



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**



CRYSLAINE FLAVIO DE OLIVEIRA

**A ADAPTAÇÃO DO AUTO DA COMPADECIDA E O GÊNERO DRAMA NO
ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uberaba/MG

2021

CRYSLAINE FLAVIO DE OLIVEIRA

**A ADAPTAÇÃO DO AUTO DA COMPADECIDA E O GÊNERO DRAMA NO
ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFTM-Uberaba) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Estudos literários

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deolinda de Jesus Freire

Uberaba/MG

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

O46a Oliveira, Cryslaine Flavio de
A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa / Cryslaine Flavio de Oliveira. -- 2021.
110 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Adaptações. 3. Leitura – Desenvolvimento. 4. Adaptações para a televisão. 5. Ensino fundamental. I. Freire, Deolinda de Jesus. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

CRYSLAINE FLAVIO DE OLIVEIRA

**ADAPTAÇÃO DO AUTO DA COMPADECIDA E O GÊNERO DRAMA
NO ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 24 de junho de 2021

Banca Examinadora:

Dr.^a Deolinda de Jesus Freire – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Eliana Nagamini
Faculdade de Tecnologia de São Paulo



Documento assinado eletronicamente por **DEOLINDA DE JESUS FREIRE, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2021, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **FANI MIRANDA TABAK, Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Nagamini, Usuário Externo**, em 01/08/2021, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0549883** e o código CRC **A7B78AFC**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por sua infinita misericórdia.

A minha orientadora, professora Dr^a. Deolinda de Jesus Freire, que foi uma grande provocadora, instigando-me ao conhecimento e à pesquisa; obrigada pela orientação exemplar, saudavelmente exigente, a qual contribuiu para enriquecer, com grande dedicação, passo por passo, todas as etapas deste trabalho.

A todos professores do Programa Profletras que tanto contribuíram para minha formação, especialmente a professora Dr^a. Fani Miranda Tabak, suas aulas sempre me inspiraram a querer melhorar a cada dia profissionalmente; você é um exemplo para mim.

A professora Dr^a Eliana Nagamini pela leitura na qualificação, suas contribuições foram essenciais para a finalização desta dissertação.

A minha amiga, professora Ms. Ellen Lopes de Paula Von Glehn, que me apresentou ao programa Profletras; você foi fundamental nesta jornada.

Ao meu sobrinho João Vitor, que me encorajou a enfrentar este desafio; foi a partir de você que surgiu a ideia de Suassuna.

Aos meus pais, Necésio e Marlene, e minhas irmãs, Francielle e Polyana, que sempre acreditaram em mim; vocês são o meu porto seguro.

Ao meu esposo, André Luiz, pela generosidade e compreensão; sem o seu apoio eu jamais conseguiria concluir este mestrado; eu amo você.

Aos meus filhos, Melina Maria e Francisco, que, inconscientemente, colaboraram compreendendo a minha ausência; vocês são a alegria da minha vida, espero compensá-los das horas de atenção e brincadeiras que lhes devo.

As minhas amigas, Melina e Patrícia, pelos inúmeros cafés recheados de boas risadas; vocês tornaram minhas quintas e sextas-feiras mais leves.

Cada um de vocês foram suporte para que eu chegasse até aqui, contribuindo para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Recebam minha gratidão.

“Se eu conversasse com Deus
Iria lhe perguntar:
Por que é que sofremos tanto
Quando se chega pra cá?
Que dívida é essa
que a gente tem que morrer para pagar?

Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme, que não come
E assim vive satisfeito.
Por que é que ele não fez?
A gente do mesmo jeito?

Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Vivemos no mesmo canto.
Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto?”

(Leandro Gomes de Barros)

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma pesquisa que aborda a relevância da leitura de textos literários, assim como o uso de adaptações audiovisuais, para a formação do leitor e o desenvolvimento do hábito de leitura. Ademais, propõe reflexões sobre a necessidade de se oportunizar, na Educação Básica, o acesso ao texto literário e às práticas leitoras que possam despertar a fruição estética e a proposição de sentido para os textos lidos. Portanto, o objetivo principal da pesquisa é pensar as habilidades que permeiam o contato dos alunos com as construções literárias. Assim, parte-se da ideia de que a prática de leitura envolve a interação com o outro, bem como a formação do indivíduo e de suas visões de mundo. Tendo em vista a influência da literatura nas artes audiovisuais, encaminhamos nossa pesquisa para o uso da adaptação televisiva como uma possibilidade de leitura e aproximação das especificidades da linguagem literária com a televisiva, contribuindo assim para a formação de novos leitores. Selecionamos para o *corpus* a obra **Auto da Compadecida** de Ariano Suassuna e sua adaptação em microssérie, dividida em quatro capítulos. Para o desenvolvimento da pesquisa, nossa fundamentação teórica tem como base alguns estudiosos do campo da leitura literária, como Candido (2000), Perrone-Moisés (1998) e Zilberman (1998), da leitura e mediação, como Petit (2010), e da adaptação literária, como Xavier (2003), Guimarães (1995) e Nagamini (2004), bem como os documentos oficiais, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O plano de intervenção propõe um caderno de atividades visando a leitura da adaptação televisiva e do texto literário, assegurando, assim, a literatura e a arte audiovisual como um direito de todos e como objetos essenciais para a formação do leitor. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, poucos alunos apresentaram disponibilidade para atividades *online*, por esse motivo, não foi possível a aplicação das atividades do plano. Dessa forma, elaboramos o caderno de atividades para que os professores possam adaptar para suas turmas do ensino fundamental II. Esperamos que, com as atividades, os alunos desenvolvam um novo olhar sobre o livro literário e possam ao final escolher outras obras e lerem sozinhos, bem como, ao assistir uma adaptação, seja televisiva ou cinematográfica, reconhecer qualidades e especificidades de sua linguagem.

Palavras-chave: Estudos literários; Adaptação televisiva; Drama e Auto; Leitura literária.

ABSTRACT

This dissertation shows a research that approaches the relevance of reading literary texts, as well as the use of audiovisual adaptations, for the formation of the reader and development of the reading habit. Moreover, it proposes reflections on the need to provide, in Basic Education, access to literary text and reading practices that can awaken aesthetic enjoyment and the proposition of meaning for the texts read, therefore, the main objective of the research is to think about skills that permeate students' contact with literary constructions. Therefore, it is based on the idea that the practice of reading involves interaction with the other, as well as the formation of the individual and his/her worldviews. In view of the influence of literature in the audiovisual arts, we directed our research to the use of television adaptation as a possibility of reading and approaching the specificities of literary language with television, thus contributing to the formation of new readers. We selected for the corpus the work *Auto da Compadecida* by Ariano Suassuna and its adaptation in a micro series divided into four chapters. For the development of the research, our theoretical foundation is based on some scholars in the field of literary reading such as Candido (2000), Perrone-Moisés (1998) and Zilberman (1998), of reading and mediation like Petit (2010) and from literary adaptation like Xavier (2003), Guimarães (1995) and Nagamini (2004), as well as official documents, mainly the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Parameters (PCN). The intervention plan proposes a notebook of activities aimed at reading the television adaptation and the literary text, thus ensuring literature and audiovisual art as a right for all and as an essential objects for the formation of the reader. However, due to the Covid-19 pandemic, few students were available for online activities, so it was not possible to apply the activities from the plan, so we prepared the activity book for teachers to adapt to their elementary school classes. We hope that, with the activities, students will develop a new look at the literary book and will finally be able to choose other works and read alone, as well as, when watching an adaptation whether televised or cinematic, recognizing the qualities and specificities of its language.

Keywords: Literary Studies; Television Adaptation; Drama and Auto; Literary Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	João Grilo durante o seu julgamento rogando a presença da Compadecida.....	50
Figura 02 –	Gesticulação de João Grilo e do Diabo.....	53
Figura 03 –	Plano aberto.....	56
Figura 04 –	Plano fechado.....	57
Figura 05 –	Exemplificação dos ângulos na microssérie O Auto da Compadecida	58
Figura 06 –	Exemplificação <i>travelling</i> lateral.....	59
Figura 07 –	Momento da morte de Eurico e Dora.....	60
Figura 08 –	Momento da morte do bispo.....	61
Figura 09 –	Momento da morte do padre.....	61
Figura 10 –	Fotografias usadas durante o <i>flashback</i> de João Grilo.....	62
Figura 11 –	Vestimenta de algumas personagens da microssérie.....	63
Figura 12 –	Figurino de Rosinha e Dora.....	64
Figura 13 –	Esquema do caderno de atividades.....	65
Figura 14 –	Caderno de atividades (1ª etapa)	67
Figura 15 –	Caderno de atividades – Jogo da memória.....	68
Figura 16a –	Caderno de atividades (2ª etapa)	70
Figura 16b –	Caderno de atividades (2ª etapa)	71
Figura 17 –	Caderno de atividades (3ª etapa)	73
Figura 18 –	Caderno de atividades - Orientações ao professor.....	74
Figura 19 –	Caderno de atividades (3ª etapa) - Ângulos de câmera.....	75
Figura 20 –	Caderno de atividades - Diário de leitura.....	77
Figura 21 –	O cordel na adaptação televisiva.....	79
Figura 22 –	Chicó antes de iniciar suas histórias.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q1.....	29
Gráfico 02 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q1.....	29
Gráfico 03 – Dados referentes à questão 04 do questionário Q1.....	30
Gráfico 04 – Dados referentes à questão 08 do questionário Q1.....	30
Gráfico 05 – Dados referentes à questão 09 do questionário Q1.....	31
Gráfico 06 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q1.....	31
Gráfico 07 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q1.....	32
Gráfico 08 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q1.....	32
Gráfico 09 – Dados referentes à questão 13 do questionário Q1.....	33
Gráfico 10 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q1.....	33
Gráfico 11 – Dados referentes à questão 15 do questionário Q1.....	34
Gráfico 12 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q1.....	35
Gráfico 13 – Dados referentes à questão 18 do questionário Q1.....	35
Gráfico 14 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q2.....	36
Gráfico 15 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q2.....	36
Gráfico 16 – Dados referentes à questão 07 do questionário Q2.....	37
Gráfico 17 – Dados referentes à questão 09 do questionário Q2.....	37
Gráfico 18 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q2.....	37
Gráfico 19 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q2.....	38
Gráfico 20 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q2.....	38
Gráfico 21 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q2.....	39
Gráfico 22 – Dados referentes à questão 15 do questionário Q2.....	39
Gráfico 23 – Dados referentes à questão 16 do questionário Q2.....	40
Gráfico 24 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q2.....	40
Gráfico 25 – Dados referentes à questão 18 do questionário Q2.....	41
Gráfico 26 – Dados referentes à questão 19 do questionário Q2.....	41
Gráfico 27 – Dados referentes à questão 20 do questionário Q2.....	42

LISTA DE SIGLAS

ANCINE	Agência Nacional de Cinema
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O LUGAR DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	16
2.1	A LEITURA LITERÁRIA	22
2.2	LEITURA E MEDIAÇÃO	25
2.3	A LEITURA PARA OS ALUNOS	28
3	OS GÊNEROS DRAMA E AUTO.....	43
3.1	AUTO DA COMPADECIDA	44
3.2	A PERFORMANCE NA LEITURA	47
3.3	O USO DA ADAPTAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA	51
3.4	A LINGUAGEM TELEVISIVA NA MICROSSÉRIE.....	54
4	CADERNO DE ATIVIDADES	65
4.1	PRIMEIRA ETAPA: CONHECIMENTO PRÉVIO.....	66
4.2	SEGUNDA ETAPA: EXIBIÇÃO DA MICROSSÉRIE	69
4.3	TERCEIRA ETAPA: A LINGUAGEM TELEVISIVA	72
4.4	QUARTA ETAPA: OS GÊNEROS DRAMA E AUTO	75
4.5	QUINTA ETAPA: A LEITURA DA OBRA LITERÁRIA	76
4.6	SEXTA ETAPA: A PRESENÇA DO CORDEL	78
4.7	SÉTIMA ETAPA: APRESENTAÇÃO TEATRAL	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
	APÊNDICES	90
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS (Q1).....	90
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (Q2).....	96
	APÊNDICE C – PLANO DE INTERVENÇÃO	102
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	105
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108

ANEXOS	111
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	111
ANEXO B – PARECER DO CEP	112

1 INTRODUÇÃO

Abordar a leitura literária com alunos do ensino fundamental partiu de uma necessidade de uma escola pública no município de Frutal-MG, uma instituição estadual que carece de projetos que desenvolvam práticas de leitura literária com alunos do 6º ao 9º ano, uma realidade que pode representar a situação atual de muitas escolas brasileiras. Garantir o direito à literatura, bem como o acesso ao texto literário, deve ser uma preocupação de toda a sociedade, pois é na escola que podemos melhorar o desenvolvimento das habilidades e das práticas leitoras dos alunos, sobretudo, a partir da literatura. Porém, incluir a leitura literária na programação das aulas de Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil.

Diante dessas questões e alinhadas com nossa experiência em sala de aula, percebemos o quanto abordar a leitura literária tem sido difícil nos últimos anos, sendo que, no ensino fundamental, o desafio é maior ainda, pois o prestígio que outrora a literatura ocupava nos currículos escolares e nas práticas de formação do indivíduo foi suplantado por outras práticas de leitura, cada vez mais diversificadas com o advento da revolução digital. Essa dificuldade nos fez encaminhar nossa pesquisa para a abordagem da adaptação audiovisual, buscando desenvolver estratégias didáticas que valorizem o uso das adaptações televisivas de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa e contribuam para a formação de novos leitores, instigando-os, inclusive, a refletir sobre as duas linguagens presentes no processo de adaptação.

Pensando que nossos alunos possam percorrer o mesmo caminho sugerido por Balogh (2004), sendo primeiro um espectador e posteriormente um leitor, selecionamos para este estudo o drama **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, e sua adaptação em microssérie para a televisão, **O Auto da Compadecida**, dirigida por Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão, que foi exibida, pela primeira vez, de 05 a 08 de janeiro de 1999. Em 26 de julho de 2014, a microssérie foi reexibida no canal Viva, que também pertence à Rede Globo, entre os dias 07 a 10 de janeiro de 2020.

Assim, a proposta dessa pesquisa desenvolve-se a partir do estudo da adaptação televisiva e suas especificidades em direção à leitura integral da obra original, finalizando com a elaboração e apresentação de uma peça teatral. Vale ressaltar que o propósito desse trabalho não é afirmar que uma obra é melhor ou pior do que a outra, mas apresentar diferenças que evidenciem o processo de produção de cada uma delas. Conforme explica Randhal Johnson (2003, p. 42), a linguagem de cada meio deve ser respeitada e “apreciada de acordo com os valores do campo no qual se insere e não em relação aos valores do outro campo.”

Para expor as primeiras reflexões sobre nossa proposta, essa dissertação apresenta três

capítulos na sequência da introdução. No capítulo 2, “O lugar da literatura nos documentos oficiais”, discutimos os desafios relacionados à marginalização da literatura nos processos de aprendizagem linguística com apontamentos em torno da diminuição do espaço concedido à literatura na formação curricular e sua substituição por outros textos próprios das necessidades cotidianas dos alunos. Nos tópicos “A leitura literária” e a “Leitura e mediação”, dialogamos com diferentes concepções teóricas acerca da importância da literatura e sua mediação em sala de aula. Ainda neste capítulo, apresentamos e discutimos alguns dos resultados dos questionários aplicados tanto para alunos como professores de forma virtual.

No capítulo 3, “Os Gêneros drama e auto”, abordamos, essencialmente, as características da obra **Auto da Compadecida**; no tópico “A performance na leitura”, discutimos como a performance é sugerida na leitura do drama e também na atuação dos atores na microssérie. Nesse momento, em “O uso da adaptação no ensino de literatura”, estabelecemos um diálogo entre a literatura e a adaptação televisiva e, para fechar este capítulo, em “A linguagem televisiva na microssérie”, expomos algumas técnicas dessa linguagem no processo da adaptação **O Auto da Compadecida**.

Para a fundamentação teórica, os capítulos têm como base alguns estudiosos do campo da leitura literária, leitura e mediação, performance e adaptação televisiva e cinematográfica, bem como alguns documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dentre os críticos, destacamos Antonio Candido, Regina Zilberman, Umberto Eco, Ezequiel Theodoro, Rildo Cosson, Michèle Petit, Paul Zumthor, Walter Benjamin, Hélio Guimarães, Randal Johnson, Ismail Xavier, Eliana Nagamini, Sandra Reimão, Martín Barbero e Tania Pellegrini.

No capítulo 4, “Caderno de atividades”, apresentamos a proposta de intervenção a partir da elaboração de um caderno de atividades para o aluno. Neste momento, descrevemos e justificamos a escolha das sete etapas de atividades, que contam com sugestões e orientações para o professor. Infelizmente, não foi possível a aplicação do nosso caderno (volume 2 desta dissertação) devido à pandemia da Covid-19. Em março de 2020, o Brasil parou, no entanto, nós professores, assim como milhares de brasileiros, tivemos de rapidamente nos adaptarmos, não somente a um novo estilo de vida frente à necessidade do afastamento social, mas também a ensinar e a aprender dentro de um novo modelo de educação mediado pela tecnologia. E diante desse cenário de incertezas, para garantir a oferta de aulas e atividades e, ao mesmo tempo, oferecer em tempo real formação aos alunos, optamos pela não aplicação do projeto inicial e a partir dessa decisão investimos em um caderno de atividades que pudesse orientar o professor em aplicações futuras.

Neste sentido, a proposta revela-se não como um manual de ideias prontas, mas como um caminho para inspirá-las, buscando formas diferentes para abordar a literatura no fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, permitir-se-á que a leitura literária, assim como o trabalho com adaptações, se revele como protagonista na sala de aula, dando voz ao universo subjetivo do leitor e do telespectador, exercendo sobre ambos o seu papel transformador.

2 O LUGAR DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

As práticas de leitura literária podem ser como um convite ao ser humano para refletir a partir do discurso proferido por alguma personagem ou pelas ações desenvolvidas no enredo, além de também ser um incentivo para a construção crítica do leitor, sobretudo sobre as misérias e as riquezas humanas e culturais. Por seu caráter expressivo, Antonio Candido (2011, p. 188) afirma que a literatura é um bem incompressível, uma necessidade universal para o desenvolvimento humano integral, que deve ser atendida em qualquer contexto sob pena de mutilar nossa personalidade. Afinal, ela nos organiza ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, “nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.”

Se considerarmos os baixos índices apontados sobre leitura, podemos afirmar que nossa sociedade já está mutilada há muito tempo, o caráter humanizador da literatura defendido por Candido (2011) é que, a partir dela, somos capazes de nos tornar mais abertos ao próximo, possibilitando reconhecer as diferenças e compreender a sociedade. No entanto, negar a fruição, crítica feita pelo autor, é privar toda a sociedade de uma compreensão da própria humanidade.

Ao pensarmos a literatura como um direito, voltamos o nosso olhar para os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em 1998, foi finalizado para servir de orientação e base pedagógica ao ensino fundamental brasileiro. Entretanto, após dois anos de sua criação, o documento foi reformulado e publicado para atender também o ensino médio (PCNEM) e acompanhar o desenvolvimento e as demandas da realidade tecnológica do país. Embora nosso trabalho seja voltado ao ensino fundamental, é importante entendermos como foi a evolução desses documentos ao longo dos anos, principalmente no que se refere à presença da literatura, que não aparece de forma explícita nos documentos, pois está submetida à área de “linguagens”, que também inclui as artes plásticas, o cinema, dentre outras áreas culturais. Sobre o texto literário, os PCN indicam:

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

Há, por parte do documento, a concepção de que o texto literário transcende os demais tipos de textos em vários aspectos e é passível, por isso, de múltiplas interpretações, pois os PCN afirmam que os textos informativos, apelativos e argumentativos, dentre outros, estão muito mais comprometidos com os referentes externos, que pretendem dar ordens ou

influenciar comportamentos, enquanto os literários se ocupam bastante com os internos e se preocupam em dar vazão à imaginação e à intenção estética (BRASIL,1998).

Contudo, em 2000, como indicado anteriormente, o documento foi reformulado para atender também o ensino médio. Neste texto, a literatura não é negada nem proibida, mas é subordinada à análise textual e sociológica:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p.23).

O fragmento evidencia que a literatura deixou de ter um espaço somente dedicado a seu caráter estético, ou seja, perdeu o seu *status*, mas, por outro lado, passou a compor a área de linguagens, ou seja, a literatura, a gramática, a escrita e as normas devem dialogar entre si. Pensar nesta perspectiva dialógica é importante para a educação, principalmente diante do cenário contemporâneo em que vivemos.

Outro ponto que podemos destacar é que, em diversos exames para o ingresso ao ensino superior, exige-se do aluno a experiência literária através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também avaliar as particularidades do texto literário. No entanto, sabemos que, para obter esse nível de avaliação, é preciso que esta formação inicie desde o ensino fundamental. O que torna o currículo contraditório quando não cita a literatura como disciplina essencial e obrigatória.

Diante do cenário que envolve a marginalização da literatura nos processos de aprendizagem linguística, Perrone-Moisés (2006) chamou a atenção para as discussões que circularam na França, em Portugal e no Brasil em torno da escassez do espaço direcionado à literatura na formação curricular. Alguns argumentos, aparentemente democráticos e de caráter utilitário, defendiam a substituição da literatura por textos próprios das necessidades cotidianas, considerando que a literatura é elitista e que divide a sociedade buscando a ascensão social por meio da educação. A defesa de certo elitismo da literatura como justificativa para sua ausência no currículo escolar vai em direção contrária de seu caráter humanizador. Afinal, se a literatura contribui para humanizar o homem, é óbvio o direito de todos de terem acesso a essa arte, além de outras. Ainda segundo Perrone-Moisés houve diferentes reações a essa tentativa utilitária do campo literário. Na França, por exemplo, houve a queda do ministro da Educação; já no Brasil, os departamentos de Letras e os professores de literatura se mostraram indiferentes ao caos que se instalava na educação básica, como se isso não implicasse consequências diretas na manutenção dos estudos literários na graduação e na pós graduação.

Todavia, a discussão sobre o lugar da literatura nos documentos oficiais brasileiros não ficou sem defensores. Muitos intelectuais se posicionaram contra a marginalização da literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram apresentados até 2002. Inclusive, em 2004, surgiu um documento intitulado “Literatura” que foi assinado pelos professores doutores Haquira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico, cujas considerações tornaram-se base para uma espécie de autocrítica do MEC em referência aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). No documento, intitulado (OCEN) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no tópico de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há uma seção em que se destaca a importância da literatura na formação humanizadora e crítica.

A tentativa de revisão sobre o valor da literatura a partir das orientações curriculares para o ensino médio não foi capaz de traçar um conteúdo para a formação do leitor literário nas etapas anteriores, que compõem o ensino fundamental, pois seu horizonte propõe um itinerário básico e restrito ao ensino médio. Portanto, todo percurso anterior a esse período de escolarização não é contemplado no documento. Inclusive, na maioria das escolas da educação básica, a literatura é estudada como campo restrito apenas no ensino médio, havendo, inclusive, conteúdo no livro didático. Sabemos que, nesses livros, há uma proposta mais voltada para a história e periodização da literatura, mas o fato de ter uma disciplina voltada para esse campo exige do professor uma dedicação maior para os temas que o compõem.

Já no ensino fundamental, o material didático apresenta muitos textos para interpretação e estudo da gramática, mas não aborda o caráter estético do texto literário. Assim, fica sob responsabilidade do professor trabalhar ou não com os livros paradidáticos e também ficcionais, não havendo de fato uma obrigatoriedade. Resumindo, é possível que um aluno tenha contato com o estudo de literatura apenas no ensino médio e, provavelmente, a partir de leituras obrigatórias para o ingresso no ensino superior, o que não garante sua formação como leitor literário.

O trabalho com a leitura no ensino fundamental tem como objetivo a formação de leitores. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) afirmam que a leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de seus objetivos ou conhecimentos sobre o assunto e de diversos outros aspectos envolvidos nessa habilidade. Os PCN também enfatizam que ler não significa extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, mas envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, as quais permitem ao leitor controlar o que é lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido e buscar no texto a comprovação das suposições feitas (BRASIL, 1998).

Desta forma, é imprescindível que o professor alinhe sua prática docente ao contexto situacional no qual estão inseridos seus alunos e busque estratégias que propiciem a leitura, de forma gradual e constante no contexto escolar, visando suprir as necessidades educacionais de cada ciclo. De acordo com os PCN:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70).

Diante do exposto, concordamos que cabe ao professor e à escola mediar o contato dos alunos com as leituras, adaptando à realidade de cada grupo. É necessário paciência e comprometimento para a formação de novos leitores e, muitas vezes, esta leitura deve ser feita de forma gradativa e não facilitadora, levando em conta o tempo e o conhecimento prévio dos alunos. Ademais, compreendemos que os documentos não auxiliam nem orientam os professores de forma eficaz no que se refere à literatura, o que pode explicar, em parte, sua ausência constante na vida dos alunos.

É claro que a família também tem um papel fundamental para a formação dos leitores. No entanto, ainda é comum encontrarmos alunos que tiveram o primeiro contato com a leitura apenas no ambiente escolar. A família, embora tenha uma função importante na formação literária da criança, muitas vezes, por várias razões, delega essa função para a escola. Assim, desde a primeira infância, falta à criança ações simples, como por exemplo, a leitura compartilhada e contação de histórias, o que pode dificultar sua iniciação no mundo leitor e escritor.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino fundamental, cujo objetivo, assim como os PCN, também é unificar as propostas pedagógicas das escolas, de seus currículos e, por consequência, do planejamento de professores em todas as áreas de formação. Com a leitura do texto da BNCC, constatamos que a proposta dá continuidade ao que já há nos PCN, na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). Portanto, não há nada de tão “novo” na educação básica. Pelo contrário, o documento ratifica algumas perspectivas educacionais já conhecidas e cujos resultados são insuficientes, além de nos afastar muito mais de uma educação qualificada. Inclusive, no início de 2020, as escolas estaduais receberam um planejamento pronto para apenas adequá-lo ao livro didático, fazendo supor que, sem uma orientação curricular, os docentes não sabem o que fazer nas escolas.

Dessa forma, o novo documento apenas reforça antigas perspectivas de sistematização do ensino na educação básica, caminhando em sentido contrário a uma proposta inovadora e

que seja, de fato, um exemplo de educação como nos países desenvolvidos. Nessa perspectiva, a BNCC dá sequência ao projeto educacional presente nos PCN e na Matriz de Referência do ENEM em diversos sentidos ao segmentar os conhecimentos em cinco grandes áreas, definindo competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma delas e indicando, de forma mais indireta, quais assuntos são imprescindíveis à formação básica. O documento insiste na concepção de que é preciso haver um currículo comum para todos, apresentando um “projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (LOPES, 2018, p. 26).

A BNCC assegura a valorização de competências associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ao saber-fazer, o que nos leva a entender que a educação básica é regida pela lógica do mercado de trabalho, ou seja, o prioritário é ofertar uma formação básica que seja fundamental no campo dos negócios. Esse direcionamento evidencia-se pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – implementada na área de gestão e administração de negócios. Ademais, os componentes curriculares obrigatórios são eleitos a partir dessas competências. Há também no documento uma prática educacional alicerçada no trabalho com tecnologias, cultura digital, demandas do mundo do trabalho e da realidade atual. Essas considerações incitam “a atestar que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada como um bem a ser trocado no mercado futuro.” (MACEDO, 2018, p.28).

Percebemos também que a proposta da BNCC não expressa um conjunto de conhecimentos indispensáveis a que todos os alunos têm direito, pois a literatura também não entra como componente curricular obrigatório no ensino fundamental. Essa ausência, como já mencionamos, não é uma novidade, pois, na LDBEN e nos PCN, o campo literário também é ignorado, como já foi dito anteriormente, ainda presenciamos a falta de prestígio no que se refere à formação de leitores literários. Já que esta formação fica sob responsabilidade somente do professor, pois não há a devida menção e cuidado com a sua abordagem no currículo escolar. No entanto, a literatura ainda é vista como um objeto de manifestação artística e cultural, assim como as letras de *hip hop*, *rap* etc. Isso fica claro na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que leva à suposição de que este campo do saber tem valor inferior se comparado a diversos campos citados nas propostas dos documentos oficiais como por exemplo: campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Essa ausência evidencia o desprestígio da literatura como um direito de todos e campo essencial na formação do indivíduo nas propostas da BNCC, que é um documento normativo.

Ou seja, se este campo artístico não está explicitamente citado no documento como um eixo específico de formação, que se constitui como uma norma, a literatura não é considerada fundamental, afinal:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Como afirma o fragmento, a BNCC define o conjunto essencial que o aluno deve, obrigatoriamente, aprender ao longo das etapas na Educação Básica. Logo, não mencionar explicitamente o campo da literatura nos leva a considerar que esse campo não é essencial nos anos iniciais da educação. Pelo exposto, ensinar literatura, despertando o interesse dos alunos para o texto literário nos dias atuais, é um grande desafio e requer grande criatividade, pois é preciso incluir uma área e uma disciplina praticamente banidas dos documentos oficiais e ainda conseguir cumprir o currículo escolar obrigatório. É evidente que o ensino de literatura pode ser desenvolvido pelo professor regente mesmo estando fora do currículo escolar, no entanto, melhor seria ter esse direito assegurado também nos documentos oficiais.

A partir do exposto, para despertar o interesse pela leitura literária em nossos alunos, decidimos buscar uma alternativa que é contemplada na BNCC, que é o uso das tecnologias digitais a partir de diferentes linguagens e mídias:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).

Assim, nosso projeto insere a leitura literária no ensino fundamental a partir de uma proposta presente na BNCC, ainda que não diretamente relacionada apenas a literatura, contemplando o uso de mídias como forma de comunicação. O recorte de nosso *corpus* é composto pela adaptação televisiva de uma obra literária que será lida e analisada para chegar à leitura integral da obra. Nesse caminho, também buscamos atender, em parte, a lei 13.006 de 26 de junho de 2014, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de 2 (duas) horas mensais de filmes de produção nacional como “componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2014), lembrando que a adaptação selecionada para nossa proposta é **O Auto da Compadecida** do diretor Guel Arraes, atualmente com versões para a televisão e também para o cinema.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA

Abordar as possíveis práticas de leitura literária é também refletir sobre a recepção da leitura. Uma das principais correntes teóricas no campo da Teoria Literária são os críticos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, cuja principal contribuição foi dar destaque ao leitor como peça teórica essencial no ato da leitura. Até então, o leitor não tinha destaque, podendo ser visto como mero receptor. No entanto, a partir da teoria da recepção, ele passa a ter um papel ativo, ser um agente que interpreta e age em cooperação com o texto (ECO, 2011).

O texto literário é uma fonte inesgotável no que se refere à experiência estética. Para desenvolver o prazer da leitura, como também formar um leitor competente, ou que se julgue competente, é preciso valorizar a forma de mediar a leitura, pois a literatura como arte provoca mais do que o gozo, sendo também um direito e um exercício de cidadania. Sobre o direito à literatura, entendida aqui em sentido amplo, o crítico Antonio Candido (2011) retoma um ensaio, já considerado clássico, publicado em 1972, em que discute a importante função da literatura no processo de formação humana e aborda os aspectos paradoxais dos educadores que preconizam e temem ao mesmo tempo o efeito da leitura de textos literários:

De fato (dizia eu [no texto de 1972]), há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

[...]

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) (CANDIDO, 2011, p. 178).

Candido (2011) defende a ideia de que uma das funções da literatura é a de humanizar seus leitores, pois é uma arte que explora a sensibilização com a narrativo, movendo os sentimentos. Assim, os textos literários, com suas marcas linguísticas, figuras de linguagem e imagens, são os gêneros que mais aproximam o ser humano de sua essência, de sua própria realidade, por tratarem de temas humanos.

Regina Zilberman (2009), em seu artigo **A escola e a leitura da literatura**, menciona o papel da escola no contexto da formação de leitores:

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Essa apropriação da realidade, mencionada por Zilberman (2009), é possível permiti-la às crianças e aos jovens quando se tem, antes de tudo, uma apropriação por parte do professor a respeito das possibilidades de fazer um trabalho significativo na vida de seus alunos e marcá-los positivamente. Além disso, a pesquisadora ressalta que professor deve permitir que o jovem leitor vivencie o prazer que o contato com o universo ficcional pode proporcionar. Assim, não deve determinar o certo ou errado, mas orientar as várias possibilidades de interpretação, de acordo com o alcance estético da obra, pois esse exercício “complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor.” (ZILBERMAN, 1998, p. 24-25).

Considerando os estudos literários, Leyla Perrone-Moisés (1998) posiciona-se em defesa da literatura, de uma teoria e de um ensino literário tanto na educação básica como na superior. Há outras especificidades em tal defesa, mais pragmáticas, talvez, que se relacionam com a preocupação da autora com o fim dos estudos literários tanto nos cursos superiores de Letras quanto, supõe-se, na escola básica:

Já que a literatura implica a existência de leitores, sua sobrevivência, como arte da linguagem e atividade provida de valor próprio, depende muito de sua manutenção nos currículos escolares. O ensino de literatura sofreu grandes modificações através de nosso século, o que é normal. Do historicismo filológico positivista do início do século, passando pela estilística, o *new criticism*, a sociocrítica, a psicocrítica, o estruturalismo e a semiótica, foram mudando os métodos e as inspirações colhidas das ciências humanas (história, sociologia, linguística, psicanálise etc.) sem que, no entanto, os adeptos desses métodos deixassem de acreditar na especificidade de seu objeto. Desde a década passada, porém, é o próprio objeto que está sendo questionado, no ensino da literatura (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 190).

Para Perrone-Moisés (1998), a abordagem mínima da literatura nos currículos não é a única justificativa para o desaparecimento desta área do conhecimento da sala de aula, mas a ausência de leitores também tem contribuído para isso. A autora acredita que com os surgimentos dos grandes avanços tecnológicos, investir na leitura é cada vez mais raro no núcleo escolar. E apesar de vivermos em uma época em que se afirma ter a democracia como base, o escritor sofre a repressão não declarada de grandes poderes como: o dinheiro, a mídia, a moda, o senso comum, assim como a opinião nas redes sociais e o moralismo. No entanto, quando lemos ou escrevemos, temos a liberdade para pensar, criticar, interpretar e até mesmo sentir, ou seja, a literatura ainda pode ser considerada um dos poucos exercícios de liberdade na atualidade.

A experiência com o texto literário pode não apenas emocionar o leitor como também favorecer um pensamento crítico sobre questões sociais, éticas, políticas e ideológicas. Além, é claro, de também permitir uma análise das estratégias linguísticas e estéticas de construção do texto. As práticas de leituras devem ser experimentadas, sempre que possível, desde o ensino infantil, passando pelo fundamental para chegar ao ensino médio, visando a formação de um

leitor mais autônomo. Portanto, faz-se necessário que a escola busque resgatar o interesse pela leitura como ato de necessidade e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

A leitura deve estar presente nos bancos escolares, pois, de um lado, há o aumento nas fontes de pesquisa e uma crescente preferência pelo construtivismo. Do outro lado, presenciamos a grande dificuldade dos alunos em compreender questões eliminatórias no vestibular em que só se obtém êxito quem tiver por hábito a leitura, principalmente a literária. Afinal, é diante do ato de ler que conseguimos nos transportar para o desconhecido, explorá-lo e decifrar os sentimentos e as emoções que o cercam. Igualmente, cabe à leitura acrescentar vida ao sabor da existência e, então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Como ressalta Perrone-Moisés (2006, p. 29):

Apesar de tudo, ainda se ensina Literatura. Inúmeros professores, no Brasil e no mundo, dedicam-se com amor e competência a essa profissão desprestigiada e ameaçada, inteirando-se das mutações contextuais do presente e buscando novas formas de nelas incluir o estudo dos textos literários.

Assim, é dever das instituições de ensino, propiciar aos educandos momentos que possam despertar neles o interesse pela leitura literária, o amor ao livro e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias para uma vida de qualidade, produtiva e com realização. No entanto, sabemos que do hábito de leitura dependem de outros elos no processo de educação. Afinal, sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Assim, estimulando a leitura, é possível que tais estudantes compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, descobrindo um horizonte totalmente novo.

No contexto atual, a formação do leitor de obras literárias tem sido um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa e Literatura, ainda que esta última esteja ausente de muitos currículos escolares. As obras de Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manoel de Macedo, entre tantos outros, são indicações essenciais para compreendermos a formação da literatura brasileira. Porém, para os jovens estudantes, os livros desses autores são de difícil leitura ou enfadonhos, exigindo momentos de reflexão e lentidão. Não são poucas as tentativas dos professores para motivar a leitura e apontar a importância do gênero literário como registro do processo de construção de uma estética que espelha a identidade cultural de nossa sociedade (CANDIDO, 2000).

Deste modo, propomos que, diante das dificuldades de trabalhar obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, possamos assistir ao livro, desenvolvendo nos alunos um novo

olhar sobre a adaptação, em nosso caso televisiva, e, também, sobre o texto literário, pois tão importante como aprender a ler um livro é educar o olhar do espectador para outras artes, como cinema, televisão e histórias em quadrinhos, para que ele compreenda cada linguagem e seja capaz de participar e compreender o jogo narrativo e estético envolvido em cada uma delas.

Considerando a formação de leitores literários que ainda não conhecem a literatura ou são resistentes à esta arte pensamos que trabalhar com adaptações para outras linguagens, em nosso caso a televisiva, pode ser uma maneira de motivar os alunos e fazê-los olhar a obra literária e enxergá-la como um ato de leitura também prazeroso. Prazer, que, muitas vezes, eles encontram com mais facilidade em artes como cinema e televisão, além dos quadrinhos, que estão mais presentes em seu cotidiano.

2.2 LEITURA E MEDIAÇÃO

A referência que um leitor guarda na memória sobre seu primeiro contato com as narrativas escritas ou orais, geralmente, é um fato marcante em sua trajetória. Ter na lembrança a voz das canções de ninar, ou a que lia quando a criança ainda estava no ventre da mãe, ou até mesmo no colo, a avó que passava horas contando causos ao pé da cama, ou aquela professora que decorou uma parte da sala de aula e transformou-a num cantinho de leitura, ou alguém muito próximo que deu de presente um livro com a capa toda colorida, são registros que parecem fundamentais na formação de um futuro leitor, assim como a ausência desses registros por diversas vezes são justificativas para o distanciamento da leitura. Ou seja, a forma como acontece o primeiro contato com o livro, principalmente o livro ficcional, pode influenciar na importância que a leitura tem na vida do futuro leitor

O processo de mediação de leitura na escola pode iniciar-se de diversas maneiras: com o professor contador de histórias, com a bibliotecária que organiza as obras da forma mais instigante para que os alunos queiram abrir o livro, o amigo que gosta muito de ler e acaba contando parte de uma história fantástica, fazendo com que o outro também queira ler o livro. Além de alguém que, de algum modo, fez com que o livro chegasse às mãos daquele futuro leitor.

Muitas são as vivências que contribuem para a formação daqueles que se consideram bons leitores. E seja qual for o meio pelo qual eles passaram a ver o mundo, a maioria teve uma forma de mediação que despertou seu olhar para as possibilidades das leituras a partir de um acervo, além de terem desenvolvido a percepção de que a leitura poderia transformar suas vidas e suas realidades, gerar caminhos e possibilitar sonhar com um mundo melhor. Afinal, consideramos, ainda que de forma idealista, que a literatura é uma ferramenta de transformação

e esperança de uma sociedade melhor. Sendo assim, acreditamos ser oportuno rever o pensamento de alguns teóricos e enfatizar a necessidade da mediação de leitura na sala de aula e nos demais ambientes escolares.

A antropóloga e pesquisadora Michèle Petit (2008) nos lembra, por exemplo, que o mediador pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um assistente social, um amigo, enfim, alguém com quem um dia nos deparamos, alguém que se propõe a construir pontes entre leitor e textos. Petit (2008) ainda afirma que, durante sua pesquisa com jovens de bairros marginalizados na França, pôde perceber que o papel do bibliotecário foi bastante destacado pelos entrevistados pelo fato desse profissional ter como foco não só os livros, mas principalmente as pessoas.

No caso do Brasil, a mediação inicia-se, de modo geral, no âmbito familiar, no entanto, para a maioria das crianças, a escola será o ambiente de acesso aos livros, portanto, não há como não vincular a importância da figura do professor no meio do processo de formação do leitor. Afinal, é por meio dele que muitos alunos têm acesso ao livro pela primeira vez, o que poderá transformar de forma especial a vida de cada um deles. No entanto, compreendemos que para se tornar um professor mediador, antes de mais nada, há que ser um professor leitor. E diante disto, Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p.28), em **O professor Leitor**, afirma que “O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdo. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se vitaliza incessantemente.”

No fragmento, fica evidente o quanto o exemplo do professor é motivador para o aluno, ou seja, a escola ainda é o local para as transformações de novos leitores. Nesse mesmo sentido, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p.69), no texto **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**, enfatizam:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio de textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos.

Portanto, a partir do exposto, concordamos que há uma grande necessidade de se trabalhar com o texto literário em sala de aula. Por meio de mediações de leitura, há um crescente desenvolvimento das competências leitoras, e quando o público leitor é jovem ou criança é fato que a mediação se torna mais difícil, sendo necessárias estratégias que cativem o leitor para ingressar no mundo da leitura literária, principalmente do texto original e integral, sem acesso a apenas resumos.

Se nossas experiências fazem parte da nossa construção, podemos afirmar que nossa prática enquanto professores de línguas e literaturas considera muito do que presenciamos no ambiente escolar. Afinal, há diversos relatos de professores que marcaram suas crianças com seu modo de trabalhar o texto literário no ambiente escolar. Como, por exemplo, uma mediação eficaz de leitura que ocorreu debaixo de uma árvore, ou numa praça em que toda a turma rodeava o professor à espera de mais uma narrativa, ou a partir de um espetáculo teatral que tanto motivou os alunos à procura de uma certa obra literária na biblioteca. Certamente são muitas as lembranças de um professor leitor que seja também um professor mediador de leitura literária.

Portanto, desenhar trilhas para transmitir descobertas e possibilidades para seus alunos é algo inestimável. Nesse sentido, Michèle Petit (2010, p.292) em **A arte de ler ou como resistir à adversidade**, destaca que “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção”. Assim, entra em jogo o papel do mediador de leitura, a quem cabe contextualizar e problematizar as leituras, oportunizando o conhecimento para cada leitor. Tal trabalho exige uma nova metodologia do mediador para que o jovem se sinta motivado a ler e ser convencido da importância da leitura que, certamente, o ajudará a compreender o mundo de forma mais crítica. No entanto, não podemos controlar o “modo de ler” o livro:

Não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado (PETIT, 2008, p. 26).

Diante dessa afirmação, concordamos com a antropóloga quando afirma que a leitura literária deva ser processada com mais autonomia, possibilitando ao futuros leitores o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentido. Ou seja, é necessária uma nova didática de leitura literária para tentar formar leitores que se julguem competentes.

Além disso, Petit (2008) argumenta que através da leitura há a possibilidade de estimular o senso crítico, proporcionando a construção de um espaço para reflexão. A partir da literatura, nomeamos estados psicológicos e lados obscuros e contraditórios do ser humano até então desconhecidos. Assim, a leitura “opera um trabalho produtivo” em que há a transformação do leitor através do texto e também do texto pelo leitor. Durante uma leitura, além da possibilidade de transformação, há também a possível alteração de sentidos, distorção, como é acrescentado pela autora: “Mas ele [o leitor] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.” (PETIT, 2008, p. 28-29).

Outro fator que merece destaque no processo leitura e mediação é a escolha dos títulos. Embora a leitura deva ser um ato autônomo, Petit (2008) lembra que, às vezes, é preciso apoiar a escolha de livros e ajudar certos leitores a superar dificuldades. Da mesma forma, pode ser perigoso oferecer aos jovens apenas o que eles “possivelmente gostem de ler”, deixando de lado as obras clássicas que poderiam ampliar seus horizontes de leitura. Na opinião da autora, o mediador “[...] deveria poder dar, a cada leitor, uma oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular.” (PETIT, 2008, p. 184). Assim, a diversidade de títulos para a construção do futuro leitor é também fundamental, no entanto, é recomendável evitar o preconceito com relação às obras que o aluno gosta de ler, como, por exemplo, os *best sellers*, e estabelecer acordos com a inclusão de livros importantes para sua formação, inclusive para desestabilizá-lo enquanto leitor.

Diante dos inúmeros obstáculos, é preciso acreditar que um professor mediador pode transformar a vida de alunos que, por diversos motivos, não encontram uma perspectiva de vida, mostrando que a literatura é uma das bases para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais crítica e, por que não, justa também. Afinal, é através da integração com o nosso mundo interior que podemos nos relacionar de maneira mais ética, solidária e crítica com o mundo exterior e com o outro, ainda que de forma ficcional, assumindo, assim, uma postura mais ativa na construção de nossa própria história. E foi diante dessa perspectiva que optamos por mediar a leitura de um drama a partir da adaptação televisiva.

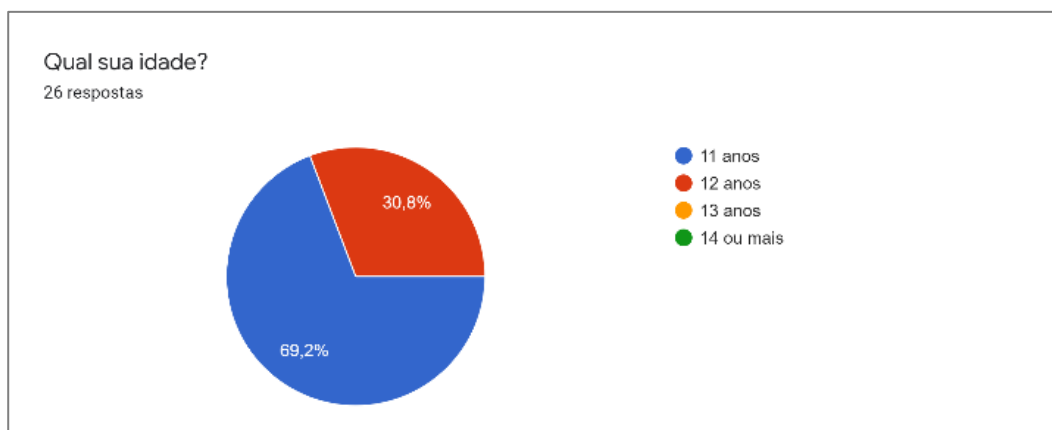
2.3 A LEITURA PARA OS ALUNOS

Diante da pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), não foi possível aplicar o questionário aos alunos de forma presencial. Devido às dificuldades encontradas para a aplicação das atividades, foi decidido elaborar dois questionários a partir do *Google Forms*, disponibilizados em grupos de *WhatsApp*, para saber a possibilidade de aplicação das atividades do nosso projeto de forma virtual. O primeiro questionário, Q1 (Apêndice A), foi aplicado para o grupo dos alunos do 6º ano, que soma, aproximadamente, 200 alunos. O segundo, Q2 (Apêndice B), foi direcionado para o grupo dos professores da escola, abrangendo todas as disciplinas. Apresentaremos os resultados e discutiremos acerca das informações analisadas.

No questionário enviado aos alunos, as primeiras questões buscaram identificar a idade, sexo, hábitos de leitura da família, como também quem foi a primeira pessoa a ler para a criança. Na questão 02 (Gráfico 1), identificamos que os alunos possuem entre 11 e 12 anos, estando

dentro da faixa etária esperada para o 6º ano do ensino fundamental. Além disso, a pesquisa constata que a figura materna é decisiva no estímulo à leitura, seguida da figura paterna e dos professores (Gráfico 2).

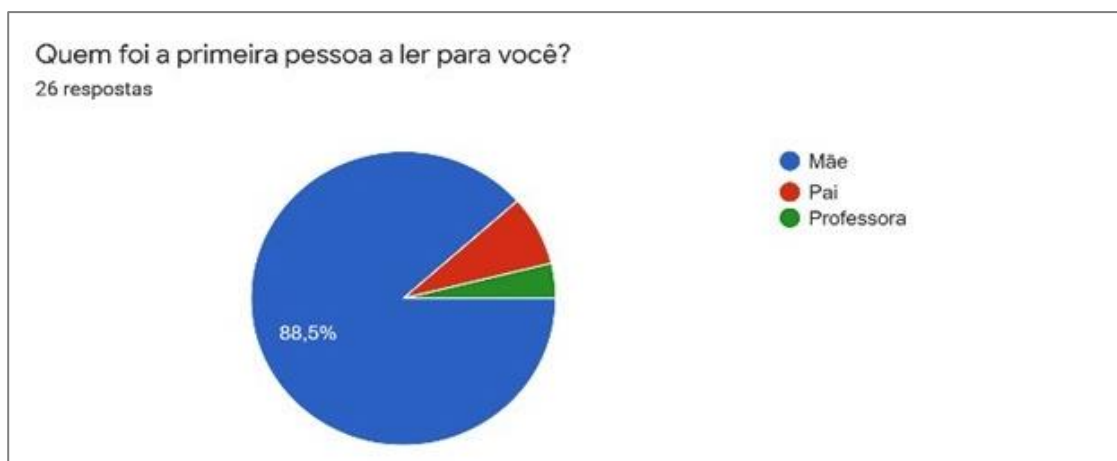
Gráfico 01 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Observando os resultados do Gráfico 2, fica evidente o quanto a família tem papel fundamental na formação da criança como futuro leitor. A lembrança da mãe como a primeira pessoa a ler para ela vem carregada de afeto e emoção; acreditamos que aí está a diferença. No entanto, o pai ainda aparece como figura secundária nessa lembrança, o que pode reforçar sua pouca participação na vida e na educação da criança, o que, em tempos atuais, já deveria ter sofrido alguma mudança. Talvez, esse dado também demonstre que, em nossa sociedade, a figura paterna ainda não consegue ocupar um lugar de destaque quando o assunto seja a educação dos filhos.

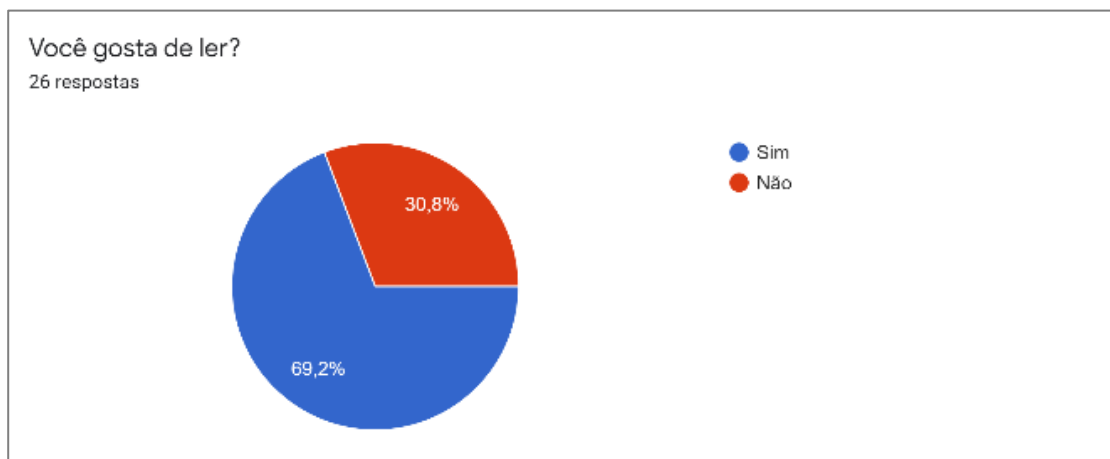
Gráfico 02 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Quando questionados sobre o interesse pela leitura, as respostas foram satisfatórias (Gráfico 3), visto que 69,2% afirmaram gostar de ler e 30,8% negaram o gosto pela leitura.

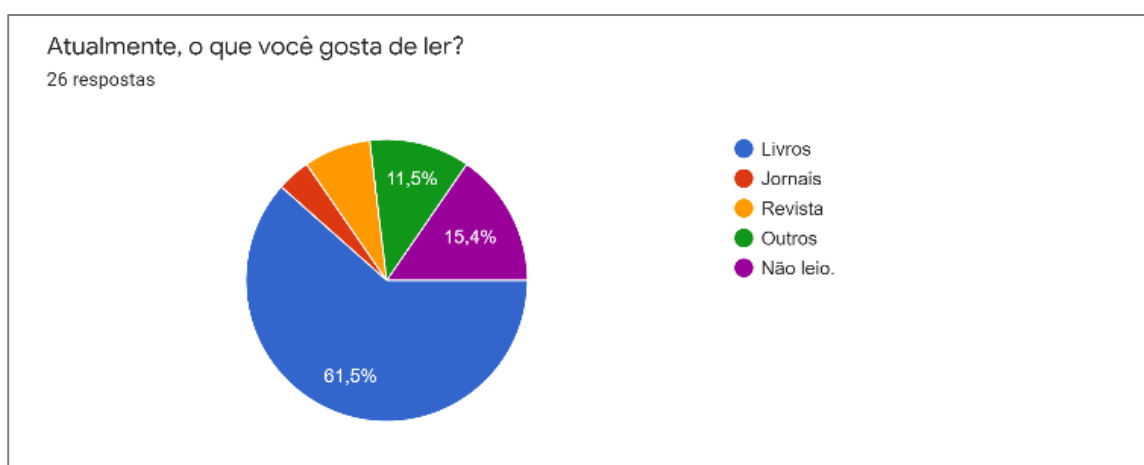
Gráfico 03 – Dados referentes à questão 04 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Um dado interessante para reflexão é que, de acordo com o Gráfico 3, 30,8% dos alunos assumiram não gostar de ler. Mas quando questionados sobre o que leem na atualidade (Gráfico 4), apenas metade dos alunos que afirmaram não gostar de ler no Gráfico 3, ou seja, 15,4%, responderam que realmente não leem no Gráfico 4, levando-nos a supor que os outros 15% praticam a leitura mesmo sem gostar.

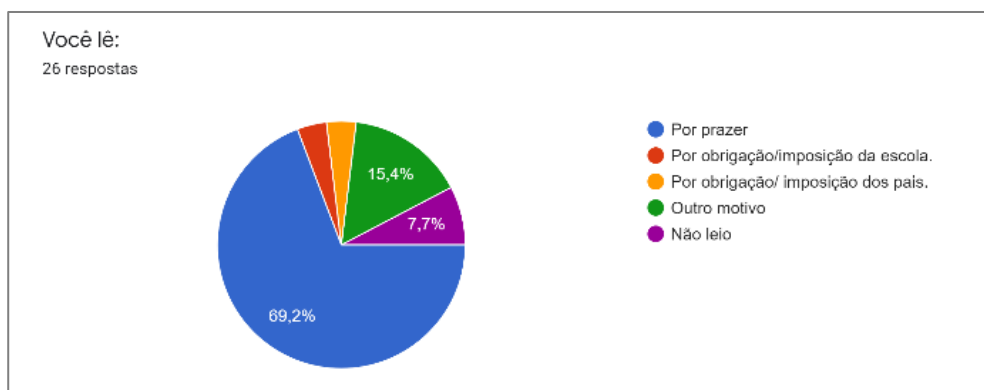
Gráfico 04 – Dados referentes à questão 08 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Outro resultado que contraria o que muitos professores acreditam é que os alunos leem por prazer (Gráfico 5), totalizando 69,2% dos entrevistados, 15,4% afirmaram que leem por outros motivos, 7,7% assumiram não ler e o restante leem por imposição dos pais e da escola.

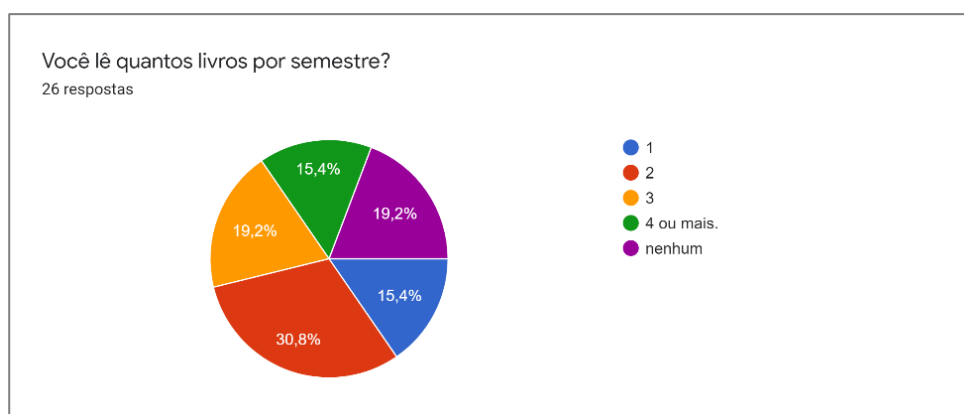
Gráfico 05 – Dados referentes à questão 09 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Sobre a quantidade de livros lidos por semestre (Gráfico 6), a maioria dos alunos, 30,8%, afirmou que lê, em média, 2 (dois) livros por semestre, 19,2% dizem que leem 3(três) livros e 19,2% assumem não ler, o que curiosamente contradiz o Gráfico 5 em que 7,7% disseram não ler. Acreditamos que estes alunos que marcaram a opção “não leio” no Gráfico 5 não levaram em consideração os livros lidos em sala de aula, pois nas aulas de Língua Portuguesa é comum que o professor trabalhe livros paradidáticos, realizando a leitura durante a própria aula, ou até mesmo os textos lidos em sala de aula nas diversas disciplinas. Esses dados podem, então, referir-se a livros que eles escolheram ler por vontade própria.

Gráfico 06 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q1

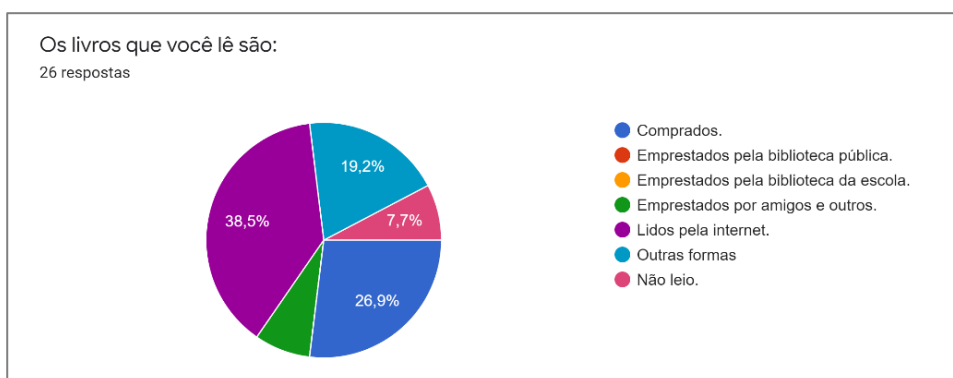


Fonte: Autoria própria (2020).

Constatou-se também que, cada vez mais, cresce o número de alunos que acessam os livros digitais, o que pode ser comprovado no Gráfico 7 que abordou a forma que se dá o acesso ao livro, 38,5% dos alunos entrevistados leem os livros pela internet, enquanto 26,9% compram os livros que leem, 19,2% disseram ter acesso ao livro por outras formas, 7,7% não leem e o restante pega emprestados por amigos e outros. O que mais chamou nossa atenção neste Gráfico

7 foi que nenhum aluno marcou a opção de empréstimo através da biblioteca da escola e nem pela biblioteca pública. Uma hipótese para este resultado seria de que eles interpretaram a opção “biblioteca da escola” referindo à escola atual, onde realmente eles não tiveram tempo de visitá-la e muito menos fazer empréstimos de livros, pois entraram no ano de 2020 nesta escola.

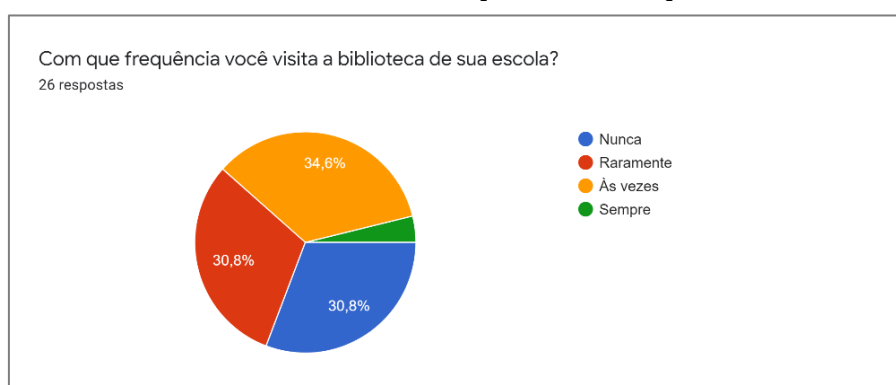
Gráfico 07 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Sobre a frequência com que eles visitam a biblioteca da escola (Gráfico 8), a pesquisa mostrou um número preocupante, que divide a maioria das respostas em “nunca”, “raramente” e “às vezes”, porém acreditamos que eles responderam relacionando à escola atual, assim como mostra no gráfico anterior sobre os empréstimos de livros. E justifica-se pelo fato de terem ingressados nesta escola no ano de 2020, devido a pandemia frequentaram a escola com as aulas presenciais menos de 2 meses, portanto não houve tempo para visitar a biblioteca. Outro motivo que nos permite pensar tal resultado é que a maioria dos alunos entrevistados vieram das escolas municipais, que apresenta um professor exclusivo “de biblioteca” ministrando uma aula semanal em cada turma, portanto é pouco provável que estes alunos nunca tenham frequentado a biblioteca da escola como afirmaram no gráfico abaixo.

Gráfico 08 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

As questões seguintes são relacionadas ao conhecimento dos alunos sobre filmes, séries televisivas e leitura de textos teatrais. A questão 13, que consta no Gráfico 9, pergunta se eles já assistiram adaptações de livros por filmes ou séries. A resposta da maioria foi que sim, totalizando 88,5% dos alunos e apenas 7,7% não sabem se assistiram ou não adaptações de filmes ou séries baseadas em livros.

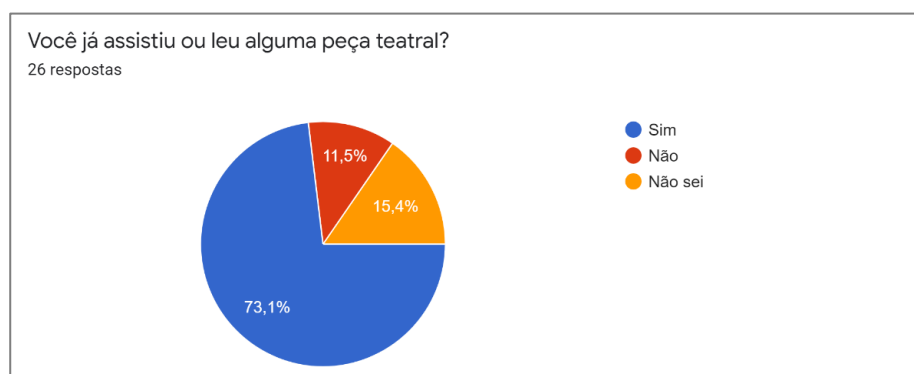
Gráfico 09 – Dados referentes à questão 13 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

A pergunta relacionada ao Gráfico 10, foi pensada para sabermos se os nossos alunos já conheciam obras teatrais por meio da leitura ou por assistir à espetáculos de teatro, já que nosso projeto tem como proposta além do uso da adaptação televisiva, a leitura de uma obra teatral, julgamos pertinente conhecer o nível de conhecimento que nosso público alvo apresenta sobre este gênero. E a resposta foi satisfatória, pois entre os alunos entrevistados, 73% afirmaram que já assistiram ou leram alguma peça teatral, 11,5% responderam que não e 15,4% não sabem se assistiram ou não. Como nossa cidade é carente de eventos culturais como cinema e teatro é possível que o contato desses alunos tenha sido através de apresentações teatrais promovidas na escola. O que nos motiva ainda mais a promover projetos que estimulem a arte dentro da escola.

Gráfico 10 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

A pergunta relacionada ao Gráfico 11 norteia uma das justificativas do nosso projeto, que é a quebra das aulas disponibilizadas exclusivamente para a leitura literária, pois sabemos que todas as escolas do município de Frutal promovem um horário específico para leitura chamada “aula de biblioteca”. Ou seja, do 1º ao 5º ano, o aluno tem uma aula semanal dedicada para trabalhar obras literárias com um professor exclusivo para estas aulas. Quando este aluno ingressa no ensino fundamental II ele tem contato com a leitura dentro das disciplinas que cursa. Conforme vemos no Gráfico 11, 84,6% dos alunos relataram que tinham aula de leitura e que gostavam. Os 11,5% que responderam “não ter aula de leitura” provavelmente são alunos vindos de outra cidade, onde não há esta aula específica para a leitura literária.

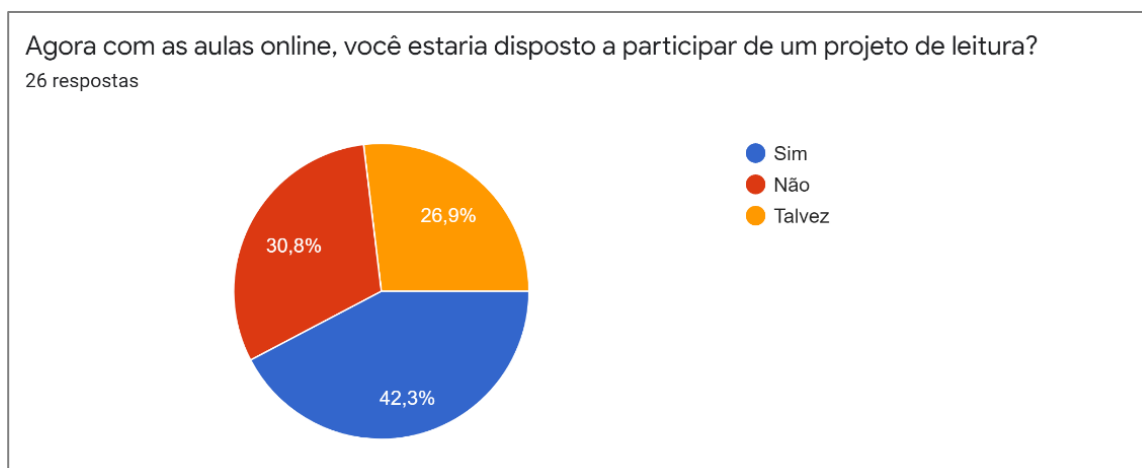
Gráfico 11 – Dados referentes à questão 15 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

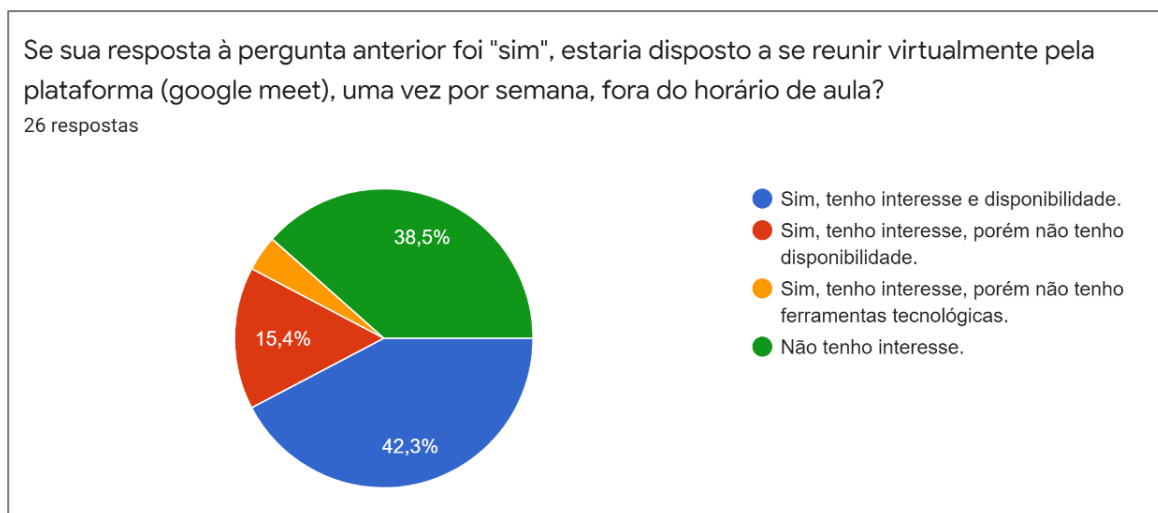
As perguntas seguintes, referentes aos Gráficos 12 e 13, foram inseridas no questionário para sabermos se era viável a aplicação do projeto de intervenção de forma *online*. Embora o resultado mostre o interesse de alguns alunos em participar do projeto de leitura, nossa escola encontrou diversos problemas com a implantação das aulas de rotina no formato *online* que por serem estudantes mais novos, há uma dependência do auxílio dos pais para assistirem as aulas remotas, pois a maioria trabalha fora e até mesmo para o uso dos equipamentos tecnológicos que em muitos casos são ferramentas de trabalho dos pais, como computador e celular. Portanto pensamos que sugerir mais um compromisso seria inviável. O questionário, conforme mencionado anteriormente, foi disponibilizado pelo *WhatsApp* em um grupo com mais de 200 alunos do 6º ano e somente 26 se interessaram ou puderam responder e apenas 11 (42,3%) se dispuseram a participar das atividades.

Gráfico 12 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

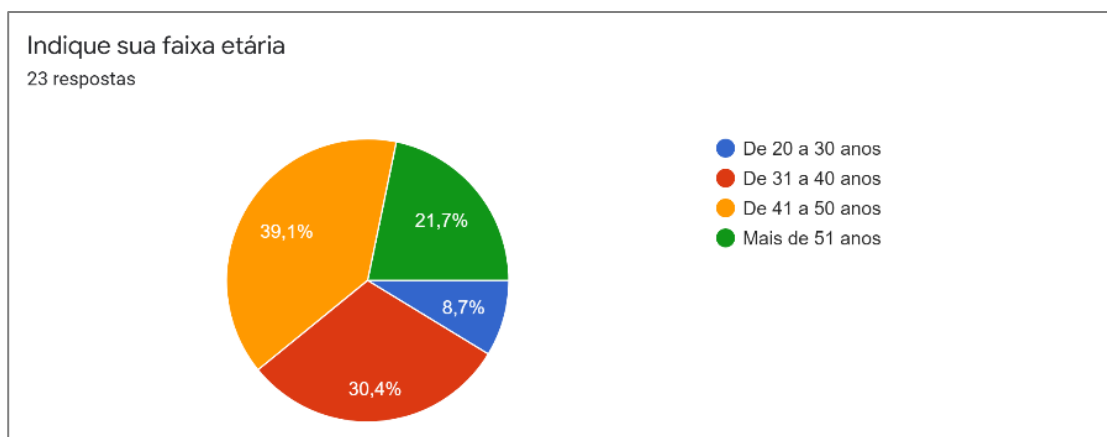
Gráfico 13 – Dados referentes à questão 18 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2020).

Os gráficos seguintes pertencem ao questionário disponibilizado para os professores da escola (Apêndice B). Assim como fizemos com os alunos, o *link* foi disponibilizado em um grupo de *WhatsApp* com 87 participantes. Entretanto, somente 23 se interessaram ou puderam responder. Entre os professores que responderam, 39,1% estão na faixa etária de 41 a 50 anos, 30,4% entre 31 a 40 anos, 8,7% somam os mais jovens de 20 a 30 anos e 21,7% estão aqueles acima de 51 anos.

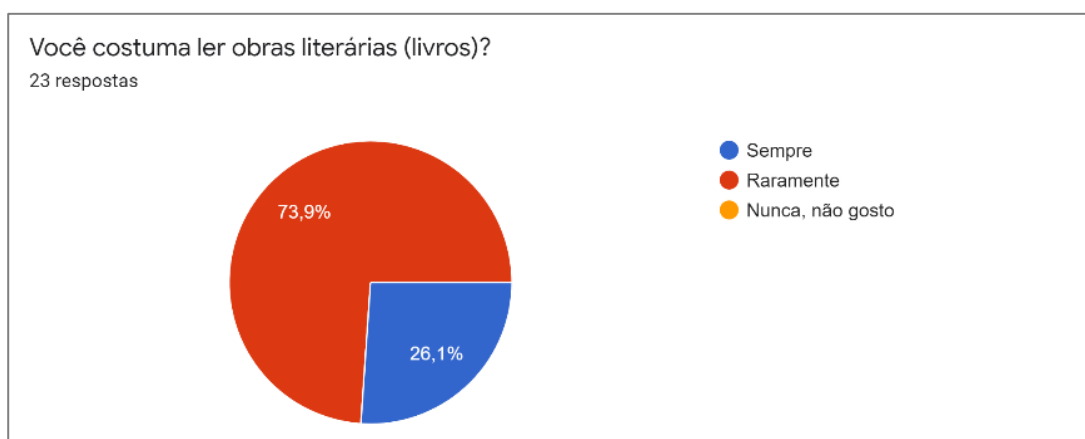
Gráfico 14 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Para saber os hábitos de leituras do corpo docente da escola, perguntamos na questão 05 se costumam ler obras literárias (Gráfico 15). Constatamos que a maioria deles (73,9%) raramente lê um livro de literatura e somente 26,1% sempre lê. Supomos que esse baixo índice de leitura entre os professores justifica-se pelo excesso de horas trabalhadas, por isso acabam optando por outros hábitos que não exijam tanto do seu intelecto para se ocupar ou relaxar em seu tempo livre, como por exemplo navegar nas redes sociais, assistir séries ou filmes na *Netflix* ou até mesmo passar mais tempo com a família, ficando assim, a leitura em segundo plano.

Gráfico 15 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q2

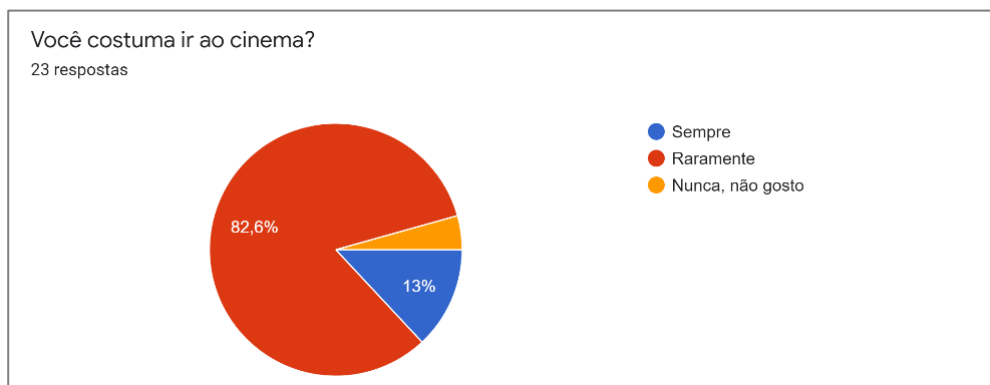


Fonte: Autoria própria (2020).

Em seguida, investigamos a relação dos professores com o cinema e a televisão, tanto em sua vida pessoal, quanto em sua prática escolar. Em questões direcionadas ao hábito de assistir filmes, os professores relataram que não vão muito ao cinema (Gráfico 16), porém costumam assistir filmes (Gráfico 17) em outras plataformas como *Netflix*, TV a cabo, TV

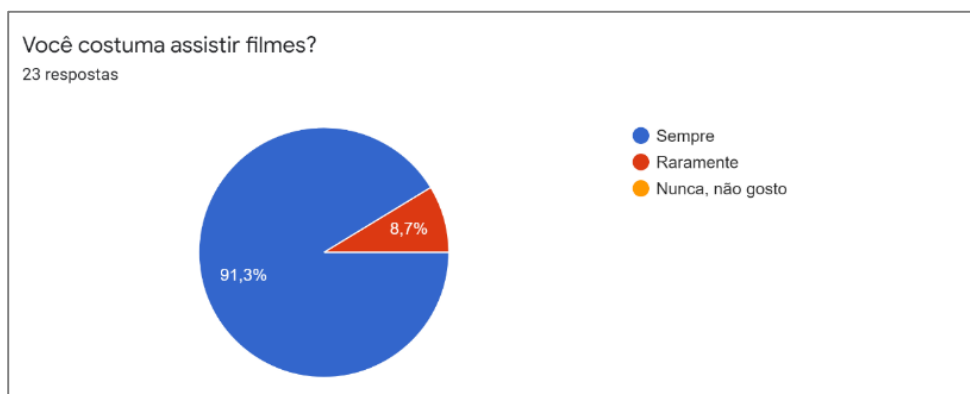
aberta, através de sites e até mesmo adquirindo DVDs pirata, (Gráfico 18), como comprovam os gráficos a seguir:

Gráfico 16 – Dados referentes à questão 07 do questionário Q2



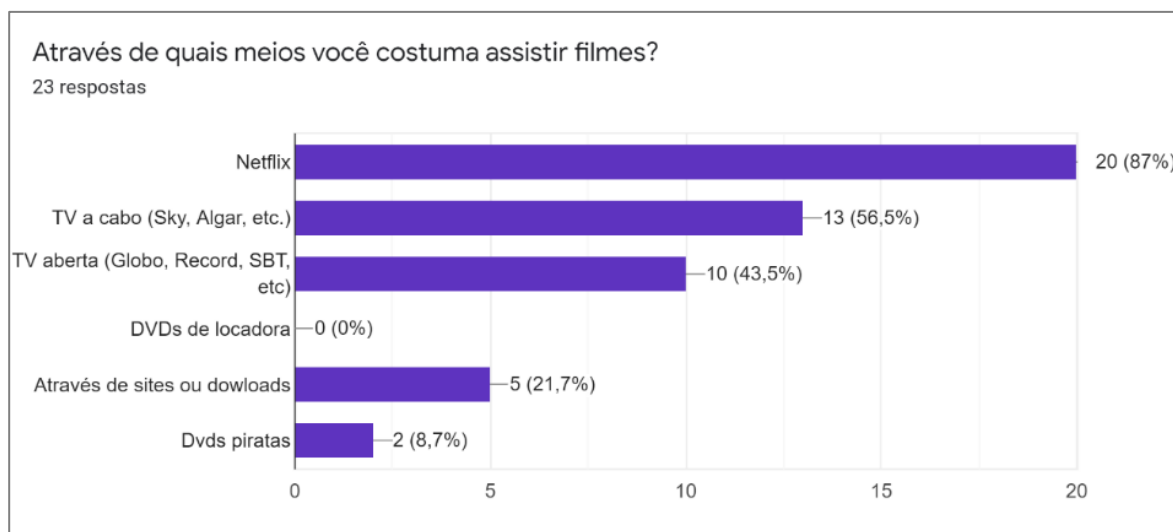
Fonte: Autoria própria (2020).

Gráfico 17 – Dados referentes à questão 09 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Gráfico 18 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q2

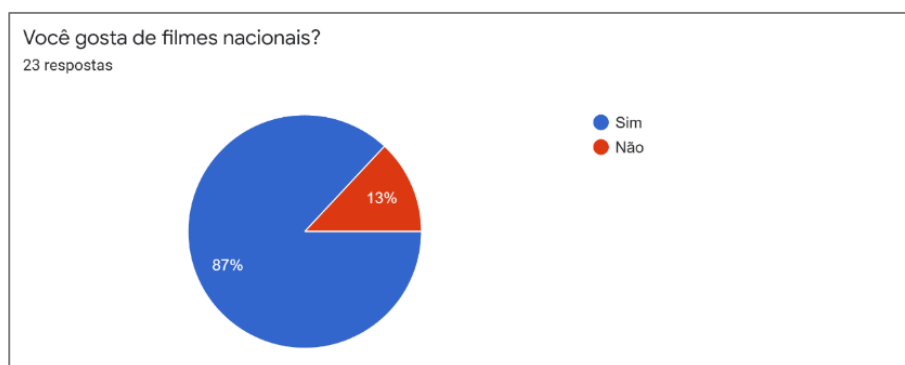


Fonte: Autoria própria (2020).

Conforme constado nos gráficos acima, dentre os professores, a plataforma mais comum para assistir filmes é o serviço de *streaming Netflix*, com 87% das respostas, seguido da TV a cabo, com 56%, e de TV aberta, com 43,5 %, *sites* ou *downloads*, com 21,7% e DVDs piratas 8,7%. Este resultado também confirma nossa suposição de que os professores preferem usar o tempo livre assistindo a um filme do que ler uma obra literária.

As perguntas seguintes foram a respeito dos filmes nacionais. Percebemos que o cinema nacional não abrange o gosto de 100% dos professores entrevistados, uma vez que 13% dos entrevistados indicaram não gostar de filmes nacionais, enquanto, 87% dos professores assumiram o gosto pelo cinema nacional conforme mostra o Gráfico 19.

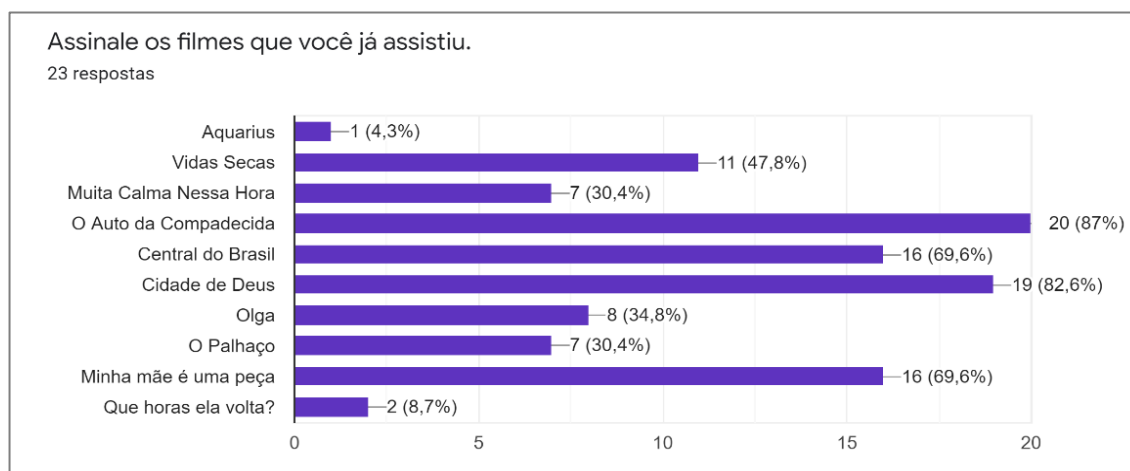
Gráfico 19 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Oferecemos, em seguida, uma lista de obras para que eles marcassem quais já haviam assistido. Entre filmes populares e cinema considerado fora de circuito, ou *cult*, as respostas variaram entre comédias populares ou filmes de sucesso de público, como **O Auto da Compadecida**, **Cidade de Deus**, **Central do Brasil** e **Minha mãe é uma peça** (Gráfico 20).

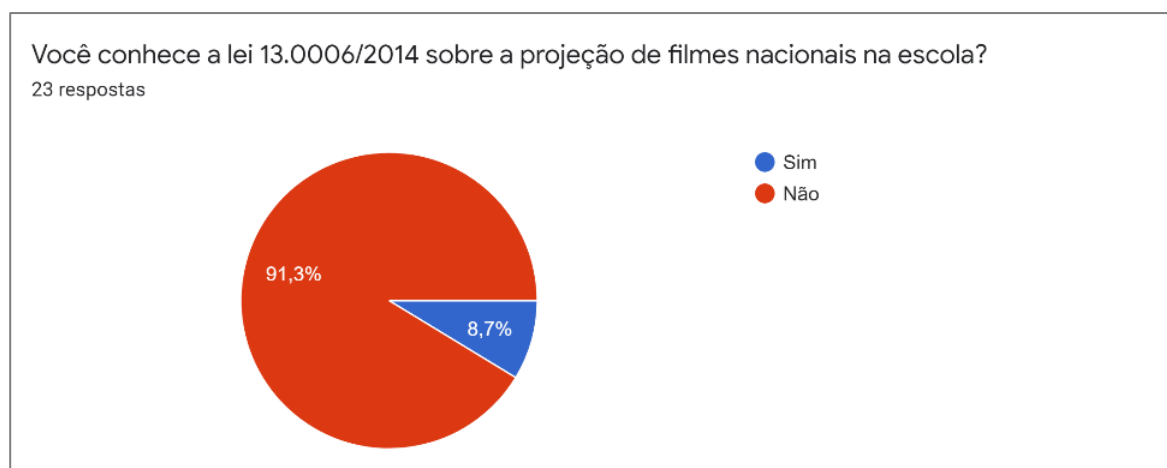
Gráfico 20 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Na próxima questão, perguntamos se eles estavam familiarizados com a Lei 13.006 e, constatando nossa hipótese de que a lei ainda não é aplicada na escola e que era pouco conhecida pelos professores, somente 2 professores (8,7%) relataram conhecer a lei e saber sobre seu conteúdo (Gráfico 21).

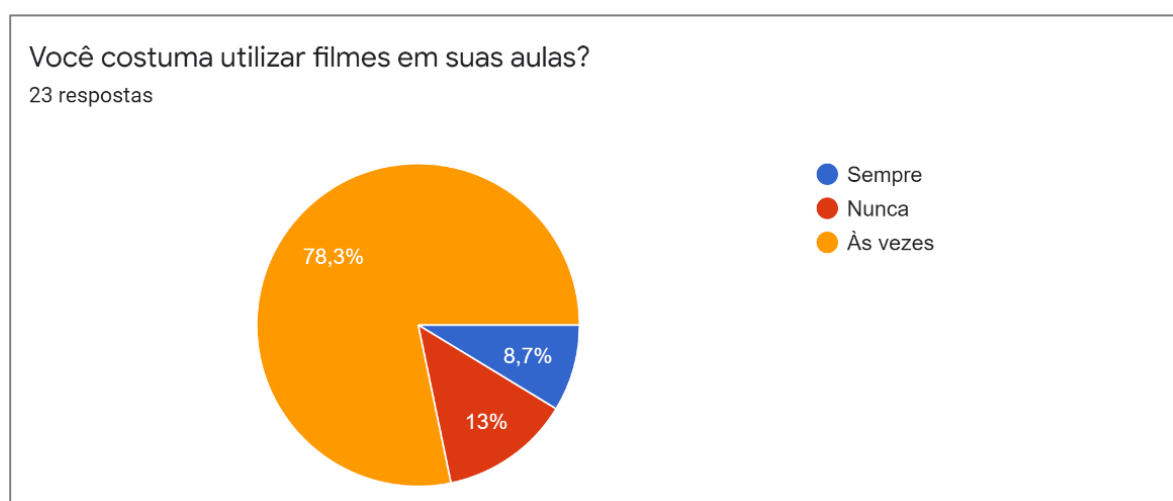
Gráfico 21 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

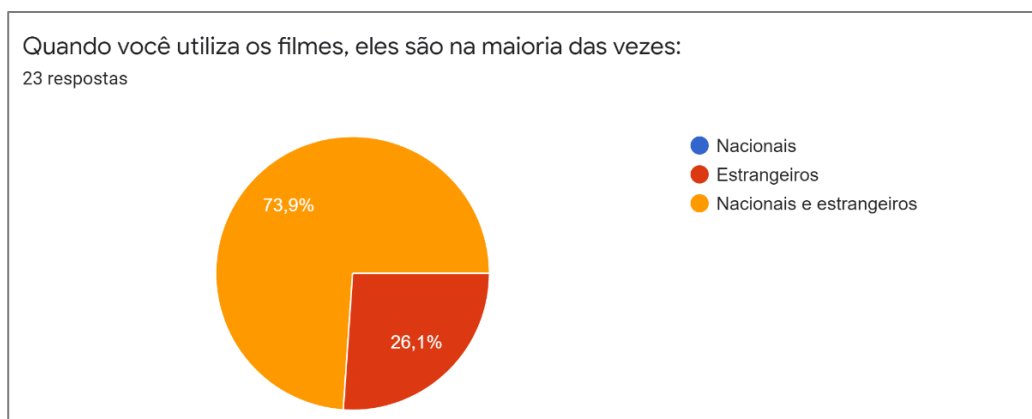
Nas questões seguintes, sobre o uso dos filmes nas aulas, 78,3% dos professores disseram que às vezes utilizam e 8% afirmaram que sempre utilizam filmes em suas aulas e 13% nunca utilizam (Gráfico 22). Sobre a origem dessas obras, 73,9% dos professores afirmaram utilizar filmes nacionais e estrangeiros e 26,1% afirmaram utilizar apenas estrangeiros (Gráfico 23).

Gráfico 22 – Dados referentes à questão 15 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

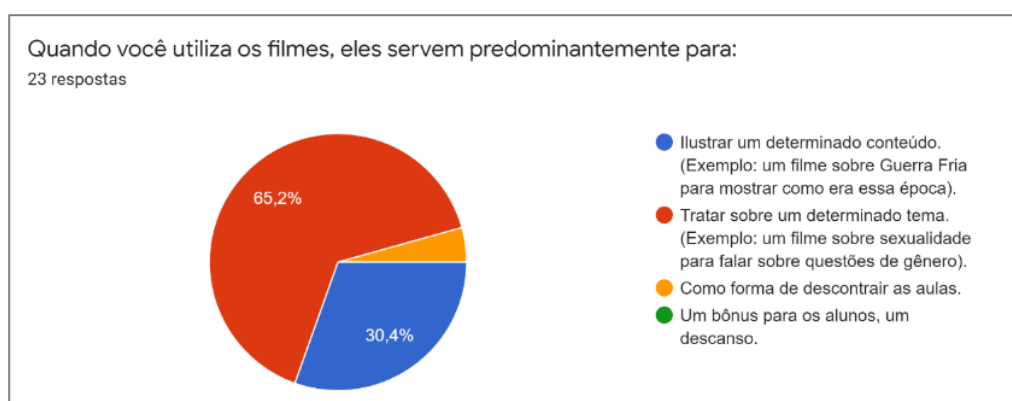
Gráfico 23 – Dados referentes à questão 16 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

As próximas questões referem-se à finalidade do filme em sala de aula. Conforme demonstrado no Gráfico 24, os filmes são utilizados, prioritariamente, para tratar sobre um determinado tema (65,2%), em seguida, ilustrar o conteúdo lecionado (30,4%), e com a menor porcentagem, a utilização dos filmes aparece como uma forma de descontrair as aulas, ou seja, torná-las mais agradáveis para os alunos, que é algo que presenciamos nas escolas com muita frequência, pois percebemos que muitos professores utilizam o filme para fugir das aulas tradicionais, ou a própria escola seleciona alguns filmes para que os alunos assistam quando há falta de professor. No entanto, a última opção que diz que os filmes seriam um bônus para os alunos, uma forma de descanso, não foi assinalada por nenhum entrevistado.

Gráfico 24 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Conforme demonstra o Gráfico 25, a maioria dos professores, após exibirem um filme, seguem a mesma fórmula em todas as disciplinas: fazem um debate sobre o filme (78%), em seguida há um empate de 8,7% daqueles que passam um questionário sobre o filme e aqueles que pedem um resumo. E um número mínimo de professores continua a discussão com outros textos.

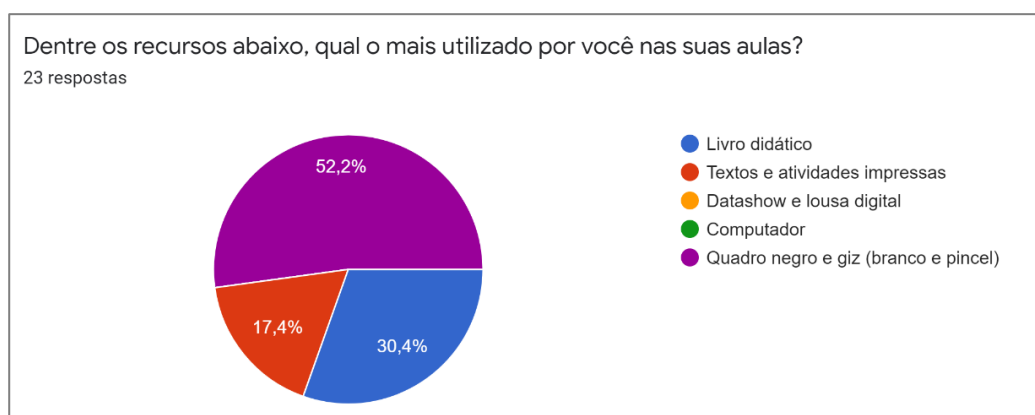
Gráfico 25 – Dados referentes à questão 18 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Para compreender um pouco mais sobre a prática diária do professor, perguntamos quais os recursos que eles mais utilizavam em suas aulas e, de acordo com suas experiências, quais eram os maiores desafios encontrados para realizar um bom trabalho em sua profissão. No Gráfico 26, mostramos os recursos didáticos mais utilizados entre os professores.

Gráfico 26 – Dados referentes à questão 19 do Questionário Q2

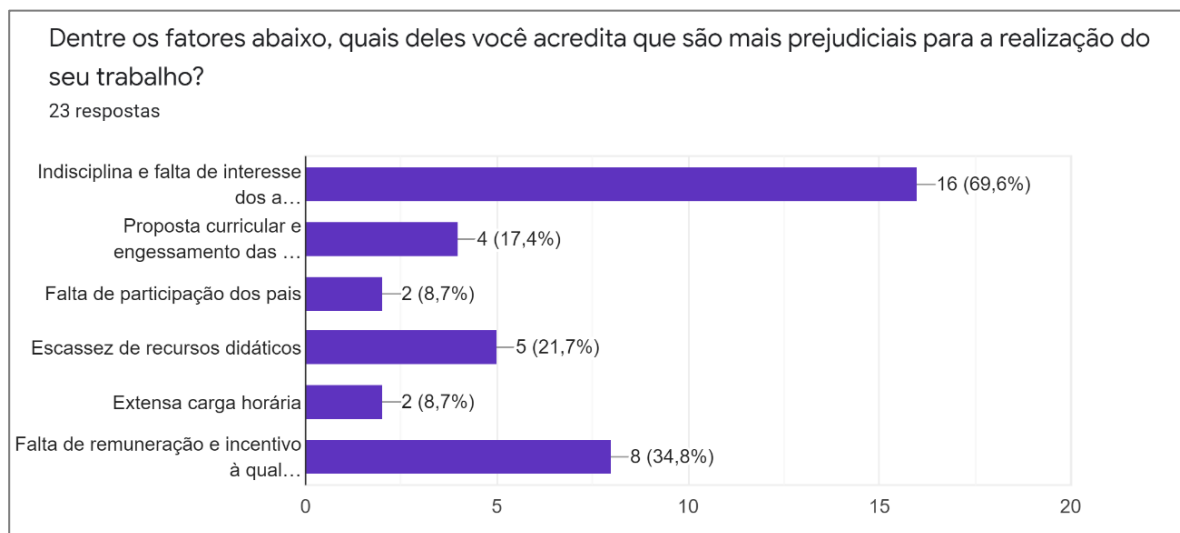


Fonte: Autoria própria (2020).

Como podemos perceber, o recurso mais utilizado pelos professores é o quadro negro e o giz, representando 52,2% das respostas. É uma realidade comum das escolas públicas, carentes de recursos para investir em novos métodos de ensino e tecnologia educacional. Em segundo lugar, com 30,4%, aparece o livro didático, seguido de textos e atividades impressas, que são elaboradas pelos próprios professores. O uso do computador, do *datashow* e a lousa digital tiveram uma irrepresentabilidade entre as respostas, em nossa escola, muitos professores apresentam dificuldades em utilizar a tecnologia e não há profissionais disponíveis para a organização desses recursos com antecedência à aula do professor, portanto grande parte dos docentes preferem manter-se na zona de conforto fazendo uso dos recursos que dominam mais.

Por último, sobre os principais empecilhos que o professor enfrenta no seu cotidiano de trabalho, apresentamos os seguintes resultados (Gráfico 27):

Gráfico 27 – Dados referentes à questão 20 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2020).

Dentre os maiores desafios, os mais citados entre o grupo de professores que responderam a pesquisa foram: a indisciplina e a falta de interesse dos alunos com 69,6% e a falta de remuneração e incentivo à qualificação com 34,8%. Esta pergunta foi feita com caixa de seleção, portanto o professor pôde selecionar mais de um fator que prejudica o seu trabalho. Sabemos que na escola todos os itens dados como opção estão entre as principais justificativas para o fracasso escolar. No entanto é preciso tentar reverter este senso comum de que a culpa está sempre em terceiros.

Quando escolhemos o desafio de sermos educadores, aceitamos também todas as dificuldades que viriam com esta tarefa árdua que é ensinar. E mesmo diante deste cenário é possível entregar o melhor ao nosso aluno, uma educação de qualidade começa na sala de aula, mesmo quando os recursos são escassos podemos oferecer caminhos, possibilitar escolhas para que os nossos alunos saibam decidir o melhor para suas vidas.

Embora tenhamos optado pela não aplicação do projeto, diante dos resultados dos questionários apresentados, podemos conhecer um pouco mais sobre os hábitos de leitura dos alunos assim como a foi possível traçar um perfil do corpo docente de nossa escola, conhecendo um pouco da rotina do seu trabalho e a sua relação com as obras cinematográficas e televisivas, que é o ponto de partida da nossa proposta de intervenção.

3 OS GÊNEROS DRAMA E AUTO

O drama é um gênero literário caracterizado, fundamentalmente, pela ação das personagens, marcada pelo diálogo, seu principal aspecto estrutural. Aristóteles é um dos primeiros a tratar deste aspecto na **Poética**. O autor descreve, sobretudo, o teatro grego e em especial o gênero dramático da tragédia e sua constituição, considerando a tragédia e a comédia como gêneros do drama pertencentes ao teatro da época. A principal diferença entre o trágico e o cômico está no caráter da ação praticada pelos homens em que aqueles de caráter elevado eram retratados nas tragédias, como por exemplo a aristocracia grega, e os de caráter inferior, personagens torpes, eram retratados na comédia.

A definição apresentada por Aristóteles assevera que o drama é a imitação das personagens que agem por elas próprias, diferentemente da epopeia, em que há a intervenção do narrador que, inclusive, assume outras personalidades. Ademais, o drama é igualmente diferente do gênero lírico, que apresenta apenas a subjetividade de um discurso de uma única pessoa pela voz do poeta. Quanto a isso, na **Poética** lemos:

Há ainda uma terceira diferença entre as espécies [de poesia] imitativas, a qual consiste no modo como se efetua a imitação. Efetivamente, com os mesmos meios pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca), quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas (ARISTÓTELES, 1979, 1448a 19).

Já o gênero auto, considerado como ‘subgênero’ do drama, apresenta aspectos de cunho popular da época medieval, período em que era utilizado tanto para obras cômicas quanto de instrução, de moral e de mistério. A forma estrutural não obedecia às leis da tradição clássica, de ação, tempo e espaço, sendo caracterizada por serem de curta extensão. A estrutura do auto compõe-se de uma multiplicidade quase estática de quadros e cenas, estruturada em versos. Um dos destaques do final da Idade Média é Gil Vicente, que cultivou esse modelo dramático em inúmeras obras. Entre os vários estilos de auto, há o de moralidade, subdividido em bíblico e em alegórico, que são fundamentados em temas religiosos, cuja função é edificar e moralizar, com clara intenção didática. Alguns desses aspectos, que podemos considerar como primários, são resgatados na obra **Auto da Compadecida** por Ariano Suassuna, *corpus* da nossa pesquisa. Como, por exemplo, o resgate da figura religiosa da Compadecida, no entanto, as funções moralizantes são atualizadas para o enredo nordestino a partir de figuras populares.

O auto, geralmente, é uma peça curta, de conteúdo religioso ou profano, e, sobretudo, simbólico, uma vez que suas personagens não são humanas, mas sim entidades abstratas, constantemente caracterizadas pelas imagens da hipocrisia, bondade, luxúria, virtude, dentre

outras. Os autos eram representados por ocasião das grandes festas religiosas, nos pátios ou no interior das igrejas, e muitas vezes nas praças com função de moralizar o povo.

Nosso trabalho tem como *corpus* a obra **Auto da Compadecida** escrita por Ariano Suassuna em 1955, um auto cômico que o autor designou que acontecesse em um circo, espaço favorável, onde o pitoresco se estabelece e tem a predileção do povo, tornando-se então uma representação dentro da representação.

3.1 AUTO DA COMPADECIDA

A obra **Auto da Compadecida** é uma comédia dividida em três atos, contando com o processo de encaixamento de outras histórias em seu enredo, que destacam problemas sociais como a fome, a miséria e a discriminação. Como é um auto sacramental, o tema da moralidade permeia toda a história de cunho religioso, em que as pessoas são desmascaradas, há também uma denúncia por meio de personagens caracterizadas como cristãs, mas que se comportam de forma contrária ao que se espera de um cristão.

As ações do drama acontecem em poucos cenários, como a Igreja, um pedacinho da cidade de Taperoá em frente à Igreja e o ambiente do julgamento. Mesmo assim, a partir das personagens, conseguimos apreender a essência do nordeste brasileiro. Seja na malandragem de João Grilo ou na ingenuidade de Chicó, nos abusos do coronel ou no jeito corrupto do padre e do bispo. A leitura, ganha um aspecto atemporal, pois o drama pode ser lido ou encenado em qualquer época, permitindo a impressão de repetição de problemas sociais e políticos em nossa história, inclusive atual. O estilo da literatura de cordel também está presente, pois o encadeamento de palavras é bem ritmado e compassado, apresentando rimas que estão presentes nas falas das personagens, contribuindo assim na caracterização de cada uma delas, de forma que conseguimos ouvir ecos de suas vozes, tamanho o ritmo e o compasso.

As personagens são bem delineadas junto aos problemas que elas provocam. Os protagonistas João Grilo e Chicó provocam movimento à história. Grilo é o típico malandro que tem como chefe o dono da padaria. Chicó e sua ingenuidade são bem abordadas no enredo, pois é uma personagem construída para parecer covarde, mas é leal ao seu amigo. Mesmo quando está em situação difícil, fica indeciso entre ajudá-lo ou abandoná-lo.

João Grilo, protagonista, personagem pobre e franzino, usa de sua infinita astúcia para garantir a sobrevivência. Muitas vezes apresenta-se rebelde diante das circunstâncias da vida. Conseguimos ver parte dessa rebeldia durante o julgamento e é a Compadecida quem trata de “puxar-lhe as orelhas”, buscando compreender suas ações a partir das circunstâncias vividas

por ele. Embora João Grilo tenha uma força protagonística clara, é Chicó quem consegue transmitir a imagem do sertanejo simples do interior cuja mente ingênua (não tola) é guiada por seus atos e histórias fantasiosas.

A obra **Auto da Compadecida** apresenta certa identidade brasileira, a questão da desigualdade social evidencia-se nas falas e na construção das personagens, como, por exemplo, o padre que não aceita enterrar o cachorro da mulher do padeiro porque tem preguiça. No entanto, assim que ele descobre que o cachorro, na verdade, pertence ao coronel da cidade, muda de ideia e diz não ver problema em enterrar o animal em latim. Tais ações ainda acontecem em nossa sociedade, pois algumas pessoas insistem em tratar de forma diferente o próximo por causa de sua condição social. E isso se conjuga, por exemplo, com a postura do padeiro, que espera que João Grilo faça o seu trabalho sem reclamar e sem ganhar um valor adequado. E quando a personagem expõe a sua indignação, o padeiro a trata como um ser inferior. Além do padeiro, há outras figuras, como o coronel e o bispo, que representam a hierarquização social.

Como já mencionado, a peça é um auto cômico, cuja trama tem por base três fábulas do Romanceiro Popular Nordestino, cada uma sendo usada como ponto de partida para compor cada ato, em um total de três. A metalinguagem é um procedimento muito frequente nos trabalhos de Ariano Suassuna, que são formatados a partir de operações intratextuais – em que o autor reelabora seus próprios textos – ou intertextuais – quando retoma textos alheios.

Bráulio Tavares revela, no posfácio da obra, que, de fato, alguns episódios do auto da Compadecida baseiam-se em textos anônimos da tradição popular nordestina. No primeiro ato, há o episódio da morte da cachorra que foi baseada nos trechos do folheto **O dinheiro**, de Leandro Gomes de Barros (1865-1918), em que temos o enredo de um cachorro morto cujo dono destina uma soma em dinheiro para que seu enterro seja feito em latim. No segundo ato, há o episódio do gato que “descome” moedas e o da falsa ressurreição ao som da gaita “mágica”, que também teve como inspiração o romance popular anônimo **História do cavalo que defecava dinheiro**. E no terceiro ato, há uma referência a outro auto popular anônimo, **O castigo da soberba**, que teve uma versão realizada por Mota junto ao cantador Anselmo Vieira de Souza (1867-1926), em que presenciamos algumas passagens desse auto nas cenas do julgamento, como por exemplo a intercessão da Nossa Senhora Aparecida (SUASSUNA, 2005).

O processo de apropriação não acontece apenas nos textos presentes na peça, Suassuna já afirmou, segundo Bráulio Tavares, que o próprio nome do protagonista João Grilo foi pensado para homenagear o herói do romance de cordel **As proezas de João Grilo** de João Martins de Athayde (1877-1959). Estabelecendo, assim, uma ponte entre seu teatro e o cordel. João Grilo

também é uma nova versão do herói espertalhão Pedro Malazarte e de Lazarilho de Tormes, típicos pregadores de peças e pouco afeitos ao trabalho (SUASSUNA, 2005).

Para a criação de Chicó, Ariano Suassuna inspirou-se em um contador de causo que conheceu em Taperoá, criando assim, um típico mentiroso inofensivo. João Grilo e Chicó representam a tradição circense, mostrando por um lado o palhaço espertalhão, que se arrisca nas situações e encontra soluções inusitadas, e por outro lado o palhaço covarde, frouxo atrapalhado e totalmente influenciável.

A tradição circense permeia o texto da peça com a presença do palhaço, que tem uma importante função metateatral, que é conduzir o espetáculo. Assim como ocorre no circo, ele se dirige ao público anunciando o que irá acontecer, fazendo breves comentários, mas não se mistura à ação das personagens. Assim, é o palhaço quem declara, logo no início, que o auto da Compadecida é “o julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade.” (SUASSUNA, 2005, p.15).

Considerando a estrutura da tragédia grega, é provável que o palhaço tenha a mesma função do coro, que era a de antecipar as ações das personagens. De certa forma, o coro desaparece no teatro da modernidade e Suassuna resgata a tradição em sua obra, mas em tom irônico e satírico, pois traz a figura de um palhaço, que também era visto como o bobo da corte da época dos autos. Assim como em um espetáculo de circo, cabe ao palhaço entreter o público para que o cenário seja montado, percebemos que no teatro de Suassuna o palhaço faz interferências no início explicando o cenário: “O distinto público imagine a sua direita uma igreja, do qual o centro do palco será o pátio. A saída para rua é a sua esquerda. O resto é com os atores” (SUASSUNA, 2005, p.17).

Um exemplo, que podemos destacar para retratar a representação da gesticulação que é característica tanto do circo quanto do teatro, consiste na rubrica de movimento da entrada do palhaço, após o enterro do cachorro, para anunciar a chegada do bispo:

Curva-se [palhaço] profundamente e o Bispo entra pela direita, acompanhado pelo Frade. (...) Ante a curvatura do Palhaço, o Bispo faz um gesto soberano, mandando-o erguer-se. O Frade aponta o Palhaço e dispara na risada, tapando a boca com a mão, mas o Bispo olha-o severamente e o Frade baixa a cabeça, intimidado. Nova curvatura do palhaço, novo gesto do Bispo. (...) Enquanto fala, vai fazendo as graças ingênuas de palhaço, pendurando o chapéu e o paletó, que caem ao chão, num cabide imaginário. (...) dirige-se ao Bispo com os braços largamente abertos, como quem vai abraçá-lo, mas o Bispo ergue a mão num gesto de desprezo e o Palhaço ri amarelo, parando à espera. (SUASSUNA, 2005, p. 57,58).

Observamos, a partir do fragmento, que Suassuna representa de forma simbólica, na peça, o universo dos espetáculos de palhaços por meio da repetição e do exagero dos gestos, como as curvaturas do palhaço ao cumprimentar o bispo, assim como os trejeitos dessa figura

circense. Enquanto, no circo, a presença física do palhaço, com todos os seus apetrechos hiperbólicos, é um importante elemento provocador do riso, na obra, o humor é desencadeado, não mais pela caracterização e postura do palhaço, mas pelo tom irônico e cínico da fala desta personagem ao se dirigir ao bispo. A este respeito, entendemos que a pantomima¹ circense potencializa o riso, tornando-o mais direto do que na sátira.

Por se tratar de um auto, conforme comentado, percebemos a falta de moral e caráter duvidoso de algumas personagens, que deveriam ser virtuosas, como o padre, o bispo, o padeiro, entre outros. É possível compreender a peça teatral como uma fábula sobre a luta pela sobrevivência de João Grilo e de seu companheiro inseparável Chicó, e principalmente a denúncia de como são tratados por aqueles que se dizem cristãos, mas que apresentam comportamento contrário, pois falam muito de Jesus Cristo e não seguem seus mandamentos. Aqui está um dos pilares da ficção: evidenciar a persistência de problemas sociais e históricos.

Como personagem principal, João Grilo é responsável pela criação de todas as situações que envolvem as outras personagens, interfere no destino delas e articula os acontecimentos na peça teatral. Assim, em nossa pesquisa, temos como um dos nossos objetivos permitir ao aluno entrar em contato com a estrutura e os aspectos da forma teatral auto a partir da obra de Suassuna e sua adaptação televisiva.

3.2 A PERFORMANCE NA LEITURA

Sob a luz da teoria de Paul Zumthor (2018) em **Performance, Recepção, Leitura**, é possível traçar um caminho que cruza os aspectos da leitura e da performance. Por sua formação como medievalista, Zumthor (2018) nos oferece uma visão bastante global dos temas indicados no título de seu livro, destacando a voz como o suporte vocal mais interessante do que a própria língua na comunicação humana.

Considerando a performance como única forma eficaz de comunicação poética, o autor revela pouco a pouco os índices performanciais da leitura. Há um belo exemplo retirado de sua infância parisiense, em que Zumthor (2018) transita da teoria para a crônica e retorna à teoria com a leveza que poucos escritores conseguiriam esboçar e ainda revela aspectos pessoais, guiando-nos até a cidade de Paris dos anos trinta, com seus cantores de rua que vendiam suas

¹ Pantomima (do grego antigo παντόμιμος, transl. pantómimos: literalmente ‘que imita em tudo’) é um teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos através da mímica. É a arte de narrar com o corpo. É uma modalidade cênica que se diferencia da expressão corporal e da dança, basicamente é a arte objetiva da mímica, é um excelente artifício para comediantes, cômicos, palhaços, atores, bailarinos, enfim, os intérpretes.

canções simples e tocantes. A percepção do crítico entraria em cena muitos anos depois quando ele tentava recuperar a emoção daquele momento, comprando uma das canções em folhas-volantes e tentando ressuscitar o texto, primeiro lendo, depois cantando:

Era a canção. Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não suscitava nada. Aconteceu-me cantar de melodia a melodia. A ilusão era um pouco mais forte, mas não bastava verdadeiramente. O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora. (ZUMTHOR, 2018, p. 28).

Esse exemplo deixa evidente a diferença entre performance e leitura individual. Na performance, há a intensidade da presença do corpo, que fica suspenso na leitura individual. Outra diferenciação é em torno da recepção do leitor que é coletiva na performance e individual na leitura.

Em seu ensaio **O narrador**, de 1936, Walter Benjamin (1993) afirma que os narradores (entenda-se narradores orais) estão desaparecendo, deixando de existir diante dos gêneros literários atuais de sua época, propagados após o surgimento da imprensa, e principalmente com a notícia, que precisa ser sempre nova e instantânea. O narrador se serviu da tradição oral, pois era aquele que narrava suas viagens ou aquele que, sem nunca ter se ausentado, conhecia todos os saberes locais.

A narrativa oral envolve não só a voz, mas também todo o corpo do narrador, especialmente o rosto e as mãos, e também os ouvintes que possuem uma participação mais ativa frente ao ato de narrar. É possível perguntar ao narrador como a história continua, ao contrário do “fim” na última página da história impressa. A narração oral é o que, na chegada da morte, confere ao narrador autoridade, o respeito e a dignidade perante os demais.

Narrador é aquele que sabe dar conselhos porque é normalmente o sábio, essa reflexão de Benjamin serve para repensarmos hoje sobre o narrador que se reconfigura na nova realidade, isto é, paralelamente aos atuais meios de comunicação e formas narrativas. O narrador não é mais aquele que sabe dar conselhos, pois o acesso que se tem a todo tipo de informação faz a figura do sábio parecer obsoleta. O narrador de hoje possui uma função que vem se redefinindo; com seu discurso, agora ainda mais fragmentário e descontínuo, pode não ser mais o que aconselha, mas o que provoca as perguntas.

Na peça **Auto da Compadecida**, Suassuna insere no texto algo que contempla o seu próprio horizonte de expectativas, somatória dos horizontes do emissor e do receptor, do autor e do leitor. Pelo seu gênero, não há a presença de um narrador, porém traz a figura do palhaço, que não é apenas o interlocutor, é o articulador da trama, mas antes permite a manifestação

do autor na trama. É o palhaço que convida à reflexão e ao preenchimento das lacunas e além disso, a sua oralidade do discurso coloquial permite a participação do autor no texto/teatro.

Comparando a situação de oralidade e leitura, Zumthor (2018) traça interessantes aproximações: na situação de oralidade pura, a formação se opera pela voz, enquanto que na leitura, pela escritura; a primeira transmissão é obra de uma personagem utilizando a voz viva, necessariamente ligada ao gesto. A recepção vai se fazer pela audição, ligada à vista. Transmissão e recepção são um ato único, de copresença gerando o prazer. Na situação de leitura, a primeira transmissão é feita por manuscrito ou impresso pronto para ser recebido pela leitura que é uma visão em segundo grau. A obra oral é conservada pela memória que implica reiteração, variações recriadoras, enquanto a escrita tem o livro como suporte de conservação.

O autor retoma ainda a revanche da voz no contexto atual uma vez que a voz mediatizada, a cada dia aperfeiçoada tecnologicamente, torna-se então mais presente no nosso cotidiano, embora não substitua o corpo, a presença da qual a voz é apenas expansão. Muito diferente da voz tradicional, a voz mediatizada tem também semelhanças e diferenças com a leitura, já que permite a repetição e simula a presença do corpo. Zumthor (2018) vê aí um indício do retorno do homem concreto, da presença física, pois é através do corpo que estamos no mundo, que tocamos, cheiramos, representamos e sentimos. Assim, nota-se o importante papel que o corpo desempenha e da voz enquanto seu prolongamento. A voz faz o homem ir além dos seus limites, afinal “(...) escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta.” (ZUMTHOR, 2018, p.77).

Observando o texto de Ariano Suassuna em **Auto da Compadecida** podemos relacionar a performance da voz em várias passagens da obra, principalmente nas falas de Chicó e João Grilo, em que notamos que a memória nacional se faz pela memória popular, pela manutenção dos ritos, das práticas e representações, presentificadas pela intertextualidade de outros textos, orais ou escritos, que se transmite de geração a geração: “Valha-me Nossa Senhora, / Mãe de Deus de Nazaré! A vaca mansa dá leite, / a braba dá quando quer. A mansa dá sossegada, / a braba levanta o pé. Já fui barco, fui navio, / mas hoje sou escaler. Já fui menino, fui homem, / só me falta ser mulher.” (SUASSUNA, 2005, p. 144).

Quando observamos a composição da obra de Suassuna, é possível perceber a preocupação quanto à forma e ao conteúdo, principalmente considerando que as representações teatrais, a arte, o folclore, a pintura e os costumes conservam-se como memória coletiva. Na representação, chama a atenção do espectador os gestos, por vezes exagerados, na atuação dos atores, permitindo certa textualização afetiva no ato da recepção. A gestualidade participa de

forma efetiva do ato de performance, presente na atuação dos atores da adaptação televisiva, não apenas através da voz, mas pelos gestos que buscam a manutenção da cultura popular que apenas existe se houver a memória nacional e coletiva. Essas considerações podem ser visualizadas na imagem de João Grilo clamando por Nossa Senhora, momento em que abre os braços de forma exagerada e direciona seu olhar para o alto, referenciando o lugar sublime ocupado pela santa e a entrega das causas perdidas para que a Compadecida interceda por todos os pecadores que estão no purgatório.

Figura 01: João Grilo durante o seu julgamento rogando a presença da Compadecida



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Conforme mencionado, a cena, presente na adaptação televisiva **O Auto da Compadecida**, corresponde ao momento em que João Grilo clama pela intercessão de Nossa Senhora, que também está presente na obra literária. Os gestos de João Grilo muito se assemelham a uma apresentação, sua posição diante das demais personagens lembra um espetáculo em um palco.

Para Zumthor (2018), a performance pode significar um acontecimento oral e gestual. No contexto medieval, e também em épocas anteriores, a poesia era transmitida performaticamente de forma oral, quase sempre cantada e acompanhada de um instrumento musical. Com o surgimento das bibliotecas e, mais tarde, da imprensa, os poetas distanciaram-se fisicamente do seu público e o código escrito, assim como a leitura silenciosa e individual, foi valorizado. Os estudos literários se concentraram naquilo que ficou registrado, isto é, no texto escrito. A prática da poesia oral, no entanto, nunca foi abandonada. Podemos vê-la, em nossos dias, em inúmeras manifestações populares, como o repente e o cordel.

Nesse contexto, concordamos com as reflexões feitas por Aline Porto Quites (2006, p.

2) em **A presença do texto literário na arte da performance:**

Como se apresenta, então, um texto literário, tradicionalmente conhecido em sua forma escrita, ao ser recriado de maneira performática? Como se posiciona o texto literário, quando este sai do papel impresso e passa a ser transmitido através do corpo humano? Deixaria o código escrito e ressurgiria através da combinação entre fala, sons, movimentos, recursos visuais, tudo o que pode provocar sensações? A literatura perderia suas supostas fronteiras e se fundiria com novas linguagens, novos símbolos. O receptor, por sua vez, descobriria formas diversas de fruir o texto, obtendo um leque de leituras que jamais teria se se limitasse apenas à escrita.

Portanto, buscamos essas questões para pensar a performance, que possui uma natureza oral, mas pode utilizar o texto escrito como recurso. Uma dada performance só pode acontecer em determinado lugar e tempo. Mesmo que se tente reproduzi-la, surgirá sempre uma nova performance. O que se consegue registrar dela são apenas vestígios ou resíduos, que podem ser reaproveitados em outras performances.

Essas primeiras reflexões baseadas na leitura do texto de Zumthor (2018) será um dos pilares para pensar a leitura em voz alta em sala de aula e também a organização da peça teatral na escola. Portanto este trabalho traz uma proposta dentro do caderno de atividades que sugere ao professor motivar os alunos com a prática da oralidade desde a sala de aula, oferecendo-lhes recursos para que pensem sua performance, nesse caso, vocal. O objetivo é auxiliar na leitura coletiva e na performance deste momento coletivo. A atividade também propõe a troca de papéis ao longo da leitura em sala para que os alunos percebam nuances das personagens que assumem e também como elas foram representadas na microssérie.

3.3 O USO DA ADAPTAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA

De acordo com Helio de Seixas Guimarães (1995), o texto literário como base de adaptação sempre desempenhou um papel peculiar para os programas de ficção veiculados pela televisão brasileira, ademais grande parte dos programas de maior audiência das emissoras realizam, com frequência, adaptações de textos literários. Na década de 50, os teleteatros consistiam basicamente na transposição para o vídeo de obras da literatura internacional. **Sua vida me pertence**, escrita e dirigida por Wálter Forster, foi a primeira telenovela brasileira produzida pela extinta TV Tupi, exibida de 21 de dezembro de 1951 a 8 de fevereiro de 1952 no horário das 20:00h e composta por 15 capítulos.

Também as telenovelas se inspiraram em obras literárias, como, por exemplo, **A escrava Isaura**. Com o tempo, após crescente popularidade, as telenovelas tornaram-se fenômenos de audiência e contaram com histórias mais autorais, como os enredos criados por

Janete Clair e Dias Gomes. Nos anos 70, inclusive, a exibição de telenovelas baseadas em textos literários tinha um horário exclusivo para sua exibição. Em 1975, no horário das 18:15h, inaugurando a “faixa nobre”, era exibido **Helena**, baseada no romance de Machado de Assis, e às 22:00h era transmitido a telenovela **Gabriela**, baseada no romance de Jorge Amado. Já a partir dos anos 80, houve o surgimento das minisséries, que substituíram as adaptações de obras literárias. Portanto, a recorrência à literatura atravessa a história da TV brasileira em adaptações realizadas para diversos tipos de programa, como indica Guimarães (1995): “Enquanto em outros países a literatura está associada a programas de audiência restrita, constituindo-se como matéria-prima para a produção de programas voltados a um público segmentado, aqui ela frequenta a telenovela, programa de massa por excelência”. (GUIMARÃES, 1995, p. 05).

Pensando na formação de leitores literários resistentes à literatura, trabalhar com adaptação televisiva, bem como cinematográfica, pode ser uma maneira de voltar o olhar para a obra literária e enxergá-la como um ato de leitura também prazeroso. Principalmente quando é possível ensinar aos alunos que a própria adaptação também se configura como uma das leituras possíveis da obra, leitura esta realizada tanto pelo roteirista quanto pelo diretor, além da equipe envolvida nesse processo de transposição, ou tradução, de uma arte para outra.

Johnson (2003, p. 42) destaca que as leituras comparativas, fincadas na busca de equivalências, ocorrem apenas quando se trata de uma obra literária conhecida e valorizada ou ainda quando o espectador conhece o texto fonte. Segundo o autor, a análise do texto transmutado pautada apenas na fidelidade “deriva das expectativas que o espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original”, ignorando deste modo as peculiaridades entre os sistemas e a dinâmica de produção de cada meio.

Por isso, ao se verificar as relações existentes entre o texto literário e o cinematográfico ou televisivo, merecem respeito as características peculiares de cada campo, uma vez que, ao escrever um romance, o autor não o faz pensando em termos estruturais que marcam os roteiros audiovisuais, afinal seu objetivo é, evidentemente, literário. Sendo assim, a possibilidade de transformação de uma novela ou romance para o cinema ou televisão é uma forma de interação entre mídias, a qual dá espaço a interpretações, apropriações e redefinições de sentido. A mídia passa a ser, então, apenas uma experiência formal da mudança de uma linguagem para a outra, porque o escritor e o diretor ou cineasta têm sensibilidades e propósitos diferentes. Por isso, “a adaptação deve dialogar não só com o texto original, mas também com seu contexto, [inclusive] atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos.” (XAVIER, 2003, p. 62).

Segundo Nagamini (2004, p. 36), “adaptar um texto significa reinterpretar e redimensionar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem do outro veículo.” Para trabalhar com adaptações, é fundamental ter claro que tanto a cinematográfica quanto a televisiva é a inspiração para a realização de uma mídia, de material real ou fictício, que tenha sido previamente publicado como texto escrito, seja na forma de romance, conto, biografia, reportagem, peça teatral, quadrinhos etc.

Embora existam muitas semelhanças estruturais entre uma obra, seja ela uma peça de teatro, um conto, um romance ou um roteiro de cinema, é fundamental considerar que se tratam de gêneros diferentes, inclusive de campos artísticos distintos, e cada um apresenta especificidades que os difere, no uso da linguagem, nos objetivos e no formato.

Ao observarmos as obras de Guel Arraes para o sistema audiovisual, verificamos que o diretor costuma entrecruzar os campos do cinema, da televisão, da literatura e do teatro com frequência. Na adaptação televisiva, o enredo da microssérie **O Auto da Compadecida** é construído a partir de uma obra dramática, evidentemente do campo literário, que, por sua vez, dá origem à versão cinematográfica. A televisão permite comunicar através da imagem, e não apenas para um público reduzido, como em princípio o faz o teatro, porém, percebemos, na microssérie, o transporte de elementos teatrais para a tela, pois o movimento e a gesticulação das personagens são muito próximos do que se espera de atuações teatrais, como podemos ver nas imagens a seguir com as personagens João Grilo e o Diabo.

Figura 02: Gesticulação de João Grilo e do Diabo



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Ademais, observamos a herança da televisão e do teatro quanto ao forte apoio textual, o que implica em um diálogo ininterrupto entre as personagens, elemento que, na microssérie, provoca a sensação de que é natural e fácil. O diretor, desta maneira, ao cruzar genuinamente

as linguagens de cada sistema, utiliza, muitas vezes, a metalinguagem: a linguagem audiovisual retratando-a, imprimindo assim a irreverência aos seus trabalhos.

Também como exemplificação da mescla entre teatro e televisão na adaptação do **Auto da Compadecida**, podemos evidenciar a cena do juízo final, que segue as sugestões do texto original, o qual sugere o uso do espaço público ou da entrada (escadaria) de uma igreja. Assim, Guel Arraes opta por utilizar o interior de uma igreja para preparar o cenário do julgamento. Reimão (2004, p.107) indica que a interpretação do roteirista sobre a obra original influencia na adaptação literária para a minissérie porque, nessas adaptações, muda-se o suporte utilizado:

Uma adaptação de um texto literário para um programa televisivo é, em primeira instância, um processo de mudança de suporte físico. Trata-se de uma passagem de sinais e símbolos gráficos assentados em papel para um conglomerado de imagens e sons, captados e transmitidos eletronicamente. (REIMÃO, 2004, p.107).

Portanto, uma adaptação totalmente fidedigna à obra literária é ilusória. Não se pode esquecer “a existência de múltiplas leituras possíveis, para além das figuras platônicas de uma “essência” ou de um sentido verdadeiro do texto.” (JUNIOR; DA SILVA GOMES; DE OLIVEIRA, 2004, p.10). Assim, toda adaptação pode ser considerada apenas uma das leituras possíveis do texto literário (aquela que foi escolhida pelo roteirista), deixando de lado todas as outras leituras possíveis realizadas, inclusive, pela crítica.

Para Jesús Martín-Barbero e German Rey (2004), muitas vezes, as adaptações televisivas causam maior visibilidade à obra literária e também ao cinema. Afinal, o mercado editorial e televisivo mantém uma íntima relação na divulgação e disseminação um do outro. Segundo Anna Maria Balogh (2004, p. 30-31):

(...) é mais provável que o receptor seja primeiro um espectador e, posteriormente, um leitor. Antigamente, o processo ocorria de forma inversa: primeiro lia-se o livro e depois conferia-se a fidelidade da adaptação fílmica em relação à obra literária. Hoje, na maioria das vezes, é a existência de uma minissérie ou novela ou até mesmo filme que aumenta a venda dos livros.

Considerando nossas reflexões, a proposta do projeto de intervenção abordará inicialmente a adaptação da obra de Ariano Suassuna, **O Auto da Compadecia**, para depois chegar à leitura do texto literário, partindo da hipótese que haverá uma melhor compreensão e interesse pela leitura por parte dos alunos. Pretendemos trabalhar as diferenças entre as duas linguagens para que o aluno reflita sobre ambas as artes: a televisiva e a literária. De acordo com Tânia Pellegrini (2003), é possível perceber que existe uma conexão entre os textos escritos e a linguagem imagética, relação esta que pode ser apenas indicada ou explícita. Afinal, cada mídia influencia o texto de acordo com suas particularidades.

3.4 A LINGUAGEM TELEVISIVA NA MICROSSÉRIE

A microssérie **O Auto da Compadecida (1999)** é uma adaptação da peça teatral de Ariano Suassuna que foi realizada por Guel Arraes, Adriana Falcão e João Falcão, sendo que a direção ficou a cargo de Guel Arraes. O elenco é formado por Matheus Nachtergaele, Selton Mello, Marco Nanini, Diogo Vilela, Denise Fraga, Aramis Trindade, Bruno Garcia, Luís Melo e Fernanda Montenegro. A microssérie foi filmada em película de 35 mm e exibida em quatro episódios. O sucesso absoluto da adaptação levou Guel Arraes a reeditá-la e distribuí-la em filme um ano após ser exibida na televisão. De acordo com a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) (*apud* Fechine, 2008), o filme levou aos cinemas mais de 2,1 milhões de espectadores. A boa bilheteria fortaleceu o poder de Guel Arraes dentro da Rede Globo, além de evidenciar uma receita satisfatória de sucesso comercial: levar produtos já consagrados da televisão para o cinema com o selo Globo Filmes, contando com o elenco global.

É inegável o quanto a escolha do elenco da microssérie foi assertiva, os atores selecionados para atuar na adaptação são, em sua grande maioria, artistas consagrados também no teatro, fato que contribuiu ainda mais para a proposta cênica da produção audiovisual. Ariano Suassuna, em muitas entrevistas e aulas espetáculos, deixou registros de que se preocupava que houvesse certo exagero de sotaques nordestinos na atuação de seus protagonistas quando suas obras fossem transpostas para as telas do cinema e da televisão. Entretanto, segundo declarações de Guel Arraes, o autor ficou encantando com a interpretação de Matheus Nachtergaele e Selton Mello, atores que, com certeza, eternizaram com maestria a dupla João Grilo e Chicó, imprimindo um tempo perfeito na atuação que se dividia, constantemente, em momentos trágicos e cômicos, respeitando o estilo de Suassuna.

A televisão é o meio de comunicação de maior audiência, uma indústria de lazer, educação, notícias e ideias, é o típico instrumento da chamada cultura de massa, devido à instantaneidade e eficiência com que pode atingir um enorme público numa única transmissão. De acordo com Rossini (2005), a tecnologia televisiva surge no século XIX, entretanto é implementada apenas em meados do século XX, após a II Guerra Mundial, juntamente com o sistema cinematográfico que já vinha se desenvolvendo desde o início do século XX. O fato de os suportes cinematográfico e audiovisual pertencerem a um mesmo sistema e de se engajarem na indústria da cultura de massa aproxima-os, mesmo que estes tenham particularidades técnicas no âmbito da tecnologia e do modo de exibição da imagem.

Quanto à tecnologia da imagem, Rossini (2005) afirma que, na televisão há a transmissão, a captação e a reprodução à distância, por meio de raios eletromagnéticos, de uma

série de imagens em sequência rápida; enquanto no cinema a imagem é apresentada por meio de uma sequência de várias fotografias registradas, numa película, por meio de um processo fotoquímico. Já o modo de exibição, no cinema a imagem é projetada de uma única vez sobre uma grande tela branca, numa sala escura; já na televisão, a imagem decorre da transmissão de ondas eletromagnéticas decodificadas por um aparelho receptor na residência do espectador.

A adaptação televisiva, como mencionado, foi dividida em quatro episódios e, posteriormente, foi adaptada para o cinema com o mesmo título. No entanto, apesar de cinema e televisão apresentarem técnicas diferentes, podemos observar que há diálogo entre as duas linguagens tecnológicas. Assim como diversas expressões artísticas, como teatro, pintura e circo, cinema e televisão são gêneros que se inter-relacionam, seja por motivos formais ou por influência histórica.

Nessa perspectiva, o diretor Guel Arraes entrecruzou os gêneros cinema, televisão, literatura e teatro na construção da obra. Em **O Auto da Compadecida**, o enredo é criado a partir de uma obra literária, o que caracteriza a relação da literatura com o televisivo que, por sua vez, dá origem à versão cinematográfica. A proposta de Guel Arraes parece ter sido mudar o ritmo do cinema nacional, mostrando que era possível certa desmistificação ao trazer o ritmo da televisão para o cinema.

A discussão sobre as diferenças específicas dos meios ainda existe, porém, há uma maior tolerância no que diz respeito à aceitação da televisão enquanto gênero, produtora de arte, e não somente exibidora. Percebemos também na microssérie e, conseqüentemente, no filme, o transporte de elementos teatrais para a tela, pois o movimento e a gesticulação das personagens, como exemplificamos no tópico anterior, são muito próximos das atuações teatrais. Assim, o diretor imprime irreverência aos seus trabalhos ao misturar os gêneros para enriquecer a linguagem audiovisual.

O início da microssérie é caracterizado pela divulgação da exibição do filme **A Paixão de Cristo**. Arraes, primeiramente, situa o telespectador quanto à localização das personagens. O primeiro plano é aberto (Figura 03), momento em que percebemos as personagens e a cenografia de uma pequena rua do sertão. Já a Figura 04 apresenta um plano fechado que focaliza a câmera na expressão dos atores e na emoção que eles devem imprimir às suas falas.

Figura 03: Plano aberto



Fonte: Microsérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Figura 04: Plano fechado



Fonte: Microsérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Enquanto a microsérie apresenta elementos de localização para o telespectador em suas primeiras cenas, na peça teatral, há o palhaço e as suas sugestões para a entrada dos atores no palco, que são os únicos elementos utilizados por Suassuna para transportar o imaginário do leitor. Assim, uma das grandes diferenças entre a literatura e a adaptação audiovisual é a descrição da cenografia, pois enquanto a descrição da cena pode se delongar em algumas páginas no livro, a câmera, em uma única tomada, pode revelar todo o cenário imaginado.

A câmera tem um papel fundamental na produção cinematográfica, bem como televisiva, uma vez que ela “[...] torna-se móvel como o olho humano, como o olho do

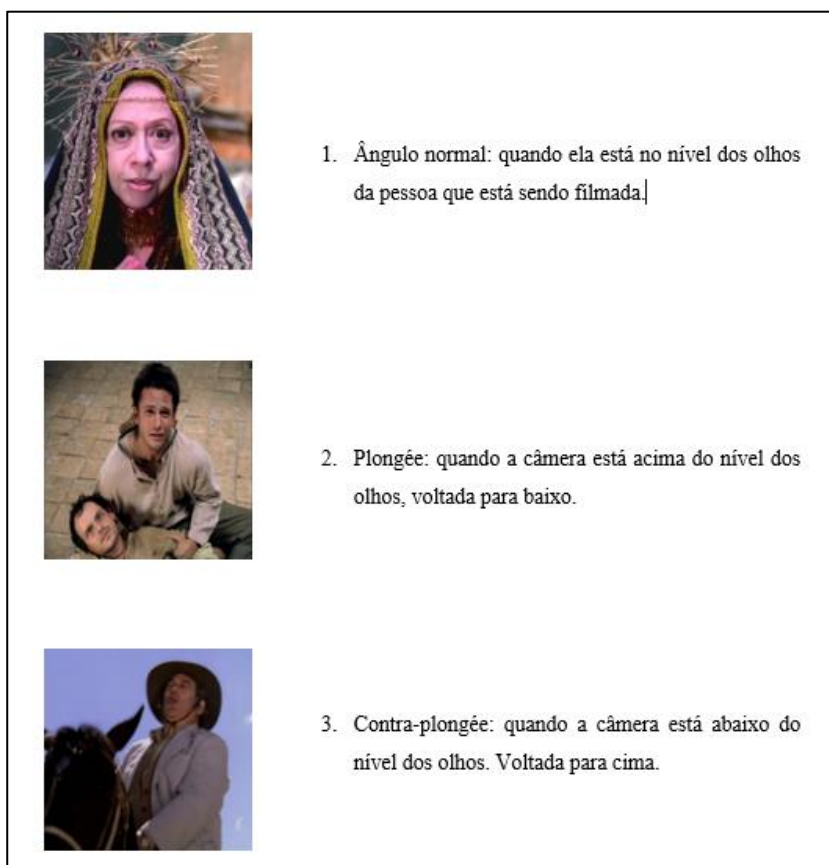
espectador ou do herói do filme. A partir de então, a filmadora é uma criatura móvel, ativa, uma personagem do drama. [...]” (MARTIN, 2005, p. 38). Ou seja, a câmera além de observar as características dos seres e das coisas, fornece ao espectador os dados necessários para a construção do sentido.

A descrição da cenografia na microssérie é realizada pela própria câmera, que aproxima ou abre o enquadramento de acordo com o desenrolar do enredo e da tensão dramática. Nesta perspectiva, na adaptação, o controle sobre a história exibida é transferido para a câmera que passa a determinar a descrição da cena por meio da imagem.

Dessa forma, a linguagem visual apresenta os planos da câmera que são classificados de acordo com a distância entre a câmera e o que está sendo filmado, conforme afirma Martin (2005, p.46) "O tamanho do plano (e consequentemente seu nome e seu lugar na nomenclatura técnica) é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada." Assim, a escolha de cada plano vai determinar a duração da cena, isto é, dar ao espectador tempo material para que ele perceba o conteúdo daquele plano.

Conforme mostramos abaixo (Figura 05) os planos capturam os cenários em diferentes ângulos, (contra-plongée, plongée ou ângulo normal) dependendo do que busca demonstrar.

Figura 05: Exemplificação dos ângulos na microssérie **O Auto da Compadecida**



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Sob outro ponto de vista, há a movimentação da câmera “que são as técnicas de como decorre o plano em movimento, podendo distinguir-se em três tipos: *travelling*, panorâmica e trajetória. Essas técnicas evidenciam os ambientes ou as personagens que, dependendo do seu contexto, determinam as expressões fílmicas, sendo elas descritivas ou dramáticas, isto é, “[...] o movimento tem uma significação própria e busca exprimir, sublinhando, um elemento material ou psicológico que deve desempenhar um papel decisivo no desenrolar da ação.” (MARTIN, 2005, p.57).

Na microssérie **O Auto da Compadecida**, podemos destacar um exemplo de *travelling* quando a personagem Chicó está dentro da igreja e, a partir da morte da cachorra, estabelece uma relação entre a morte de Cristo ao observar as tabuletas nas paredes da igreja. Assim, sua reflexão é mostrada ao telespectador através do *travelling* lateral como mostra as imagens a seguir.

Figura 06: Exemplificação *travelling* lateral



Fonte: Mascarenhas (2006, p.120).

A reflexão proposta por Chicó – “tudo que é vivo morre” – surge tanto na morte da cachorra quanto na morte de João Grilo. A fala da personagem aparece na microssérie a partir do movimento lateral da câmera compondo o seu próprio olhar sobre os quadros da igreja, construindo uma relação entre o terreno e o divino.

Os recursos sonoros, outra técnica da linguagem audiovisual, são utilizados para enriquecer as imagens visuais. Segundo Santana (2005), a música, um desses recursos, em sua generalidade, exerce uma função significativa na disposição ou na atmosfera do filme, ou de uma cena, pois ela fornece a sensação e a qualidade para o espectador, dependendo da mensagem que o realizador quer transmitir. De acordo com Santana (2005), a música possui um caráter predominantemente qualitativo (fundado na iconicidade da linguagem), embora, em determinados contextos, seu caráter referencial, ou mesmo simbólico, possa ser enfatizado.

No caso de **O Auto da Compadecida**, a trilha sonora original foi produzida pelo pernambucano João Falcão, que fez a escolha das músicas a partir de grupos vinculados ao ideário Armorial, como o Sá Grama e Quarteto Romançal. Em nosso caderno de atividades, indicamos algumas atividades relacionadas à trilha sonora da microssérie.

Nessa perspectiva, os sons e a música, na microssérie, são recursos que estão presentes ao longo de toda a narrativa televisiva. Como exemplo, temos a vinheta da abertura, que acompanha as imagens do filme **A paixão de Cristo** e estabelece uma comparação entre a morte de João Grilo e a de Jesus Cristo, a cena em que se destaca o som da pedra sendo jogada na cisterna pela mulher do padeiro, que finge se suicidar, e o barulho do tiro no momento das mortes das personagens bem como a trilha sonora referente a cada uma delas.

Além do som e de tantas outras linguagens técnicas, vale destacar a execução das personagens (Eurico, Dora, bispo e padre) em que o momento exato da morte não é mostrado de imediato, mas sugerido a partir do barulho de tiro. Portanto, o telespectador somente vê as imagens da morte de cada uma das personagens durante o julgamento a partir da técnica do *flashback*, momento da defesa da Compadecida, como mostram as figuras 7, 8 e 9.

Figura 07: Momento da morte de Eurico e Dora



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Figura 08: Momento da morte do bispo



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Figura 09: Momento da morte do padre



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

O diretor Guel Arraes e os demais roteiristas recriaram, nas cenas do *flashback* do fuzilamento do padre e do bispo, as últimas palavras de Jesus Cristo já crucificado, momento em que a Compadecida alega que os dois seguiram o exemplo de Manuel, que perdoou seus

carrascos na hora da morte. Mais uma referência simbólica, pois tanto na **Paixão de Cristo** quanto no **Auto da Compadecida**, a lamentação ocorre no momento em que a morte é certa.

O *flashback* de João Grilo é diferente das demais personagens, nessas cenas, o diretor recorreu ao uso de imagens que se aproximam do gênero documentário, estabelecendo uma comparação vivida por muitos nordestinos à vida de João Grilo, utilizando fotografias reais de sertanejos pobres e abandonados à própria sorte.

Essas imagens inserem uma dose de verdade na microssérie, pois o uso das fotografias de pessoas reais é estruturado de uma forma, em que se apresenta, para o telespectador, uma visão poética do sertanejo pobre, faminto, em condições subumanas, porém, forte, obstinado e otimista. Além das imagens, a música de fundo e o discurso da *Compadecida* provocam no telespectador um compadecimento momentâneo, pois, logo em seguida, a *Compadecida* afirma que, ao regressar para o campo, o sertanejo dá “graças a Deus por ser um sertanejo pobre, mas corajoso e cheio de fé”.

Figura 10: Fotografias usadas durante o *flashback* de João Grilo



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

No entanto, embora o diretor tenha optado pelo uso de uma técnica que se aproxima do documentário, percebemos que Arraes atribui à João Grilo a função de caricatura do sertanejo pobre por meio da metalinguagem e da intertextualidade. Além de elucidar este aspecto

caricaturesco da personagem, a *Compadecida* também assemelha a vida de João Grilo à de Jesus Cristo, reforçando a relação entre as duas histórias.

Sobre o processo da criação do figurino, podemos perceber que as cores utilizadas na microssérie, e obviamente no filme, são as que se sobressaem nas imagens que habitam a memória de um determinado sertão, que também são muito utilizadas por artistas plásticos. A cor da terra avermelhada é o tom presente na maioria das obras armoriais e também pode ser visualizada nos figurinos das personagens João Grilo, Chicó, Major Antônio Moraes, Cabo Setenta e Vicentão. As cores e os tecidos rústicos utilizados na confecção do figurino, os tecidos manuais, bem como outros elementos da indumentária, indicam a forte presença dos preceitos do Movimento Armorial² também presente na obra de Arraes, como mostram as imagens a seguir.

Figura 11: Vestimenta de algumas personagens da microssérie



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

As personagens Dora e Rosinha evidenciam em seus figurinos as rendas locais, o de Rosinha ainda é composto por blusas, luvas e mantilhas de *guipure*, crochê, labirinto e renascença. Tanto Guel Arraes como o figurinista Cao Albuquerque (2008) afirmam que o figurino é atemporal, mas o vestuário de Rosinha tem como influência a Idade Média e o de Dora (mulher do padeiro) foi inspirado nos modelos dos anos de 1920. Logo, esse fato contribui para reforçar uma característica das obras de Guel Arraes que vão além de “[...] simplesmente

² Movimento Armorial foi uma iniciativa artística cujo objetivo era criar uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular do Nordeste Brasileiro. Um dos fundadores e diretores foi o escritor Ariano Suassuna.

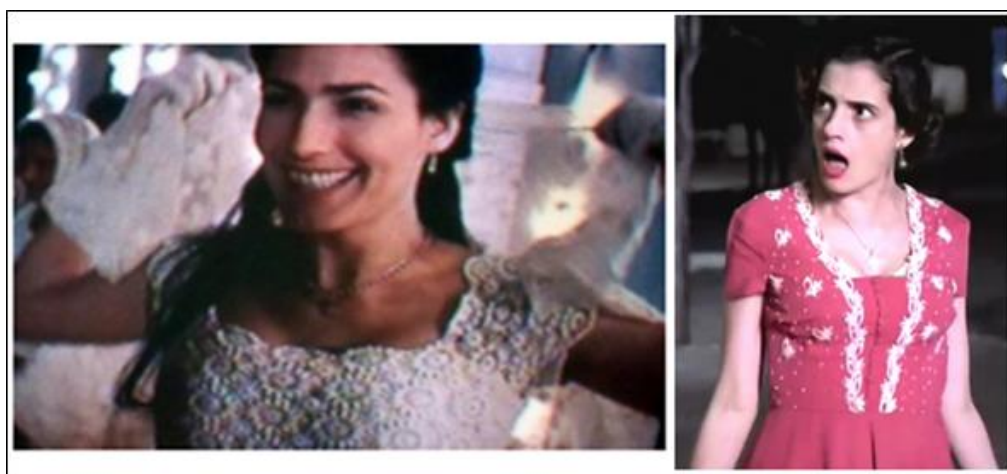
‘transportar’, fechado nos limites estéticos do movimento, o Armorial para as telas da TV e do cinema.” (CAMPOS, FIGUEIRÔA, FECHINE, 2008, p.276).

O figurinista da microssérie **O Auto da Compadecida**, Cao Albuquerque, relata-nos sobre a não obediência da ordem temporal no processo criativo dos figurinos das personagens:

O vestido de Rosinha, por exemplo, é totalmente Idade Média e você olha para Denise Fraga, que tem uma roupa toda anos 20 e que não tem nada a ver com a roupa da outra, que tem todo um corte Idade Média, diretório, longo, com cabelos emendados e é outra coisa totalmente diferente. Porque ela, a gente queria fazer uma heroína e a gente achou que heroína tinha que ter um vestido comprido para parecer uma estátua, enfim, foi pirando. Os meninos, a mesma coisa, os meninos a gente partiu do princípio que eles tinham que trocar de roupa e ninguém achar que eles tinham trocado de roupa nenhuma, era um lencinho aqui, um paninho ali, um suspensório que subia, uma calça que enrolava, a gente decupou a roupa deles de uma forma que com a mesma roupa eles tinham 18 trocas de roupa e não parecia que eles trocavam de roupa nenhuma (OROFINO, 2006, p.173).

As observações de Albuquerque podem ser visualizadas na figura a seguir, em que se destacam as diferenças de figurino mencionadas das personagens Rosinha e Dora.

Figura 12: Figurino de Rosinha e Dora



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

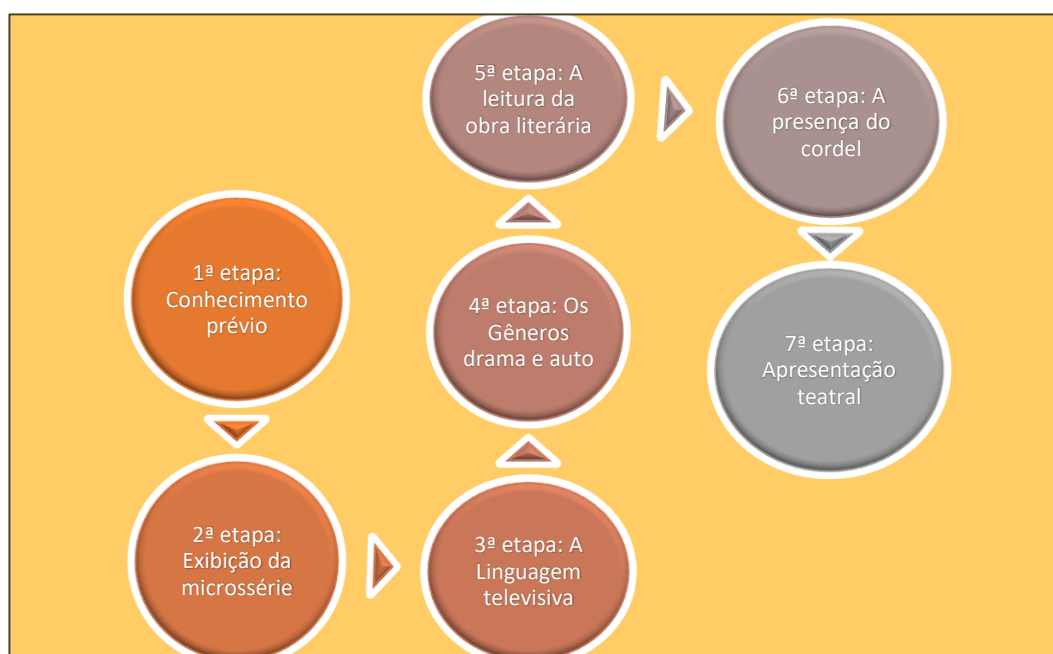
Pelo exposto, podemos destacar que o figurino ajuda a contar uma história quando há o equilíbrio entre o visual e os diálogos propostos para as personagens. O ator assume a personagem quando se caracteriza com as roupas e os acessórios e quando a fala está de acordo com os traços culturais que os trajes revelam. O figurino no enredo de produtos audiovisuais possibilita uma ampla reflexão acerca dos sentidos que emanam da caracterização, reforçando a trama e as personagens diante dos espectadores. Por fim, sob o olhar da linguagem televisiva e cinematográfica, é possível descobrir o sentido produzido pela obra a partir dos inúmeros recursos técnicos, sua estrutura e seus elementos que emaranhados contribuem para a construção de sentido.

4 CADERNO DE ATIVIDADES

Nosso caderno de atividades foi desenvolvido como uma sugestão de atividades que podem ser aplicadas pelos professores para os alunos do 6º ano do ensino fundamental ou adaptadas para outras séries. As atividades aqui sugeridas e propostas não foram aplicadas devido à pandemia da Covid-19. Conforme mencionado anteriormente, a aplicação das atividades no formato *online* não foi possível devido à pouca participação dos alunos nas aulas remotas. Tanto a escola como as famílias estavam inseguras com as mudanças sugeridas para dar continuidade ao ano letivo de 2020, por esse motivo entendemos que o momento não era oportuno para propor mais um trabalho aos alunos que dependeria da ajuda e disponibilidade da família.

As atividades do caderno estão divididas em sete etapas que podem ser visualizadas no esquema a seguir:

Figura 13: Esquema do caderno de atividades



Fonte: Autoria própria (2021).

A primeira etapa apresenta atividades introdutórias que iniciam o desenvolvimento do nosso projeto “A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa”. São atividades que apresentam alguns conceitos religiosos, vocabulários e pesquisa sobre o autor para que os alunos adquiram conhecimentos prévios para melhor desenvolvimento e aproveitamento das etapas posteriores.

Na segunda etapa, inicia-se a exibição dos quatro capítulos da microssérie, que são intitulados da seguinte forma: 1º – O testamento da cachorra; 2ª – O gato que descome dinheiro; 3º – A peleja de Chicó contra os dois ferrabrases; e 4º – O dia em que João Grilo se encontrou com o Diabo. Ao final de cada capítulo, temos atividades de leitura, inclusive da narrativa visual, que envolvem as cenas assistidas em cada episódio. Ademais, há também sugestão de registro em diário de leitura que pode ser confeccionado pelos próprios alunos. Já na terceira etapa, há atividades sobre a linguagem televisiva da microssérie **O Auto da Compadecida**, como, por exemplo, a trilha sonora e os ângulos da câmera.

Na sequência, há duas atividades para abordagem sobre as diferenças entre o gênero dramático e o narrativo. Na primeira, retomamos a animação do início do caderno de atividades a fim de trabalhar a presença e a ausência do narrador. Já na segunda proposta desta quarta etapa, apresentamos duas leituras de textos, sendo uma do gênero drama e o outro do narrativo. Neste momento, também sugerimos um direcionamento para trabalhar a performance durante a leitura em voz alta do texto “Todo Mundo e Ninguém”.

A quinta etapa é marcada pelo início da leitura dramatizada da obra literária **Auto da Compadecida**. A leitura em voz alta será proposta para os alunos de forma performática e com caracterização de personagens. O registro nesta etapa será no diário de leitura, que deve ter sido confeccionado anteriormente. Ao final da leitura, além do registro, também propomos um “varal de imagens” que ficará exposto na sala de aula. As atividades nesta etapa pretendem direcionar o olhar dos alunos à presença do gênero cordel tanto na obra como na microssérie.

E por fim, a proposta para encerramento do projeto será uma apresentação teatral baseada na leitura e no estudo da obra **Auto da Compadecida**, bem como da microssérie **O Auto da Compadecida**. Pretendemos que seja um momento de culminância do projeto e confraternização, em que os alunos, com a ajuda do professor, possam escolher uma ou mais cenas para apresentar em um momento oportuno para toda a comunidade escolar com a presença da família.

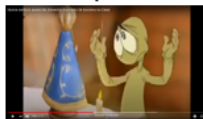
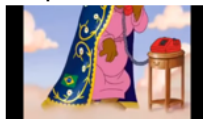
4.1 PRIMEIRA ETAPA: CONHECIMENTO PRÉVIO

A primeira etapa apresenta atividades preparatórias para contribuir com a construção do conhecimento prévio dos alunos, sendo assim, iniciamos com a exibição de uma animação em que apenas a personagem de Nossa Senhora Aparecida apresenta o recurso da fala, as outras personagens se comunicam através de gestos e recursos sonoros de sonoplastia. Ademais, o espectador do desenho animado conta ainda com músicas instrumentais típicas da região do

Nordeste. Neste vídeo, a personagem principal é um calango que vive em situação precária em um cenário nordestino, mais precisamente em um ambiente que representa a seca, passando fome e tentando fugir da morte a todo custo. A morte, por sua vez, é representada por uma espécie de bode que não mede esforços para cumprir a missão de matar o calango para se alimentar. Quando se esgotam as possibilidades de livrar-se da morte, pois com a seca não há o que comer, o calango faz um apelo por telefone à Nossa Senhora da Aparecida, única personagem que apresenta fala, tem o seu pedido atendido pela santa, pois ela vem imediatamente ao seu auxílio e vence o bode, ou seja, a morte.

A história segue com um final feliz a partir da intervenção da Compadecida que aparece logo após enviar a chuva, que foi a solução encontrada para resolver o problema da seca e consequentemente da fome do calango. A morte, por sua vez, faz uma última tentativa para capturar o calango, mas é a Compadecida quem cai em sua armadilha, o que a deixa bastante irritada, perseguindo o bode e fazendo-o ir embora. Enquanto isso, o calango se farta com a colheita proporcionada pela chuva enviada por Nossa Senhora da Aparecida.

Figura 14: Caderno de atividades (1ª etapa)

 1ª ETAPA ATIVIDADE 1- PARA INÍCIO DE CONVERSA Acesse o link indicado abaixo da imagem e assista no vídeo para fazer as atividades na sequência. Preste bastante atenção porque a animação não tem falas e será exigido que você use sua imaginação para compreender o enredo. Link: https://www.youtube.com/watch?v=4ZsGrtuZU  1. A animação que você assistiu não tem falas entre as personagens, porém apresenta o recurso do som, como por exemplo a barriga roncando, o telefone tocando etc. Caso a animação não apresentasse esse recurso e fosse totalmente no modo mudo, você acha que teria o mesmo efeito? Por quê?	ATIVIDADE 2- PRODUÇÃO DE TEXTO a) De quem o calango foge logo no início da animação e por quê? b) A quem o calango recorre para ajudá-lo? c) Você conhece ou já ouviu falar da santa que ajuda o calango na animação? Se sim, o que você sabe sobre ela? d) Você reparou que apenas a santa fala na animação? Por que será que isso acontece? e) Observe as imagens abaixo e conte com suas palavras as ações apresentadas. Tente se lembrar do que a santa fala nesse momento em que atende ao telefone.  
--	---

Fonte: Autoria própria (2021).

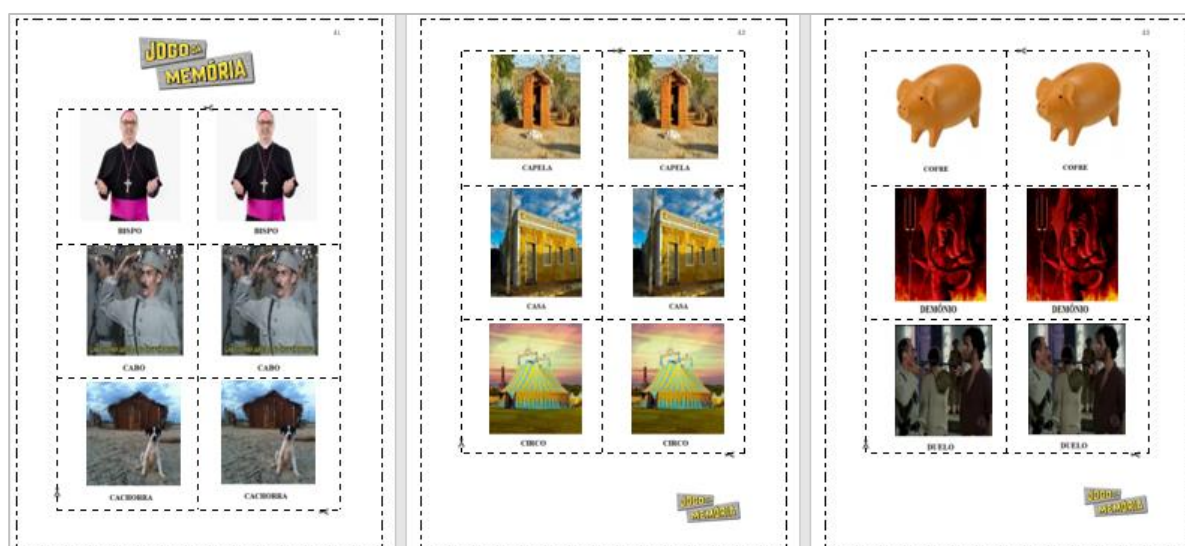
Com esta animação audiovisual e as atividades propostas, pretendemos que o aluno perceba que a ausência de um narrador, bem como das falas de personagens, não interfere na

compreensão da história. Esperamos também que eles observem que a presença de som na animação ajuda na construção de sentido da narrativa audiovisual, além da compreensão e provocação de emoções, assim como ocorre nas novelas e filmes, principalmente com os recursos sonoros, inclusive a música.

Nesta etapa, propusemos também uma pergunta para saber o que os alunos sabem sobre a santa que aparece no vídeo. A partir da resposta deles, esperamos que seja possível o professor saber se a maioria compreendeu que há uma crença na doutrina católica de que os pedidos feitos à Nossa Senhora da Aparecida são atendidos. Afinal, Nossa Senhora é considerada o porto seguro daqueles que lhe são devotos, lugar comum muito reproduzido no período medieval, principalmente com cantigas recolhidas pelo rei de Castela Alfonso X, conhecido como “o sábio”. As atividades também propõem uma reflexão sobre o possível motivo de apenas a santa apresentar falas. Julgamos que essa atividade se faz necessária para que os alunos compreendam a presença e a importância de Nossa senhora da Aparecida em **O Auto da Compadecida**, pois a adaptação televisiva aborda a miséria e as fraquezas humanas, bem como retrata a esperança e o consolo evocado pela mãe de Jesus Cristo.

Ainda nesta primeira etapa, sugerimos ao professor a atividade “A hora do jogo”, que consiste na aplicação de um jogo da memória para trabalhar algumas definições de vocabulário presente na microssérie como, por exemplo, cabo, cachorra, padre, bispo etc.

Figura 15: Caderno de atividades – Jogo da memória



Fonte: Autoria própria (2021).

Por ser uma atividade lúdica, acreditamos que os alunos fiquem bem motivados neste momento, que deve ser de descontração para a apresentação de vocabulário que pode não fazer

parte do conhecimento prévio de alguns estudantes, por isso o jogo seria uma forma prazerosa e divertida para trabalhar alguns conceitos que o professor julgue necessário. Afinal, a partir da brincadeira, as definições das palavras apresentadas podem ser expandidas ou exemplificadas pelo próprio professor ou, até mesmo, um colega adversário, havendo assim, uma troca de aprendizagem motivadora entre os alunos. Os encartes para o jogo estão disponíveis nas orientações ao professor, que está no final do caderno do aluno, permitindo a impressão de quantos jogos forem necessários de acordo com a turma.

A proposta da pesquisa sobre o autor, ainda nesta etapa, tem como objetivo fazer com que os alunos conheçam um pouco mais sobre Ariano Suassuna antes da apresentação da microssérie. Consideramos que quando o aluno faz uma descoberta através de uma pesquisa, é possível despertar ainda mais o seu interesse pela história a ser apresentada, pois o conhecimento construído é mais valorizado. A proposta é que os estudantes, em grupos, busquem contadores de causos e que apresentem os autores e os causos encontrados. É provável que algum grupo apresente um caso de Suassuna, caso isso não aconteça, o professor pode enriquecer este momento selecionando alguns vídeos do escritor e comentando um pouco sobre a sua contribuição para a literatura brasileira.

4.2 SEGUNDA ETAPA: EXIBIÇÃO DA MICROSSÉRIE

Nesta segunda etapa, damos início à exibição da microssérie **O Auto da Compadecida**, composta por quatro capítulos, mas, antes, temos um momento para a confecção do diário de leitura que acompanhará os alunos nas atividades seguintes. A ideia do diário de leitura surgiu para que os alunos registrem suas impressões subjetivas em um local em que eles possam ter a liberdade de se expressarem sem julgamentos, sem preocupar-se com o certo ou o errado, podendo assim personalizar seu caderno de acordo com suas preferências. É importante salientar que este projeto não aborda o gênero diário como prioridade, no entanto, faremos uso do diário de leitura porque funciona como um *alter* ego, pois quem escreve realiza o diálogo com ele próprio, ao invés de estabelecer diálogos com outras pessoas (OLIVEIRA, 2002).

Após a exibição do primeiro episódio da microssérie, esperamos que os alunos fiquem bem curiosos para a exibição dos próximos capítulos. Ao final de cada episódio, há questões sobre o capítulo assistido e também proposta de registro no diário. No primeiro episódio, o aluno deve observar quais as personagens que aparecem e descrevê-las. Essa caracterização é fundamental para que o aluno perceba que há uma diferença nas roupas usadas pelos protagonistas e figurantes, pois, enquanto estes últimos fazem uso de roupas tradicionais da

época, os protagonistas utilizam vestimentas assemelhando-se à construção de personagens de uma apresentação teatral, ou seja, uma obra de ficção.

Figura 16a: Caderno de atividades (2ª etapa)

10 Vamos assistir agora ao 1º episódio do Auto da Compadecida?

Após assistir o primeiro episódio, responda:

1. Quais personagens apareceram neste episódio? Descreva cada um deles.

11 2. Observe a seguinte cena: Você se lembra o que estava acontecendo?

3. Você sabe o que é um testamento? Pesquise em um dicionário.

4. Qual o motivo de o padre concordar em fazer o enterro da cachorra?

12 5. Ao final da história do testamento da cachorra, o bispo também concordou em fazer o enterro em homenagem ao seu onça no início. O que o faz mudar de ideia?

REGISTRE EM SEU DIÁRIO

DIÁRIO DE LECTURA

COMO PODE SER...

Fonte: Autoria própria (2021).

Ainda nas atividades sobre o primeiro capítulo, há questões para o aluno refletir sobre a postura de alguns membros da igreja, como o padre, que concorda com o enterro da cachorra, pensando que ela pertencesse à esposa do major Antônio Moraes, como comprova a fala da personagem João Grilo: “Era o único jeito de o padre prometer que benzina. Tem medo da riqueza do major que se péla. Não viu a diferença? Antes era “que maluquice, que besteira!”, agora “Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!” (SUASSUNA, 2005. p.24).

Essa fala, além de outras apresentadas na adaptação, é uma provocação para que o aluno reflita a severa crítica aos maus costumes dos representantes da igreja no enredo, pois eles abusam de seu poder, contribuindo para a corrupção da instituição, uma vez que favorecem os ricos e têm hábitos que são condenados pela própria prática cristã. Já para o registro no diário, propomos algumas observações de cunho subjetivo sobre quais foram as impressões sobre o primeiro capítulo da microssérie.

No segundo episódio, direcionamos os questionamentos para as descrições do cenário, a cena que o aluno mais gostou, as personagens que não apareceram no episódio anterior e a descrição de uma cena a partir da sugestão de uma imagem. Para essa atividade, selecionamos a que Chicó está prestes a colocar uma moeda no traseiro de um gato a mando de João Grilo. A cena ocorre após o enterro da cachorra, momento em que João Grilo e Chicó tentam ganhar alguns contos de réis vendendo à interessada mulher do padeiro (Dora) um gato que “descome”

dinheiro. O padeiro (Eurico), ao descobrir a armação sobre o gato, vai tomar satisfação com João Grilo, mas é surpreendido com um ataque de cangaceiros à cidade. Para o registro no diário, após assistir esse capítulo, propomos ao aluno que relate suas expectativas para o próximo episódio instigando assim a imaginação e a curiosidade de cada um deles.

Figura 16b: Caderno de atividades (2ª etapa)

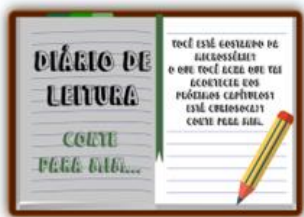
14

4. Observe a cena abaixo. Lembre-se que Chico está prestes a colocar uma moeda dentro de um gato. De quem foi a ideia? Relate qual era o plano.



Fonte: Microsérie *O Auto da Compadecida* (1999).

REGISTRE EM SEU DIÁRIO



15

ATIVIDADE 3- O AUTO DA COMPADECIDA (PARTE 3)

▶ Vamos assistir agora ao 3º episódio da microsérie *O Auto da Compadecida*.



Fonte: Microsérie *O Auto da Compadecida* (1999).

1. Qual cena deste capítulo lhe chamou mais a atenção?

2. Qual personagem você mais gostou? Por quê?

Fonte: Autoria própria (2021).

Após assistir ao terceiro episódio, propomos aos alunos atividades em que escolham uma cena e uma personagem que mais gostaram para descrevê-las. Também pedimos a descrição de outra imagem em que se destaca a esperteza de João Grilo ao usar a gaita para enganar o cangaceiro e livrar-se da morte. A cena acontece quando o padeiro, ao descobrir a armação do gato, vai tomar satisfação com João Grilo, mas é surpreendido pelo ataque de cangaceiros à cidade. Neste ataque, as autoridades religiosas, o padeiro e sua mulher morrem. João Grilo, para se livrar dos cangaceiros, inventa a história de uma “gaita benta” e, assim, provoca a morte de Severino, que é o líder do bando. É também nessa sequência que João Grilo é morto na porta da igreja. Propomos a descrição desta cena porque este é um momento da microsérie que permite uma leitura implícita por parte dos alunos, que é o fato de João Grilo ter usado a devoção de Severino ao santo Padre Cícero para trapaceá-lo e livrar-se da morte.

O quarto e último episódio retrata o juízo final de João Grilo e das personagens que foram mortas durante o ataque dos cangaceiros. Todas as mortes não são apresentadas visualmente no episódio anterior, quando de fato acontecem, mas apenas sugeridas pelo som de tiro no momento da execução. A exceção é a morte de João Grilo, cuja cena evidencia o momento em que ele leva um tiro no peito na porta da igreja, a construção da cena se torna dramática por causa do desespero de Chicó ao ver seu amigo morto.

As personagens mortas no terceiro episódio se reencontram no purgatório para o julgamento final. Após ser acusado pelo diabo, João Grilo roga pela defesa de Nossa Senhora Aparecida, que, por sua vez, intercede pelo padreiro e esposa, bispo, padre e Severino, revelando ao telespectador a hora da morte de cada um deles a partir da técnica do *flashback*. Durante este procedimento, a personagem de Nossa Senhora também mostra que esteve presente no exato momento em que eles morreram, aparecendo em imagem no alto da igreja. Já o *flashback* para justificar a salvação de João Grilo é construído por meio das fotografias de diferentes sertanejos, de diversas idades e sexos que também passam por dificuldades no sertão, como João Grilo. Assim, quando é chegada a hora de sua defesa, a Compadecida compara a vida de Grilo à de Cristo, reforçando a relação entre as histórias de ambos.

A atividade para registro final no diário propõe que o aluno faça um relato das impressões sobre a microssérie, questionando o que eles acharam, se gostaram, se houve algum momento emocionante, engraçado ou se foi entediante e indiferente. Acreditamos que essas marcações ao fim de cada capítulo fazem com que os alunos internalizem melhor as suas impressões e também desenvolvam a capacidade de escrita.

4.3 TERCEIRA ETAPA: A LINGUAGEM TELEVISIVA

Nesta etapa, apresentamos algumas atividades para estudar, ainda que brevemente, a linguagem televisiva na microssérie **O Auto da Compadecida**. A primeira atividade propõe uma reflexão sobre a música, a emoção e o sentido. Provavelmente, alguns alunos não conhecem a expressão “trilha sonora”, por isso iniciamos esta etapa com a discussão sobre o que é trilha sonora. E a partir das definições apresentadas pela turma, propomos uma roda de conversa, deixando que os alunos relatem quais músicas e canções de filmes e novelas marcaram suas vidas. Após esse momento de reflexão, pedimos que eles registrem suas respostas no próprio caderno de atividades.

Na sequência, selecionamos algumas trilhas sonoras para que os alunos possam responder as próximas perguntas. Nas orientações para o professor, há um *link* com sugestões

para este momento. É muito importante que o professor selecione canções que possam fazer parte da preferência etária de seus alunos. O direcionamento das questões nesta etapa é para que o aluno perceba a importância da trilha sonora em uma produção cinematográfica ou televisiva, aprendendo que a música é responsável por provocar afetos, emoções e sensações dentro de um filme, novela ou qualquer outra animação audiovisual.

Figura 17: Caderno de atividades (3ª etapa)

3ª ETAPA

ATIVIDADE 1 – A MÚSICA, EMOÇÃO E SENTIDO


TRILHA SONORA

Refleta: Você sabe o que é trilha sonora?

1. Você já ouviu alguma música que te fez lembrar de alguma cena de filme ou novela? Então nos conte qual é a música e o que ela te fez lembrar.

Agora, vamos conhecer um pouco mais sobre trilha sonora. Vamos lá?
Fechem os olhos e ouçam as músicas que seu professor irá colocar.

2. Você reconheceu alguma canção? Se sim, você sabe de qual filme é essa canção?

3. Você sentiu alguma emoção ouvindo as músicas que seu professor colocou?

4. Você acha que os filmes citados na resposta número 2 teria alguma emoção sem a trilha sonora?

5. Vamos ouvir uma música da microssérie que acabamos de assistir?



<https://www.youtube.com/watch?v=DAV79NKT5s4&list=PLp6U84TFR234dXtDvz7d3oVsmMf>

- a) De qual personagem você se lembra ao ouvir essa música?

- b) Você acha que a trilha sonora colabora com a interpretação das ações de uma cena? Vamos rever as duas cenas abaixo da microssérie **O Auto da Compadecida**.

Aparição de Jesus Cristo



Aparição de Nossa Senhora Aparecida



Fonte: Microssérie *O Auto da Compadecida* (1999).

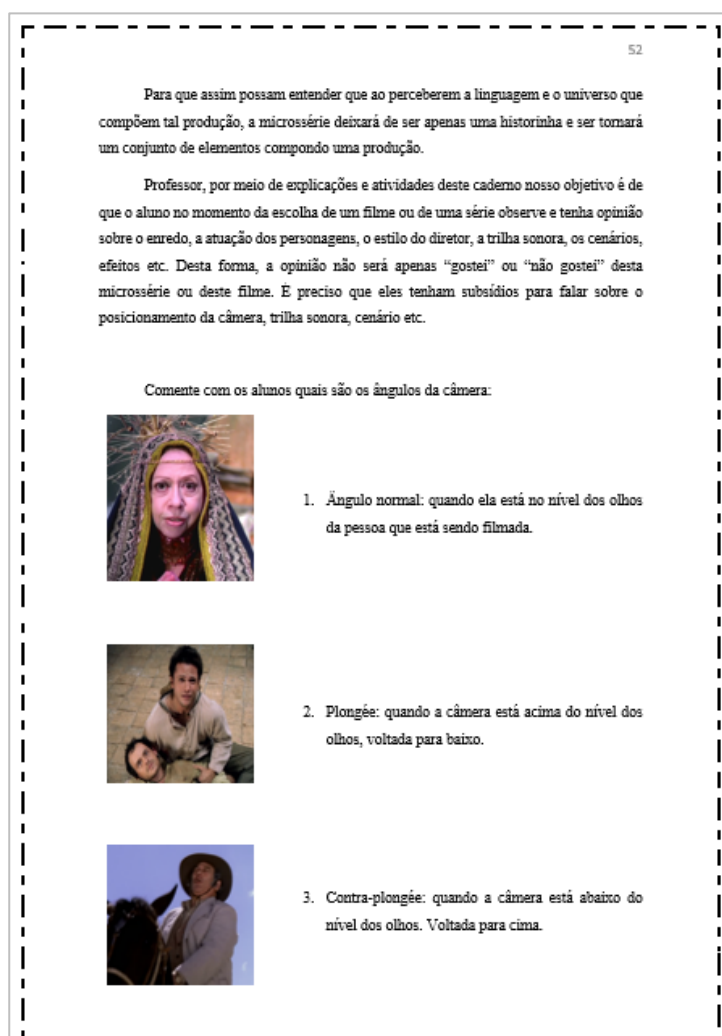
Fonte: Autoria própria (2021).

Na questão cinco desta etapa, disponibilizamos um *link* com a trilha sonora da microssérie, sugerindo que o professor escolha uma trilha e apresente aos alunos assim como propusemos na atividade anterior. Em seguida, há uma proposta para que eles registrem a qual personagem da microssérie a música se refere. Caso a turma demonstre maior interesse, o professor ainda pode ampliar esta atividade e explorar outras trilhas da microssérie perguntando oralmente a qual personagem ou momento se refere, ou até mesmo propor uma competição entre eles. Atividades com músicas costumam atrair a atenção dos alunos, por isso devemos aproveitar as oportunidades propondo momentos de descontração e aprendizado. É importante também mencionar que a música na microssérie antecipa para o telespectador as cenas seguintes, como, por exemplo, quando João Grilo conta uma mentira ou trapaceia, ou então quando Chicó conta os seus “causos”, muitas vezes a música antecipa até mesmo o riso do telespectador.

Após a aplicação das atividades sobre a trilha sonora, apresentamos outra atividade sobre a linguagem audiovisual para permitir que o aluno aprenda um pouco sobre o posicionamento da câmera. Propomos algumas imagens para que ele perceba que a câmera direciona o olhar do telespectador. Afinal, enquanto em um livro, a descrição da cena pode se prolongar por algumas páginas, a câmera, em uma única tomada, pode revelar a descrição de forma bem completa. Ou seja, nas exibições audiovisuais, a descrição de cenário e personagens é realizada pela própria câmera que aproxima ou abre o enquadramento de acordo com o desenrolar do enredo e da tensão dramática.

Ainda nessa 3ª etapa, propomos atividades para abordar o ângulo da câmera, sugerimos que antes destas atividades o professor explique o conceito de cada ângulo com exemplos retirados da microssérie. No caderno de atividades há uma parte reservada ao professor onde apresentamos sugestões para auxiliar no desenvolvimento desta proposta.

Figura 18: Caderno de atividades - Orientações ao professor



Fonte: Autoria própria (2021).

O uso intencional do contra-plongée na primeira cena em que aparece o Major Antônio Moraes produz um efeito de autoridade e poder. A posição da câmera de baixo para cima, com a personagem sobre o cavalo, coloca os olhos do telespectador em um ângulo inferior em relação ao Major. A atividade sugere que o aluno pense sobre a posição que o Major ocupa no enredo da microssérie e que entenda que a linguagem televisiva colabora e direciona o olhar do telespectador. Nessa perspectiva, concordamos com Martin (2005) sobre a afirmação de que “a câmera deixou de ser uma testemunha passiva para se tornar cúmplice dos acontecimentos da tela. Passamos a ver os acontecimentos pelos olhos do herói, identificado através da câmera” (MARTIN, 2005, p.41). No caso dessa atividade, o major é apresentado como vilão e não herói, pois provoca humilhações constantes às personagens de João Grilo, Chicó e Rosinha.

Figura 19: Caderno de atividades (3ª etapa) - Ângulos de câmera

ATIVIDADE 1 – LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Observe as imagens:



Fonte: Microssérie **João Grilo, Chicó e Rosinha** (1999)

1. Perceba que a câmera está filmando a personagem Major Antônio Moraes de baixo para cima. Pensando na posição visual que esta personagem ocupa, responda que efeito isso pode provocar no telespectador?

Fonte: Microssérie **João Grilo, Chicó e Rosinha** (1999)



Fonte: Microssérie **João Grilo, Chicó e Rosinha** (1999)

2. É a contrariedade? O que está acontecendo? Por que Chicó está ofendido com isso?

3. Qual a posição da câmera?

☒ de baixo para cima ☐ de cima para baixo



Fonte: Microssérie **João Grilo, Chicó e Rosinha** (1999)

4. Na cena acima, qual a posição da câmera?

☒ de baixo para cima ☐ de cima para baixo

Fonte: Autoria própria (2021).

4.4 QUARTA ETAPA: OS GÊNEROS DRAMA E AUTO

Nesta quarta etapa, retomamos a animação audiovisual que foi abordada nas atividades de conhecimento prévio no início do caderno. Como indicado, o vídeo apresenta falas apenas para a personagem da Compadecida, por isso pensamos em recuperá-lo para estudar aspectos

do gênero drama. As primeiras atividades contribuem para construir o conhecimento prévio dos alunos sobre narrador, indagando-os qual é o conceito que eles têm sobre o tema.

Na sequência, apresentamos dois textos de gêneros literários distintos: primeiro, um trecho do Auto da Lusitania “Todo Mundo e Ninguém” e em seguida “O Conto da Mentira”. A proposta com esta atividade é exemplificar a ausência do narrador no primeiro texto e destacar os elementos que determinam o texto dramático, assim como compará-lo com o outro texto do gênero narrativo para que os alunos percebam a presença e ausência de narrador.

Além da leitura comparativa, propomos a leitura dramatizada de “Todo Mundo e Ninguém”, praticando assim a performance e a leitura em voz alta dos alunos. Pretendemos com essas atividades que o aluno perceba que o gênero dramático é mais adequado para a encenação, pois a própria estrutura sinaliza ao leitor qual personagem está falando ou quem entrou e saiu de cena, além da descrição de cenário em algumas obras. Assim, é possível que os estudantes percebam as características peculiares do drama e elementos que o distanciam de outros tipos de texto pela principal função que lhe é atribuída: a encenação.

Na última atividade desta etapa, pedimos para que os alunos, em grupos, produzam um texto dramático a partir de uma imagem, colocando em prática o que compreenderam sobre as atividades anteriores. A imagem sugerida apresenta duas pessoas contemplando uma cruz. Ao fim da produção, sugerimos ao professor que organize uma troca de texto entre os grupos para que os colegas verifiquem se os textos produzidos contêm os elementos principais de um texto dramático para que seja selecionada a melhor produção a fim de ser encenada em sala de aula. Tanto a produção de texto quanto a prática da leitura em voz alta de “Todo mundo e Ninguém” são preparações para a etapa seguinte que é a leitura dramatizada da obra **Auto da Compadecida**, que será descrita no próximo tópico.

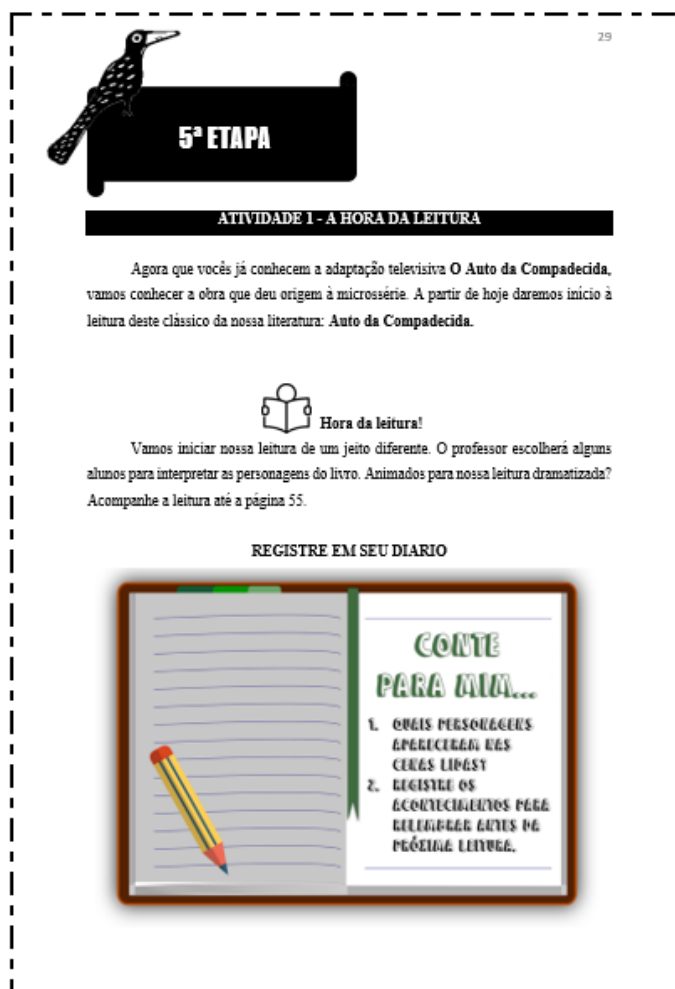
4.5 QUINTA ETAPA: A LEITURA DA OBRA LITERÁRIA

A hora da leitura é o ápice da aplicação desse projeto, nesta etapa, apresentamos aos alunos a obra que deu origem à microssérie assistida por eles. Esta atividade foi desenvolvida como estratégia para a formação do aluno leitor e não como mais uma atividade pedagógica com fim último de se atribuir uma nota como é de costume na maioria das escolas quando se pede uma leitura de obra literária aos estudantes. É provável que alguns deles questionem qual a necessidade de ler um livro se já assistiram à adaptação televisiva. No entanto, será uma excelente oportunidade para orientá-los de que a adaptação não substitui a leitura, pois ambas são importantes e são compostas a partir de características específicas de seu campo artístico.

É fundamental explicar que a recriação, baseada em uma obra literária, a transforma em outra obra que guarda uma relação com sua fonte de forma a não perder sua essência primária. No entanto, a adaptação pode se distanciar em diversos aspectos do original, uma vez que pode se configurar como uma leitura atualizada da própria obra. Portanto, não se trata de somente obter o conhecimento do enredo, mas sim alcançar a experiência de leitura. E para isso, propomos uma leitura coletiva e dramatizada.

A proposta desta etapa é que o professor desenvolva a leitura fora do ambiente de sala de aula, se possível, em uma praça de leitura ou no próprio pátio da escola. Indicamos que o professor selecione de forma antecipada os alunos que desejarem ler e encenar a ação de leitura. Delimite as páginas a serem lidas por aula, adaptando a quantidade sugerida para a realidade da escola e o número de aulas. Em nosso caderno, há uma sugestão de divisão das páginas a serem lidas de acordo com cada capítulo, também elaboramos perguntas direcionadas para que o aluno registre suas impressões em seu diário.

Figura 20: Caderno de atividades – Diário de leitura



Fonte: Autoria própria (2021).

O gênero diário de leitura guarda características dialógicas acentuadas tanto no que diz respeito ao diálogo entre leitor e autor, como no que tange ao favorecimento do dialogismo entre diferentes discursos advindos de domínios do conhecimento diverso, além de fortalecer a individualidade de cada leitor. Sendo assim, concordamos com Machado (1998, p. 08) quando afirma que em um diário de leitura a escrita é de si para si: “Em relação especificamente ao ensino de leitura, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas de leitura”. Consideramos, assim, que o processo de aprendizagem da leitura é muito particular de cada indivíduo. E por sermos sujeitos sócio historicamente constituídos, cada um na sua individualidade, interagimos e construímos sentidos diferentes à leitura mesmo que ela seja coletiva.

Além do registro escrito no diário de leitura, a outra proposta que trazemos nesta etapa é uma oficina para produção de um “varal de imagens”, adiantando, assim, o conceito da literatura de cordel que será abordada na etapa seguinte. A ideia do varal fixado na sala de aula é uma forma de os alunos estarem o tempo todo conectados com a obra de forma visual. A proposta prevê a divisão da turma em pequenos grupos para que discutam as anotações realizadas em seus diários de leitura, selecionando alguns momentos de cada capítulo: a mais engraçada, a que mais lhe chamou atenção ou ainda aquela que mais lhe emocionou. Este varal pode ser formado com cenas ilustradas pelos grupos ou por pesquisas de imagens que se relacione com a cena escolhida pelo grupo. Ao final desta atividade, iniciaremos a sexta etapa, que abordará a literatura de cordel.

4.6 SEXTA ETAPA: A PRESENÇA DO CORDEL

Essa penúltima etapa inicia-se com a proposta de uma discussão com os alunos sobre a literatura de cordel. Em um primeiro momento, o professor ouve os alunos e comenta alguns aspectos desse gênero, aproveitando o varal de imagens para exemplificar como eram expostos esses tipos de textos. Em seguida, exibe uma animação audiovisual de um cordel com uma fotografia muito próxima à que é apresentada nas histórias contadas pela personagem Chicó na adaptação televisiva, assim como na abertura de cada episódio. Ao final da exibição, sugerimos pedir aos alunos que escrevam se há alguma cena na microssérie que tenha semelhança com o cordel que acabaram de assistir.

Neste momento, espera-se que os alunos consigam relacionar a presença do cordel, de forma visual, nas encenações das histórias contadas por Chicó e relatem essa presença na

questão proposta anteriormente. Esperamos também que identifiquem esse recurso na abertura da microssérie, pois perpassa todo o texto audiovisual, uma vez que ela delineia cada episódio, como podemos ver nas imagens a seguir tanto da abertura como nos causos contados por Chicó.

Figura 21: O cordel na adaptação televisiva



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

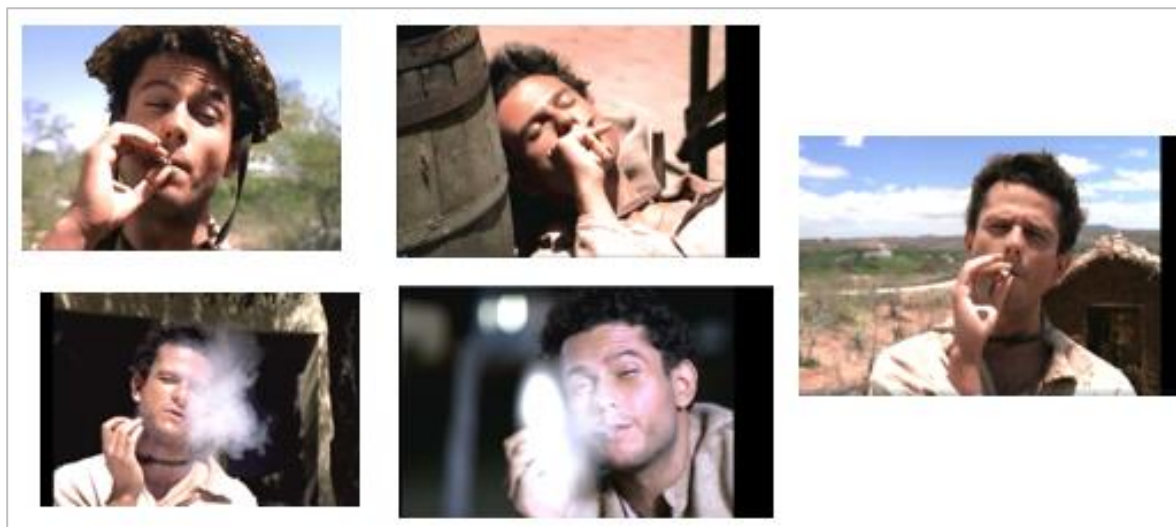
O segundo momento da primeira atividade aborda o cordel **O Testamento do Cachorro**, de Leandro Gomes de Barros, no qual é narrado o episódio de um cachorro morto, cujo dono destina uma soma em dinheiro para que o enterro do animal seja feito em latim. Este cordel foi atualizado por Ariano Suassuna e é o pontapé inicial para uma série de trapagens de Chicó e João Grilo no **Auto da Compadecida**. Nesse momento do caderno, pedimos para que um aluno leia o cordel em voz alta e ao final propomos uma discussão sobre o texto e as características da literatura de cordel dentro da peça teatral. Os alunos devem ser conduzidos para que percebam a intertextualidade entre o texto de Leandro Gomes e o episódio que relata o testamento da cachorra no **Auto da Compadecida**.

A segunda atividade retoma apenas as histórias de Chicó na microssérie. Os alunos podem acessar o *link* do *youtube* que está disponível no caderno de atividades e relembrar apenas os cinco momentos em que Chicó conta suas peripécias, ou, se o professor julgar necessário, pode organizar uma sala de multimídia e apresentar de forma coletiva. A partir das narrativas inventadas por Chicó, é importante comentar com a turma que a mentira, como recurso narrativo, está presente em várias obras da literatura como por exemplo nas histórias de **Pinóquio** em que a personagem conta várias mentiras, assim como o texto narrativo que sugerimos na 4ª etapa, intitulado “O conto da mentira”.

Nesse momento, o professor pode propor uma roda de conversa e pedir que os alunos comentem outras histórias em que a mentira aparece com principal recurso, fazendo com que eles percebam que a mentira, muitas vezes, é usada quando não conseguimos encontrar uma solução para um problema, então, inventamos uma, encontramos saídas mágicas, contamos

uma mentira ou fazemos uso de meias verdades. Assim como faz Chicó quando acende seu cigarro, traga e solta a fumaça, elemento que marca uma espécie de portal que transporta o telespectador para uma outra dimensão, um mundo fantasioso, onde ele vive histórias inacreditáveis. Quando Chicó é questionado pelo amigo João Grilo sobre a veracidade, sempre apresenta a mesma resposta: “Não sei, só sei que foi assim”.

Figura 22: Chicó antes de iniciar suas histórias



Fonte: Microssérie **O Auto da Compadecida** (1999).

Ariano Suassuna, na obra **Auto da Compadecida**, nos apresenta a fundo os mais variados tipos de causos, trazendo à tona as histórias populares conhecidas, os cordelistas e os versos dos cantadores. A mentira surge como procedimento narrativo e arma discursiva que evidencia a busca pela sobrevivência de Chicó e João Grilo. Aliás, a maioria das personagens dos cordéis também é inspirada em sertanejos pobres, que buscam sobreviver em um ambiente geográfico e social inóspito. Vale ressaltar que a pobreza de Chicó e João Grilo e a miséria do sertão são alguns dos motivos para a maioria das trapalhadas da dupla. A pobreza é usada como justificativa para muitas das ações pouco virtuosas dessas personagens.

Dessa forma, Chicó está sempre em negociação para solidificar uma imagem diferente da que realmente representa e nem percebe que, na verdade, essa ação só enfatiza cada vez mais o que ele é: um contador de histórias. A essa forma de contar história podemos chamar de performance, que segundo Paul Zumthor (2018, p. 36), é a ação pela qual uma mensagem é transmitida “[...] *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual.”

Ainda com relação às histórias de Chicó, é pertinente destacarmos que o diretor Guel Arraes imprime maior ênfase a elas, pois agrega imagens à narração da personagem, ou seja, o telespectador observa pequenos filmes em preto e branco ao longo de sua narração na

microsérie. Acreditamos que esta estratégia remete à própria estrutura técnica desta adaptação, ou seja, uma representação dentro de outra.

As atividades que exploram as histórias de Chicó têm como proposta primordial estudar a presença do cordel, do recurso da mentira e da fantasia tanto na obra como na adaptação televisiva. O objetivo é levar o aluno a perceber esses três elementos dentro da obra e encerrar esta etapa do caderno de atividades com uma produção de um cordel que aborde uma história com a presença do maravilhoso, ou seja, a presença do sobrenatural sem explicação plausível, assim como faz Chicó.

4.7 SÉTIMA ETAPA: APRESENTAÇÃO TEATRAL

Para finalização do projeto de intervenção e do caderno de atividades, pensamos em algo que pudesse unificar todas as etapas, por isso propomos encerrar com um espetáculo teatral, em que os alunos possam encenar algumas cenas do drama **Auto da Compadecida**. Nesta última etapa, sugerimos ao professor que ajude os alunos na seleção das cenas dividindo-os em três grupos, cada grupo pode eleger uma cena a ser apresentada. Após a seleção, o professor e os alunos organizam um roteiro adaptado. Por se tratar de alunos de 6º ano, eles podem apresentar dificuldades na elaboração do roteiro, por isso é importante que o professor direcione ou até mesmo faça o roteiro com eles. Caso o projeto seja aplicado para grupos com alunos de idade mais avançada, o trabalho de produção de roteiro pode também ficar sob responsabilidade da turma.

Na sequência, o professor deve selecionar os alunos para a atuação, podendo ser aqueles que melhor sobressaíram durante a leitura dramatizada e apresentaram melhor performance. Cada grupo formado fica responsável por uma tarefa: 1 – organização do figurino, 2 – organização dos cenários, 3 – organização da trilha sonora.

A proposta do trabalho em equipe, além de fortalecer o vínculo entre a turma, proporciona vários momentos de interação, tolerância e disciplina. A divisão de tarefas envolve todos os alunos, inclusive os mais tímidos que não gostam de participar de leituras e encenações. Sabemos que muitos têm dificuldades de se expressarem, mas gostam de estar inseridos no trabalho em grupo e acreditamos que projetos como este, além de ajudá-los a descobrirem seus talentos, também os ajudam a pensar no coletivo e trabalhar em conjunto em prol de um grande espetáculo.

Enquanto o grupo de alunos da atuação ensaiam e decoram seus textos, os outros, confeccionam parte do figurino ou cenário, pesquisam e organizam as trilhas sonoras, elaboram

convites e cartazes para distribuírem em toda escola. Projetos assim acabam envolvendo e comprometendo todo corpo docente de uma escola, portanto é interessante que o professor aplique esta atividade propondo intertextualidade com outras áreas afins, como arte, história, geografia etc., promovendo interação interdisciplinar entre alunos e professores.

Embora nosso caderno de atividades seja um pouco extenso, o professor pode readequar as sugestões para sua realidade e necessidade. Ademais, as atividades não precisam, obrigatoriamente, serem aplicadas de forma completa, podendo haver um recorte. Afinal, tratam-se de sugestões didáticas para desenvolver e fomentar a leitura literária e a formação do leitor, inclusive no campo do audiovisual. Com este caderno, pretendemos valorizar a leitura da microssérie assim como da obra sem priorizar nenhum dos campos artísticos. Ao utilizarmos a adaptação televisiva da obra literária como recurso para efetivarmos a leitura integral do livro, propomos que a linguagem audiovisual crie modelos mentais que auxiliem na construção de sentido no momento da leitura, aumentando consideravelmente a percepção sobre a obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi exposto neste trabalho, teceremos nossas considerações finais refletindo, primeiramente, sobre a teorização apresentada e as diretrizes propostas pelos documentos oficiais como PCN e BNCC. Ao longo da dissertação, apresentamos nomes como Cândido, Zilberman, Petit, Perrone-Moisés, entre outros, pensadores e críticos que defendem a importância da leitura literária na formação escolar e também individual de crianças e adolescentes. Esses autores evidenciam e validam nossa percepção sobre a importância que a leitura literária exerce na formação humana e escolar. Sobre a utilização das adaptações audiovisuais, como a televisão, expoentes como Nagamini, Xavier, Martín-Barbero, Martin e Rossini nos possibilitaram pensar e desenvolver estratégias para inserir os alunos na leitura dessa arte e, por consequência, mostrar como determinados procedimentos estéticos, como trilha sonora, planos e ângulos, contribuem para dar sentido à obra. Além disso, permitem ainda que conheçamos um pouco da leitura proposta pelos realizadores das adaptações televisivas, normalmente o roteirista e o diretor.

As leituras teóricas realizadas nos permitiram uma visão mais crítica sobre nossos métodos de trabalho com a leitura literária e a televisão em sala de aula. Essa mudança de paradigma nos possibilitou repensar a forma de trabalhar com essas duas linguagens. Em razão disso, motivou-se também a busca por “novas alternativas” com a finalidade de melhorar a qualidade de nossas aulas e, consequentemente, possibilitar que o processo de formação de leitores se torne eficaz.

Dentro dos materiais analisados, a BNCC, apesar de não priorizar a literatura no currículo escolar, reconhece o diálogo entre as diversas manifestações artísticas. Essa constatação nos permitiu seguir a ideia de unir televisão e literatura, de modo que ambas as artes (aqui pensando o cinema, o teatro e suas adaptações ao mundo digital) pudessem se complementar e oferecer outras possibilidades de se trabalhar o texto literário no ambiente da sala de aula. Contudo, reconhecemos que os professores, por motivos que transcendem o objeto deste trabalho, não possuem conhecimento (e, por vezes, tampouco condições materiais) suficiente para abordar a linguagem televisiva com seus alunos.

Tal realidade torna necessária a oferta de uma formação mais efetiva e ampla do professor para que, posteriormente, possa utilizar a televisão e suas especificidades em sala de aula. Esse uso deve ser construído de maneira que as produções também sejam valorizadas por suas qualidades estéticas e, em especial, por sua linguagem, não se restringindo a uma aplicabilidade apenas atrativa e espetaculosa para “aulas mais dinâmicas”.

A nossa proposta de utilizar a adaptação televisiva da obra literária como recurso para mediar a leitura integral do livro evidencia que a linguagem audiovisual é de suma importância para contribuir com os estudantes na criação de modelos mentais que os auxiliem na construção dos sentidos daquilo que se lê, aumentando consideravelmente a percepção artística, humana e cultural sobre a obra. Diante disso, a título de exemplo, é possível afirmar que, quando assistimos as performances das personagens “Chicó” e “João Grilo” na microssérie **O Auto da Compadecida**, é inevitável que toda caracterização, como voz dos atores, cenário, figurino, trilha sonora, entre outras, também nos influencie durante a leitura da obra original de Ariano Suassuna.

Assim, verificamos, a partir deste estudo, que o gênero dramático, mesmo sendo escrito visando uma futura encenação, ao ser adaptado para o audiovisual, passa por um rigoroso processo de recriação composto por elementos visuais. Dentre os diversos fatores que corroboram para esse processo de reescrita (e também de releitura do texto original), destacamos as peculiaridades de cada sistema, no caso, o literário e o televisivo, além do contexto histórico-cultural dos autores e do público-alvo de cada texto, que se modifica a cada geração e tempo. No mesmo sentido, essa perspectiva suscita a reflexão sobre a relação cultura e literatura e a discussão de questões relacionadas à ideologia, à sociedade e à aceitação social de adaptações. Por fim, observa-se ainda que as reflexões decorrentes de nossa leitura são apenas ponto de partida para discussões mais abrangentes.

No entanto, nosso estudo sugere que o uso da adaptação para apenas instigar a leitura da obra é insuficiente, porque a adaptação, assim como o texto literário, carrega intrinsecamente suas especificações e particularidades que merecem ser abordadas e estudadas em sala de aula, sendo este um dos fundamentos que o trabalho buscou desenvolver. Em complementaridade, pontuamos que as estratégias de atividades de conhecimento prévio são fundamentais para antecipar alguns conceitos e evitar possíveis incompreensões, tanto da leitura do livro quanto da adaptação, mostrando que a prática tradicional deve ser reinventada todos os dias, a cada aula. Isso porque o ensino tradicionalista e não transdisciplinar não é mais suficiente para uma geração que, cada vez mais, está ligada à tecnologia e ao audiovisual, em um ambiente repleto por relações plurais e de múltiplos estímulos.

Como considerações finais, ressaltamos ainda que, metodologicamente, conforme mencionado anteriormente, nosso plano de intervenção não foi aplicado devido à pandemia da Covid-19. Como alternativa, apresentamos um caderno de atividades com o qual acreditamos ser possível ajudar alunos e professores a trabalharem a adaptação do **Auto da Compadecida** e o gênero drama nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque ainda defendemos que há (e deve

haver) espaço para a literatura na escola. Suas razões se respaldam na compreensão de nossa história, em especial quando se valoriza a literatura nacional, e no pleno desenvolvimento de todas as faculdades e possibilidades daqueles que estudam. A partir da ressignificação do modo de ler e do uso de diferentes estratégias de leitura, como também de outras manifestações artísticas, o professor pode, e deve, resgatar a leitura de obras literárias integrais em suas aulas, sem dispensar sua contextualização com as novas realidades atuais.

Dessa forma, concluímos que este trabalho usou das concepções dos autores aqui referidos sobre a relação da literatura com a televisão para pensar, construir e efetivar, da melhor forma possível, dentro das contingências que afetou o trabalho da pesquisa, um caderno de atividades como proposta de auxiliar professores na mediação da leitura de duas obras nacionais de campos artísticos distintos. Primeiro, a adaptação **O Auto da Compadecida**, de Guel Arraes, e em seguida o **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna. Para o caderno, produto deste trabalho, buscamos como diretrizes respeitar as singularidades de ambas as artes e não utilizar de uma hierarquia para depreciar ou diminuir alguma das duas.

Diante das transformações culturais, ensejadas por aquilo que podemos denominar como uma “revolução tecnológica”, dentro de uma sociedade da informação, que culminou no amplo acesso aos meios de comunicação, procuramos valorizar a linguagem televisiva, assim como a literária, dentro da sala de aula, tudo em busca de um caminho para desenvolver ao máximo as potencialidades de nossos alunos. Esses que, sobretudo, são leitores, mas também telespectadores. Com este trabalho buscamos, enfim, romper qualquer cisão que possa existir nas interpretações das múltiplas expressões artísticas (a literatura e a televisão), almejando, portanto, dar mais vida e menos limites às potencialidades de leitura que cada um carrega dentro de si.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIANO Suassuna /Auto da Compadecida. [S.l.: s.n.], 2017. (4 min). Publicado pelo canal Horizonte Ampliado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRl3cs-wLeE>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

AS MENTIRAS DE CHICÓ (O AUTO DA COMPADECIDA). [S.l.: s.n.], [2018]. (7 min). Publicado pelo canal Valter Sifer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=91z3T1QsATk>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BALOGH, Anna Maria. M. **Conjunções, Disjunções, Transmutações**. [S.l.]: Annablume, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BRASIL JUNIOR, Antonio da Silveira; GOMES, Elisa da Silva; OLIVEIRA, Máira Zenun de. ‘O Maias’, a literatura na televisão. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 5-20, 30 mar.2004. Anual. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 14 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.006 de 23 de junho de 2014**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 14 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAMPOS, Ana Paula; FIGUEIRÔA, Alexandre; FECHINE, Yvana (Edita.). Guel Arraes: **um inventor no audiovisual brasileiro**. Recife: Cepe, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: TA Queiroz/Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª. ed.

Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia MK. **Escola e Leitura, Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo, ALB, 2009.

ECO, Umberto. Lector in fabula. In: ECO, Umberto. **A cooperação interpretativa em textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de leitura: possibilidades e experiências. Revista Diálogos, 2018, 6.2: 133-152.

GUIMARÃES, Helio de Seixas et al. **Literatura em Televisão: uma história das adaptações de textos literários para programas de TV**. Campinas: Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, 1995

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 37-60.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na construção de currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MASCARENHAS, Renata de Oliveira. **O Auto da Compadecida em transmutação: a relação entre os gêneros circo e auto traduzidos para o sistema audiovisual**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/RenatadeOliveiraMascarenhas.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MELHORES Músicas de Animações - Músicas de Filmes Infantis - Parte 1. [S.l.: s.n.], 2018. (4 min). Publicado pelo canal Aloha Music. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TMDHnuIoAmc>. Acesso em: 14 jul. 2021.

NAGAMINI, Eliana. **Literatura, televisão, escola**. Estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSSA senhora aparecida (Desenho Animado) Se inscreva no Canal. [S.I.: s.n.], 2017. (6 min). Publicado pelo canal Web Rádio Juac. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s4ZaGrtsrZU>. Acesso em: 14 jul. 2021.

O AUTO da compadecida. Direção: Guel Arraes. Brasil: Globo filmes, 2000. Filme (104min).

O AUTO da Compadecida - Trilha Sonora Original. [S.I.: s.n.], 2020. (30 min). Publicado pelo canal Emanuel Ribeiro. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=DAyT2hKFSmA&list=PLnreBQbHT8H24UnHQTjDqni7zIXzVmvMJ. Acesso em: 14 jul. 2021.

O CAUSO do Caçador Animação em Cordel. [S.I.: s.n.], 2018. (3 min). Publicado pelo canal Causos de Cordel. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RjvHmJm_46M. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. **Diários Públicos, Mundos Privados: o diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade**. 2002. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-diarios-publicosmundos-privados.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2021.

OROFINO, Maria Isabel. **Mediações na produção de TV: um estudo sobre O Auto da Compadecida**. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

PELLEGRINI, Tânia. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac/ Instituto Itaú Cultural, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUITES, Aline Porto. **A presença do texto literário na arte da performance**. 2006. **PhD Thesis**. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

REIMÃO, Sandra. **Livros e televisão: correlações**. Ateliê Editorial, 2004.

ROSSINI, Miriam de Souza. **Televisão e cinema: a tradução, o híbrido e a convergência**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, 2005. Rio de Janeiro. Anais. São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1904/16810>.

SANTANA, S. R. L. **Olhares sobre a adaptação cinematográfica de O jogo de Ripley em O amigo americano**. Salvador: UFBA, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Mediação de Leitura. Discussões e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TAVARES, Bráulio. Tradição popular e recriação no “Auto da Compadecida”. *In*: SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 175-181.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In*: PELLEGRINE, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 61- 89.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Leitura e escola: velha crise, novas alternativas**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª ed. São Paulo: Global, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Perfomance, percepção e leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q1)**

03/05/2021

Questionário do aluno

Questionário do aluno

Prezado aluno(a), sua participação neste questionário é de extrema importância. Não serão coletados dados pessoais e não será feito nenhum tipo de cadastro. Suas respostas contribuirão para meu projeto de pesquisa e seu objetivo é levantar alguns dados acerca da prática de leitura de vocês.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 11 anos
☐ 12 anos
☐ 13 anos
☐ 14 ou mais

3. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ masculino
☐ feminino

4. Você gosta de ler? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

03/05/2021

Questionário do aluno

5. Quem foi a primeira pessoa a ler para você? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mãe
☐ Pai
☐ Professora
☐ Outra pessoa

6. Na sua família, quem tem o hábito da leitura? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mãe
☐ Pai
☐ Irmão(s)
☐ Avós
☐ Outros

7. Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pouco
☐ Regular
☐ Significativo
☐ Muito significativo
☐ Altamente significativo

03/05/2021

Questionário do aluno

8. Atualmente, o que você gosta de ler? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Livros
☐ Jornais
☐ Revista
☐ Outros
☐ Não leio.

9. Você lê: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Por prazer
☐ Por obrigação/imposição da escola.
☐ Por obrigação/ imposição dos pais.
☐ Outro motivo
☐ Não leio

10. Você lê quantos livros por semestre? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4 ou mais.
☐ nenhum

03/05/2021

Questionário do aluno

11. Os livros que você lê são: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Comprados.
- ☐ Empréstados pela biblioteca pública.
- ☐ Empréstados pela biblioteca da escola.
- ☐ Empréstados por amigos e outros.
- ☐ Lidos pela internet.
- ☐ Outras formas
- ☐ Não leio.

12. Com que frequência você visita a biblioteca de sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Sempre

13. Você já assistiu algum filme ou série baseado em livros ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

03/05/2021

Questionário do aluno

14. Você já assistiu ou leu alguma peça teatral? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

15. Do 1º ao 5º ano, como era seu contato com o livro de leitura na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tinha aula de leitura. Era muito bom.
☐ Tinha aula de leitura. era muito ruim.
☐ Não tinha aula de leitura.

16. PARA OS ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DE LER. Por que você não gosta de ler?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tenho preguiça.
☐ Não entendo o que eu leio.
☐ Todos os livros são chatos.
☐ Outro motivo.

17. Agora com as aulas online, você estaria disposto a participar de um projeto de leitura? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

03/05/2021

Questionário do aluno

18. Se sua resposta à pergunta anterior foi "sim", estaria disposto a se reunir virtualmente pela plataforma (google meet), uma vez por semana, fora do horário de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, tenho interesse e disponibilidade.
- ☐ Sim, tenho interesse, porém não tenho disponibilidade.
- ☐ Sim, tenho interesse, porém não tenho ferramentas tecnológicas.
- ☐ Não tenho interesse.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (Q2)

03/05/2021

Questionário dos professores

Questionário dos professores

Professor, sua participação neste questionário é de extrema importância. Não serão coletados dados pessoais e não será feito nenhum tipo de cadastro. Suas respostas contribuirão para meu projeto de pesquisa e seu objetivo é levantar alguns dados acerca da prática pedagógica e perfil dos professores da nossa escola.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Indique sua faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

☐ De 20 a 30 anos

☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos

☐ Mais de 51 anos

3. Qual seu grau de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Graduação

☐ Pós- Graduação - Especialização

☐ Pós-Graduação - Mestrado

☐ Pós-Graduação- Doutorado

4. Qual é a área de sua formação acadêmica? *

03/05/2021

Questionário dos professores

5. Você costuma ler obras literárias (livros)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Raramente
☐ Nunca, não gosto

6. No último ano, quantos livros de literatura você leu? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum
☐ Entre 1 e 3 livros
☐ Entre 4 e 8 livros
☐ Mais de 8 livros

7. Você costuma ir ao cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Raramente
☐ Nunca, não gosto

8. No último ano, você foi ao cinema com qual frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não fui
☐ Entre 1 e 3 vezes
☐ Entre 4 e 8 vezes
☐ Mais de 8 vezes

03/05/2021

Questionário dos professores

9. Você costuma assistir filmes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca, não gosto

10. Através de quais meios você costuma assistir filmes? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Netflix
- ☐ TV a cabo (Sky, Algar, etc.)
- ☐ TV aberta (Globo, Record, SBT, etc)
- ☐ DVDs de locadora
- ☐ Através de sites ou downloads
- ☐ Dvds piratas

11. Você gosta de filmes nacionais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

03/05/2021

Questionário dos professores

12. Assinale os filmes que você já assistiu. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aquarius
- ☐ Vidas Secas
- ☐ Muita Calma Nessa Hora
- ☐ O Auto da Compadecida
- ☐ Central do Brasil
- ☐ Cidade de Deus
- ☐ Olga
- ☐ O Palhaço
- ☐ Minha mãe é uma peça
- ☐ Que horas ela volta?

13. É comum obras literárias serem adaptadas para o cinema. Assinale abaixo os filmes que você acha que são adaptações: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Shrek
- ☐ Meu pé de Laranja Lima
- ☐ O Xangô de Baker Street
- ☐ As crônicas de Nárnia
- ☐ Mulher Maravilha
- ☐ IT: A coisa
- ☐ Invocação do Mal
- ☐ Dona Flor e Seus Dois Maridos
- ☐ Extraordinário

14. Você conhece a lei 13.0006/2014 sobre a projeção de filmes nacionais na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

03/05/2021

Questionário dos professores

15. Você costuma utilizar filmes em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Nunca
☐ Às vezes

16. Quando você utiliza os filmes, eles são na maioria das vezes: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nacionais
☐ Estrangeiros
☐ Nacionais e estrangeiros

17. Quando você utiliza os filmes, eles servem predominantemente para: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ilustrar um determinado conteúdo. (Exemplo: um filme sobre Guerra Fria para mostrar como era essa época).
☐ Tratar sobre um determinado tema. (Exemplo: um filme sobre sexualidade para falar sobre questões de gênero).
☐ Como forma de descontrair as aulas.
☐ Um bônus para os alunos, um descanso.

18. Quando você utiliza os filmes em aula, geralmente você: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pede um resumo sobre o filme.
☐ Faz um debate sobre o filme.
☐ Continua a discussão com outros textos.
☐ Passa um questionário sobre o filme.

03/05/2021

Questionário dos professores

19. Dentre os recursos abaixo, qual o mais utilizado por você nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Livro didático
- ☐ Textos e atividades impressas
- ☐ Datashow e lousa digital
- ☐ Computador
- ☐ Quadro negro e giz (branco e pincel)

20. Dentre os fatores abaixo, quais deles você acredita que são mais prejudiciais para a realização do seu trabalho? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Indisciplina e falta de interesse dos alunos
- ☐ Proposta curricular e engessamento das matrizes
- ☐ Falta de participação dos pais
- ☐ Escassez de recursos didáticos
- ☐ Extensa carga horária
- ☐ Falta de remuneração e incentivo à qualificação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – PLANO DE INTERVENÇÃO

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO CAMPUS DE UBERABA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) 	
TÍTULO	A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa
PÚBLICO ALVO	Alunos da série inicial do ensino fundamental II – 6º Ano de uma escola estadual do município de Frutal.
TEMA	A contribuição da adaptação televisiva para a formação do leitor literário.
PROBLEMATIZAÇÃO	• Como a partir do subgênero dramático ‘Auto’ pode haver contribuição para a formação de leitores de literatura? • Por que incentivar o interesse de alunos de 6º ano do ensino fundamental pela leitura literária a partir de adaptações?
JUSTIFICATIVA	Partindo da ideia de que estudar literatura, viabilizar o acesso à leitura, é mais do que um dever da escola, é um direito, é um exercício de cidadania decidimos abordar um gênero literário, mais especificamente, o drama auto em nossa intervenção. Segundo Antonio Cândido muitos educadores preconizam e temem os textos literários ao mesmo tempo, pois o texto literário é uma fonte inesgotável de experiência estética, e através do livro didático do ensino fundamental assim como a BNCC, a literatura é pouco abordada. Tendo como cenário um país com baixos índices de leitura como apontam os dados da pesquisa Retratos da Leitura do Instituto Pró-Livro: “O baixo índice de leitura é uma de nossas mazelas históricas e aponta para o empobrecimento dos debates brasileiros” [...] “De 49 acordo com o levantamento, 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro.” Diante de tal cenário faz-se necessário compreender a razão do desinteresse pela leitura. O município de Frutal/MG tem cerca de 53 468 habitantes de acordo com o último censo. A densidade demográfica é de 22 habitantes por km² no território do município, a secretaria de educação da cidade é responsável por (6) creches, (1) supletivo, (12) escolas municipais sendo (6) de zona rural. O ensino fundamental, nos anos iniciais (1º ao 5º ano), nas escolas municipais de Frutal, conta com a prática de aula de literatura, que é chamada de “aula de biblioteca” como consta na matriz curricular em anexo. Ou seja, a criança, que já possui o letramento em casa com os pais, tem uma continuidade com o contato com livros literários em toda sua infância. Quando este estudante ingressa nos anos iniciais do Fundamental II, tal prática deixa de existir e, ao chegar no Ensino Médio, depara-se com leituras obrigatórias de literatura, principalmente a considerada clássica, para trabalhos escolares e até mesmo vestibulares. Portanto, faz-se necessário que a escola busque resgatar e continuar o interesse pela leitura na segunda etapa do ensino fundamental, como ato de necessidade e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. A leitura deve estar presente nos bancos escolares, o que poderia minimizar a grande dificuldade dos alunos em compreender questões eliminatórias no

	vestibular em que só se obtém êxito quem tiver por hábito se atualizar através da leitura, pois, é diante desta que se consegue transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam. Igualmente, cabe à leitura acrescentar vida ao sabor da existência e, então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Deste modo, propomos que, diante das dificuldades de trabalhar obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, em tempos de fragmentação dos conhecimentos e virtualidade, escassez de livros e dificuldade de acesso, possamos assistir ao livro, desenvolvendo nos alunos um novo olhar sobre a televisão e, também, sobre o texto literário.
OBJETIVO GERAL	• Contribuir para a formação do leitor literário a partir do gênero drama, especificamente o auto, e sua adaptação televisiva.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Despertar o interesse pela leitura; • Aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno; • Estimular o desejo de novas leituras; • Contrastar a linguagem literária e a linguagem televisiva; • Avaliar a contribuição das adaptações no processo de formação de leitores; • Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; • Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens.
METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	A pesquisa e o estudo serão realizados no período de dois anos – março/2019 a março/2021 –, estando inserida na linha II de pesquisa, “Estudos Literários”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. A partir do levantamento bibliográfico e de um estudo de caso com alunos de uma turma de sexto ano de uma escola estadual, situada no município de Frutal/MG, será realizada uma pesquisa crítico-colaborativa. O corpus será formado pelas obras Auto da Compadecida e O santo e a Porca de Ariano Suassuna e por sua produção audiovisual: O Auto da Compadecida (1999), com direção de Guel Arraes (microsérie de TV). A principal metodologia para a realização deste projeto é partir da adaptação televisiva para chegar ao texto literário. É uma ordem em sentido inverso do que se pratica nas escolas, pois o aluno geralmente lê a obra ou resumo para depois assistir uma adaptação ou ainda assiste apenas o filme ou minissérie para substituir o livro. Nesses casos, a adaptação é vista apenas como forma de entretenimento, sem desenvolver o senso crítico do aluno para sua relação com a literatura. Por essa razão, seguimos, de forma sucinta, a seguinte ordenação: I. Preparação do conhecimento prévio; II. Exibição da microsérie; III. Discussão teórica sobre a adaptação; IV. Produção de texto; V. Leitura das obras literárias; VI. Discussão teórica sobre as obras; VII. Produção de roteiro teatral; VIII. Apresentação de uma peça teatral baseada nas obras e adaptação. Com esta metodologia, esperamos contribuir de forma significativa para o desenvolvimento linguístico, literário e artístico dos alunos. Além disso, com este roteiro, buscamos problematizar a ideia de que as adaptações devam ser fiéis à obra literária, discutindo com os alunos as diferenças tanto de conteúdo quanto conceituais entre as artes.
RECURSOS	Para a aplicação desse plano de intervenção será necessário: uma sala de vídeo com computador e data show; papel sulfite; lápis; caneta, borracha;

PEDAGÓGICOS	lápis de cor, exemplares dos livros Auto da compadecida e O Santo e Porca ou xerox destes.
RESULTADOS ESPERADOS	Este plano de intervenção terá por objetivo apresentar uma proposta de trabalho com a leitura do gênero literário drama, mediado pela adaptação para a televisão, propiciando ao leitor a interação com as situações retratadas nas obras. Pretende-se, ainda, permitir que sejam experimentados pontos de vistas diversos e, ao mesmo tempo, que intervenham no processo dialógico, uma vez que o leitor se integra à obra e ela passa a integrar o próprio leitor. Assim, à medida que ele experimenta novas situações enunciativas, torna-se um leitor independente, capaz de selecionar os seus próprios textos e interagir criticamente com eles. A expectativa é de que o trabalho pedagógico viabilizado pela adaptação televisiva e a literatura venha contribuir também para a formação de mundo dos educandos por meio de leituras, consolidando-se, assim, em um leitor em potencial. Entre os resultados esperados, almeja-se que o trabalho integrado com as diferentes linguagens e leituras, conforme discutido no projeto, possa constituir-se em uma experiência de aprendizagem atraente e ao mesmo tempo significativa, por meio da utilização de uma linguagem mais aproximada do educando, que é a televisiva. O livro não deixa de estar presente na escola, apenas passa a ocupar outro lugar, não perde seu valor na medida em que se articula com as linguagens midiáticas. E, em se tratando de obras literárias, ele oferece um rico acervo de histórias a serem recontadas de diversas maneiras. Espera-se também que os alunos compreendam de que forma se deu a adaptação televisiva, como elementos literários foram transpostos para televisão, de que forma a linguagem subjetiva foi magistralmente incorporada no trabalho de fotografia da microssérie; e tenham interesse pela obra literária a partir dos episódios assistidos. Enfim, percebe-se que existem várias maneiras de se trabalhar com a obra literária e a adaptação, sendo que ambas devem ser lidas de acordo com suas particularidades, sem que se atribua juízo de valor, ou seja, qual é melhor ou pior. Pelo contrário, que seja possível compreender que ambas são diferentes e que, embora muitos não saibam os pormenores da linguagem televisiva, todos reconhecem a pertinência de conhecê-las, por acreditar que essas particularidades favorecem uma leitura mais crítica e aprofundada da obra.
AValiação	A avaliação será realizada durante todo o desenvolvimento do projeto, levando em consideração a participação e o interesse dos discentes, desde a atenção durante a apresentação da microssérie até as atividades propostas posteriormente juntamente com as produções feitas por eles. Após executadas todas as etapas, finalizaremos com uma apresentação teatral adaptada do Auto da Compadecida.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL****TÍTULO DA PESQUISA: A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa**

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa: *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*. O objetivo desta pesquisa é desenvolver estratégias didáticas que valorizem o uso das adaptações de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa e contribuam para a formação de novos leitores.

Sua participação é importante, pois no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) a criança tem à sua disposição uma série de materiais para leitura, desde as histórias em quadrinhos ao livro-brinquedo, porém, ao adentrar o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), a leitura que antes era realizada por prazer é substituída por textos científicos, descritivos, com finalidades pedagógicas e restringe-se, muitas vezes, apenas à leitura dos textos presentes no livro didático. Também é nesta fase que o jovem aumenta seu contato com as tecnologias e os meios de comunicação de massa (rádio, televisão, etc.), principalmente os audiovisuais, que contribuem para o distanciamento entre os leitores e os livros. Torna-se urgente, então, pensar em estratégias que promovam o interesse pelas obras literárias nos alunos do ensino fundamental II, resgatando o prazer da leitura e promovendo a formação de leitores capazes ler os mais diferentes tipos de textos.

Caso você aceite que o menor sob sua responsabilidade participe desta pesquisa será necessário que ela (e) responda a questionários, participe das atividades que serão propostas (leitura do livro, atividades de interpretação, exibição Da microssérie, escrita de textos) nos locais determinados (sala de aula, biblioteca, pátio da escola, praça de leitura) na Escola Estadual Lauriston Souza com tempo estimado de aproximadamente 6 meses, nos horários das aulas durante o primeiro semestre de 2020. O risco desta pesquisa é a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar os riscos

serão tomadas as 54 seguintes medidas: o conteúdo ou dados pessoais dos participantes serão tratados com códigos alfanuméricos em todas as etapas do estudo.

Espera-se que da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa resultará para ela (e) enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita; assim como todo o material produzido no decorrer da pesquisa será disponibilizado à escola onde serão recolhidas as atividades.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação dela (e) nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao aproveitamento da disciplina Língua Portuguesa, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Deolinda de Jesus Freire

E-mail: deofreire@uol.com.br

Telefone: (34) 3071-3665 - (11) 99342-0188

Endereço: Rua Conde Prados, 155 – Abadia – 38025-260 – Uberaba-MG

Formação/Ocupação: Professora do Profletras

Nome: Cryslaine Flavio de Oliveira

E-mail: cysfrutal@hotmail.com

Telefone: (34) 992328164

Endereço: Rua Cachoeira Dourada, nº 84 –, Progresso, Frutal, MG – Brasil

Formação/Ocupação: Professora de Língua Portuguesa/ Mestranda do Profletras

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: **A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa**

Eu, _____, e o menor sob minha responsabilidade, voluntário a participar dessa pesquisa, lemos e/ou ouvimos o esclarecimento acima e compreendemos para que serve o estudo e a quais procedimentos a criança sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebemos esclarece os riscos e benefícios do estudo. Nós entendemos que somos livres para interromper a participação dela (e) a qualquer momento, sem precisar justificar nossa decisão e que isso não afetará o atendimento que ela (e) recebe. Sei que o nome dela (e) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro para participar do estudo. Concordamos juntos que ela (e) participe do estudo *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa* e receberemos uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Frutal,//.....

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Deolinda de Jesus Freire (34) 99817-8432 Cryslaine Flavio de Oliveira (34) 99232-8164

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o responsável legal e outra para o pesquisador.

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Para participantes do 6º ano)****ESCLARECIMENTO**

Convidamos você a participar da pesquisa: *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*. O objetivo desta pesquisa é desenvolver estratégias didáticas que valorizem o uso das adaptações de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa e contribuam para a formação de novos leitores. Sua participação é importante, pois no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) o aluno tem à sua disposição uma série de materiais para leitura, desde as histórias em quadrinhos ao livro-brinquedo, porém, ao adentrar o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), a leitura que era apenas por prazer é substituída por textos científicos, descritivos, com finalidades pedagógicas e restringe-se, muitas vezes, apenas à leitura dos textos presentes no livro didático. Também é nesta fase que o jovem aumenta seu contato com as tecnologias e os meios de comunicação de massa (rádio, televisão, etc.), principalmente os audiovisuais, que contribuem para o distanciamento entre os leitores e os livros. Torna-se urgente, então, pensar em estratégias que promovam o interesse pelas obras literárias nos alunos do Ensino Fundamental II, resgatando o prazer da leitura e promovendo a formação de leitores capazes de ler diferentes tipos de textos.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a questionários, participar das atividades que serão propostas (leitura do livro, atividades de interpretação, exibição da microssérie) no local determinado (sala de aula, biblioteca, pátio da escola, praça de leitura) na Escola Estadual Lauriston Souza com tempo estimado de aproximadamente 6 meses, nos horários das aulas, durante o primeiro semestre de 2020. O risco desta pesquisa é a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes medidas: os conteúdo ou dados pessoais dos participantes serão tratados com códigos alfanuméricos (através de números) em todas as etapas do estudo.

Espera-se que de sua participação na pesquisa resulte o enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita; assim como todo o material produzido no decorrer da pesquisa será disponibilizado à escola onde serão recolhidas as atividades.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta

pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao aproveitamento da disciplina de língua portuguesa, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Deolinda de Jesus Freire

E-mail: deofreire@uol.com.br

Telefone: (34) 3071-3665 - (11) 99342-0188

Endereço: Rua Conde Prados, 155 – Abadia – 38025-260 – Uberaba-MG

Formação/Ocupação: Professora do Profletras

Nome: Cryslaine Flavio de Oliveira

E-mail: crysfrutal@hotmail.com

Telefone: (34) 992328164

Endereço: Rua Cachoeira Dourada, nº 84 –, Progresso, Frutal, MG – Brasil

Formação/Ocupação: Professora de Língua Portuguesa/ Mestranda do Profletras

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

ASSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão e que isso não afetará o atendimento que estou recebendo. Sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, O livro, o filme e a lei: as adaptações cinematográficas nas aulas de Língua Portuguesa e receberei uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Frutal,//.....

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Deolinda de Jesus Freire (34) 99817-8432 Cryslaine Flavio de Oliveira (34) 99232-8164

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o responsável legal e outra para o pesquisador.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Uberaba, 24 de agosto de 2019

Assunto: Pedido de autorização para acesso a dados

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para intervenção pedagógica como parte da pesquisa **"A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa"**, sob a responsabilidade de Cryslaine Flavio de Oliveira. O objetivo dessa pesquisa é contribuir para a formação do leitor a partir da literatura, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas junto aos participantes do 6º ano do Ensino Fundamental por meio das atividades desenvolvidas durante o ano de 2020, como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.
2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.
3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,



Prof.ª Dra. Declinda de Jesus Freire
(34) 3071-3665 – deofreire@uol.com.br

PROF.ª DECLINDA DE JESUS FREIRE
 Departamento de Estudos Literários/RELACHOS
 UFTM
 SAPE: 1671908

De acordo com a realização da pesquisa:

☒ deferido

☐ indeferido



Assinatura do Responsável da Escola

E. LAURISTON SOUZA
 Decreto 14.854 de 14/10/1974
 Rua "Santo Amel, nº 950 - Uberaba/MG"

Uberaba, 24/08/2019

Local e data

ANEXO B – PARECER DO CEP

	UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO			
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA				
Título da Pesquisa: A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa				
Pesquisador: DEOLINDA DE JESUS FREIRE				
Área Temática:				
Versão: 1				
CAAE: 21935019.0.0000.5154				
Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa				
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER				
Número do Parecer: 3.604.220				
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440544.pdf	25/09/2019 15:16:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_TALE_CEP.pdf	25/09/2019 15:15:45	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE_CEP.pdf	25/09/2019 15:15:33	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCryslaine.pdf	25/09/2019 13:32:50	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_ESCOLA.pdf	24/09/2019 13:02:14	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	Propostas_Escrita_ALUNOS.doc	24/09/2019 13:01:21	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	Questionario_ALUNOS.docx	24/09/2019 12:58:18	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_TALE_CEP.doc	24/09/2019 12:55:10	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE_CEP.doc	24/09/2019 12:54:29	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE_CEP.doc	24/09/2019 12:54:29	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_CEP_Deolinda_e_Cryslaine.docx	23/09/2019 16:44:29	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Situação do Parecer: Aprovado				
Necessita Apreciação da CONEP: Não				
UBERABA, 27 de Setembro de 2019				
Assinado por: Daniel Fernando Bovolenta Ovigli (Coordenador(a))				