professor pode proceder à atividade de contextualização.

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Delimitação dos enfoques contextuais.

**-Divisão de temas:** Sugerimos que o docente entre em acordo com os estudantes a respeito dos enfoques que cada aluno ou equipe deverá se atentar e do formato como esses deverão entregar os seus trabalhos, por exemplo, por meio de seminários, de ensaios escritos, de painéis, dentre outras estratégias que podem ser adotadas. Nessa perspectiva, em situação prévia à apresentação dos resultados alcançados pelas pesquisas, o educador poderá dividir, em concordância com os próprios estudantes e segundo critérios de escolha suscitados por eles mesmos, as delimitações de assuntos para a contextualização da obra, a exemplo de algum personagem escolhido pelo grupo, um tema abordado no auto, questões contemporâneas e/ou históricas que perpassem a peça, dentre outros; na aula subsequente, os participantes do projeto deverão entregar seus trabalhos de contextualização e, preferencialmente, compartilhar os trabalhos desenvolvidos com os demais colegas.

Ressaltamos que, para o momento da delimitação dos panoramas contextuais escolhidos pelos discentes para que possam realizar suas pesquisas e, posteriormente, compartilhar as conclusões a que chegaram, o professor pode, a título de exemplo, sugerir que os estudantes abordem alguns aspectos, como: a) as dimensões temáticas presentes na peça (cangaço, tensões sociais, religiosidade, nordestinidade, etc.); b) a presença da cultura popular nordestina na peça; c) a história das montagens da peça *Auto da compadecida*; e d) a linguagem dos personagens e do autor em *Auto da compadecida*.

Nos modelos metodológicos da Sequência Didática Expandida propostos pelo professor Rildo Cosson (2018b), destacamos as modalidades de contextualização que os estudantes

podem optar por desenvolver, a saber: **teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática**. Indicamos, a título de sugestão meramente exemplificativa, mas não taxativa, que os alunos possam elaborar as contextualizações teórica (tratando de assuntos como nordestinidade, gêneros literários e dramaturgia, cordéis), histórica (levando em consideração o contexto de publicação da obra em sua época e o período retratado no seio do enredo do auto) e temática (com a abordagem de temas como casamentos arranjados, exploração dos mais pobres, infidelidade, subserviência aos mais poderosos).

- **SEGUNDO MOMENTO:** Apresentação de trabalhos.

**-Entrega e compartilhamento dos trabalhos de contextualização:** De posse dos temas norteadores, os participantes poderão realizar suas investigações, através dos mais diversos suportes a que puderem lançar mão, para, em seguida, produzirem seus trabalhos, produções com as quais poderão apresentar ao professor e aos demais colegas os recortes contextuais da obra.

04 (quatro) horas-aula

**Sugerimos que os alunos se utilizem de suas anotações dos diários de bordo para determinar o enfoque contextual que pretendem desenvolver e ainda para buscar subsídios para essa empreitada por meio de suas próprias observações, dúvidas, inquietações registradas no diário.**

### 3.6 Expansão -exibição de filme

- 04 (quatro) horas-aula

Esse é a etapa na qual o estudante terá contato, provavelmente não pela primeira vez, com a expressão cinematográfica, mais particularmente com a adaptação do texto dramático lido em etapas anteriores para o cinema. Ainda no início deste manual didático, indicamos a opção pela versão fílmica do ano 2000, dirigida por Guel Arraes, mas salientamos que, a respeito do auto escrito por Ariano Suassuna, há ainda duas outras traduções para as telas, ambas igualmente viáveis para a fase de expansão da leitura, a saber *A compadecida*(1968), de George Jonas, e *Os trapalhões no auto da compadecida*(1987), de Roberto Farias. A exibição propriamente dita do filme pode acontecer conforme a realidade de cada unidade escolar, seja em salas de vídeo, para as escolas que as possuírem, seja na sala de aula habitual, com o auxílio de uma televisão ou de um aparelho *data show*. Nesse sentido, ainda que seja possível indicar o filme como atividade extraclasse, sugerimos que a reprodução aconteça em ambiente escolar, pois é uma oportunidade concreta de reafirmar a escola como um espaço promotor de múltiplas linguagens artísticas e é também uma oportunidade para promover um novo letramento aos estudantes espectadores, pois é importante que esses desenvolvam a habilidade de *ler um filme*.

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Reprodução da obra fílmica **O auto da compadecida**(2000).
- **SEGUNDO MOMENTO:** Debate coletivo.

Nesse momento, professor e turma poderão tecer, em conjunto, reflexões e análises acerca do texto dramático e do texto fílmico contemplados nesta ação pedagógica, individualmente e como manifestações artísticas em diálogo. Dessarte, a atividade expansora da leitura da peça

teatral também pode acontecer de forma que o professor possa destacar as possibilidades de interação que toda obra, literária ou não, pode articular com outros textos que o precederam, que lhe são contemporâneos ou que lhe são posteriores, na forma de relações intertextuais. Com o acender das luzes ao fim do filme, o professor poderá, então, realizar breve exposição oral sobre as noções de linguagens artísticas, tradução e adaptação intersemiótica, autonomia das expressões estéticas, etc., para que, em seguida, seja facultada a palavra aos alunos.

A designação do texto fílmico para essa etapa da Sequência Didática Expandida atende não só aos objetivos perseguidos tendo em vista uma proposta de multiletramento, mas igualmente se revela como oportunidade para que os estudantes reconheçam as formas de reescrita e reconstrução de uma linguagem em direção a outra. Por isso, a exibição fílmica não deve ser utilizada simplesmente como argumento de uma abordagem exaustiva e ilustrativa do texto literário, como se se tratasse unicamente da mesma obra, apenas expressa em outro suporte, mas sim como instrumento pedagógico que possibilite uma nova visão sobre texto escrito e sobre texto fílmico, como uma nova expressão estética em concretude e delimitada por características próprias, portanto merecedora de uma nova leitura, sob novos panoramas e critérios. Ainda nesse momento de conclusão das atividades que ensejaram a leitura do texto literário, a título de sugestão, poderia o professor, de acordo com o seu planejamento pessoal e com as necessidades da turma, começar um novo ciclo de leituras baseado em outro texto literário escolhido para uma nova mediação, de modo que a expansão, possível etapa final desse projeto de intervenção pedagógica, poderia permitir dar início a um novo processo de letramento literário, numa estrutura cíclica que se estende a todo o ensino médio, se assim desejarem escola, professores e estudantes.

### 3.7 Criação e apresentação de livroclipes

- 04 (quatro) horas-aula

Em uma última sugestão para esta mediação didática, recomendamos que, dentre as possibilidades de extrapolação que o educador pode requisitar a seus educandos, o professor poderá solicitar produção final que consista na elaboração e na apresentação de livroclipes, em formato de narrativas digitais construídas a partir dos recursos multimidiáticos a escolha dos discentes, com base na reescrita do *Auto da compadecida*, com a possibilidade de que eles se dividam em grupos, a depender de acordo estabelecido em sala de aula, e utilizem como fonte as anotações particulares feitas em seus diários de bordo. Logo, os aprendizes deverão elencar aspectos textuais –como personagens, elementos temáticos, diálogos célebres e frases de efeito da peça, elenco presente na versão cinematográfica do diretor Guel Arraes, dentre outros –e produzir livroclipes, sob critérios de seleção de conteúdo e de parâmetros estéticos próprios, em atividade de reescrita em que desenvolvam aspectos do texto dramático e/ou do texto cinematográfico, a exemplo de *trailers*, de narrações da peça por meio de recursos e suporte diferentes daqueles usados no texto literário, de reelaborações e de continuidades do enredo, dentre outras formatações a escolha dos alunos. Elencados, então, os elementos da peça teatral a serem abordados, os estudantes construirão narrativas digitais que contemplem uma multiplicidade de linguagens, em seus variados recursos, com imagens, textos, vídeos e áudios, para uma apresentação do livro em uma linguagem multimidiática. Nessa perspectiva, partindo do *letramento* literário, passa-se a um *multiletramento* literário, pois os trabalhos realizados deverão levar em consideração o texto literário sem desprezar os inevitáveis entrecruzamentos de linguagens e estéticas que se constituem em nossa realidade.

Conforme as deliberações das equipes relativas ao conteúdo de suas produções, as narrativas digitais podem fazer chamadas do livro e/ou do filme em seus variados aspectos, inclusive sendo possível a consideração do auto em aproximação com outras formas artísticas,

tal como será apresentado com outras obras a serem levadas à escola ao longo das etapas que compõem essa ação

pedagógica, a exemplo do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde, e da canção “Cordel estradeiro”, da banda Cordel do fogo encantado.

Como subsídio para a atividade de conclusão elaborada pelos educandos, o professor, antes da construção das narrativas digitais, poderá proceder a uma rápida explanação sobre criação de roteiros e estratégias de montagem de enredo. Nesse ínterim, para a dimensão textual, o professor poderá orientar os trabalhos a partir das características formais constitutivas dos roteiros para produções audiovisuais, com exemplificações para o alunado, ao passo que para a perspectiva tecnológica do trabalho, ainda que tenha o educador forneça sugestões de ferramentas digitais variadas, poderá outorgar aos alunos a liberdade de uso de aplicativos ou das próprias câmeras de *smartphones*, de programas variados para edição de vídeo e montagem de animações, e quaisquer outras ferramentas através das quais possam criar seus livroclipes.

Após o transcurso do tempo hábil para que os educandos possam dar concretude aos roteiros elaborados em sala de aula com a produção de seus livroclipes, o professor e a turma podem proceder ao momento de encerramento da mediação didática aventada com a apresentação das referidas narrativas digitais. Para acesso de um público maior, que ultrapasse os muros da escola, de acordo com as propostas assentadas em construções práticas, viáveis e de amplo alcance dos projetos de letramento, os livroclipes podem ser disponibilizados no Youtube ou em qualquer outra plataforma digital online escolhida pelos alunos e pelo professor.

**Para a elaboração dos livroclipes, os alunos poderão se valer de seus diários de bordo, de suas atividades de interpretação e de contextualização.**

### 3.8 Esquema didático

Finalmente, após os percursos sugeridos até aqui em cada etapa da Sequência Didática Expandida (COSSON, 2018), apresentamos um modelo esquemático para a realização da intervenção proposta neste manual, com os objetivos delineados para cada estágio e os materiais de apoio. Ressaltamos que cada fase da intervenção pode ser moldada de acordo com as necessidades do professor e da turma.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA		
ETAPAS	OBJETIVOS	MATERIAL DE APOIO
<b>Motivação e apresentação (02 h/a)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivar os alunos para a leitura do texto dramático e para os temas presentes, especificamente em <i>Auto da compadecida</i>;</li> <li>1. Exibir narrativa digital <i>O cangaceiro</i>;</li> <li>2. Realizar a apresentação do autor por ele mesmo e da obra dramática;</li> <li>2.1. Exibir vídeo público da aula espetáculo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Motivação:</b> Narrativa digital <i>O cangaceiro</i> (BUCCINI, Marcos. <i>O cangaceiro</i>. [05min34s]).</li> <li>2) <b>Apresentação:</b> Trecho de aula espetáculo (SUASSUNA, Ariano. Ariano Suassuna – mentira e mentirosos)</li> </ol>

	<p>ministrada por Ariano Suassuna (Ariano Suassuna – mentira e mentirosos);</p> <p>2.2. Realizar apresentação oral da obra <i>Auto da compadecida</i>;</p> <p>2.3. Propor a elaboração de um diário de bordo a ser produzido pelos alunos ao longo da pesquisa;</p> <p>3. Fomentar discussões coletivas com os estudantes acerca de questões abordadas no primeiro vídeo (como o cangaço, a cultura popular e identidade nordestina, dentre outras possibilidades) e no segundo vídeo, com a apresentação da obra <i>Auto da compadecida</i> e reflexões sobre quem é o autor, qual contato os estudantes travaram com as obras desse escritor, dentre outras possibilidades.</p>	
<p><b>Leitura expressiva do primeiro ato (04 h/a)</b></p>	<p>1. Apresentar as especificidades estruturais e os aspectos gerais que caracterizam as obras dramáticas;</p> <p>2. Efetuar leitura expressiva do primeiro ato da peça teatral e possíveis discussões em torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>2.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	<p>Primeiro ato da peça <i>Auto da compadecida</i>.</p>
<p><b>Atividade de primeira interpretação (02 h/a)</b></p>	<p>1. Promover pausa para a primeira interpretação da leitura do texto dramático;</p> <p>1.1. Realizar a leitura do cordel <i>As proezas de João Grilo</i>;</p> <p>1.2. Aplicar questionário com atividades de interpretação e de reescrita a serem desenvolvidas pelos estudantes e compartilhadas oralmente para o grupo;</p> <p>1.3. Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem os personagens e as linguagens</p>	<p><i>Cordel As proezas de João Grilo</i>, de João Martins de Athayde.</p>

	empregadas em cada texto.	
<b>Leitura expressiva do segundo ato (04 h/a)</b>	<p>1. Efetuar leitura expressiva do segundo ato da peça teatral e possíveis discussões em torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>1.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	Segundo ato da peça <i>Auto da compadecida</i> .
<b>Atividade de segunda e de terceira interpretação (02 h/a)</b>	<p>1. Promover pausa para a segunda e a terceira interpretação da leitura do texto dramático;</p> <p>1.1. Realizar a escuta e a leitura da canção “Cordel estradeiro”;</p> <p>1.2. Aplicar questionário com atividades de interpretação a serem desenvolvidos pelos estudantes e compartilhados oralmente para o grupo;</p> <p>1.3. Proceder a discussões coletivas com os estudantes, a partir de suas respostas ao questionário, acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as características que compõem as linguagens empregadas e as temáticas abordadas em cada texto.</p>	Canção “Cordel estradeiro”, de Cordel do fogo encantado.
<b>Leitura expressiva do terceiro ato (04 h/a)</b>	<p>1. Efetuar leitura expressiva do segundo ato da peça teatral e possíveis discussões em torno dos percursos temáticos trilhados nesse momento;</p> <p>1.1. Distribuir trechos de leitura aos alunos, segundo a aparição dos personagens no primeiro ato da peça.</p>	Terceiro ato da peça <i>Auto da compadecida</i> .
<b>Contextualização (02 h/a)</b>	1. Conduzir a apresentação das contextualizações da obra literária elaboradas pelos alunos a partir de seus diários de bordo.	Diários de bordo escritos pelos estudantes.
<b>Expansão (04 h/a)</b>	<p>1. Reproduzir a obra cinematográfica <i>O auto da compadecida</i> (2000) como expansão da leitura do texto literário;</p> <p>1.1. Reproduzir o filme;</p>	Filme <i>O auto da compadecida</i> .

	<p>1.2. Conduzir discussões coletivas atinentes às relações entre Literatura e Cinema;</p> <p>1.3. Apresentar o texto fílmico como expansão da leitura do texto literário e como obra artisticamente autônoma.</p>	
<p><b>Criação e apresentação de livroclipes (04 h/a)</b></p>	<p>1. Coordenar e exibir as produções reescritas (livro clipes) pelos alunos a partir das experiências estéticas vivenciadas durante o projeto de multiletramento literário;</p> <p>1.1. Formar equipes de alunos para a elaboração dos trabalhos;</p> <p>1.2. Auxiliar no manuseio de ferramentas tecnológicas para a produção dos livroclipes;</p> <p>1.3. Conduzir as apresentações dos livroclipes produzidos pelos alunos;</p> <p>1.4. Publicar os livroclipes na <i>internet</i> conjuntamente aos alunos.</p>	<p>1) Diários de bordo escritos pelos estudantes;</p> <p>2) Equipamentos de áudio e vídeo para a reprodução dos livroclipes.</p>

#### 4 POR FIM (?)

Esse manual didático foi idealizado para otimizar os trabalhos realizados pelos amigos educadores da educação básica nas aulas de Literatura, que, em nossa perspectiva, podem transcorrer de modo que, prioritariamente, valorize-se o próprio objeto literário, isto é, os textos em leitura e em consequente apropriação por parte de seus leitores. Excedendo o estudo meramente historiográfico, muitas vezes o principal mote para a abordagem da Literatura nos espaços educacionais, o contato com o texto, de preferência por meio de sua leitura integral, representa não só um percurso viável para o estudo da expressão literária, mas também a possibilidade de permitir aos estudantes conhecer a obra artística em questão em suas diversas potencialidades. Assim, baseando-se em uma metodologia que privilegie ao mesmo tempo o saber e a fruição, a escola pode proporcionar aos seus discentes a construção de múltiplos discursos em aliança às vivências artísticas –levando para o centro do ambiente escolar a Literatura, o Cinema, o Teatro, a Música, dentre outras possibilidades –e à apreciação estética dessas criações artísticas.

Nessa esteira, levando em consideração a presença constante da tecnologia em seus diversos recursos na vida dos sujeitos da pós-Modernidade, buscou-se com essa pesquisa fomentar uma congruência metodologicamente didática que contemplasse Literatura e outras linguagens multimidiáticas. Com a profusão de suportes expressivos advindos dos usos da tecnologia, é possível para o professor se utilizar dessas ferramentas digitais para uma aproximação dos conteúdos ministrados em sala de aula para quaisquer disciplinas, inclusive para os itinerários trilhados em Língua Portuguesa e, mais especificamente, no tratamento oferecido aos textos literários. Nesse sentido, esperamos que essa pequena contribuição em formato de manual didático para a educação básica possa funcionar como proposta viável para que os colegas educadores possam aplicá-la em sala de aula e, assim, atuar como catalisadora do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, de Literatura ou de

qualquer outro projeto em contexto educacional que contemple o texto literário. Portanto, acreditamos que a escola pode ser um espaço que proporcione a seus estudantes uma maior aproximação com a Literatura e com outras expressões artísticas, tão importantes como mecanismos humanizantes, sensibilizantes e de grande relevância para agregar cultura geral aos sujeitos que lhes consomem.

## **BIBLIOGRAFIA SUGERIDA**

### **Bibliografia básica**

ATHAYDE, João Martins de. **Proezas de João Grilo**. Juazeiro do Norte, CE: Tip. S. Francisco, 1977.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed., 2ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 8ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2018b.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 39ª ed. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

### **Bibliografia complementar**

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Coleção primeiros passos. 11ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEFEVERE, Andre. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Trad. Cláudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Dinalivro: Lisboa, 2005.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides; SILVA, Maria Valdênia da. (Orgs.) **Literatura e outras linguagens**. Coleção Crítica e Ensino 8. -Campina Grande: Bagagem, 2016.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens práticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2ª Ed. Rev e Ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

### **FILMOGRAFIA SUGERIDA**

A COMPADECIDA. Direção de George Jonas. Produção: Marcine Indústria Cinematográfica –Recife / Unifilme Cinematográfica –São Paulo / George Jonas. Intérpretes: Regina Duarte, Antônio Fagundes, Armando Bógus, Ary Toledo. Recife; São Paulo: 1968. 92 min.

O AUTO da compadecida. Direção de Guel Arraes. Produção: Daniel Filho e Guel Arraes. Intérpretes: MatheusNatchergaele, Selton Mello, Diogo Vilela, Denise Fraga, Marco Nanini, Lima Duarte e outros. São Paulo: 2000. 104 min.

OS TRAPALHÕES no auto da compadecida. Direção de Roberto Farias. Produção: Renato Aragão Produções Artísticas Ltda.; Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda.; Demuza Produções Cinematográficas Ltda. Intérpretes: Renato Aragão, Dedé Santana, Mussum, Zacarias, Raul Cortez, Betty Goffman, Cláudia Gimenez e outros. Rio de Janeiro: 1987. 96 min.

**ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **ENTRE PALCOS, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA**, desenvolvida por RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaquelânia Aristides Pereira. Os objetivos desse estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com multiletramento literário através do Cinema durante as aulas de Linguagens e Códigos na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermínio Barroso. Através dessa mediação didática, serão produzidas atividades de leitura e de escrita por parte dos alunos, que servirão como *corpus* a ser analisado pelo pesquisador. Caso você aceite, irá participar de um projeto que envolve, em suas etapas, leitura de textos literários, reprodução de obra cinematográfica e produção de livros-clipe. A divulgação das obras audiovisuais envolvidas na mediação didática proposta acontecerá através do canal da E.E.M.T.I. Hermínio Barroso, de modo que o anonimato dos participantes seja preservada e ainda resguardada como produto de autoria da referida escola.

Haverá a necessidade da gravação das aulas em áudio e vídeo para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador/professor ou com a instituição em que você estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir-se desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Você não será identificado em nenhuma publicação. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de assentimento se encontra impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Os **prováveis riscos de sua participação** nessa pesquisa podem ser o constrangimento, a timidez, uma eventual interrupção da pesquisa ou os riscos relacionados à infecção da Covid-19. Para minimizar os possíveis riscos de contaminação pelo novo coronavírus, foram tomadas medidas sanitárias que incluem a compra de materiais sanitizantes (totem de álcool em gel e tapete sanitizante), a diminuição e o distanciamento dos alunos por sala, além do uso obrigatório de máscara.

Os **possíveis benefícios de sua participação** nessa pesquisa incluem a possibilidade de geração de conhecimento, contato direto com diversas expressões artísticas (Cinema, Literatura e Teatro), possibilidade de elevação de índices de proficiência em leitura e em escrita, possibilidade de estímulo à emancipação e à criticidade dos sujeitos envolvidos, dentre outros. A aplicação de um projeto de multiletramento literário a alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio de uma escola da rede estadual, na cidade de Fortaleza-CE pode possibilitar o contato direto com o texto literário em sala de aula, além da contemplação de outras linguagens artísticas, como o cordel, a dramaturgia, o cinema, dentre outros; e proporcionar a experiência literária, com o fazer e a fruição estética.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Sua participação poderá contribuir efetivamente para os estudos sobre letramento literário e sua associação ao Cinema. Seu nome não será divulgado por nenhum meio, assim como será resguardado o direito de imagem, de modo que os livros-clipe serão produzidos a partir de imagen e outros recursos audiovisuais acerca da obra literária em estudo, de forma a assegurar o sigilo e preservar a

identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo, no qual constará o telefone do pesquisador principal, para eventuais dúvidas.

Eu,

\_\_\_\_\_  
portador (a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, por isso, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar dessa pesquisa. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre minha participação nessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**Pesquisador:** Rôner Rômulo Bezerra Porto, roner.porto@gmail.com, cel: (85) 988621835, CH –Letras-Av. Luciano Carneiro, 345-Campos de Fátima, Fortaleza-CE, Cep:60410-690.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg -sexta).Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

## ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br



TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, SEBASTIÃO LEME DE VASCONCELOS Diretor da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Hermino Barroso, autorizo a realização da pesquisa **ENTRE PALCOS, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O MULTILETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA**, a ser realizada pelo professor/pesquisador RÔNER RÔMULO BEZERRA PORTO, com o início previsto para o segundo semestre de 2019, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2019.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da E.E.M.T.I. Hermino Barroso para a realização de intervenção pedagógica, através de projeto de multiletramento literário a resultar em produção de livros-filme. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos e aos profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 02 de Janeiro de 2020.

Sebastião Leme da Vasconcelos Filho  
 DIRETOR  
 Mat. 114.226.1.6

## ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS


 Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior-SECITECE  
 Fundação Universidade Estadual do Ceará-FUNECE  
 Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
 

**Termo de Autorização para Publicação Eletrônica (formato digital) dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação lato e stricto sensu da Universidade Estadual do Ceará no Sistema da Biblioteca Central e Setoriais**

Eu, ROGER RÔMULO BEZERRA PORTO, titular dos direitos autorais da publicação abaixo citada, com base no disposto na Lei nº 9610/98, mediante o presente documento, autorizo a Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará - HUANANINGUET a disponibilizar por tempo indeterminado ao alcance do público, de forma gratuita, sem ressarcimento dos direitos autorais, o documento, em meio digital no site www.uece.br/biblioteca do sistema desta biblioteca, bem como na rede mundial de computadores, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, com o intuito de divulgação da produção científica da UECE, a partir desta data, atendendo a Resolução nº 3476/2012 de 03 de setembro de 2012 da UECE.

**1. Identificação do trabalho:**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – (Graduação)  
 Monografia – (Especialização)  
 Monografia – Artigo Científico  
 Monografia – Projeto de pesquisa  
 Monografia – Relatório de pesquisa  
 Outros: DISSERTAÇÃO – MESTRADO

**2. Identificação do trabalho/ autor**

Autor: ROGER RÔMULO BEZERRA PORTO  
 Endereço: R. MINAS GERAIS, 149, BELA VISTA  
 CEP: 60441-135 Cidade: FORTALEZA Estado: CEARÁ  
 Matricula: 201804 Telefone: 85 98621835 Celular: 85 98621835  
 E-mail(s): ROGER.PORTO@GMAIL.COM  
 Título: ENTRAR DENTRO, PÁGINAS E TELAS: UMA PROPOSTA PARA O MULTIMÉDIA LITERÁRIO ATRAVÉS DO CINEMA

Orientador: DRA. JAQUELIÂNIA ARATIDES PEREIRA  
 Co-orientador: \_\_\_\_\_  
 Membros da banca: DRA. MARIA VALDÊNIA DA SILVA  
DRA. SUELENE SILVA OLIVEIRA

Data de defesa: 18/05/2010  
 Programa/Curso: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
 Área do conhecimento (Mestrado Profissional): LINGUAGEM, LINGÜÍSTICA E EDUCAÇÃO

Palavras-chave: MULTIMÉDIA, LINGUAGEM, CINEMA, EDUCAÇÃO.

É imprescindível o envio do trabalho em mídia digital (CD) em formato PDF, acondicionada em Caixa para DVD slim – Especificações: Altura – 19 cm, Comprimento – 13,5 cm, Largura – 7,0 mm.

Assinatura do(a) Autor(a): Roger Romulo Bezerra Porto  
 Ciente do(a) orientador(a): Jaqueliana Aratides Pereira  
Fortaleza, 04 de setembro de 2010.  
 (Local e data)

Av. Paranjana, nº 1700 – Campus do Rapim – Bairro: Serrinha – CEP: 60740-000  
 Telefone (85) 31019689 / Fax (85) 31019690  
 E-mail: [bibliot@uece.br](mailto:bibliot@uece.br) / site: [www.uece.br/biblioteca](http://www.uece.br/biblioteca)

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho/UECE

## ANEXO D – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 19 Sexo () Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. () Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. () Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 () Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance () Novela ( ) Fábula  
 () Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim () Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- () Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim () Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 24 Sexo  Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c.  Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c.  Outros: nos tempos de trabalho

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a.  Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas  Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance  Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? ( ) Sim  Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro? sim ou nãonão

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 25 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim (X) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. (X) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. (X) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. (X) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 (X) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- (X) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica (X) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? (X) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim (X) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (X) Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim (X) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

NÃO

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 20 Sexo () Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. () Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. () Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. () Escola  
 b. () Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas → () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela () Fábula  
 () Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim () Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim () Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim () Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 48 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c.  Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a.  Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros (  ) Histórias em quadrinhos  
 Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: BÍBLIA

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 Poema  Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim  Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

( ) SIM  NÃO

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 18 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim  Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b.  Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 Revistas  Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance  Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

NÃO

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 17 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? (X) Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. (X) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. (X) Outros: através da leitura penso ter mais conhecimento

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. (X) Outros: todos os lugares

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- (X) Livros (X) Histórias em quadrinhos  
 (X) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 (X) Jornais ( ) Outros: tudo um pouco

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto (X) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim (X) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

(X) Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (X) Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim (X) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 21 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim (X) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. (X) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. (X) Outros: Por que é preciso e necessário no dia a dia

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. (X) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 (X) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- (X) Romance ( ) Novela (X) Fábula  
 (X) Poema (X) Crônica (X) Cordel  
 (X) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? (X) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- (X) Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim (X) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim (X) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

- ( ) Sim  
 (X) Não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 28 anos Sexo  Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).

c.  Outros: por que às vezes eu acho um texto interessante

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

a. ( ) Escola

b.  Casa

c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

 Livros

( ) Histórias em quadrinhos

( ) Revistas

( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais

( ) Jornais

( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

( ) Romance

( ) Novela

( ) Fábula

( ) Poema

( ) Crônica

( ) Cordel

( ) Conto

( ) Peça teatral

( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

 Sim ( ) Não10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim  Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim ( ) não

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 50 Sexo () Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. () Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. () Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros () Histórias em quadrinhos  
 () Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema () Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? () Sim ( ) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

( ) Sim () Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim () Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim () Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

SIM ( ) NÃO ()

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 19 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim  Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a.  Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: Eu leio a Bíblia

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: Eu leio a palavra de Deus.

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro A Bíblia

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim  Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim  Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

- ( ) Sim  não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 55 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a.  Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a.  Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c.  Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica  Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim  Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 39 Sexo () Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. () Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. () Escola  
 b. () Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () Livros () Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela () Fábula  
 () Poema () Crônica () Cordel  
 () Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? () Sim ( ) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? () Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim (  ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

NÃO, SEMPRE ASSISTO PRIMEIRO O FILME.

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 18 Sexo  Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler? ( ) Sim  Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b.  Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a.  Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas  Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim  Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?  Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

- ( ) Sim  Não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 36 Sexo () Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. () Outros: relaxar a mente

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. () Escola  
 b. ( ) Casa -  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim () Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim () Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim ( )  
 não ()

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 18 Sexo ( ) Feminino  Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b.  Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a.  Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola?  Sim ( ) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim  Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?  Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

*ou q? 34*

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 24 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim (X) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. (X) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. (X) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. (X) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- (X) Livros (X) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela (X) Fábula  
 ( ) Poema (X) Crônica ( ) Cordel  
 (X) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? (X) Sim ( ) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? (X) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- (X) Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (X) Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? (X) Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

*Sim, eu não cheguei a ler o livro diretamente gostei mais da capa do livro e procurei na internet só pra ver se tinha o filme. O nome do livro era Harry Potter e a pedra filosofal.*

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 20 Sexo ( ) Feminino (  ) Masculino01. Você gosta de ler? (  ) Sim (  ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. (  ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. (  ) Por prazer.  
 b. (  ) Por obrigação (na escola).  
 c. (  ) Outros: curiosidade sobre algum assunto

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. (  ) Escola  
 b. (  ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- (  ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 (  ) Revistas (  ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 (  ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- (  ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 (  ) Poema (  ) Crônica (  ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (  ) Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim (  ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- (  ) Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (  ) Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (  ) Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? (  ) Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim.

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 20 Sexo () Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. () Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. () Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: Para receber no celular

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela () Fábula  
 ( ) Poema () Crônica ( ) Cordel  
 () Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim () Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? () Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- () Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

() Sim ( ) não

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 20 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim (X) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. (X) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. (X) Outros: QUANDO QUERO

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. (X) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros (X) Histórias em quadrinhos  
 (X) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- (X) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema (X) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral (X) Outro FICÇÃO, AVENTURA.

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? (X) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

(X) Sim ( ) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (X) Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? (X) Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

PIODD MORTAL

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 47 Sexo () Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. () Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. () Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. () Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema () Crônica ( ) Cordel  
 () Conto ( ) Peça teatral () Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim () Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? () Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

() Sim ( ) Não10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

*Sim*

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 22 Sexo () Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. () Outros: gosto de aprender novas palavras.

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: em qualquer lugar.

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: contos eróticos.

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela () Fábula  
 () Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 () Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? () Sim ( ) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim () Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? () Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim.

QUESTIONÁRIO INICIAL

Idade 18 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).

c.  Outros: ~~porque me obriga a ler~~ porque ao gosto de ler mesmo quando tenho tempo livre

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

a. ( ) Escola

b.  Casa

c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

Livros

Histórias em quadrinhos

( ) Revistas

( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais

( ) Jornais

( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

Romance

( ) Novela

( ) Fábula

Poema

( ) Crônica

( ) Cordel

( ) Conto

( ) Peça teatral

( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?  Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim ( ) Não

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 37 Sexo  Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c.  Outros: LEIO A BIBLIA E SE EU COSTAR TIVER MUITO INTERESSE EM ALGUM LIVRO

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 Jornais ( ) Outros: BIBLIA

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?  Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

(SIM)

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 24 Sexo  Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b.  Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c.  Outros: gosta de ler para conhecer palavras novas!

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a.  Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- Livros  Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas  Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro?  Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro?  Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

Sim

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 25 Sexo () Feminino ( ) Masculino01. Você gosta de ler? () Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. () Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. () Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b. () Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas () Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais () Outros: BIBLIA

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- () Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 () Poema () Crônica ( ) Cordel  
 () Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? () Sim ( ) Não08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim () Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim () Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? ( ) Sim () Não11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? () Sim ( ) Não12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? () Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

SIM () NÃO ( )

**QUESTIONÁRIO INICIAL**Idade 52 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? (X) Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. (X) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. (X) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. (X) Escola  
 b. (X) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros (X) Histórias em quadrinhos  
 (X) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance (X) Novela ( ) Fábula  
 (X) Poema ( ) Crônica (X) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? (X) Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim (X) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim (X) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim (X) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 21 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c.  Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c.  Outros: histórias nas redes social

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a.  Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas  Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim  Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim ( ) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

nao!

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 51 Sexo  Feminino ( ) Masculino

01. Você gosta de ler?  Sim ( ) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a.  Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. ( ) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. ( ) Por obrigação (na escola).  
 c.  Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola  
 b.  Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- ( ) Livros ( ) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas ( ) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais  Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 ( ) Conto ( ) Peça teatral  Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim  Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral?  Sim ( ) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim  Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema?  Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? ( ) Sim  Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim  Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Idade 23 Sexo ( ) Feminino (X) Masculino

01. Você gosta de ler? ( ) Sim (X) Não

02. Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção

- a. ( ) Sempre  
 b. ( ) Às vezes  
 c. ( ) Quase nunca  
 d. (X) Nunca

03. Por que motivos você lê?

- a. ( ) Por prazer.  
 b. (X) Por obrigação (na escola).  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

04. Onde você costuma ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. (X) Escola  
 b. ( ) Casa  
 c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

05. Normalmente, o que você prefere ler? OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- (X) Livros (X) Histórias em quadrinhos  
 ( ) Revistas (X) Sites/redes sociais/plataformas digitais  
 ( ) Jornais ( ) Outros: \_\_\_\_\_

06. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula  
 ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel  
 (X) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

07. Você visita a biblioteca da escola? ( ) Sim (X) Não

08. Você já visitou um teatro ou assistiu a uma peça teatral? ( ) Sim (X) Não

09. Você já leu textos dramáticos (peças de teatro)?

- ( ) Sim (X) Não

10. Você já frequentou alguma sessão de cinema? (X) Sim ( ) Não

11. Você já assistiu a algum filme adaptado a partir de um livro? (X) Sim ( ) Não

12. Se você marcou 'sim' na questão anterior, algum filme já te fez buscar a leitura de um livro? ( ) Sim (X) Não

13. Você já buscou assistir a um filme a partir da leitura que você realizou de um livro?

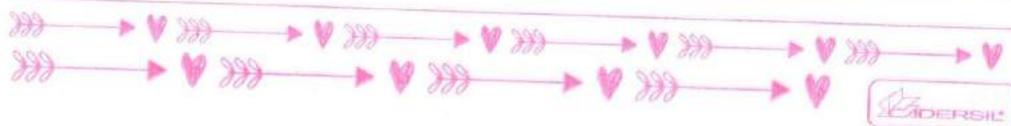
## ANEXO E - ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

ATIVIDADE

30.10.2019

- 1) Sim Si trata de um mesmo Personagem com características do Povo Nordestino mas também com espreiteza Para vencer A fome E O sofrimento da Sela do Sertão
- 2) No condeu de João Grilo, de João Ataíde ele utiliza expressões da linguagem nordestino tais como Beisudo Gorapa fedorento e outros, além de utilizar as rimas na formação dos versos. Já no texto do Alto da Compadecida traça o Perfil do Povo Nordestino, Atraves da Figura de João Grilo, O Homem do Povo que tenta viver no Sertão de forma imaginosa, Utilizando Astucia Para Sobreviver.
- 3) O João Grilo seria um Personagem caricaturado que viveria nas Praças do centro da cidade, Ele iria ganhar A vida contando estória, vendendo condeu, enrolando os outros, fazendo A População Rir...

ALUNO: ,



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO: \_

1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?

2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades.

3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.

01-R- Sim, no primeiro conto o início da vida dele, mas ele sempre apontando, fazendo travessura e no segundo também ele sempre inteligente mais lado do mal.

02-R- No cordel ~~o~~ vai ter o narrador e a rimar mostrando como ele se sente e no auto da compadecida é mais expressão e música e pessoas interpretando.

03-R- Ele seria muito impaciente, chefe de quadrilha com certeza manipulador.



① Não, no cordel conta a história desde o nascimento de João Quilo, já na peça de teatro conta a história do alto da compadecida, ele só viveu

② Na peça de teatro usa-se falas de outros personagens além do João Quilo, tem a interpretação dos personagens no cordel tem apenas o narrador contando a história

③ João Quilo tinha uma vida nada boa, passou por algumas dificuldades no começo, chegou a ir para outros estados tentar uma vida melhor, e isso levou ele a vender drogas, viver na rua, mais ele sentiu que isso não era pra ele. Apareceu uma proposta de emprego sobre investir no seu dinheiro e hoje ele é bem sucedido, dono do próprio negócio.

Grupo:

tilibra

① Sim, é um personagem nordestino bem popular, cheio de graça, espírito, conversador irônico e astucioso, assim sendo pode ser comparado ao mesmo personagem João Grilo da peça teatral O Auto da Compadecida, que conseguiu enganar ao mesmo tempo um bispo, um padre, o sacristão, um cambacero, o padreiro e sua mulher e ainda consegue chegar ao céu.

② Trata-se de uma história vivida no Nordeste Brasileiro, contendo fortes elementos da tradição e da cultura, além do forte influência da literatura de cordel. Possui também um enredo todo voltado para a religiosidade católica, e traz influências de vários estados brasileiros. Mistura tradições religiosas com cultura popular. Quanto à linguagem, oral da região nordestina, utilizo muitos regionalismos e se ajusta à linguagem das personagens segundo sua classe social.

③ Seria um personagem bem atrapalhado com falas cheias de giros populares.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza – Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO: \_\_\_\_\_

- 1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê? *É o mesmo personagem na referência que leitura de cordel e o outro é a peça de teatro e não narrador*
- 2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades. *É que uns é leitura de cordel livros, outros e peças de teatro com eunarias com pessoa contracenando.*
- 3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.

*A versão de João Grilo é como se fosse uma pessoa da região um sujeito muito desajeitado do sertão.*

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO: \_\_\_\_\_

- 1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê? *Sim João Grilo aparece nos duas obras, porque apesar de tudo mudado e o tempo mais o falado e o mesmo.*
- 2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades. *Por causa da linguagem do personagem ele engana, mente, convence as pessoas dos câmaras.*
- 3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.

*Imagino que ele fosse um cara carregado e que falasse muitos goriz, se dá bem em toda situação.*

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ**  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

**ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO**

ALUNO: \_\_\_\_\_

1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?

*Sim, João Grilo aparece nas duas obras e é um personagem principal das obras.*

2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e os cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades. *esse personagem é muito inteligente e tem muita labia ou quem dizer sabe enganar as pessoas.*

3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem. *João Grilo seria um comediante, imitando os coqueiros e pedreiros*

\* GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ \*  
 \* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ \*  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

ATIVIDADE DE PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO:

1) Presente em diversos contos populares de Portugal e do Brasil, João Grilo é um personagem fictício que figura em diversas obras da literatura de cordel e na peça de teatro *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, considerando o cordel de João Martins de Athayde lido em sala de aula em comparação ao primeiro ato da referida peça dramática, é possível concluir que se trata de um mesmo personagem presente nas duas obras? Por quê?

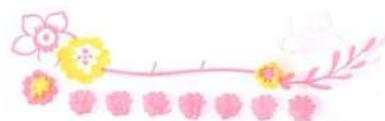
Pelas características do personagem, mentiroso e esperto

2) Ainda que dotados de inegável valor estético, por isso considerados literários, os textos dramáticos e as cordéis se valem de recursos e técnicas distintas para sua composição. Assim, quais estratégias você consegue notar que cada autor decide utilizar para a construção do personagem João Grilo? Leve em consideração a forma dos textos, a linguagem usada, as peculiaridades de cada gênero, dentre outras possibilidades.

Cordel tem o narrador pra contar a história, e o teatro pela fala do personagem assim sabemos que é o João Grilo

3) Imagine que, em vez de viver em Taperoá, Paraíba, como em *Auto da compadecida*, João Grilo seja um fortalezense, numa versão atualizada do personagem. Imagine, dessa forma, como seria esse João Grilo da Fortaleza de hoje e a linguagem artística que você escolheria para dar vida a esse personagem.

João Grilo, nasceu em Fortaleza, filho de político, estudou pra do Brasil, mas nunca esqueceu suas raízes, reside em Fortaleza casado tem dois filhos, é artista plástico e muito famoso. João é muito culto



1º Sim porque os dois relatam um homem muito esperto cheio de peripeçias de modo que sempre consegue se dar bem

2º Usando a própria descrição não só pelo texto em si mais pelo próprio personagem falando como era e como devia o modo de falar e como sempre era astucioso.

3º Creio eu que não seria tão diferente seria mais um umorador dessa grande cidade com um feitiço enganador que muitos daqui tem, seu falar talvez tivesse mais graça seu modo mais marcante mas na enganagem creio eu que essa não mudaria de jeito nenhum



1) A história de João Gila, entretanto, datam de longos e longos dados passados, nascido na Europa, como personagem da literatura Portuguesa, tão logo chegou ao Brasil foi adotado pela literatura de Cordel, que tratou de ligá-lo de "as talas verificadas nas obras d'alem mar" e de transformá-lo num narrativo cheio de astúcia e muita inteligência.

2) Na década de 1920 o poeta pernambucano João Ferreira conta as aventuras do personagem em 31 capítulos, distribuídos em oito páginas intituladas "As aventuras de João Gila". Anos depois no final da década de 1940, a obra foi ampliada para 32 páginas, na tipografia da João Marti-NS de Atoride, pelo poeta Delmarque Monteiro, que acrescentou 95 capítulos e outros de sete linhas, ao texto original, que também passou a ser denominada "As aventuras de João Gila".

3) Com toda certeza ele seria um daqueles camelôs das ruas que ganham toda manhã na Bahia como um bom Fortolosa.

## PORTUQUES

① O HISTÓRICO DE SÃO GILDO ENTRETANTO, DÁM DE LONGAS DÍAS PASSADAS, NASCIDO NA EUROPA, COMO PERSONAGEM DA LITERATURA PORTUGUESA, TÃO LOBO CHEGOU O BRASIL FOI ADOPTADO PELA LITERATURA DE CORDEC

② NA DÉCADA DE 1970 O POETA FERREIRIANO JOÃO FERREIRA CONTOU AS AVENTURAS DO PERSONAGEM EM 31 SEXTILHAS, DISTRIBUÍDOS EM OITO PÁGINAS "AS PALHAÇOS DE SÃO GILDO".

③ COM TODA CERTEZA ELE SERIA UM DEQUELES CAMELOS.

## ANEXO F - ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

1.) Que chamam atenção foi a linguagem do personagem por causa da maneira de falar e os elementos que me chamam atenção foi o Cangaço por que eu gosto desse elemento que tem na cultura Nordestina.

2.) O sol saíu tão quente que as passares estavam tão agitadas como um trovão numa tempestade

15 de 11 2020

D S T Q Q S S

nome:

Auto da Compadecida

Q1. Quais elementos da cultura nordestina presentes na peça de teatro te chamaram mais a atenção? Por que?

Um dos aspectos nordestinos que chama mais atenção é que também gostei muito porque tem vários pontos de ação trágica misturados com pouco de comédia, quando toca a gaita que também é um dos elementos nordestinos.

Q2. Pensava exercer sua vocação de um coral estrangeiro não necessariamente em versos, que esquece a cultura popular do Nordeste e, além disso, recente a estrada percorrida por você até aqui.

Tempo bom e pinda lá. Tempo bom lá por bandas nordestinas lugares típicos de se viver lugar de paz comidas típicas e muito lazer, como no meu tempo na infância morava em São Gonçalo do Amarante, lembro de poucas coisas, mais gostava demais, piscar biscoitos, plantava no quintal vários possíveis legais

0806 21 02

D S T Q Q S S

as pessoas são muito simples e humildes  
lugares típicos de se morar, muito boa  
nessa cultura inexistente.

atraso antecessor ao que se observa atualmente  
a sua maneira de atuar de que se  
pode ver a seguir

segundo as antigas regras de acordo com o modo  
de agir de quem se encontra no  
momento de se trabalhar com o produto  
atraso anterior de que se pode ver a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir

relacionado com o que se observa atualmente  
atraso superior ao que se observa atualmente  
atraso superior ao que se observa atualmente  
superior ao que se observa atualmente

de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir  
de que se pode ver a seguir a seguir a seguir

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

### ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

#### ALUNO:

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça

de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê? *O cenário, porque a história se passa numa pequena cidade do interior*

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do

*nordeste, além disso, recorte a estrada percorrida. Por Você a ter aqui*

SOU CUATUNSU  
 SOU FONTALUZONSU  
 SOU DA TETNA DA LUZ  
 U DO SOL  
 SOU DO CEATA

ATENA QUE CANTA  
 ENCANTA COM SUAS  
 TULUZA NATURAIS  
 COM A GUA QUE NÃO ACABA MAIS  
 MAIS QUE NOS DIAS ATUAIS  
 AOS POUCO NOS FAZEM FALTA

SOU DO CEATA

MAS MESMO COM TANTA SOCA  
 NOS TEMOS A CENTUZA QUE  
 DIAS MUITOS VIRAM

SOU CUATUNSU  
 SOU FONTALUZONSU  
 SOU DA TETNA DA LUZ  
 U DO SOL  
 SOU DO CEATA

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza – Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

### ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO: \_\_\_\_\_

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?

*A linguagem falada entre os alunos porque é linguagem natural do povo nordestino*

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda Cordel do fogo encantado, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do Nordeste, e além disso e conte a história percorrida

*por vocês até a qui sou filho do sertão dos inhommus teve  
 quente mais tendo um galão tudo daí como:  
 feijão, melho algodão melancia. Teri meu e mandica  
 suando mulque no sertão de cruteiros o Ju-dalla  
 meu pai a cuidar do roça e do galão.*

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermínio Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza – Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N o. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

### ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO: \_\_\_\_\_

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê? *a linguagem nordestina, O Lampião, O Cagaço, O Sertão;*

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do nordeste, e, além disso e conte a estrada percorrida por vocês. até aqui.

*morando no sertão, esperando água da chuva para beber e fazer as coisas de casa, e vê a terra frutificar, a noite estrelada que dá para sonhar só em olhar, quando tem as festas aqui*

a quemecê vem para idade da para manda  
recadinhas para quem quiser, pois é muito bom  
as comidas típicas da nossa região, mas com o  
gosto de coisa doce tem coada, pomorha, cangêca  
E fôrô para animar o povo que mesmo sofrendo  
gosto ele se alegra.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
 Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
 Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
 Antônio Bezerra – Fortaleza – Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
 Credenciamento N.º 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
 hbarroso@escola.ce.gov.br

### ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

#### ALUNO:

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê? *O CANGAÇO, O TEITO SIMPLES A VESTIMENTA, A LINGUAGEM ARTÍSTICA*

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do nordeste, e, além disso, relate a "estrutura poranizada por vocês até aqui".  
*EU VIM LA DO SERTÃO, TERRA DE CORONEL. LUGAR ONDE O SOL É BRILHANTE E FORTE.  
 NO MEU SERTÃO QUANDO CHOVIA ERA UMA FESTA, A PLANTACÃO ESVERDAVA, ERA  
 UM CHEIRO DE TERRA MOLHADA E TARDINHA. NAQUELE TEMPO NO MEU SERTÃO  
 TUDO ERA ALEGRIA E DIVERSÃO.*

1º Me chamou atenção o cenário o sertão seco do nosso nordeste e o congaço que é algo que realmente aconteceu

2º Entre a seca do sertão e a imensidão do mar das festas de São João ou daquele pagode no bar não é só pelo poema ou também o belo mar.

É o modo de vida brasileiro sempre de braços abertos muitas hospedeiro que muito vem nos visitar.

O nordeste beleza pouco valorizada que se pode bem aproveitada todos queriam nos visitar mais como ainda não aconteceu de temos mais segurança

vamos levando a vida numa bela lambança que as autoridades não tem coragem de combater e por fim digo mais tudo isso que te conto não é prosa de um tanto e a verdade a falar

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso  
Rua Padre Guilherme, 800 - C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
Antônio Bezerra - Fortaleza - Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
Credenciamento N.º. 352/06 Válido até 31/12/2008 - C.E.C.  
hbarroso@escola.ce.gov.br

### ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO

ALUNO \_\_\_\_\_

1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça

de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê?  
O que mais me chamou atenção foi os congacinos, porque realmente existiam e eram eusos e ao mesmo tempo eram justiceiros.

2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do

nordeste e, além disso, recomece estrado picado até por voc?

O meu nordeste cheio de alegria  
Povo trabalhador que gosta de acordar cedo  
Culinária rica, e bastante apreciada  
Povos lindos e admirados  
Água de coco bem gelada e sal do mar



O congago história verdadeira,  
homens fora da lei, que viviam  
no agreste, labra da peste que não  
temia a ninguém, porém a  
história revela que um dia  
O temido líder do bando foi  
surpreendido por uma  
bela mulher.

nem mesmo lampião  
Pode escapar de um sentimento  
chamado "AMOR"

Os brutos também "AMAM"



O meu nordeste não é feito só de alegria, existe uma tal dona seca, que faz o povo sofrer, mais quando vem a dona chuva volta a viver.



Não posso deixar de falar do nosso legítimo artesanato cearense. Potes em argila, madeira, couro, rendas bordados, fibras vegetais dentro outros produtos



POVO criativo  
POVO organizado  
POVO dono de bem



Praias lindas, os estrangeiros vem de longe, só aproveitar as nossas belezinhas Praias.



Culinária maravilhosa que tal ir à Praia se deliciar com Peixe frito e aquele baião, com queijo e nata. Não deixe de comer o caramuru e se divertir com a família.



Um  
Um

Conhecer o nosso nordeste

no sertão tem de judo, milho, feijão, macaxeira,  
batata, algodão, uva.

A bença manoel enxada  
O meu cordel estradeiro  
vem lhe pedi permissão  
Pra se tomar verdadeiro  
É canção de lavadeira  
Peixaria de lampião  
As luzes do vaga-lume  
Alpendre de eusarão  
A cuia do velho ceço  
Ferreiro de Amaração  
O nome de sezadeira  
O banço de fim de feira

1) eu gostei da peça Keatra, não tem nada que eu não goste.

o que eu mais gostei foi dos personagens, a cultura, e onde foi produzido a peça e os falas, tudo.

2) Sou do interior de Baturite, lá faz muito frio de manhã a tarde faz calor e a noite faz muito frio, termômetro chega a  $14^{\circ}$ , a temperatura cai totalmente, na capital parece o inferno o calor é de matar.

DOM	LUN	MAR	QUA	QUI	SEX	SÁB
<input type="checkbox"/>						

quem chamou atenção foi a linguagem de personagens pela forma  
 da maneira de falar e os elementos que mostra me chamou atenção  
 foi o contexto pois que em geral desse elemento que tem na  
 cultura meridiana.

A minha estadia se resume em chegar logo cedo do interior  
 com meus pais e meus avós para a capital e até hoje  
 sou apaixonado por essa cidade que tanto me encanta com  
 suas belezas

08.11.2019

Atividade de Segunda interpretação  
 Professor Rôney Porto,  
 ALUNO = .

01) NA Peça de Ariano Suassuna, O Que micha-  
 mou mais atenção Foi A Fala dos Personagens,  
 porque representa A FALA do Povo Nordestino  
 com Suas expressões e gírias nordestinas.

02) Sou Filho do Sertão dos inhames, terra  
 quente, mas tendo irrigação <sup>nao</sup> da, como:  
 Feijão, milho, algodão, melancia, Jerimum,  
 e mandioca.

Quando meu pai a cuidar da roça e do gado.  
 ao sair da Roça Varado de Fome ia correndo  
 comer o Baião da dona Francisinha.

ao cair de noite o corpo cansado caçava uma  
 rede para se deitar, e no alpendre, os Com-  
 Padres chegavam para Prostrar.



seus movimentos característicos mais presentes  
na peça as crenças e a literatura de  
condel  
as fala dos personagens eles transmitem  
alegria

2: O que eu conheço do mundo os inst  
sumentos, alternato, as feira, as praia  
as curiosa, antes, músicas

nome:

Ego

1) O auto da comarecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do movimento nordestino, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna queria trazer constantemente da nordestinidade presentes no peça de teatro te chamaram a atenção? por que?

2) A comédia escrita em sala de aula, da banda cordel de fogo amantado, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradestino, não necessariamente em versos, que recrie a cultura popular do nordeste e, além disso, resente o "estrado" por escrito por você aqui.

1) O auto da comarecida foi um filme que exaltou a cultura nordestina ao utilizar os costumes de cordel e o que me chamou atenção, não as roupas e chapéu que eles usam e o jeito que eles falam arretado como dizem.

2) No interior a vida lá não é fácil, se você não se arda bem eadinha fica sem pão, a água lá não tem pra todos, chegou a ver o carro do pipa que era chamado o cominhão que trazia a água, uma felicidade pra eles era ver a caximba cheia de água e lá eles comemoram muita a água por que sabem que tem dias de



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermínio Barroso  
Rua Padre Guilherme, 800 – C.G.C. 00118.783/0065-77 código:23071010  
Antônio Bezerra – Fortaleza – Ceará Fone (085) 31012703 / 3478-1979  
Credenciamento N.º. 352/06 Válido até 31/12/2008 – C.E.C.  
hbarroso@escola.ce.gov.br

**ATIVIDADE DE SEGUNDA INTERPRETAÇÃO - PROF. RÔNER PORTO**

**ALUNO:** \_\_\_\_\_

- 1) Auto da compadecida, escrito por Ariano Suassuna, é exemplo do orgulho nordestino do qual seu autor era dotado. Parte do Movimento Armorial, que se pretendia a criar arte erudita a partir dos elementos da cultura popular nordestina, Suassuna evoca traços constantes da nordestinidade em seu texto dramático. Dessa forma, quais elementos da cultura popular nordestina presentes na peça de teatro mais te chamaram a atenção? Por quê? *A linguagem falada entre os atores porque é linguagem natural do povo nordestino.*
- 2) A canção ouvida em sala de aula, da banda **Cordel do fogo encantado**, é uma clara homenagem à cultura nordestina e se aproxima da linguagem poética dos cordéis. Assim, considere escrever sua versão de um cordel estradeiro, não necessariamente em versos, que evoque a cultura popular do Nordeste e, além disso, reconte a “estrada” percorrida por você até aqui. *A estrada*

PORTUGUÊS

ALUNO:

Q13) QUE ME CHAMOU ATENÇÃO FOI A LINGUAGEM DO PERSONAGENS  
POR CAUSA DA MANEIRA DE FALAR E OS ELEMENTOS QUE ME  
CHAMOU ATENÇÃO FOI O GARGACEIRO POR QUE EU GOSTO  
DESSE ELEMENTO QUE TEM NA CULTURA NORDESTINA.

~~Q14) O INTERIOR TEM CALOR ANO INTEIRO E CAPITAL O  
CALOR INFERNAL QUE CHEGA 45° GRAU.~~

MOREI NO INTERIOR TEM CALOR O ANO INTEIRO SE  
MUDEI PRA CAPITAL O CALOR É INFERNAL

1) O que mais me chamou atenção foi o modo deles falarem, é bem parecido com a nossa falar de dia a dia. Também os jeitos que eu vi, um parece humilde que sempre busca se doar com o outro e, a igreja Católica bem parecido com o nordeste.

2) ~~Nordeste terra linda de sal e mar, terra de uma cultura linda e admirável, terra de filhos de bom povo que ajuda se precisam e quer o bem. Fui mais aos 16, mas assim aprendi, aprendi se amar que é de mãe e boa mulher me trouxe.~~

\* Nordeste terra linda e fértil, terra de sal e mar, terra de uma cultura linda e admirável de filhos de bom povo que ajuda se precisam e quer o bem. Fui mais aos 16, mas assim aprendi, aprendi se amar que é de mãe e boa mulher me trouxe.

1)  
R- É um história de tradições e crenças religiosas onde o conde, coronéis e a igreja católica eram autoridades locais na época fala sobre o sertão da Paraíba, onde os mantêm salvo da vida do sertão, do feto matuto de se viver.

2) A nasci e me criei em Fortaleza - Ce aqui tem um sol de rachar tem praia linda e muita história pra contar aqui tem muitos pontos turísticos e não teve ainda oportunidade pra conhecer, ouvir dizer que no Ceará é muita falta de água e fome como pode a cidade maravilhosa ter isso  
Comecei a estudar muito nova por conta dos problemas da vida tive que me acenar, o que importa agora que resolvi continuar e no próximo ano vou concluir meus estudos para uma nova etapa da minha começar.

3- QUANDO O CHICO E O SÃO GILO  
TENTA CONVENCER O PADRE BENZO  
O CACHORO. POR QUE, EU GOSTEI  
DO JEITO DO CHICO ENGANADO  
E SENDO ESTERTO COM AS PESSOAS.

2- ANTES DE VIR AO MUNDO  
NÃO SABIA AONDE ESTAVA, ACHO  
QUE TAVA NO Q.º DO MEU PAI.  
A NOITE QUE DESCO FRIA  
NASCE EU, CRECI E FUI MORAR  
NO MEU MUNDO ENCANTADO, NO  
QUINTAL DA MINHA TIA, ERA MASSA  
UMA PARTE, NA OUTRA NÃO.  
AÍ UM DIA VIR MORAR COM A  
LULA MINHA MÃE, E TÓ ATE HOJE...

## ANEXO G – ATIVIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO



Atividade de contextualização  
Equipe 01

divos e João grito, protagonistas de "auto do empanado". Não por acaso dizem a representação do herói mítico e sem caráter brasileiro. Passa-se no meio da mesa e a miséria do sertão em uma certa malandragem, brecha a dureza de forma e cores de palhaçadas no piandéis. É a tradição eireense, aliado a outras linguagens populares, que dá o tom da montagem do auto do empanado, o autor pegou dois cordões a morte do coelho e a morte do lampião no seu caso foi a base da peça do auto do empanado.

A presença da  
Cultura popular nor-  
destina na peça  
Auto da Compadecida

Nome:

Turno: noite

Turma: Eja B



Para Suassuna, a "cultura popular" constituiu-se como "tradição viva, peculiar e fecunda, [...] fonte para uma literatura erudita fundamentalmente brasileira". Com base nesse pensamento, as narrativas, a poesia dos cantadores, os contos, os folhetos de cordel, os espetáculos populares, tais como os autos guerreiros, os bucólicos, o bumba-meu-boi corroboram o repertório das nossas "raízes".

Observamos que Suassuna compartilha a ideia de "cultura popular" como base de uma idealização romântica que tende a integrá-la à noção de nacionalidade. Esta perspectiva o aproxima em certos pontos a autores que entendem a cultura popular como sinônimo de "folclore", isto é, como um conjunto de objetos, técnicas e concepções - nomeadamente religiosas e estéticas - denominadas como "tradições". Entretanto, em artigo intitulado "O que é a cultura popular" (1963),

## Linguagem usada pelos personagens

Linguagem dos personagens era informal, pois era um idioma bem matuto e engraçado. O que se destaca na peça sobre a linguagem é como eles se expressavam, usando o sotaque típico do nordestino. O Vocabulário e linguagem oral da região nordestina utiliza regionalismos e se ajusta a linguagem dos personagens.

O Texto relatado, ao qual fala de personagens nordestino; Os mesmos são alegóricos, ou seja não apresentam indivíduos, mas são personagens bastante interessantes, pelo fato de cada um ter sua cultura.

A Canção Ouvida em sala de aula da banda Cordel do fogo encantado, retrata a história vivida de cada personagem, cultura que memoriza a vida nordestina formando assim uma poesia.

Essa história traça a vida de hoje, mesmo em países livres, mas podemos lembrar não da época de hoje, mas daquelas mais antigas que tiveram uma vida pertencente da época. O nordeste ainda é a nossa cara, porque vivemos nele, e isso é algo que não devemos esquecer pois em qual época de nossas vidas no lugar em que vivemos hoje, e até o tempo vivido nosso aqui no nosso lugar.

Nome:

Jo

Profº Rosen

## ANEXO H – DIÁRIOS DE BORDO



Ariano Suassuna, romancista, dramaturgo, poeta e professor. Idealizador do movimento Armorial. Autor de "Auto da Compadecida" e outras diversas obras. Nordestino de João Pessoa, faleceu em 2014 na cidade de Recife.



Guel Arraes, nordestino nascido em Recife. Cineasta e diretor, produziu uma vasta obra fílmica - incluindo "O auto da compadecida".



Rôner Porto, natural de Jaguaribe - CE, advogado e professor de Linguagens e Códigos da rede estadual de ensino, hoje atuando na EEMTI Hermino Barroso.

30/10/19

Eu gostei da aula

por meu livro e pelo a peça  
de Cassia Castro com  
sendo de uma abruxa

A linguagem nordestina:

O bompisso, o engajo, o serilar

16/10/19

a de gosto por Cores mundose

patina de salinas da classe.

Eu gostei de de lá não comendo

dos do livro

20/10/19

de de não gosto porque tem  
muito interessante. O que não dá por  
então diz que serilou

21/10/19

Eu gosto porque finalmente está  
por da leitura e gostei muito porque  
nao teve bronquite e muito melhor  
quando L no tempo

22/10/19

nao foi o mesmo porque pude  
interagir com menino sala ainda  
mas interagir com pessoas que  
nao tinha muito um efeito

26/10/19

Eu gostei por que pelo primeiro vez  
perdi um dia de aula em publico  
porque vende muito

24/10/19

foi pela mesma turma foi  
conduzido

29/10/19

more biotimo corre a lã  
cada vez que lizo pouco  
mas a limeres em rolo de auto

06/11/19

com peguei quase o final des  
mesado mas tive estudo de  
meinha amigo para poder  
intermedes  
atividade mais peguei o ultimo  
plante do mesado e eridic



Ariano Suassuna, romancista, dramaturgo, poeta e professor. Idealizador do movimento Armorial. Autor de "Auto da Compadecida" e outras diversas obras. Nordestino de João Pessoa, faleceu em 2014 na cidade de Recife.



Guel Arraes, nordestino nascido em Recife. Cineasta e diretor, produziu uma vasta obra fílmica - incluindo "O auto da compadecida".



Rôner Porto, natural de Jaguaribe - CE, advogado e professor de Linguagens e Códigos da rede estadual de ensino, hoje atuando na EEMTI Hermino Barróso.

06/11/19

- Sobre o auto e sobre o "cordel  
Padecido" ali já tem muito sobre  
o nordeste.

02/10/19

Alguns assuntos bem interessantes

A presença da cultura popular  
nordestina no auto da Compadecida

21/10/19

Uma ótima aula porque pudemos  
interagir com a sala ainda mais  
com outros alunos

16/10/19

Eu gostei porque pela primeira  
vez pudei mim integrar mais  
com os meus colegas.

23/10/19

foi uma aula na nossa e bem  
concluída.

18/10/19

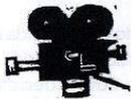
Essa aula foi ótima escutar  
a leitura dos meus colegas.

11 / 12 / 19

hoje estou aqui em sala escutando  
os comentários dos meus colegas



Ariano Suassuna, romancista, dramaturgo, poeta e professor. Idealizador do movimento Armorial. Autor de "Auto da Compadecida" e outras diversas obras. Nordestino de João Pessoa, faleceu em 2014 na cidade de Recife.



Guel Arraes, nordestino nascido em Recife. Cineasta e diretor, produziu uma vasta obra fílmica - incluindo "O auto da compadecida".



Rôner Porto, natural de Jaguaribe - CE, advogado e professor de Linguagens e Códigos da rede estadual de ensino, hoje atuando na EEMTI Hermino Barroso.

Hoje a aula foi boa foi  
 Estranqueira fizge seu preside atlecio  
 que nam sempre eu preside  
 se não gosto muito de  
 em publico mas eu me  
 de hoje muito mas eu me  
 acustumando com o auto não  
 mais que pena que não posso  
 passar mais gosto de  
 de uma mas não de  
 de um pelo menos não de  
 o preside mais atlecio no auto  
 assim eu prefiro a auto normal

Hoje a aula foi interessante

Hoje a aula foi boa

Hoje a aula foi ótima  
 seu atlecio

Fizge seu auto a aula  
 mais a aula mais a aula  
 mais a aula mais a aula

Hoje a aula foi sobre o  
 longo de a gente de  
 de a gente de a gente de  
 de a gente de a gente de  
 de a gente de a gente de

Hoje a aula mais foi boa  
 mais a aula mais a aula  
 de a aula mais a aula

Hoje a aula foi boa  
 de a aula mais a aula  
 de a aula mais a aula



Ariano Suassuna, romancista, dramaturgo, poeta e professor. Idealizador do movimento Armorial. Autor de "Auto da Compadecida" e outras diversas obras. Nordestino de João Pessoa, faleceu em 2014 na cidade de Recife.



Guel Arraes, nordestino nascido em Recife. Cineasta e diretor, produziu uma vasta obra fílmica - incluindo "O auto da compadecida".



Rôner Porto, natural de Jaguaribe - CE, advogado e professor de Linguagens e Códigos da rede estadual de ensino, hoje atuando na EEMTI Hermino Barroso.

16/10/19

Fui assistir da aula, porque foi na aula de teatro, porque assistimos o lançamento e também porque os alunos fizeram uma leitura sobre o filme auto da compadecida.

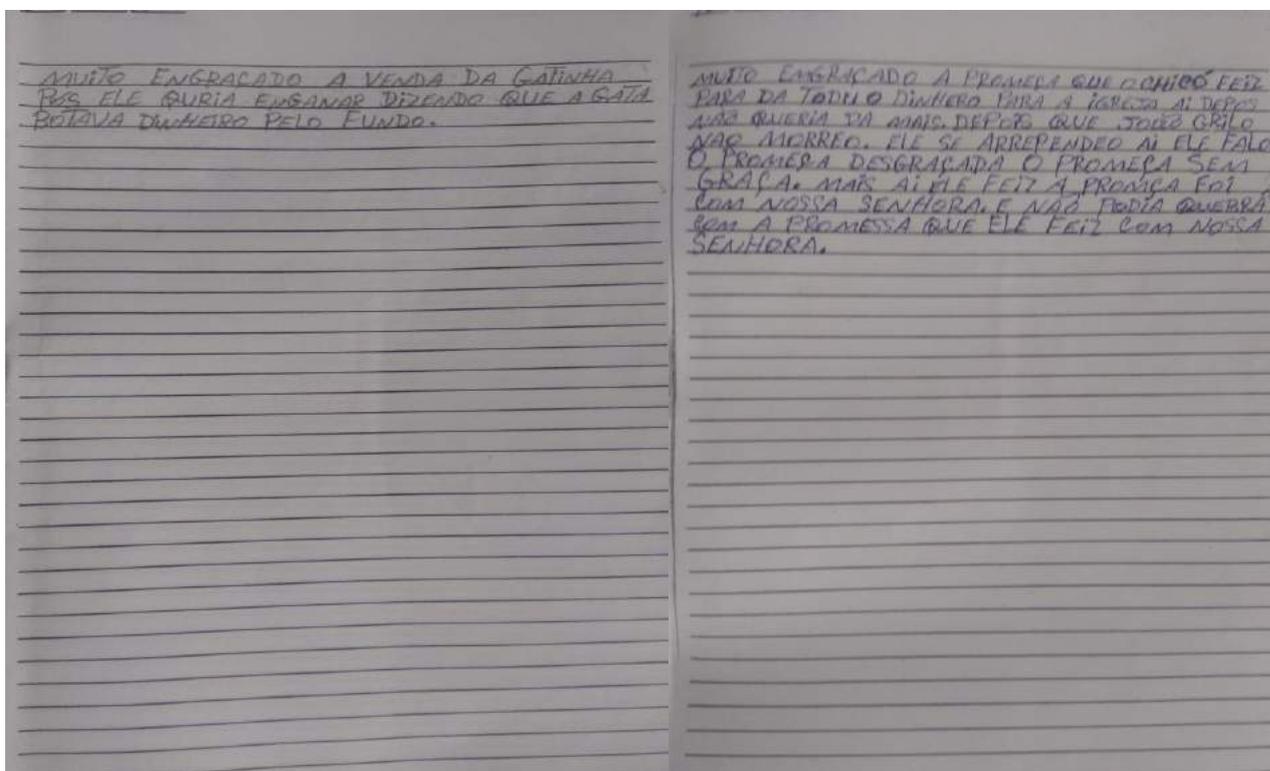
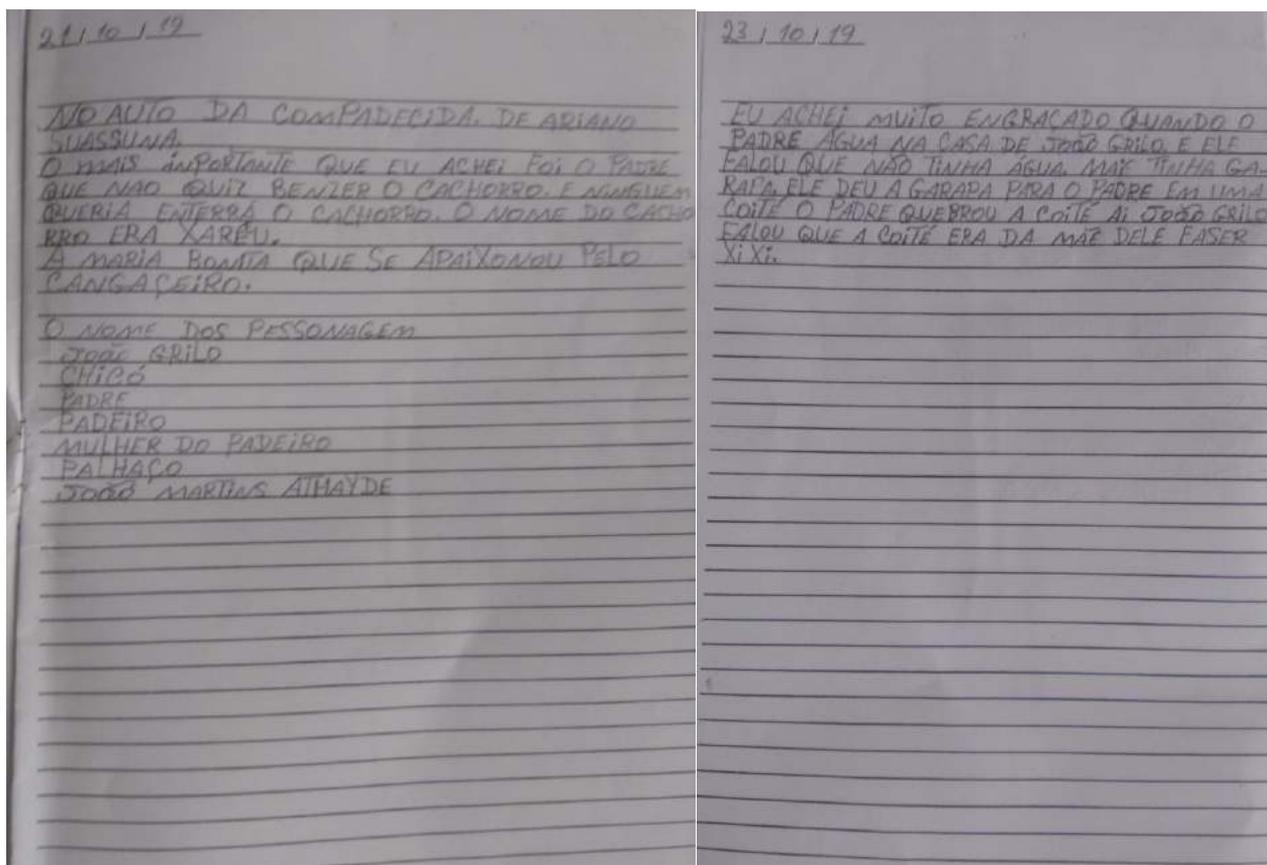
22/10/19

Fuiz da aula de hoje porque fizemos o nosso teatro, porque também fizemos o teatro.

24/10/19







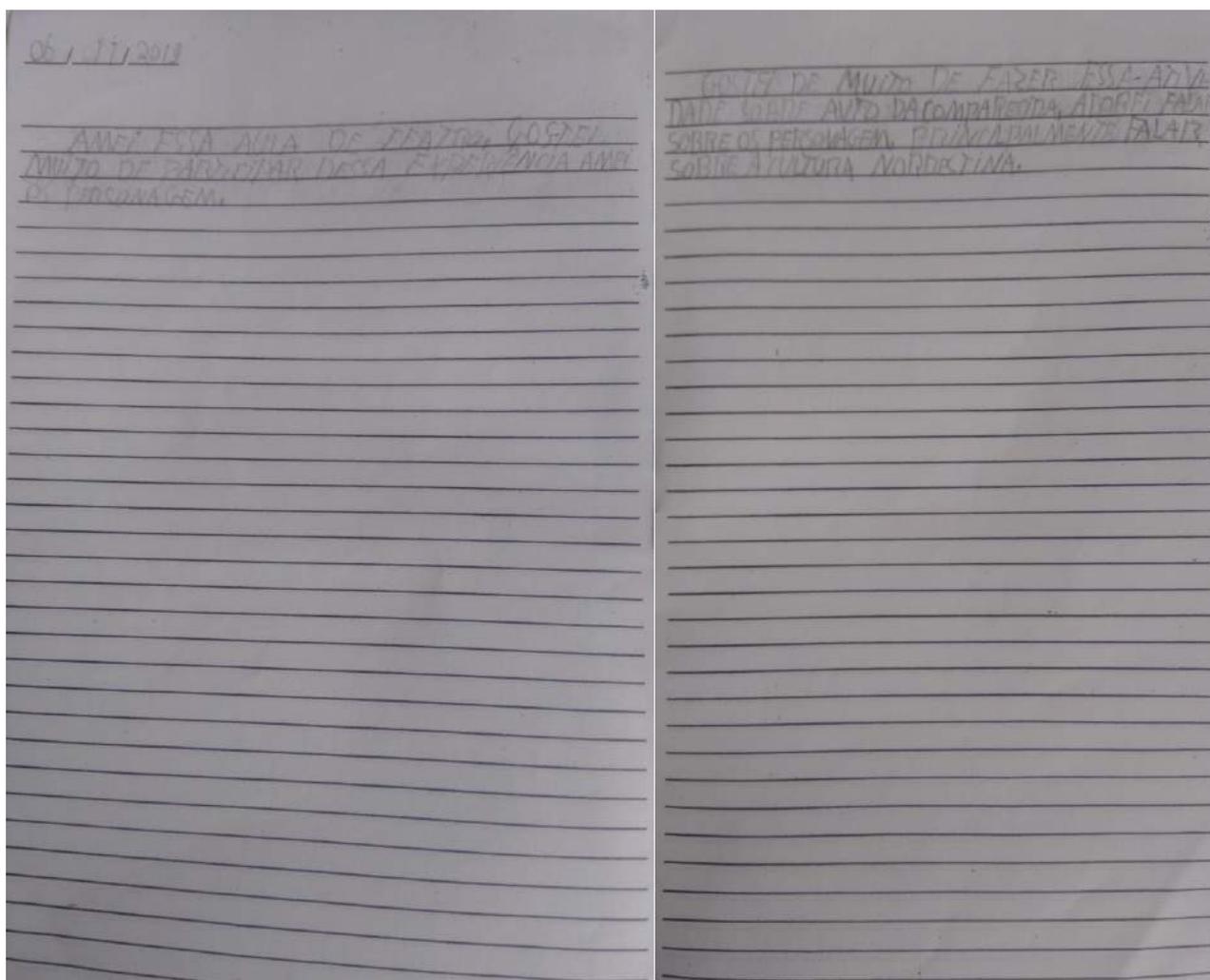
23/10/2019

GOSTEI MUITO DA AULA DE CANTO, GOSTEI DE MAIS DO PERSONAGEM GOSTEI DE MAIS DA LETURIA.

OBRIGADO PROFESSOR POR TER REALIZADO MELHORO AMEI SUA AULA DE TEATRO, MESMO MESSEJA DE MENTURNA, GOSTEI MUITO DO TEXTO GOSTEI MUITO DA LETURIA, AMEI OS PERSONAGENS.

GOSTEI MUITO DE FAZER ESTA ATIVIDADE, DE FALAR SOBRE O TEXTO LINDO ELE É UM PERSONAGEM MUITO INTERESSANTE, AMEI OS PERSONAGENS.

GOSTEI MUITO DE FAZER ESTA ATIVIDADE, DE FALAR SOBRE O TEXTO LINDO ELE É UM PERSONAGEM MUITO INTERESSANTE, AMEI OS PERSONAGENS.



16/10/19

Neste primeiro dia eu gostei, por que foi uma aula bem diferente, duas turmas juntas, compartilhando essas atividades sem sair daqui!

Todos têm a oportunidade de se expressar em sua língua. Alguns disse sabiam muito em tempo a medida que veio de ator, não é nada fácil, textos longos muitas coisas de gravar. De são os olhos de tempo e suas histórias e incrível saber que tudo foi real e não histórias de teatro!

Em 21/10/19

Na aula de hoje terminamos o primeiro ato, João gilo, e ficou com uma grande imaginação, 200 anos por aí gente que brincam com as histórias que nem mesmo um aprendiz poderia, porém centos e mais existe problemas que eles não tinha uma solução, foi uma aula bem tranquila!

Em 23/10/19

Hoje temos as peças de João gilo, um personagem que vive no povo cigano cheio de malandraguês e mentira, nessas peças falamos que João gilo é um líder, bem feito, porém cheio de imaginação e sabe muito bem como se sair de qualquer situação complicada.

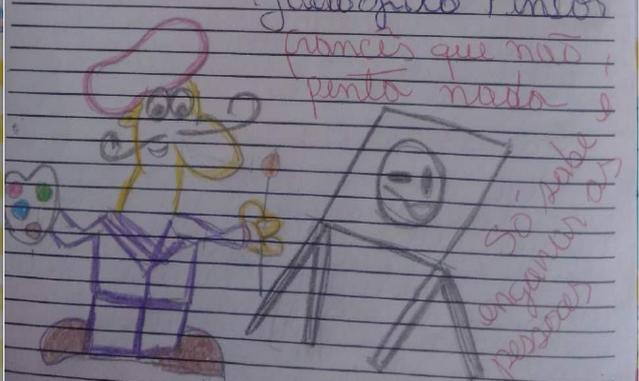
hoje fomos até o ponto que João gilo de chico quem fugiu. Tudo que João gilo manda chico fazer ele faz, chora laçuna por que outro.

30/10/19

hoje terminamos o 2 ato da peça, houve muitos mentes, o meu pai me sugere hoje morreu, era o Padre. O Padre era interesseiro e corrupto, não respeitava o sacerdote que ele exercia.

05/11/19 começo da atividade de primeira interpretação, escrevi tudo bem, a novela sempre fez a festa. É esse o meu desenho de João gilo

João gilo Pintor  
pinceis que não pinta nada e



50 - sabe o que é enganar o povo?

hoje temos a segunda interpretação, mais essa é individual, falar sobre o que nos mais gostamos, que o que mais chamamos atenção sobre a peça. "AUTO DA COMPARTILHA" e falar qualquer assunto sobre o texto interpretado, se for o trabalho em partes de João gilo, fazer um trabalho sobre suas peças, coisas e muito legal. Não vou falar o que eu gostei na peça, porém é entusiasmado.

12/11/19

O professor não veio, porém ele providenciou uma atividade para os alunos, que também receberam os trabalhos. Essa atividade em classe foi sobre o auto da compartilha.

A minha equipe ficou com o assunto da letra "E" que fala sobre a história dos dois personagens. Equipe formada por: André, Marcel, Leane, Kelle.

Em 13/11/19 Quinta-feira não foi a escola.

Em 18/11/19

Terminamos o trabalho ativamente começa o julgamento dos personagens que foram os seus peccados. João gilo como sempre, está se saindo muito bem, até mesmo

na morte ele quer sair bem. O encenador está fazendo de tudo para levar todo infante.

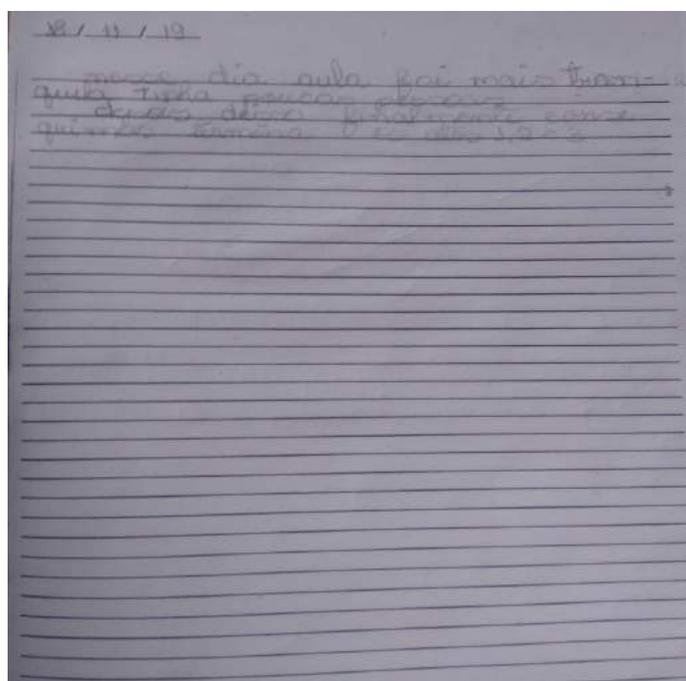
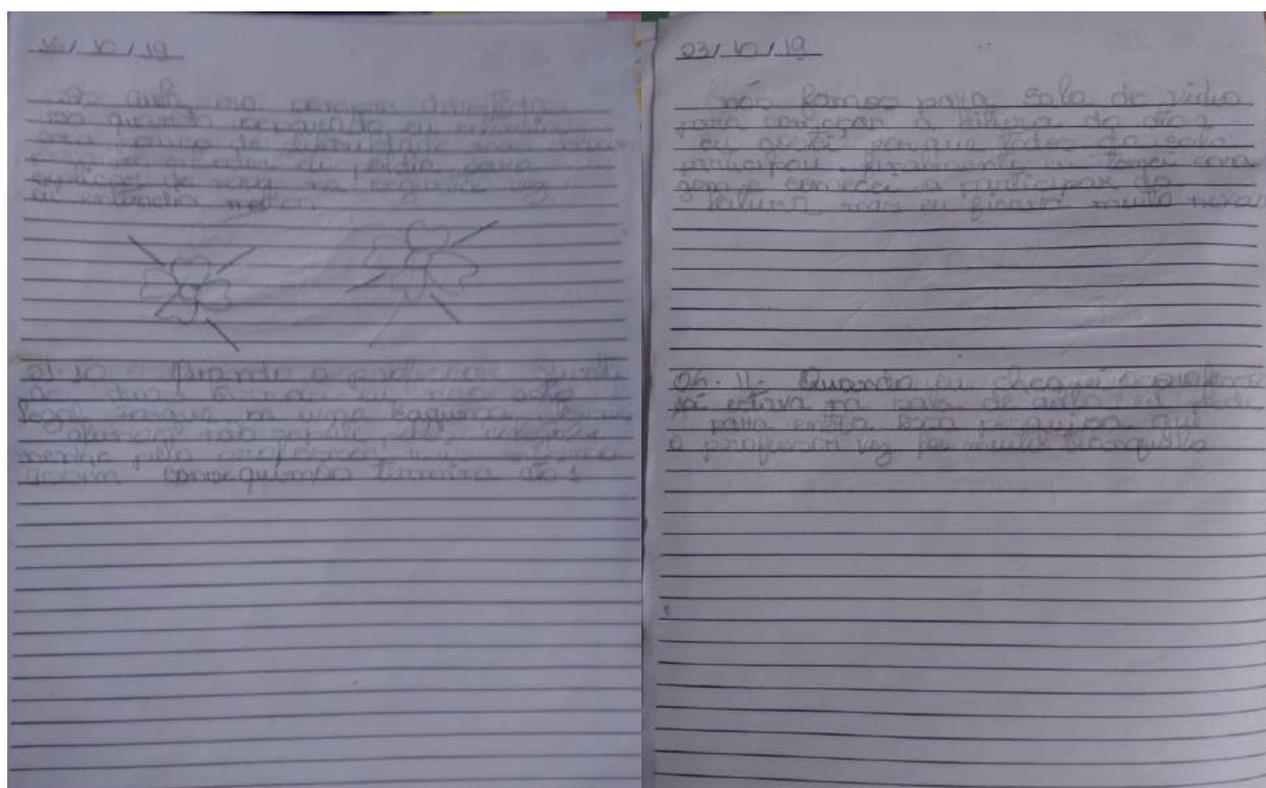


Em 19/11/19

hoje terminamos o restante do trabalho ato.

A compartilha ganhou um elefante dos acusados e morreu deus a última palavra sobre os acusados. O encenador pediu a questão e acabou voltando para o universo. João gilo se deu bem fazendo uma pergunta que nem ninguém sabe responder.

João gilo voltou a terra vivo.



16/10/19

Bom acho bem interessante ver um pouco da rotina de estudo dentro de sala. Poder ser um pouco mais que aprende mais coisas mais que do mesmo modo de entrar ali com poucas palavras, gostei bastante de tudo que os professores e até os alunos que aprende um

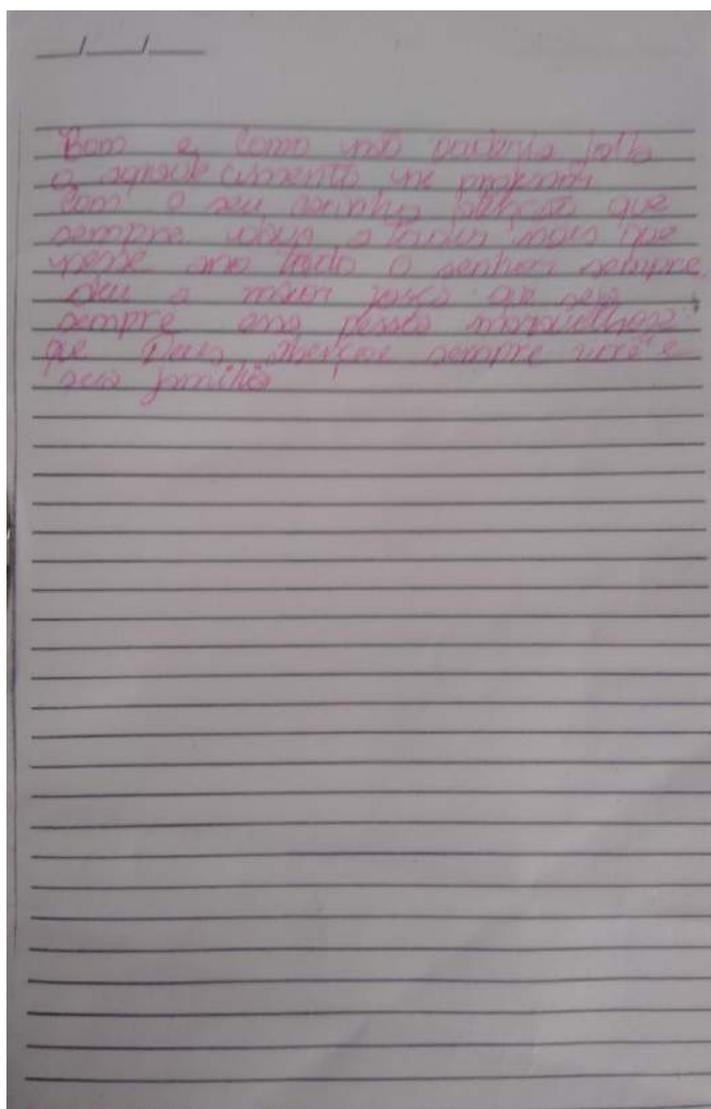
21/10/19

um pouco legal. no meu gosto pelo que de ter muita coisa e diferente. Com certeza aprendem muito com as coisas que os professores legal o entendimento de tudo

Bom hoje a aula foi bem interessante não só pela as coisas que aprende bastante e sobre a importância umas coisas pelo exemplo. Lida as palavras que são muito um conteúdo mais também mais que bem reconhecido por seus conhecimentos muito bem avaliando cheio de coisas nem tem medo de dizer gostei bastante de tudo que dizem e se do jeito de hoje.

18/11/19

Hoje foi bem legal ver o julgamento de coisas que mostram o conhecimento da peça e bem tudo o tempo. Com que o curso ficou. pra coisas de aprender coisas mais e bem legal tudo isso.



1 / 1

A aula de hoje, foi muito interessante  
 lendo textos em sala com uma projeção  
 imagens e vídeos de Diáspora  
 com pontuações de burkina e país  
 que são histórias reais que não  
 dá para esquecer, a Auto da Compadecida  
 foi o texto usado

18/11/19

Hoje liemos a história da diáspora  
 de um personagem precursor, foi interessante  
o diálogo  
conhecido também teve seu papel  
o qual tem comentado no seu papel

18/11/19

Hoje liemos a história da diáspora  
 de um personagem precursor, foi interessante  
o diálogo  
conhecido também teve seu papel  
o qual tem comentado no seu papel

1 / 1

Lampião e o auto da compadecida  
o diálogo  
conhecido também teve seu papel  
o qual tem comentado no seu papel

16, 10, 19

Comentário sobre os filmes  
 vampiro e o auto da Compadecida  
 e o Suresuna.

Eu gostei de história do vampiro,  
 mas em se já assisti o filme  
 não gostei mais do auto da  
 Compadecida porque as atores  
 tiraram as partes do filme

17, 10, 19

Segunda parte do filme da  
 auto da Compadecida  
 eu gostei das partes da chica  
 e o João não gostei porque ele  
 não engrasou mais também  
 a parte do padre da Beza  
 porque gostei ver como tem  
 gente interessante que não  
 dinheiro faz qualquer coisa

24, 10, 19

Yai umas questões sobre  
 a peça do auto da  
 Compadecida para responder  
 em equipe

13, 11, 19

Entreguei trabalho de duas perguntas  
 sobre a música sobre a cultura ocidental  
 e a música

1ª aula  
 Auto da Compadecida (continua)  
 Eu gostei da história do lampião e  
 porque eu já assisti o filme antes eu  
 gostei mais do auto da Compadecida  
 porque os alunos leem as partes do  
 filme

Segunda parte do filme da  
 auto da Compadecida  
 Eu gostei das partes da Chica  
 e o Juro Gato porque eles  
 são engraçados mais também  
 a parte do padre da Bespa  
 porque agente vê como tem  
 gosto interessante que por  
 dentro faz qualquer coisa

24/10/19  
 Jáli uma questao sobre  
 a peça do auto da  
 Compadecida para responder  
 em grupo

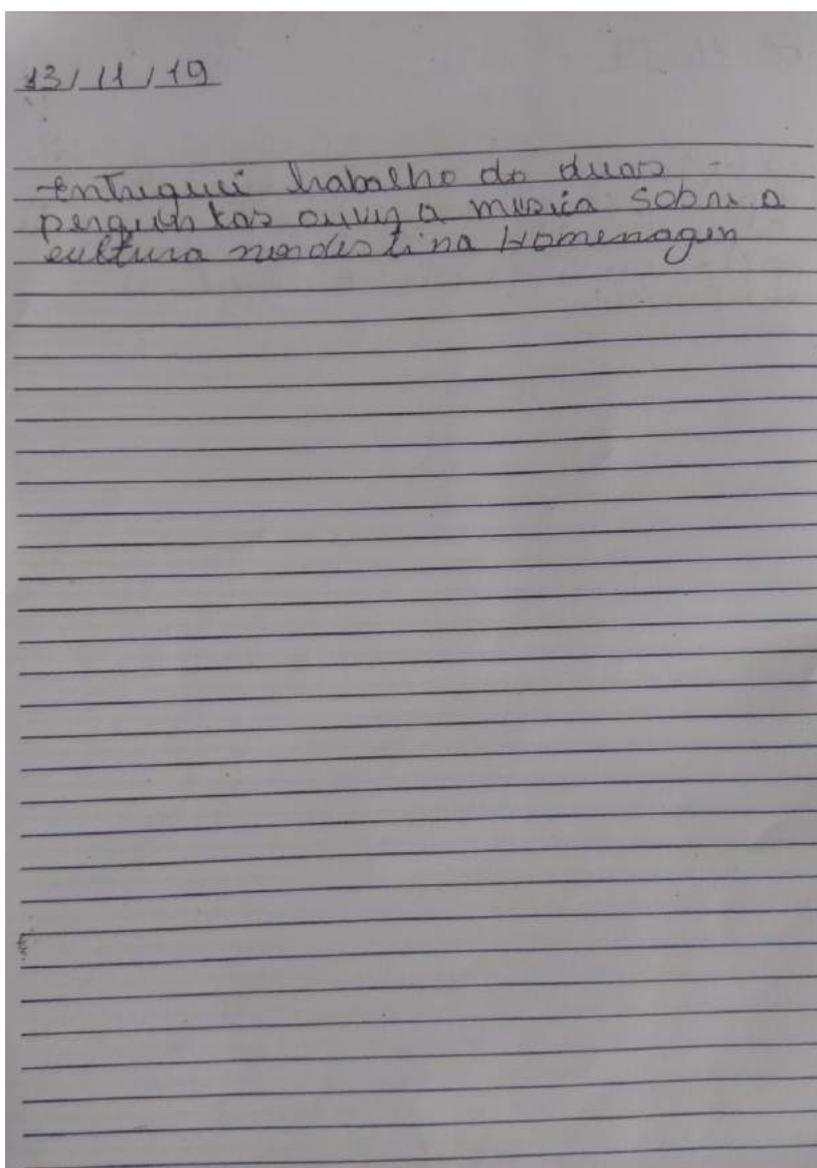
13/11/19  
 Entreguei trabalho de duas pesquisas  
 sobre a musica sobre cultura brasileira  
 e dança

1ª aula  
 Aula da compedecida (continuação)  
 Su parte da história do lampião e  
 depois eu lá assisti o filme mais eu  
 gostei mais da aula da compedecida  
 porque os alunos usam as partes do  
 filme

2ª aula  
 Segunda parte do filme  
 do estudo da compedecida  
 eu gostei mais da parte do ebra  
 e não gosto porque eles são muito  
 ignorantes  
 Depois também assisti do padre e  
 do Diabo porque agente vi como  
 um jeito interessante  
 que por enquanto foi qualquer coisa

05/11/12  
 aula sobre as pesquisas  
 que nos responderão  
 dificuldades sobre as questões

A aula foi na sala de enfermagem e  
 depois nos fomos responder atividade  
 sobre a última história do livro  
 sobre as pesquisas e o erro  
 da história



16/10/19

AVIA DA COMPTONICITA (MONTINHO)

Em gestes da história da lousa  
Por que não se avante o tab e

mas como em mais gestes  
foi a parte que se almas  
lesam os trechos da lousa

21/10/19

a seguir da Parte de Tabone  
Auto da comitadecida

Em gestes da Parte de jaguado  
e chaco Porque não se  
engradado

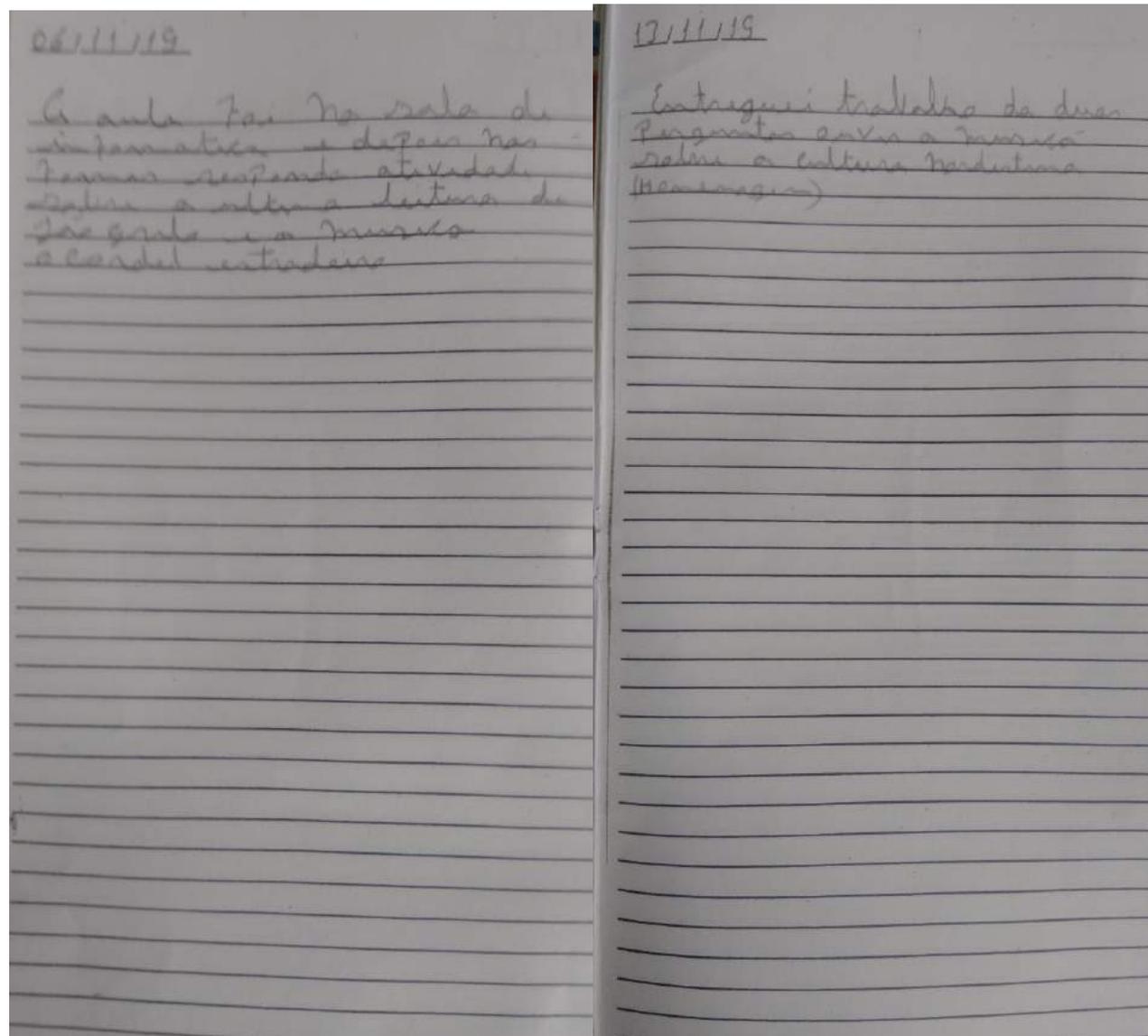
23/10/19

As Provas da João Gualberto

Em gestes Montante da aula  
Por que em gestes de les  
as destinas de cardil e as  
Provas da João Gualberto e engradado  
Por que se les muito a parte

05/11/19

Auto sobre as Perguntas que  
nas suspensões  
discutimos sobre as questões



16/10/19

Eu gostei porque pela primeira vez  
pude timidez de li em público  
me diverti muito.

21/10/19

nessa foi ótimo porque pude  
interagir com minha sala, ainda  
mas interagir com pessoas que  
não tenho muita amizade.

23/10/19

foi só na nossa turma, foi concluído  
o ato e a toda mundo participou

18.10.19 a nossa foi ótimo caso  
aula cada vez que não posso  
mas a timidez em sala de aula

25/10/19

foi só na nossa turma, foi concluído  
o ato e a toda mundo participou

18.10.19 a nossa foi ótimo caso  
aula cada vez que não posso  
mas a timidez em sala de aula