

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**RENATO LESSA CORREIA**

**SHAKESPEARE TÁ NA MINHA ESCOLA!**

**Rio de Janeiro  
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RENATO LESSA CORREIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos Literários.  
Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel

## CIP - Catalogação na Publicação

C824s      Correia, Renato Lessa  
              Shakespeare tá na minha escola! / Renato Lessa  
Correia. -- Rio de Janeiro, 2024.  
              97 f.

              Orientador: Marcos Vinicius Scheffel.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2024.

              1. Estudos Literários. 2. Formação de leitor. 3.  
Texto teatral. 4. Texto clássico. 5. Ensino  
fundamental II. I. Scheffel, Marcos Vinicius,  
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

## Folha de aprovação

Renato Lessa Correia

SHAKESPEARE TÁ NA MINHA ESCOLA!

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel

Aprovado em:

Rio de Janeiro, 05 de dezembro de 2024.

### Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel (orientador)

Instituição: ProfLetras-UFRJ      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. André Luís Mourão de Uzêda

Instituição: ProfLetras-UFRJ      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira

Instituição: FE-UFRJ      Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico aos meus sobrinhos Samuel Lessa e Maria Júlia Lessa que continuam ocupando no mundo o espaço de sua mãe, Juliana (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Olorum, aos meus Orixás e às entidades amigas e protetoras que me acompanham iluminando, protegendo e guiando.

Aos meus ancestrais, em especial a minha avó Francisca, que sempre nos dizia: “Vou dar a vocês aquilo que ninguém pode tirar: educação!” e a minha mãe que me trouxe à vida e me ensinou o que é amor.

Ao meu companheiro e parceiro de vida, Robson que, durante as longas horas que me dediquei à leitura e à escrita durante este trabalho, cuidava da casa, dos nossos filhos (sete cães e um gato, resgatados de situação de rua) e ainda me oferecia aquele cafezinho.

Ao meu orientador Marcos Scheffel que me acolheu quando sem orientador, topou comigo o desafio, dando-me liberdade e autonomia e ao mesmo tempo me provocando para me tirar da minha zona de conforto.

Aos professores e professoras do ProfLetras, em especial, Ana Flávia Gehardt, Adriana Leitão, Gean Nunes, Karen Sampaio, Kátia Cristina e Sílvia Rodrigues, que sempre nos trataram com respeito, ética, dentro e fora de suas aulas.

À professora Ana Creliá que é esta mulher: ora é um pouco dos ventos fortes de Iansã, dissipando o que tem que ser, ora a justiça e fogo de Xangô equacionando sentimentos e situações, ora a mansidão de Oxalá e sempre o amor, o afeto e colo de mamãe Oxum! Mas... é sempre ela: Ana!

À banca examinadora na pessoa da professora Maria Fernanda Alvito que se dispôs a contribuir com meu trabalho e tem realizado a tarefa de maneira “cirúrgica”.

A minha companheira de labuta, Luciene Damaceno, que me auxiliou com a língua inglesa.

À equipe da Secretaria do ProfLetras/UFRJ que sempre nos dá o suporte necessário.

*Há quem diga que todas as noites são de sonhos.  
Mas há também quem garanta que nem todas, só  
as de verão.*

*No fundo, isto não tem muita importância.*

*O que interessa mesmo não é a noite em si, são  
os sonhos.*

*Sonhos que o homem sonha sempre,  
em todos os lugares, em todas as épocas do ano,  
dormindo ou acordado.*

(William Shakespeare)

## RESUMO

A presente dissertação apresenta a possibilidade de construção do aluno leitor crítico e autônomo a partir do texto clássico dramático na didática de aulas de Língua Portuguesa voltadas para a leitura literária no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), a partir de uma leitura subjetiva. O “ser ou não ser, eis a questão” da nossa pesquisa concentra-se em: como o texto dramático pode favorecer à formação do aluno crítico e autônomo? A escolha por esse gênero literário deu-se, no primeiro momento, pela identificação e construção de sentidos do professor-pesquisador quando ainda era estudante do 8º ano e participava de formação de grupo teatral de uma escola pública municipal. Contudo, o foco não está no estudo e nas diferenças de gêneros literários. E, no segundo momento, por constatarmos as lacunas existentes na formação do aluno leitor crítico por vários aspectos apresentados nessa dissertação (problemas estruturais, recursos humanos, políticas públicas ineficientes etc.) e a quase total ausência do texto dramático em sala de aula, nos materiais didáticos fornecidos e nos documentos oficiais. O trabalho foi desenvolvido sob o foco de pesquisa-ação através dos vários tipos de leituras (silenciosa, compartilhada, vocalizada e dramatizada) da peça *Hamlet*, de William Shakespeare. Foram encontros semanais em uma turma de 8º ano, em uma escola da rede estadual de educação localizada no município de Conceição de Macabu. Nesses encontros, realizamos, após a leitura linear de trechos da peça, conversas literárias e debates com culminância em leitura dramatizada. Os estudos ligados à Teoria da Recepção, de Wolfgang Iser (1999), Performance, Recepção e Leitura de Paul Zumthor (2007) e pensamentos de Antônio Cândido (2011), Maria Tereza Andruetto (2017), Huizinga (2000), Délia Lerner (2002), Cecilia Bajour (2012), Aidan Chambers (2023) e Ferreiro e Ana Teberosky (1999) foram basilares na condução metodológica do nosso trabalho. E, como resultados do nosso trabalho percebemos externados pelos alunos: maior autoestima, maior confiança para externar inferências sobre o texto lido, a proximidade deles com o texto clássico dramático, o despertar do interesse em ler outras obras, inclusive de Shakespeare e a inferência realizada. Através da aplicabilidade de nossa pesquisa como experiência em sala de aula pudemos vivenciar que o texto dramático pode ser grande aliado na formação do aluno leitor, pois esse aluno vê e sente nesse texto a possibilidade de brincar, imaginar e dialogar com a sua realidade de vida e de mundo, construindo, assim, significados e resignificando valores, sentimentos, conceitos e o seu estar no mundo se posicionando criticamente. De minha parte, como professor-pesquisador, a minha prática pedagógica foi reavaliada, repensada e intervencionada com mudanças significativas como a inserção de leitura literária de forma mais exclusiva.

Palavras-chave: Texto clássico, Dramático, Formação Aluno Leitor Crítico, Leitura Literária, Performance.

## ABSTRACT

This dissertation presents the possibility of building a critical and autonomous student reader based on the classic dramatic text in the didactics of Portuguese language classes focused on literary reading in Elementary School II (6th to 9th grade). from a subjective reading. The “to be or not to be, that is the question” of our research focuses on: how can dramatic texts promote the formation of critical and autonomous students? The choice of this literary genre was initially due to the teacher-researcher's identification and construction of meanings when he was still an 8th grade student, and we took part in the formation of a theater group at a municipal public school. However, the focus is not on the study and differences between literary genres. And, secondly, because we note the gaps in the training of critical reader students due to several aspects presented in this dissertation (structural problems, human resources, inefficient public policies etc.) and the almost total absence of dramatic texts in the classroom, in the teaching materials provided and in official documents. The work was developed under the focus of action research through various types of readings (silent, shared, vocalized and dramatized) of William Shakespeare's play Hamlet. These were weekly meetings in an 8th grade class, in a state school located in the municipality of Conceição de Macabu. In these meetings, we held, after the linear reading of excerpts from the play, literary conversations and debates culminating in a dramatized reading. Studies linked to Reception Theory by Wolfgang Iser (1999), Performance, Reception and Reading by Paul Zumthor (2007) and thoughts by Antônio Cândido (2011), Maria Tereza Andruetto (2017), Huinzinga (2000), Délia Lerner (2002), Cecília Bajour (2012), Aidan Chambers (2023) and Ferreiro and Ana Teberosky (1999) were fundamental in the methodological conduct of our work. And, as a result of our work, we noticed that the students expressed: greater self-esteem, greater confidence to make inferences about the text read, their closeness to the classic dramatic text and their interest in reading other works, including Shakespeare. Through the applicability of our research as an experience in the classroom, we were able to experience that the dramatic text can be a great ally in the formation of the student reader, because this student sees and feels in this text the possibility of playing, imagining and dialoguing with their reality of life and the world, thus constructing meanings and re-signifying values, feelings, concepts and their being in the world. For our part, as teacher-researchers, our teaching practice has been re-evaluated, rethought and intervened with significant changes such as the inclusion of literary reading in a more exclusive way.

Keywords: Classical Text, Dramatic, Critical Reader Training, Literary Reading, Performance.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Exemplos de perguntas do questionário .....	71
Figura 2: Capa da obra lida com os alunos.....	72
Figura 3: Leitura de mesa – leitura silenciosa.....	73
Figura 4: Leitura de mesa – leitura oralizada .....	74
Figura 5: Leitura compartilhada em voz alta .....	74
Figura 6: Preparo para leitura dramatizada.....	75
Figura 7: Preparação para leitura dramatizada .....	75
Figura 8: Leitura dramatizada .....	76
Figura 9: Leitura dramatizada .....	76
Figura 10: Leitura dramatizada .....	77
Figura 11: Leitura e dramatização – texto “decorado” .....	77
Figura 12: Leitura dramatizada .....	78
Figura 13: Aluno Robson leva, por iniciativa própria, o dicionário .....	82
Figura 14: Trecho do texto: ato II, cena II, p. 53.....	83
Figura 15: Aluna Aline faz postagem no Instagram.....	83
Figura 16: Texto – ato III, cena II, p. 74 .....	84

## SUMÁRIO

ATO 1 — ABRINDO AS CORTINAS: UMA INTRODUÇÃO .....	11
ATO 2 — PISANDO NO PALCO: APROPRIANDO-ME DOS TEÓRICOS E JUSTIFICANDO PAPÉIS E PERSONAGENS .....	18
CENA 2.1 — O QUE É UM TEXTO DRAMÁTICO (GÊNERO) E POR QUE TRABALHAR <i>HAMLET</i> , UM TEXTO CLÁSSICO E DRAMÁTICO DE SHAKESPEARE? .....	18
CENA 2.2 — A LITERATURA, A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TEXTO DRAMÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO.....	28
CENA 2.3 — A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA: SEU VALOR PRÁTICO E INDISPENSÁVEL PARA A VIDA E PARA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR A PARTIR DE CONCEITOS – LEITURA SUBJETIVA, LETRAMENTO E LEITOR CRÍTICO .....	31
CENA 2.4 — O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR CRÍTICO .....	42
ATO 3 — UM MÉTODO PARA PISAR NO PALCO: A CONVERSA LITERÁRIA ....	50
ATO 4 — SEDUÇÃO ATRAVÉS DO TEXTO TEATRAL E DA ORALIDADE PARA LER .....	57
CENA 4.1 — O TRABALHO EM SALA DE AULA: LEITURA COM TEATRALIDADE .....	59
CENA 4.2 — PERFORMATIVIDADES DO TEXTO.....	63
CENA 4.3 — LENDO <i>HAMLET</i> : LEITURA EM VOZ ALTA E DRAMATIZADA.....	66
ATO 5 — EM CENA: <i>HAMLET</i> NA SALA DE AULA .....	72
ATO 6 — FECHANDO AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	94



## ATO 1 — ABRINDO AS CORTINAS: UMA INTRODUÇÃO

Eu estudava em uma escola municipal, Escola Municipal Brasil, localizada no subúrbio de Olaria, Rio de Janeiro. Estava na 1ª série da etapa que chamávamos de “primário”. Minha professora era “tia Vera”. Tia Vera era uma professora extremamente carinhosa. Minha mãe estava com dificuldade para me levar todos os dias para a escola, tia Vera, então, passava lá em casa, me pegava e levava. Eu me lembro que fui alfabetizado pela tia Vera através de uma cartilha que tinha o nome de *O sonho de Talita*. Talita era uma fada. Essa é a recordação mais significativa da trajetória e início como aluno leitor. Era encantador, me fazia viajar. Eu conseguia acessar um mundo que só existia para mim na escola, um mundo mágico que me fazia sonhar, ter alegria. Alegria que não tinha em casa. Sim, não tinha em casa, pois via minha mãezinha sofrer muito com meu pai.

E, naqueles momentos de alegria, entretenimento e fantasia, concretizou-se justamente aquilo que Cecilia Bajour (2009, p. 85) afirmou no seu texto, produzido durante o 14º Fórum Internacional pelo Fomento ao Livro e à Leitura, na Argentina, em agosto de 2009, que muitas crianças, principalmente as de famílias mais atingidas pelas crises econômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola. Assim aconteceu comigo! Foi através da cartilha de alfabetização que iniciei minha trajetória como leitor. Já na 3ª série, também do antigo primário, li a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e depois, ampliando meu repertório, li *Passarinhos e gaviões*, de Chico Alencar. O contato com o autor da obra foi muito marcante para mim, até hoje lembro da visita de Chico Alencar a minha escola. Essas oportunidades me abriram um portal mágico para um mundo que não conhecia.

Na verdade, não me foi oportunizada a leitura no meu lar. Minha avó materna, por quem fui criado, era analfabeta. Talvez por isso valorizava a educação como ouro. Com muito esforço, nos proporcionou aquilo que ela dizia que ninguém poderia retirar de nós e que ela mesma não teve a oportunidade: educação.

Teresa Colomer diz, em seu livro *Andar entre livros* (2007, p. 104), que a leitura de histórias para crianças incide em desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler. Afirma, ainda, que os adultos ajudam a criança a explorar o mundo à

luz do que ocorre nos livros e a recorrer a sua experiência para interpretar os acontecimentos e a buscar significados que é do próprio modo humano de raciocinar. Tia Vera fez exatamente isso comigo!

Dando prosseguimento aos meus estudos no antigo curso do ginásio (da 5ª à 8ª série) realizei leituras de clássicos por obrigação como *O Cortiço*, *A escrava Isaura* e *Os Sertões*. Foi por obrigação porque as leituras culminavam ou em uma prova, ou em algum trabalho em grupo. Mas, sempre com um fim avaliativo, uma prova! Tínhamos que ler para passarmos pela prova!

No curso de graduação (Letras) que realizei, adquiri uma “velocidade de leitura” que não tinha até então. Foram muitos textos teóricos e obras da literatura nacional e internacional. Precisava dar conta do volume de leitura de cada semestre para não ficar enrolado. O que desejo dizer, sintetizando, é que o meu primeiro despertar pela leitura ocorreu pela esfera lúdica e prazerosa, em seguida torna-se uma obrigação e mais tarde uma obrigação que deveria ainda por cima ter celeridade, acabando, assim, com o prazer. Porém, nem tudo estava perdido! No curso do mestrado profissional rememorei e revivi o primeiro sentimento quando iniciei minha jornada como leitor. Sim! Pois presenciar, ouvir e sentir as leituras feitas por meus professores em sala, em especial pelo professor Marcos Scheffel e pela professora Ana Crelia, mexia profundamente comigo. Abria-se novamente um outro portal que agora me impulsionava para uma dimensão ainda não experimentada. Arregalava os olhos na ânsia de querer saber mais e logo da história lida, emocionei-me, chorei, questionei fatos, personagens e ideologias dos textos. É justamente, isso que almejo como meus alunos: que eu consiga provocá-los como um dia fui provocado. Uma outra experiência marcante que trago até hoje e que deu o *start* do trabalho de pesquisa foi o fato de ter tido uma professora de Arte, na 8ª série, que trabalhou teatro com minha turma, isso no ano de 1988. Professora Claudelis nos reunia numa sala específica para as aulas de teatro/arte. Naquela sala, tínhamos alguns recursos de figurino, maquiagem, iluminação etc. As aulas aconteciam na Escola Municipal Leonel Azevedo, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro. Claudelis era uma professora sensível aos seus alunos, observadora e afetuosa. Era visível e contagiante a sua paixão pelos textos. Montamos um grupo de teatro que recebeu o nome de “Tô chegando!”. Escolhíamos os textos juntamente com a Claudelis e, conseqüentemente, dávamos continuidade ao trabalho de leitura de mesa, leitura dramática e encenação. A primeira peça que montamos e encenamos foi “Judas em Sábado de Aleluia” (1846), um clássico de

Martins Pena. A escola possuía um auditório com palco com capacidade para umas 150 pessoas. O palco precisava de reforma. O nosso grupo teatral começou a realizar apresentações em outros colégios e, com isso, arrecadamos alguma verba que foi suficiente para a reforma do palco. Essa experiência foi divisora de águas em minha vida, não só como estudante, mas como pessoa. Por eu ser uma realidade viva e concreta daquilo que o trabalho com teatro na escola pode realizar é que desperta em mim o desejo de trabalhar o referido tema em minha pesquisa. Isso é identificação e pertencimento, pois faz total sentido na minha vida e prática pedagógica, hoje, com vinte e dois anos no serviço público.

Como profissionais do magistério, mais especificamente de Língua Portuguesa/Literatura/Letramento, enfrentamos diversos desafios: alunos desmotivados que dizem não gostar, não saber ler, a falta de incentivo na família do aluno, as desigualdades sociais e econômicas, a disputa entre a leitura do texto material e a sedução tecnológica provocada pelas novas tecnologias às quais os jovens têm maior acesso e interesse (*WhatsApp, TikTok* etc.), pois esses alunos já nascem com internet – o que não favorece a leitura de clássicos –, a falta de infraestrutura da maioria das escolas, a fragmentação e superficialidade do currículo, o acervo bibliográfico insuficiente e inadequado nas bibliotecas, por vezes, quando essas existem, acabam funcionando como depósitos de livros didáticos nunca usados, ou espaços para funcionários que estão ali apenas “tapando buraco”, esperando a tão sonhada aposentadoria, ou ainda funcionários readaptados. Com isso, o acesso à literatura ainda não é democrático por vários motivos, inclusive pela desmotivação dos profissionais envolvidos no processo de formação dos leitores, seja por falta de capacitação ou desvalorização por parte do governo e tantos outros. Por exemplo, podemos citar a escola na qual desenvolvemos nosso trabalho. Nela não há professor efetivo de Língua Portuguesa e Letramento, logo os professores que lecionam são professores que realizam horas extras e para isso se deslocam de outra unidade escolar, até mesmo de outros municípios, como é nosso caso.

Hoje, lecionando na rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, nos segmentos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio podemos notar e sentir presentes várias barreiras e lacunas no processo de formação do aluno leitor. Quando em sala, trabalhando com algum texto que julgamos interessante para nossos alunos, ou seja, um texto que poderá despertar neles a vontade de continuar a lê-lo, um texto

capaz ainda de fazê-los pensar em questões que envolvem a trama de suas vidas de alguma forma, e pedimos que nos ajudem a ler um trecho em voz alta, os alunos do Ensino Fundamental II, muitas vezes, não sabemos se por competição com os outros colegas, se mostram mais ousados e se lançam à tarefa proposta, apesar da insegurança e timidez. Já no Ensino Médio, a dificuldade é ainda maior, só os que já possuem algum interesse por leitura se lançam para ler em voz alta o trecho solicitado ou quando ficam alfinetando um ao outro para ler.

Geralmente, as meninas assumem a atividade leitora em sala e em voz alta. E, parece que essa nossa constatação não é exclusividade das nossas salas de aula brasileiras, pois Michèle Petit concluiu em sua pesquisa e registrou em *Os jovens e a leitura* que “na França, tanto no campo na cidade, as mulheres leem mais que os homens” (Petit, 2009, p. 130). Mas, o recorte e indicador de gênero não é o foco de nosso trabalho.

Aqui, na nossa dissertação, não temos o objetivo de discutir sobre esses fatores, mas de perceber como despertar e incentivar/motivar o aluno para que se torne um leitor competente, autônomo (mais adiante, pincelamos brevemente esses conceitos), capaz de inferir sobre o texto e, conseqüentemente, sobre sua vida e sobre o mundo, através da compreensão e experiência literária. Para isso, a leitura do texto literário foi a atividade central. Lemos a obra clássica dramática *Hamlet*, de William Shakespeare, sendo o referido texto o *corpus* principal para a obtenção de outro *corpus* (análises/conclusões). Não constitui objetivo deste trabalho esgotar qualquer conceito ou tema tangenciado sobre, por exemplo, “letramento literário”, “leitura”, “literatura”, “leitor crítico”, “cânone”, “gênero dramático” e tantos outros. Por isso, quando abordamos tais temas, nos detemos apenas em apontar em quais conceitos ou teóricos nos apoiamos. De antemão, abordamos o entrelaçamento de conceitos de letramento e leitor competente sintetizados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de Língua Portuguesa:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1997, p. 41).

É objetivo e produto de nossa dissertação dar amostra que, tendo como pilar a leitura integral do texto teatral e adotando certas estratégias metodológicas já conceituadas por autores renomados, é possível garantir com eficácia o despertar para a formação do aluno leitor crítico. Além disso, agora, não falando da relação aluno leitor-texto, mas da relação professor-pesquisador-mediador, a nossa dissertação revela que o projeto de pesquisa está de acordo com o nosso projeto de professor, ou seja, como nosso fazer pedagógico.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano, formada por 17 meninas e 15 meninos, com idade entre 12 e 14 anos, do Colégio Estadual Maria Lobo Viana. O colégio possui em torno de 200 alunos no ano de 2024, 08 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 refeitório, 01 quadra de esportes, banheiros para alunos e alunas e 01 sala de professores e funciona apenas no turno matutino. A escola sobrevive com carência real e permanente de professores inclusive de Matemática e Português por um período longo de anos. Inclusive, como já mencionado, presenciamos, por anos, essa carência sendo suprida através de horas extras (GLP – Gratificação por Lotação Prioritária, nomenclatura atribuída na rede estadual de educação) de profissionais que necessitavam estar lotados em turmas do fundamental para realização do mestrado profissional (ProfLetras).

A escola não possui intervalo para recreio, ou seja, as crianças fazem as refeições e retornam para sala de aula, o que entendemos ser severamente prejudicial ao desenvolvimento escolar dos alunos, pois lhes tira algo que valorizamos na nossa dissertação: o brincar, a ludicidade, a possibilidade de interagir, o espaço de tempo livre, o ócio etc. Situa-se no município de Conceição, com aproximadamente 23.000 habitantes e 05 colégios estaduais, alguns oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio. O município possui uma Casa de Cultura, uma Biblioteca pública municipal, não possui sala de cinema e nem teatro. As iniciativas tanto da Casa de Cultura quanto da Biblioteca são quase nulas. Os prédios existem e simplesmente ficam abertos durante um período do dia e os mesmos materiais ficam expostos durante vários meses, ignorando até as datas comemorativas e de extrema significação para nossa formação cultural.

A metodologia utilizada no nosso projeto de pesquisa é a da pesquisa-ação, por caracterizar-se como uma metodologia de investigação (de nossa prática

pedagógica) de base social com o objetivo de uma ação interventiva no coletivo e com cooperação ou participação dos envolvidos na pesquisa (Thiollent, 1997). E, porque "Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas..." (Brown; Dowling, 2001, p. 152).

A pesquisa-ação é o método adequado ao nosso projeto por ser um método de pesquisa aplicada e direcionada à formulação de diagnose, identificação de "situação problema" e busca de soluções. É a metodologia do conhecer e do agir. Para Lindgren et al. (2004), a pesquisa-ação é um método intervencionista que oportuniza ao pesquisador testar hipóteses de soluções e implementar as mudanças no cenário real. Além disso, o pesquisador não é um mero observador dos participantes do processo de geração de conhecimento, mas é responsável por aplicar tais conhecimentos (Macke In: Godoi, Bandeira de Melo e Silva, 2006; Mathiassen, 2002 apud Lindgren et al.). Feitas essas colocações, vale explicitar que nosso trabalho se desdobrou em eixos ou momentos que chamamos de "atos" e suas subdivisões em "cenas".

No Ato 2 do nosso texto, nos apropriamos de textos teóricos e pensamentos de autores renomados que serão nosso aporte para justificar a importância da leitura de literatura literária na escola e na vida, a contribuição da leitura do cânone literário na "criação" e formação do aluno leitor, o papel da escola e do professor-mediador no processo de formação do aluno e conceitos (definições) de leitor crítico e gênero dramático. Neste ato, examinamos as diretrizes dos documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs, no que se refere à leitura e ao trabalho com textos. Realizamos um contraponto entre o que dizem esses documentos e as opiniões dos especialistas na área. Finalmente, justificamos a escolha de *Hamlet*, uma obra teatral trágica de um autor de língua inglesa, antecipando que essa seleção poderia gerar questionamentos.

No Ato 3, apontamos como seria desenvolvido o trabalho no "chão da sala" e através de quais métodos seria realizada a leitura da obra, quais os tipos de leitura faríamos (silenciosa e de mesa, oralizada e dramatizada) e o que seria realizado após as leituras: conversas literárias. Aqui demonstramos como foram os nossos primeiros passos.

No Ato 4, abordamos as características mais peculiares do texto teatral em relação a sua oralização e suas performatividades, o papel da oralidade na sedução para o "nascer" de um aluno leitor, pois essa oralidade é potencialidade inerente ao texto teatral. Consequentemente, aqui é o momento em que ocorrem os tipos leituras,

as performances.

E, por fim, no Ato 5 retratamos como ocorreram as conversas literárias: as intervenções, as não-intervenções que também é um tipo de intervenção, ou seja, intervenção silenciosa, segundo Lerner (p. 9). Vale ressaltar que nem sempre tivemos essa sequência de trabalhos. Às vezes, a leitura dramatizada ocorria após a conversa literária e vice-versa.

## **ATO 2 — PISANDO NO PALCO: APROPRIANDO-ME DOS TEÓRICOS E JUSTIFICANDO PAPÉIS E PERSONAGENS**

### **CENA 2.1 — O QUE É UM TEXTO DRAMÁTICO (GÊNERO) E POR QUE TRABALHAR *HAMLET*, UM TEXTO CLÁSSICO E DRAMÁTICO DE SHAKESPEARE?**

O gênero dramático é uma das formas mais antigas e marcantes de expressão artística, desempenhou e ainda desempenha papel fundamental na literatura, história e desenvolvimento do ser humano. Por isso, fez-se necessária apresentação, definição e caracterização deste gênero aos alunos. Em suma, foi compartilhado com os alunos que o texto dramático é um texto produzido com a intenção de ser encenado, concentrando-se nas representações de ações e conflitos através dos diálogos, monólogos, ou seja, através das ações cênicas. É uma forma de expressão utilizada para representar a realidade humana, seja uma realidade social, política ou ainda psicológica, utilizando-se de elementos como cenário, iluminação e figurinos com a finalidade de entreter, provocar emoções e reflexões sobre a vida e a sociedade. Explora temas complexos, frequentemente com finais infelizes, centrados em conflitos fatais e personagens que enfrentam adversidades.

A palavra “drama” é derivada do grego e tem o sentido de “fazer” ou “agir”. Nesse aspecto, reside a característica onírica do gênero dramático, pois os personagens tomam vida e encenam a história criando uma relação com o público. Não há um narrador que conduz a história. Foi feito ainda um link com a história do surgimento do teatro ocidental e o teatro shakespeariano, pois o gênero dramático remonta à Grécia antiga, onde os cultos religiosos dirigidos principalmente ao deus Dionísio deram origem às representações teatrais. A explicação para o surgimento da tragédia ocidental está no fato de um componente do coro que entoava cânticos em louvor a Dionísio, Téspis, se destaca e assume o papel do próprio Dionísio, criando o que chamamos de protagonista e provocando emoções no restante do coro e na plateia. Nascia assim, a tragédia grega. O elemento trágico por definição era a paixão (páthos) que movia o ator. Paixão esta que levava os humanos a terem comportamentos irracionais e até violentos, ignorando as leis organizadoras da sociedade. A tragédia pode ser definida como peça teatral na qual os personagens são, na sua maioria, nobres, e que tem o objetivo de levar a plateia a um estado de

tensão emocional. Tensão emocional, muitas das vezes, vivida pelo protagonista que faz com que o fim seja marcado por acontecimentos desgraçados. A concentração do texto dramático está na ação. Emil Staiger define a essência dramática como tensão (1975, p. 135).

Outra característica estrutural do texto dramático é o uso do diálogo como articulador entre personagens. É o diálogo, ou ainda o solilóquio, como já explicitamos, que irá revelar a tensão e as forças (internas ou externas) contrárias de cada personagem gerando os conflitos. O oculto se mostra pelo diálogo ou pelo solilóquio. A organização estrutural é formada por três elementos: o discurso das personagens, o discurso das instruções do autor (chamado atualmente de rubricas) e o apagamento do narrador.

Além dessas características expostas, uma que foi percebida logo “de cara” pelos alunos quando receberam o exemplar da obra foi a descrição das personagens. perceberam que antes mesmo do texto, havia uma lista com todas as personagens. Essa característica do texto teatral conseguiu perceber com bastante nitidez, pois relataram ser uma novidade para eles.

A influência do teatro na educação grega era tão grande que em Atenas quando aconteciam os festivais dramáticos, o comércio era suspenso. Isso porque o teatro possuía e possui uma função pedagógica cumprida pelas peças que é o despertar das emoções. O público refletia por meio do teatro nas suas paixões e vícios humanos. Além disso, o público acompanhava a trajetória do herói falho (falho porque na tensão entre as forças interiores e sociais, acaba sucumbindo e cometendo erros não calculados), identifica-se com suas emoções e realizando catarse.

A escolha por Hamlet foi motivada pela experiência significativa que essa obra me proporcionou durante a graduação. Ficaram evidentes os temas do drama existencial de Hamlet, a loucura de Ofélia, as mortes imprevistas e o conflito familiar na corte. Em Hamlet, o homem, através das personagens, é tratado de maneira cromática, ou seja, na sua diversidade. As personagens oscilam revelando a humanidade e antecipa, assim, a modernidade com toda a sua atmosfera. Hamlet é livre, liberdade que é marca do homem moderno.

A seleção deu-se por Shakespeare (1564-1616) por ter escrito várias peças teatrais que se tornaram conhecidas, influenciaram a humanidade e a literatura ocidental, as quais permanecem vivas até hoje e são retratadas frequentemente pelo

teatro, televisão, cinema e literatura ,como exemplos temos: Romeu e Julieta (1595-96), Rei Lear (1605), Macbeth (1606), Sonho de uma noite de verão (1595-96), A megera domada (1593-94), *Hamlet* (1600-1601), Julio César (1600), Otelo (1604), A Tempestade (1611), Noite de Reis (1601-2), A comédia dos erros (1594), O mercador de Veneza (1596-1597) e Ricardo II (1595) e por ser considerado o “pai da dramaturgia universal” tendo escrito 37 peças teatrais. Shakespeare transformou o teatro ao introduzir técnicas inovadoras de atuação, cenografia e iluminação, criou alguns dos personagens mais icônicos da literatura, como Hamlet, Macbeth, Romeu e Julieta. Suas obras são reconhecidas por sua complexidade e profundidade. Além de peças teatrais escreveu 2 longos poemas e 154 sonetos, introduziu entre 1.700 e 2.000 palavras no inglês e exerce enorme influência na literatura brasileira. Para comprovar isso poderíamos usar páginas e páginas com infinitas citações, como por exemplo a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, na qual o narrador é um morto. E, em *Hamlet*, quem desencadeia a trama não é um fantasma, ou seja, o espírito de seu pai? Na teledramaturgia brasileira podemos citar a adaptação da obra *A megera domada* realizada por Walcyr Carrasco que recebeu o título de *O cravo e a rosa* (2000). Os personagens shakespearianos jogam holofotes naquilo que temos de mais humano em nós. Por isso, um dos mais conhecidos críticos literários e estudiosos de Shakespeare, Harold Bloom, afirma na sua publicação *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo* (2010) que deveríamos ler Freud à luz de Shakespeare, ou seja, do maior ao menor. Para Bloom, Shakespeare é o centro do cânone literário, pois desenvolveu os maiores clássicos da história explorando o inconsciente humano antes mesmo de Freud, influenciando as gerações futuras. Apesar de terem vivido em momentos históricos distintos e pertencerem a áreas diferentes, Shakespeare e Freud possuem um ponto de congruência: a visão do estar do homem no mundo. Ambos expõem as nuances ocultas da alma e do caráter humano, por isso são atemporais. O poeta oferece um mergulho profundo na condição humana. Com isso, constatamos que Shakespeare não apenas exerce ainda hoje tremenda influência na literatura, mas também em outras áreas como a psicanálise e filosofia. Sendo para nós este “monstro sagrado” da literatura dramática.

Shakespeare transferiu, adaptou histórias da sua própria cultura para o palco. Ao abordarmos sua obra neste trabalho, objetivamos, exatamente isso, tornar o texto teatral e seu autor acessíveis aos nossos alunos, oportunizando o direito de ter em mãos um texto dramático de William Shakespeare e imergirmos juntos na obra. Assim,

conseguiremos, de fato, ler literatura. A seleção por *Hamlet* deu-se por ter feito parte do repertório de minha trajetória como leitor na graduação. É uma obra que retrata um recorte da vida de um príncipe dinamarquês chamado *Hamlet* que experimenta a orfandade paterna (seu pai também se chamava *Hamlet*) e vê sua mãe, a rainha Gertrudes, casar-se com seu tio, Cláudio. O casamento de sua mãe com seu tio acontece quando “o defunto ainda nem havia esfriado!”, como dizemos no popular. Tal fato causa muita tristeza e revolta no príncipe e não foi o fato de ter perdido o trono para o tio. Milagrosamente, o fantasma de seu pai faz aparição às sentinelas do castelo de Elsinor. A aparição é relatada ao jovem príncipe que deseja, então, um encontro com o falecido pai. Pois bem... o fantasma reaparece na torre e se declara ser o Hamlet-pai e exige ao jovem *Hamlet* que sua morte seja vingada, pois havia sido envenenado por seu irmão Cláudio. *Hamlet* elabora um plano e contrata atores para encenar uma peça que retrata uma história semelhante ao ocorrido com seu pai, na tentativa de fazer com que seu tio revele ser o autor do crime através de suas reações e expressões. Até esse momento, ocorre conforme o planejado de *Hamlet*, porém, um pouco após, tudo sai do controle. *Hamlet* finge loucura (ponto de controvérsia, pois alguns estudiosos da obra pensam que ele estava realmente perturbado). *Hamlet* planeja o assassinato de seu tio, porém em um episódio inesperado em que está conversando com sua namorada Ofélia, filha de Polônio, que era cortesão e amigo do rei Cláudio, percebe alguém atrás das cortinas. *Hamlet* pensando que era seu tio Cláudio, empulha a espada. Para a infelicidade de Ofélia, era seu pai. A partir daí, Ofélia apresenta-se perturbada mentalmente e suicida-se. A jovem morre afogada. Cláudio elabora um plano para que *Hamlet* seja morto num duelo com Laertes, irmão de Ofélia e filho de Polônio. A espada de Laertes é banhada no veneno e um copo de veneno é separado para ser oferecido a Hamlet. O plano dá errado, pois as espadas são trocadas, Laertes é atingido pela espada envenenada e morre. Porém, Laertes consegue ferir *Hamlet* com espada envenenada. Gertrudes, a rainha e mãe de Hamlet, ingere acidentalmente o copo com veneno e falece. Resumidamente, assim se encerra a tragédia: com a morte de quase todas as personagens. É um contexto das nuances humanas: traição, vingança, ganância, desejo e jogo de interesses.

E, porque, como diz Andruetto, em *A leitura, outra revolução* (2017, p. 128): “Um bom livro nunca é politicamente correto, um bom livro sempre é incômodo; o politicamente correto é um eufemismo do superficial, do oportunista, o que silencia e

tranquiliza”. O texto de *Hamlet* é capaz de revelar as nossas nuances.

Além disso, o texto de Shakespeare é capaz de cumprir o papel muito bem definido por Candido, em *Vários escritos* (2011), no artigo *O direito à literatura*:

[...] não constitui uma experiência inofensiva, e sim uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como ocorre com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que desempenha um formador da personalidade, mas não de acordo com as convenções, e sim, sobretudo, de acordo com a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e, inclusive, de risco. E desse fato deriva a ambivalência da sociedade perante ele, pois, às vezes, quando transmite noções ou faz sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever, suscita condenações. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas. De fato, existe um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminadamente de iniciação na vida que se manifesta numa complexidade variada que os educadores nem sempre desejam. A literatura, portanto, nem corrompe nem edifica, mas, ao trazer livremente em si mesma o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, pois faz viver (Candido, 2011, p. 178).

As afirmações acima, tanto de Candido quanto de Andruetto, puderam ser chanceladas por nós quando perguntamos aos nossos alunos se gostaram de ler *Hamlet* e um deles respondeu: *eu e minhas emoções raiva e depressão*. Imediatamente, perguntamos o porquê de cada emoção e o aluno respondeu que sentia raiva por causa da traição do tio de *Hamlet*, Cláudio, que se casara com sua mãe logo após a morte de seu pai, o rei *Hamlet*. Morte essa provocada por envenenamento pelo próprio Cláudio, irmão do rei. O nosso aluno indignou-se, irritou-se e inquietou-se visivelmente, aproximando-se da personagem de *Hamlet* e estabelecendo identificação. No que diz respeito à depressão, alegou ter ficado triste porque todos morreram. Aqui, nosso aluno parece experimentar os sentimentos de fracasso e solidão trazidos à tona pelo tema perturbador da morte.

O texto shakespeariano nos leva a olhar com profundidade e percebermos desse olhar que naquilo que parece mais simples e ingênuo pode estar a profundidade e complexidade. A literatura é ferramenta de libertação. Por isso, é a escola o espaço para o professor realizar a tarefa escrita por Andruetto:

Há que alimentar o desejo, atizar o interesse nascente, incipiente, com um leque de livros de autores, gêneros, épocas e procedências diversas, porque ler é um ato de coragem, é abrir-se ao mundo e sentir-se livre para rejeitar, é buscar palavras de outros para encontrar-se a si mesmo. O que alguém faz quando lê não é entender quem escreveu, e sim compreender um pouco mais de si mesmo e compreender um pouco mais o mundo em que vive (Andruetto, 2017. P. 132).

Além do mais, tocando no texto *Hamlet*, texto definido como corpus principal do nosso trabalho, as suas personagens reconhecem que os desejos as constituem, porém estão presos na antítese da vida social (*Ser ou não ser?*). O texto de *Hamlet* causa proximidade com nosso aluno porque é identitário, logo o aluno apropria-se mais “facilmente” do texto. Aborda questões contemporâneas e que apontam diretamente para a vivência social do aluno. Comprovamos isso porque ao apresentar e começar a ler a obra, quando abordamos a traição do tio de Hamlet, Cláudio, os alunos citaram casos de traição em suas famílias: que fulano “pegou” ciclano e todo mundo ficou sabendo na família.

Então, ler *Hamlet* é ler a si próprio em muitas passagens das personagens. Os personagens desempenham papel fundamental, personagens como foco são capazes de alavancar o desenvolvimento psicológico do receptor através da empatia. Ler Shakespeare através de *Hamlet* é andar de braços dados tanto com a personagem quanto com o autor, adquirindo mais compreensão das imperfeições humanas e enxergar possibilidades. Portanto, argumentamos que, assim como deve ser garantido o direito à cidadania, à saúde, à democracia e a outros direitos humanos básicos, também deve ser assegurado o direito à literatura.

*Hamlet* antecipa para nós os conflitos do indivíduo da modernidade ou contemporâneo. *Hamlet* suscita em nós uma inquietude, revelando nossos desejos mais íntimos (o que nos chancela como seres humanos), causando tensão e, realiza com grandeza poética, profundidade filosófica e complexa caracterização das personagens.

Cosson, em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020)<sup>1</sup>, tratando do paradigma da formação do leitor literário, nos afirma exatamente isso quando ao discorrer sobre “o que se ensina, quando se ensina literatura” e descreve o papel do texto literário:

O texto literário não só consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve empatia, amplia o conhecimento de mundo experiências com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona, **traz inquietações** e desaloja o leitor de suas certezas (Cosson, 2020, p. 156, grifo nosso)

---

<sup>1</sup> Para Cosson, paradigmas são conjuntos de saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento (Cosson, 2020, p. 7).

*Hamlet*, que é uma tragédia, revela a tensão entre a fidelidade a si mesmo e a fidelidade às regras da sociedade (ser social). Retrata muito bem o nosso mundo (interior x exterior) que vive em constante ruptura, pois o sistema tenta a todo momento nos negar o direito de sermos. Coloca-nos diante da encruzilhada da nossa vida.

Como o ato de ler é um ato colaborativo e produtivo de sentidos, ele necessita de sujeitos envolvidos no processo. O texto dramático, por si só, já é um convite! Pois existe um jogo no texto teatral que é convidativo, sedutor. Ele nos convoca a ler, a falar e a agir. Convoca-nos a participar, nos apropriando dos nossos espaços através das personagens, suas falas e agir.

Quando abordamos uma obra shakespeariana, os aspectos sensíveis e intelectuais poderão ser promovidos através da própria obra, considerando as primeiras leituras e impressões de leitores. O fator teatralidade já estará presente a partir da leitura em voz, pois todos estarão na posição de espectadores ouvintes. O contato com o texto se dará através das ações: ler, vocalizar o que lê, escutar e ver. Garantir o contato do aluno com a materialidade do texto e tornar prazeroso o contato do aluno com os textos e pessoas (leitores, ouvintes, observadores) foram objetivos do nosso trabalho, também.

A escola, segundo a luta e desejo de Paulo Freire (2000, p. 35), deve ser um projeto democrático. Sendo assim, o texto dramático e o teatro não devem ser colocados como conteúdos extracurriculares apenas ou restritos às ações culturais, de educação informal.

Ana Maria Machado em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002, p. 19) confirma essa ideia ao afirmar de maneira categórica que “direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos”. Além desses dois fatores políticos colocados pela autora, existe ainda outro ressaltado por ela mesma: o prazer, possível, fruto da leitura de um clássico. Isto é democrático na nossa visão: oportunizar ao nosso aluno o direito, a resistência e o prazer através de uma leitura, que talvez lhe seja oportunizada apenas na escola. Além do mais, como Petit (2009, p. 90-91) nos afirmou: “Entretanto, não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana”. Quando oportunizo ao meu aluno o texto literário, crio

oportunidade para desfazimento das barreiras da estratificação socioeconômica, tornando o processo ainda mais democrático.

Sendo um projeto democrático, é papel da escola proporcionar ao aluno a experiência de ler um texto dramático e fazer/assistir ao teatro, ou pelo menos etapas desse processo de fazer teatro. Essa obrigação de exercer a democracia é reforçada pela afirmação de Bajour (2012), no texto *O que a promoção da leitura tem a ver com a escola*, como se lê:

Muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola (Bajour, 2012, p. 85).

Propiciar atividades culturais pela escola está entrelaçado à responsabilidade de ensinar. A leitura e o lazer, por muito tempo, foram direitos de poucos. Ler era costume associado a uma classe privilegiada, pois a entrada da leitura em classes sociais menos favorecidas ocorre com a Segunda Revolução Industrial com a finalidade de alfabetizar os operários e com isso esses operários conseguiriam operar as máquinas, conforme sinalizado por Andruetto (2017, p. 115). Segundo ela: “a literatura é um instrumento privilegiado de intervenção sobre o mundo, mas, ao menos em sua forma escrita, nem sempre esteve à disposição de todos”.

Ainda, Andruetto afirma:

Sem dúvida, os que possuem mais conhecimentos possuem mais liberdade. Os que menos sabem têm menos possibilidades, menos liberdade e, por isso, a depreciação que habita as pessoas que não aprenderam a ler quando vivem entre leitores... (Andruetto, 2017, p. 118).

O que desejamos afirmar com o pensamento de Andruetto é que conhecer é conquistar liberdade. Conhecer é dar a si mesmo a liberdade de possibilidade de amplitude de repertório. Repertório que será escolhido pelo leitor, isso é liberdade literária. O repertório faz toda a diferença em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. A literatura é uma linguagem carregada de vivência e convivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que vivencia. A diversidade de textos oferecidos ao aluno favorece a ampliação de sua competência na prática da leitura e da escrita. Na medida em que o aluno está em

contato com os diversos tipos de produção escrita no seu dia a dia, está de certa forma, iniciando o seu processo de descoberta de outro tipo de comunicação e a sua formação como aluno leitor.

A leitura de clássicos, tanto para Todorov quanto Calvino, é capaz de produzir uma “comunicação inesgotável” na experiência pessoal e afetiva (Todorov, 2009, p. 83), pois o discurso literário tem a força de transpassar os limites de sua época e nos proporcionar uma experiência simbólica e estética sempre nova: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino 1993, p. 11). Os clássicos nos levam a uma experiência fora do nosso tempo e funcionam como ferramenta para compreendermos o presente a partir da análise do passado, as contradições sociais e as vozes das camadas sociais e ideológicas.

Discorrendo sobre a leitura de clássicos, Ana Maria Machado (2002, p. 15) nos diz que “clássico não é um livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda”.

Ler os clássicos não deve ser apenas uma exigência da formação acadêmica ou escolar, mas da existência, uma necessidade social, política, ou seja, multifacetada. Destacamos os clássicos porque é esse o corpus do nosso trabalho, mas a necessidade é muito mais extensa. Pois, de quantos autores e obras não canônicas nossos alunos sequer ouviram falar, sejam nacionais ou não? Inúmeros...

O acesso ao texto literário canônico pode ocorrer pela experiência estética (nesse aspecto, experiência estética é a experiência subjetiva e pessoal do leitor que envolve emoções, imaginação, reflexão e apreciação), e sinceramente, entendemos que essa seria a primeira porta de acesso em uma turma de oitavo ano do fundamental II. A experiência estética envolve o emocional através da leitura vocalizada (leitura compartilhada) e o imaginário do ouvinte e do próprio leitor. O leitor “brinca” através da voz, afastando-se do real e, conseqüentemente, faz com que haja interação, cooperação e cumplicidade no jogo de leituras das falas das personagens. Além da experiência estética poder gerar uma reflexão sobre algum fator/evento social polêmico eventualmente trazido à tona pela vocalização e dramatização, despertando, assim, a sensibilidade para o assunto e o desejo de desdobrá-lo e entendê-lo. Esse sentimento, inicialmente, é individual e, através da obra lida, torna-se social no compartilhamento. Nesse momento de tomada de consciência, passa a fazer parte do processo de formação do aluno leitor crítico.

Surge, então, e compreendemos ser a melhor saída, a necessidade de

desenvolvimento de um trabalho com o texto literário que seja significativo para as partes envolvidas, ou seja, um trabalho humanístico de escolarização. A escola deve ser um lugar de pluralismo cultural e de apropriação de cultura erudita e outras culturas. E, o acesso ao cânone além de auxiliar na formação humanística do aluno faz contraponto à massificação cultural, tornando-se um certo tipo de resistência à assimilação passiva de códigos e ideias.

O texto clássico é competente para promover a fruição estética e a experiência lúdica a partir de sua leitura, entretanto, é capaz de nos levar além, é capaz de nos humanizar por meio do conhecimento da História e de nós mesmos. Isso se deve porque é trabalho do educador produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno, a humanidade que é construída em sociedade. A subjetividade reverbera pela poética e emoção existentes no texto dramático.

Candido afirma que a leitura literária poderia cumprir um papel único na transformação das condições de existência:

Afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Candido (2011, p. 190-191) ainda nos diz que é importante que tenhamos a oportunidade de contato com os textos, sejam populares ou eruditos de modo que resulte na fruição das obras eruditas e da aquisição amplificada de experiências e conhecimentos. Esse apontamento feito por Candido é tão significativo que ele fez questão de ratificar por meio de um exemplo real. Narra sobre uma lei criada em Milão que assegurava aos operários horas para aperfeiçoamento cultural por meio de matérias de livre escolha deles. O esperado era que escolhessem matérias que os aprimorassem no campo profissional, matérias afins com suas respectivas áreas de trabalho. Porém, o esperado não foi o que aconteceu. Escolheram aprender bem a sua língua, a literatura italiana e violino. Candido nos diz que o poder universal dos grandes clássicos reside na capacidade e possibilidade de atraírem a todos, e assim, ultrapassarem a barreira da estratificação social e dirimir as distâncias impositivas da desigualdade econômica. Isso é revolução através da literatura!

Logo, é necessário oportunizar ao aluno saberes e experiências que ampliem

o campo conhecimento. Por todos esses motivos e razões, foi nossa seleção trabalhar o texto teatral e clássico em sala de aula, mais especificamente com *Hamlet*, obra de Shakespeare.

## CENA 2.2 — A LITERATURA, A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TEXTO DRAMÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) autointitula--se como:

[...] 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).

Quando nos apropriamos do conceito e caráter do documento (BNCC) é para que possamos elucidar qual é a função desse documento na Educação Básica Brasileira. Sendo assim, fica explícito que o documento é lei, ou seja, tem caráter obrigatório de cumprimento e ainda tem como objetivos: (i) ordenar e não apenas sugerir ou orientar, (ii) dialogar com e atualizar os documentos oficiais norteadores e orientadores anteriores (PCN, PCN+ e Diretrizes Curriculares) e (iii) possui o eixo na perspectiva enunciativa-discursiva como podemos atestar no trecho:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2008, p. 67).

A BNCC ainda diz:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de tratamento e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2008, p. 67).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais temos:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais até há bem pouco tempo – tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (Brasil, 1997, p. 25).

A partir dos fragmentos acima, podemos concluir que ambos os documentos, tanto os PCNs quanto a BNCC centralizam o processo pedagógico no texto e na sua competência social discursiva, pois, conforme afirma o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rogério Tílio, na análise crítica da BNCC na obra *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* organizada por Gerhardt e Amorim (2022):

[...] os PCNs entendem o ensino da língua portuguesa e o de língua estrangeira como atividades sociais, e que a aprendizagem se dá quando ocorre construção de conhecimentos por meio da negociação de significados em interações sociais entre seus interlocutores (Gerhardt; Amorim, 2022, p.9).

Contudo, existe um hiato entre os documentos e a efetiva prática pedagógica, ou seja, como fazer em sala, pois os documentos não nos dão nem dica de como fazer ou cumprir as determinações. Os documentos versam sobre o papel social do texto, contudo, não tangem o texto dramático, quando muito, ressaltam a importância da oralidade/oralização de textos. Dito isto em relação aos documentos oficiais, uma breve análise dos livros didáticos aprovados para o Ensino Fundamental II no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020 possibilita constatar que raros são os volumes que abordam o texto dramático, mutilando/retalhando o texto para satisfazer às necessidades editoriais e às abordagens léxico-gramaticais, sem se preocupar com o fator leitura da obra. Porque não se lê uma obra por sua mutilação! Apesar de nossa crítica a esse modo de ensinar literatura e de tratar o texto, reconhecemos que talvez seja essa a única maneira que nós professores temos para trabalhar o texto teatral, porque não é perguntado a nós professores quais as obras literárias precisamos e desejamos trabalhar com nossos alunos.

Como exemplos, citamos:

(i) o volume do 7º ano da coleção Tecendo Linguagens das autoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, editora FTD. Debruçamos nesse

volume por um pouco mais de tempo porque ele aborda o texto dramático Shakespeariano e tem no seu sumário: “Uma breve história de Shakespeare, Auto de Natal, Fragmentos de Romeu e Julieta e definições de rubricas”. O capítulo apresenta (p. 116-128) como proposta pedagógica a leitura, interpretação e encenação do texto de Romeu e Julieta. Porém, introduz o texto dramático através de uma proposta de leitura de uma fotografia do Teatro Amazonas – Manaus. Os questionamentos em relação à fotografia são do tipo: o que você vê nessa figura? Quais as manifestações artístico-culturais você acha que acontecem nesse lugar? A seguir, é apresentada a cena II de Romeu e Julieta e as atividades estão baseadas em pontuação, entonação, identificação do tema, de personagens e de conflitos, para isso são propostas atividades interrogativas dissertativas como: qual o tema do texto? Você já conhecia a história de Romeu e Julieta? Onde ocorre a cena? Nas primeiras falas de Julieta nessa cena, a quem ela se dirige? O capítulo apresenta uma breve história de vida do dramaturgo, Shakespeare. Concluindo o estudo do texto dramático, os autores propõem atividades tais como: transcrição de uma rubrica, reconhecimento de intertextualidade através de um quadrinho da Turma da Mônica e transposição de discurso (direto para indireto e vice-versa). A questão que julgamos mais interessante e que se aproxima da contribuição que o texto dramático é capaz de dar na formação do aluno leitor é: você já se colocou no lugar do outro para refletir sobre determinada situação? Contudo, estranhamente, a questão é proposta antes da expor o texto dramático. Concluimos, então, que apesar de dispor o texto teatral de Shakespeare, a obra mais uma vez serviu da maneira “o texto como pretexto”. Ou seja, foi apresentado fragmento da obra, ocasionando o que chamamos de mutilação da obra para exploração superficial do texto, sem privilegiar a contribuição que o cânone dramático pode fornecer para a formação do aluno leitor.

(ii) o volume do 7º ano da coleção Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagens das autoras: Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna, que, nos Capítulos 8 e 11, abordam: “A poesia do cordel”, “O cordel vai ao teatro”, “Auto da Compadecida adaptado para o teatro” e “Teatro de mamulengos”, e por último,

(iii) volume do 8º ano da coleção Apoema, de autoria de Lucia Teixeira, Silvia Maria de Sousa e Karla Faria e Nadja Pattresi, da Editora do Brasil, que aborda, na Unidade 3, Capítulo 1: “O texto dramático: cena, ato, personagens, enredo, indicações cênicas”; e no Capítulo 2: “A encenação: texto, personagens, sonoplastia, iluminação, figurinos, maquiagem”. “Debate em grupo”.

Esse último exemplo de material foca basicamente em descrever os elementos do teatro (sonoplastia, iluminação, personagens etc.) sem preocupar-se com a leitura literária. Como percebemos, poucos livros didáticos abordam o trabalho com o texto dramático e quando o fazem, fazem de uma maneira muito instrumentalizada, o texto funcionando como instrumento para o ensino da gramática, vocabulário e semântica (sentido denotativo x conotativo).

### CENA 2.3 — A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA: SEU VALOR PRÁTICO E INDISPENSÁVEL PARA A VIDA E PARA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR A PARTIR DE CONCEITOS – LEITURA SUBJETIVA, LETRAMENTO E LEITOR CRÍTICO

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (Lerner, 2002, p. 73).

Infelizmente, percebemos no nosso dia a dia que a literatura e a leitura literária ainda não têm o seu devido reconhecimento e lugar em ambientes escolares entre alunos. E, não é à toa que Candido (2011) ressalta o seu valor humanizador, mas tão humanizador que é capaz de regular nossa psiquê. Na literatura repousa a capacidade de ordenar em palavras a desorganização que nos habita. Candido faz analogia entre os tijolos justapostos de uma construção e o texto literário. Ambos organizam a matéria e a visão que o homem tem de determinados temas, assuntos, situações complexas, abstratas e de difícil equação.

As palavras, então, são capazes de organizar, com um todo articulado, aquilo que era um caos:

De fato, quando elabora uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada da obra literária e torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (Candido, 2011, p. 179).

Se, então, fica “visível e palpável” a função da literatura e da leitura, por que temos que sempre justificar?

Eu mesmo constatei esse fato quando estava em uma turma de sexto ano e

entre o passar a tarefa na lousa e a resolução da tarefa pelos alunos, sentei-me à mesa, eu retomei a leitura, através do meu *tablet*, de um texto da escritora Lygia Bojunga. Nesse momento, a aluna que estava na carteira logo à minha frente perguntou o que eu estava lendo e; eu imediatamente virei o *tablet* para ela e o entreguei na sua mão. Falei que estava lendo um conto chamado *Tchau* de uma escritora brasileira. A minha aluna começou a ler o conto exatamente na parte onde eu estava e, após poucos minutos estava visivelmente fissurada pela leitura. Exclamou: “Professor, que legal! Eu não conhecia, eu quero ler mais”. Naquele momento foi dada a minha aluna, ainda que não pensada e não proposital, a oportunidade de conhecer uma autora brasileira e sua obra, ambas, até então, não oportunizadas.

Andruetto, em *A leitura, outra revolução* (2017), cita Martín Garzo para definir o lugar da literatura e sua função de maneira muito engajada com nossa vida no mundo, atribuindo a ela um espaço e função essenciais à vida:

A literatura é o lugar onde se propõem as perguntas: por que nascemos, o que é o amor e a traição, por que existe a doença e a dor, por que temos de morrer. Todas as histórias foram concebidas para responder a três perguntas essenciais: a pergunta pelo qual ser, a pergunta pelo ser do outro e a pergunta pelo ser do mundo. (Garzo apud Andruetto, 2017, p. 128)

O escritor Mario Vargas Llosa em sua obra *A verdade das mentiras* (2004, p. 19), destaca a função da ficção ao afirmar que ela possibilita o exercício da alteridade e da liberdade: “Sair de si mesmo, ser outro, ainda que seja ilusoriamente, é uma maneira de ser menos escravo e de experimentar os riscos da liberdade”.

Sendo assim, qual o valor que existe na literatura que merece a somatória de todos os nossos esforços?

Para explicitar a importância e necessidade que possuímos da literatura, nos apropriamos do pensamento de Candido. *Literatura para Antonio Candido* (2011, p. 176) são todas as criações de toque poético, ficcional. Afirma que o conceito de literatura é vasto porque abarca diversidades de formatos criados nas sociedades (eruditos e populares) e que todos nós experimentamos a fabulação, pois está presente no sonho que é assegurado pelo sono. Como não ficamos sem sono e sonho por 24 horas, então não ficamos sem literatura pelo mesmo período. Esse pensamento de Candido nos remete à fala da personagem Próspero na peça *A Tempestade*, de Shakespeare: “Somos feitos da mesma matéria que os sonhos”. Então, a literatura

passa a ser uma necessidade universal e cumpre papel salutar à humanização e às relações sociais. Ela nos constrói e reconstrói assim como o sono e o sonho. E, humanização para Candido possui traços essenciais: capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso de beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo e afinamento das emoções. E, a literatura desenvolve em nós a cota da humanidade à medida em que nos tornamos mais compreensivos e abertos para natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 177). Logo, a busca genuína do ser humano é uma vida com sentido.

De modo semelhante, a autora e antropóloga Michèle Petit (2009), em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, que é o produto de uma série de pesquisas com jovens moradores tanto do interior quanto das periferias francesas, vislumbra sobre esse aspecto fundamental da leitura de literatura para a vida humana:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podemos estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela nos ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido (Petit, 2009, p. 16).

Após as colocações das dificuldades no processo de ensino de literatura nas escolas públicas (esse não foi e não é nosso objetivo) e firmada a importância da literatura para a vida humana, cabem questionamentos, os quais ocupam a mente, senão da totalidade, de grande maioria dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura, como exemplos: é possível despertar o gosto e motivação pela Literatura? Se a resposta for positiva, como fazê-lo? Quais “literaturas” devem ser lidas em sala de aula? Quais os critérios de escolha? Como fazer/ensinar literatura?

A formação do leitor competente perpassa pela subjetividade e para que essa formação aconteça, faz-se necessária a concretização da leitura significativa que por sua vez só se realiza de maneira efetiva quando é licenciado ao leitor manifestar-se de maneira subjetiva. Pois, a leitura, por si só, já é um posicionamento de atitude e não é um ato passivo. É um jogo de tensões. A leitura de textos literários passa pelo campo dos afetos e emoções. A significação de textos literários passa pelo campo das emoções para que se realize a identificação, mola mestra na leitura de textos ficcionais.

O sujeito emerge do ato da leitura, seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos ou por qualquer outro fator de ordem simbólica – deve ser considerado em sua dimensão mais complexa e profunda o ato da leitura enquanto troca simbólica entre leitor e texto por meio de processos identitários.

Entendemos, por isso, que a escola é oficina de humanidade e o homem só é inteiramente humano quando brinca. E, o brincar é a atividade plena de criação que só existe se houver liberdade para tal. Então, primeiramente, precisamos garantir esse direito aos nossos alunos no ambiente escolar. E por que não durante as nossas aulas?

Apesar de cada um de nós adotar uma percepção de “fazer pedagógico” e de “ensinar literatura”, pois ambos formam um campo muito vasto, a concepção que me é mais cara e agradável é de que o “ler literatura” é formação humana, é encontro humano, antes e depois de qualquer coisa. Essa concepção está intimamente ligada à ideia de qual ser humano quero formar. E, formar é apreender! Só apreendemos aquilo que nos é significativo, para isso, precisamos sarar a fratura entre a leitura estética e a leitura mais crítica e profunda. Muitas vezes, em sala de aula, menosprezamos a leitura puramente estética de nossos alunos, fazendo com que se sintam desautorizados a sentir e falar sobre as suas leituras. Não ouvimos nossas crianças porque achamos que tudo que falam é óbvio. Porém, nos esquecemos que observações óbvias formam corpos de entendimento em que revelam o coração do texto e seu significado. Essa atitude de não ouvir e não dar valor às falas de nossos pequenos é desumanizadora e justificamos porque achamos que nossos pequenos não são críticos. Engano nosso! Entendemos que o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração, ainda mais quando se trata do Ensino Fundamental II, por isso, um dos pilares da aplicabilidade de nosso trabalho foi a leitura subjetiva.

Para fundamentarmos nosso argumento de que a subjetividade é essencial no processo de formação do aluno leitor crítico, recorreremos inicialmente a duas máximas de Paulo Freire (2013) expressas em sua obra "Educação e Mudança": "A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário proporcionar oportunidades para que os educandos expressem sua autenticidade." Além disso, ele afirma: "O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao indivíduo transformar a realidade é cada vez mais urgente." No nosso entendimento, será essa subjetividade em ação que possibilitará a formação de um leitor crítico, sujeito e não objeto, que será capaz de refletir criticamente sobre suas condições de “estar no

mundo”, e, conseqüentemente comprometer-se com a sua realidade estabelecendo uma relação dialética para transformá-la.

No texto *Práticas de leitura : quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Annie Rouxel (2012) utilizada nomenclatura “leitura cursiva” para o tipo de leitura que define como sendo aquela pessoal, autônoma, livre de coerção avaliativa, de forma livre e corrente. Leitura não restrita a uma atividade cognitiva e sim alicerçada na experiência subjetiva para construção semântica do texto, que autoriza a identificação e apropriação singular dos textos. Segundo a Rouxel, o investimento subjetivo do leitor é necessidade fundamental na leitura literária, pois é o leitor quem dá completude ao texto, pois imprime nele sua forma de pensar e sentir. Nesse aspecto, outros estudiosos da matéria dialogam perfeitamente, como Humberto Eco, que nos dirá que o texto possui “espaços vazios” preenchidos pelo leitor; Wolfgang Iser afirma que o texto possui “espaços brancos” ; Michèle Petit quando diz que o leitor “desliza sua fantasia entre linhas” (mais bem referenciados no Ato 4, Cena 4.1 do nosso e trabalho) e por último citamos Bayard que, em seu ensaio *Qui a tué Roger Acroyd?* (1998, p. 128), escreve “é o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente.” Fica óbvio para nós, então, que a subjetividade do leitor é fundamental para a formação de um leitor crítico. Contudo, quando valorizamos a subjetividade do aluno na sua jornada de formação como aluno leitor crítico, não estamos desvalorizando o estudo formal do texto literário em detrimento da subjetividade, mas estamos acolhendo os sentimentos dos alunos, para assim incentivar seu envolvimento e entrega às tarefas e jornada propostas, ou seja, o “ler” sobrepõe-se ao “apreender”. Desconstruímos, assim, uma metodologia instalada nas nossas salas de aula que é a do “leitor em liberdade vigiada” (Compagnon, 1998, p. 172), ou seja, estamos acostumados e “obrigados” a uma significação uniforme do texto. Permitidos à subjetividade, os alunos sentem liberdade para reações individuais e coletivas, criam um espaço de segurança sentimental, cooperação, inter-relação, contribuição e construção coletiva de significação do mesmo “objeto” que é o texto.

Quando criamos tal ambiência de liberdade, oportunizamos o início de uma relação pessoal do aluno leitor com o texto lido e, conseqüentemente, o estabelecimento de um processo de elaboração de identidade. Estabelecida essa relação com o texto, favorecemos o surgimento nossas “consciências” e

“experiências” que auxiliarão no processo de aprendizagem porque o aluno se sentirá “imantado” pelo texto. Logo, o aluno sentirá e comprovará o que afirma Rouxel (2012): “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência” e também poderá perceber que é pelo vínculo estabelecido entre o universo do texto e o seu universo que o ato de ler fará sentido. Além do mais, todo aquele que ler, quase sempre procura por uma emoção nova, um sentimento.

Para nós, professores que “pisamos no chão da escola”, Rouxel compartilha conselhos valiosíssimos que nos apropriamos na aplicabilidade de nosso trabalho: (i) restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos, (ii) convidar o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação á leitura, (iii) evitar censurar os eventuais traços do discurso do aluno, ainda que seja por demais pessoal, imaginário ou fantasmático, (iv) acolher os afetos dos alunos e (v) incentivá-los nas descobertas de dilemas pessoais na leitura. É fundamental, segundo Rouxel, para aqueles que desejam formar leitores de literatura, sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. E, é esse o pilar de nosso trabalho! Iniciar o processo (dizemos iniciar, porque sabemos que é um processo que talvez não consigamos atingir em um ano letivo) de formação do aluno leitor crítico tendo como ferramenta a subjetividade. A leitura subjetiva e sensível, em que as emoções do leitor dirigem as análises do texto, é capaz de gerar uma leitura experiente na qual o leitor a faz no âmbito da consciência.

Conforme destacado por Bellemin-Nöel (2001, p.169), o texto apresenta uma particularidade notável: é capaz de refletir os interesses conscientes ou inconscientes do leitor, atuando como um espelho de identidade.

Temos nesse processo dois lados da moeda: um é a identidade revelada e o outro é a identidade construída a partir da leitura literária, estabelecendo um jogo entre o leitor e o texto lido: textos que o aluno gosta e que se identifica, que falam do aluno e que o transformam. É através desse processo do emergir na consciência do aluno uma imagem de si mesmo que se concretiza a sua identidade com aspectos do texto, construindo-se e afirmando-se, logo o aluno apropria-se do texto.

Rouxel, em Autobiografia de leitor e identidade literária (p. 77) que ler em voz alta, apesar de parecer um ato simples, é marcar de apropriação.

Faz-se necessário também, como estamos abordando o tema “formação do aluno leitor”, conceituar o que seria “letramento”, até porque na rede Estadual de Educação, existe o componente curricular “letramento” a ser ministrado no currículo

do segmento Fundamental II. Existem como componentes curriculares independentes: “Letramento em Português” e “Português”. Os tempos de aula estão organizados semanalmente da seguinte forma: 04 tempos de Português, nos quais são abordados os conteúdos da gramática da língua, e 02 tempos de Letramento direcionados ao trabalho com o texto – produção textual, compreensão e interpretação.

O conceito de Letramento é um conceito que vem sendo amplamente discutido no meio acadêmico, por sua relevância social. É também, um conceito bastante complexo para especificação, pois implica na habilidade do leitor em andar sobre e entre textos ao mesmo tempo. E mais, não somente como leitor, mas como autor de seus próprios textos. Conforme salienta Geraldi (2014, p. 25), os livros didáticos para a alfabetização, programas governamentais e até mesmo disciplinas dos cursos de graduação para formação de professores usam a nomenclatura “letramento” para designar o ensino das primeiras letras (alfabetização), ou ainda, a toda fase inicial de qualquer componente curricular: letramento em matemática, letramento digital etc. Além disso, do contexto do letramento, surgem outras vertentes, como letramento digital e familiar. Essa diversificação de nomeação para cada tipo de início no conhecimento de cada área do saber está intrinsecamente ligada ao que ensina Bakhtin (2003, p. 261) quando afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e cada campo possui a sua especificidade ou gêneros discursivos. Sendo conhecedores dos frutos do letramento, e aqui, para nós, nesse momento, letramento envolve a capacidade individual de cada autor de sua vida poder inserir-se e atuar nas atividades humanas e sociais, produzindo para isso variados gêneros discursivos.

O letramento no campo da literatura é o que deve ser priorizado pela escola e é dele de que nos apropriamos na nossa dissertação. Ao “pincelarmos” alguns conceitos de letramento, é no intuito de retratar que a difusão do termo atribui a ele uma polissemia que poderá trazer alguma confusão, por isso, é necessidade delimitarmos de qual “letramento” estamos tratando. Sendo assim, lançamos mão da perspectiva da professora Maria Fernanda Alvito (2015), no texto *Para uma análise de práticas de mediação por licenciandos do PIBID: discussão preliminar*, que afirma que letramento literário “supõe uma aproximação que envolve, por um lado, a dimensão afetiva, cultural e socialmente enraizada, do aprendiz e por outro lado a

consciência de que, ao levar textos literários para a sala de aula, nunca estaremos propondo aos alunos simplesmente que leiam, e sim que de algum modo se apropriem de um conjunto de movimentos e valores que cercam essa leitura como uma prática historicamente determinada”. Ainda afirma que “letrar literariamente supõe atenção e acolhimento...”.

O letramento literário tem importância fundamental na formação do leitor, pois é através e por meio dele que o contato do aluno com a literatura se realizará. E o contato com a última, o aluno será capaz de se identificar, escutar a si e as outras vozes, imaginar, contar e recontar as histórias. O objetivo do letramento está na possibilidade e desejo que os alunos se apropriem das informações e estímulos para formar suas próprias opiniões e tomar suas decisões diante da vida e interação social. Ainda, o letramento literário possibilita ao aluno a participação ativa do indivíduo e estimula a criticidade.

Aqui residem os conceitos de autonomia e leitor autônomo e crítico que desejamos deixar explícitos. A autonomia sinalizada por nós tem a ver com prática de um professor narrada por Cosson (2020, p. 145-146) no livro *Paradigmas do ensino da literatura*, no capítulo intitulado *O paradigma da formação do leitor*. O professor citado por Cosson declama e dramatiza de maneira misturada trechos de duas obras diferentes de Shakespeare, levando os alunos aos risos. Nesse momento, a preocupação do professor não era que os alunos atentassem ao que o autor queria dizer-lhes, mas o que eles, alunos, pensaram sobre os textos declamados. É dessa autonomia que Cosson lança mão que nos apropriamos como breve conceito de autonomia. É uma certa autoridade que o leitor é capaz de exercer sobre as escolhas de textos a serem lidos, sobre as leituras e o poder que exerce sobre o texto.

Assim, após o enquadramento teórico, a concepção de letramento que podemos ter e adotamos nesse trabalho é o de “letramento literário” ou ainda por que não chamar de educação literária? Pois, educação literária nos intui no sentido de fazer com que a literatura faça parte do dia a dia do aluno, de sua vivência e possa utilizá-la de maneira crítica. A leitura de literatura abre a possibilidade para discussão crítica daquilo que foi lido, vislumbrar novos “pensares”, resultados e provocar reflexão, então, pensamos na possibilidade de adotar a nomenclatura educação literária justificada através do entendimento a partir da perspectiva de Cosson (2020) que vê o letramento literário como escolarização por meio da literatura, garantindo o uso de textos literários a fim de formar maior número de leitores e fazendo da

literatura não apenas uma disciplina instrumentalizada, mas fazer dela um fator de humanização.

Porém, devemos ser criteriosos e atentar ao conselho que o professor Reginaldo Clécio dos Santos nos dá no capítulo: *Como ler literatura na escola?* :

Por isso, a obra literária, que é uma criação dedicada a compor o imaginário de uma comunidade, ao tornar-se objeto de “didatização”, não pode ser utilizada como pretexto para ensinar gramática, muito menos servir para “catequizar” ou dar lição a alunos malcriados, mas sim ser compartilhada pelos sujeitos que se movem no interior da escola de modo a fortalecer suas relações internas e promover o encontro dos horizontes históricos de autores e leitores (Santos, 2009, p. 29).

De forma generalizada, afirmamos que nossos alunos não gostam ou não sabem ler, porque quando em contato com o texto escrito não discorrem de maneira que esperamos, tanto na leitura oral quanto nas interpretações. Porém, o conceito de letramento é muito mais amplo do que simplesmente ler (em voz alta ou não) corretamente um texto ou fazer interpretações através de respostas que estão na superfície do texto, ou até mesmo respostas que esperamos. Ao ler um texto, o aluno interage com ele, comunica-se com o texto lido. E, o texto lido é capaz de gerar chaves que abrirão portas que nossos alunos nunca imaginaram, assim como aconteceu comigo. Ler é algo significativo, pois revela os signos e atributos de uma cultura, construindo a identidade dos indivíduos, à medida que os forma dentro de um complexo contexto ideológico e cultural. Essa complexidade que envolve a apreensão da leitura por parte dos indivíduos indica a necessidade de práticas de aprendizagem que levem o aluno a se apropriar da linguagem enquanto um código que possibilite revelar a si e ao seu contexto social e na relação desse com o sujeito, numa dinâmica dialética. Dialética fortemente favorecida no texto teatral. Consequentemente, o indivíduo será capaz de usar a leitura em vivências sociais e vice-versa, conforme afirmam Koch e Elias em *Ler e Compreender: Os sentidos do texto*:

A leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (Koch; Elias, 2007, p. 11).

Logo, considerando as definições, entendemos o letramento como resultado de um processo complexo de operações mentais e de outros níveis, no qual saberes são

articulados para formação de sentido. Por isso, o professor Reginaldo Clecio dos Santos, professor na UFPE, no seu *texto Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor* (2009, p. 27), apoderando-se do pensamento de Vincent Jouve (2002) afirma que “a leitura é um processo complexo que reúne cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica”.

Aprender a ler é mais que apenas aprender a grafar e representar os sons de uma língua é decodificar os signos linguísticos, é compreender o que um texto expõe, é alcançar o sentido de um texto escrito ou ainda mesmo, falado. É conectar-se à voz do outro que está presente no texto. Além disso, esse processo também envolve imagem corporal, aspectos neurológicos, autoestima e afetividade. Somente quando a leitura permite que o indivíduo elabore e reelabore um conhecimento crítico da própria sociedade em que está inserido, bem como de sua própria condição de existência, pode-se dizer que a leitura atingiu a sua dimensão política e crítica. Dito isto, entendemos com maior objetividade a função social do texto e da leitura quando Paulo Freire (2003), em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, afirma que:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto (Freire, 2003, p. 11).

Observamos que a escola muitas vezes ignora que a habilidade de ler precede a leitura de palavras e que os alunos já chegam com um repertório e senso comum, prontos para diversas leituras. Paulo Freire chama isso de "leitura de mundo". Se a escola não ensina a ler, falha em sua função principal.

Assim como Paulo Freire, Delia Lerner, de uma maneira muito realista, faz reflexões sobre situações que fazem parte do nosso cotidiano em sala de aula e realiza indicações em *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002). A autora entende que o desafio educacional não é apenas fazer com que nossos alunos sejam capazes de “decifrar” um sistema de escrita, mas, de ainda formar um ser humano crítico e autônomo (aqui reside o conceito de leitor crítico de que nos apropriamos). Isso que é o necessário para Lerner e para nós. Vejamos:

É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir

uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (Lerner, 2002, p. 27-28).

Já que o enfoque de nosso trabalho é a formação do aluno leitor crítico, desejamos deixar explícito qual o conceito de leitor crítico, ou seja, o que é ser crítico quando se ler e qual o papel que a leitura literária exerce na formação do aluno leitor, não apenas como aluno, mas como um indivíduo crítico inclusive. Para isso, lançamos mão de alguns apontamentos feitos por Daniel Cassany no artigo *Letramento crítico: ler e escrever a ideologia* (2015). Primeiramente, Cassany diz que ser crítico é aquele capaz de situar o texto no seu contexto sociocultural de maneira que: identifique o seu propósito na estrutura social de propósitos e interesses, reconheça o que foi incluído e o excluído no discurso, as “vozes que falam” e as “vozes que foram caladas” e seja capaz de caracterizar a voz do autor (estilos do autor, usos linguísticos etc.). Ainda vai nos dizer que para ser realmente um crítico, precisamos em relação ao gênero utilizado : saber reconhecer e interpretar segundo o gênero que foi escrito, reconhecer as características socioculturais peculiares desse gênero, reconhecer as práticas de leitura e escrita possíveis com ele. O leitor crítico define-se, segundo Cassany, como aquele sendo capaz de tomar consciência da sua própria situacionalidade de leitor, de sua individualidade e sua interpretação, calcular as possíveis interpretações de outros indivíduos e aplicar as diversas interpretações na vida mais ampla em sociedade. Então, resumidamente, crítico é aquele capaz de questionar a intencionalidade do discurso, analisar a organização e linguagem textuais, identificar as ideologias implícitas, conectar o texto e sua vivência e desenvolver opinião crítica sobre o texto, concordando ou discordando com ele.

Cassany, em "*Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*", retoma o pensamento de Giroux (1988) para afirmar que a pessoa crítica é aquela que entende o conhecimento não como um fim, mas como um meio para problematizar e questionar constantemente os fatos, além de ser capaz de adotar diversos pontos de vista e desenvolver o pensamento dialético. Cassany também resume, em três eixos principais, a leitura crítica que é o tipo de leitura realizada pelo leitor crítico:

É um tipo complexo de leitura – ele exige níveis mais altos de compreensão; requer os planos prévios de compreensão (literal, inferências, intenções, etc) do texto, e exige uma espécie de resposta pessoal externa do leitor diante do texto (frente ao seu conteúdo, intenção, ponto de vista, etc.) (p. 117)

E ainda nos diz que a leitura crítica “deve ser capaz de vislumbrar que existem outras múltiplas e possíveis construções discursivas dos sujeitos convocados.” (p.124)

Para Cossany, a leitura crítica é o único procedimento didático que fortalece o crescimento de um sujeito autônomo, consciente e construtivo, com opiniões próprias e com capacidade de compromisso com a sociedade. (p.129)

É imprescindível abordar conjuntamente as ideias de Paulo Freire expostas em “Educação e mudança” (2013). Freire descreve as características de uma consciência crítica, afirmando que esta busca aprofundar a análise dos problemas, não se satisfaz com as aparências, reconhece a realidade como mutável, verifica e testa as descobertas, está sempre disposta a revisões, procura dissipar preconceitos perante os fatos, é intensamente inquieta, inquisitiva, investigadora, confrontadora, amante do diálogo e, ao se deparar com o novo, não despreza o antigo.

Para concluirmos a ideia e o conceito de leitor crítico/leitura crítica, que são fundamentais para o nosso trabalho, é imprescindível abordar as ideias de Paulo Freire expostas em “Educação e mudança” (2013). Este texto aborda o desenvolvimento do educando além do ambiente escolar, enfocando o crescimento humano e destacando características da consciência crítica. Tais características são essenciais tanto para qualquer indivíduo quanto para os alunos leitores. Descreve-se que a consciência crítica visa aprofundar a análise dos problemas, não se contenta com as aparências, reconhece a realidade como mutável, verifica e testa as descobertas, está sempre aberta a revisões, procura eliminar preconceitos perante os fatos, é intensamente inquieta, inquisitiva, investigativa, confrontadora, amante do diálogo e, ao se deparar com o novo, não despreza o antigo.

#### CENA 2.4 — O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR CRÍTICO

A construção de sentido de um texto será realizada de maneira coletiva, pactuada pelo papel da escola através da relação entre aluno, texto, professor e, de

forma compartilhada. A literatura é um objeto social, ou seja, alguém que escreve e outros leem. Sendo assim, necessária a abordagem do papel de cada “personagem” na construção do aluno leitor/ouvinte. As motivações de aprendizagens dos alunos na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos e que atendam às suas expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem, constituindo assim, uma metodologia para apropriação do texto por parte do aluno.

A escola, como demais espaços formativos, cumpre uma finalidade social de inserção do indivíduo na convivência social. A escola não é, e não deve ser, um local neutro. É um local onde o aluno deve ser levado a compreender como um local de seu pertencimento para o exercício pleno de sua cidadania, humanidade, afirmação, produção de identidade (autoidentidade), e assim, capaz de distinguir cada “personagem” na sociedade. É ainda, local de agir de maneira autônoma, visando a articulação do aluno dentro e fora dela. A escola é um local poderoso e empoderador, a partir do momento que nós descobrimos nele.

Andruetto (2017) discorrendo sobre o papel da escola afirma: “Só a escola pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente”. E, ainda mais:

À escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos esperar, uma ou vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços, porque, para além da diversidade de realidades escolares de cada região ou país, a escola é o espaço de circulação de saberes mais democráticos que temos (Andruetto, 2017, p. 127).

Assim, fica óbvio qual o papel que esperamos a ser desempenhado pela escola na educação literária. Esse papel coincide com o papel do professor que é o papel de acolher, mediar, orientar e andar junto com o aluno leitor, sendo assim mais uma “peça” na engrenagem que facilitará e garantirá o acesso dos alunos aos vários tipos de textos e atividades diversas envolvendo a leitura. E ainda, que não seja a sua preocupação, quando envolvendo leitura, a submissão do aluno a exercícios, provas, arguições e outros métodos tradicionais que não proporcionarão motivação para aproximar alunos dos textos/leitura. Entendemos, então, que se faz necessário que a

escola esteja repensando qual o lugar que a leitura ocupa e como esta leitura acontece no espaço escolar.

Para concluirmos o nosso pensamento em relação ao papel da escola como mediadora do processo de formação do aluno leitor, nos apropriamos do entendimento de Delia Lerner, que resume:

O necessário é fazer a escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (Lerner, 2002, p. 17-18).

Ela ainda diz:

O necessário é fazer da escola um hábito onde leitura escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganiza o seu próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002. p. 18).

Passando, agora, a abordar o papel do professor, iniciamos com o pensamento de Andruetto:

O professor é uma ponte indispensável, pois um mestre transmite, além de conhecimentos específicos, um modo de estar no mundo, uma concepção de vida, e pode deixar uma marca profunda, pode deixar o seu sinal: ensinar, em seu sentido mais essencial (Andruetto, 2017, p. 127):

Como professores, muitas vezes, subestimamos o aluno por considerá-lo incapaz de entender textos mais elaborados ou até mesmo os mais “simples”, mas motivando-o a fazer uso da leitura literária, com certeza agirá e reagirá sobre a realidade que vive de forma crítica e prazerosa. Os textos didáticos e paradidáticos podem e devem ocupar um papel na formação de leitores críticos e proporcionar ao leitor alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.

Para Ferreira e Teberosky:

O professor e a escola devem utilizar em sua prática educativa uma metodologia estruturada de ensino da língua, promovendo atividades que correspondam às expectativas da leitura significativa num clima favorável propondo ao aluno o prazer de ouvir, ler, folhear, olhar, apreciar, conhecer, examinar atentamente diferentes tipos de textos (cartas, jornais, rótulos, anúncios, revistas, convites, livros, gibis, charges e outros), buscando fazer diferentes leituras e divertir-se (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.166).

É de suma importância ressaltar que quando lançamos mão do pensamento acima que discorre sobre “promovendo atividades”, essas não se referem a atividades avaliativas, pelo contrário, são atividades que tendem a proporcionar aos alunos algum tipo de prazer e a ausência de obrigatoriedade de avaliações e intermináveis fichas de leitura.

Mas, o que a sociedade e o aluno esperam da escola e do professor? Parece haver uma certa concordância em relação à necessidade de se formarem cidadãos que participem ativamente da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira numa sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todos. Porém, a impressão que temos é que o foco está sempre no capitalismo, ou seja, pessoas aprendem a ler e a escrever para “ser alguém na vida” para o trabalho e não miram em conhecimentos e habilidades cognitivas que possibilitam às pessoas situarem-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes, conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma. Além do mais, a própria instituição chamada “família” nos dá sinais inequívocos que “perdeu a mão” em relação à conduta dos educandos e, conseqüentemente, na distinção do papel da escola junto à família e ao educando. Contudo, essa discussão não é o foco aqui no nosso trabalho, voltamos, então, para o papel da escola e do professor no processo de formação de aluno leitor.

A necessidade apontada pelas esferas que transitamos: cotidiana, profissional, escolar, política e tantas outras, indicará os usos próprios da linguagem na forma de gêneros discursivos. Isso está profundamente comprometido com o nosso objetivo e intencionalidade nas relações sociais. Afinal, ao ler e escrever tem-se objetivos que nos levam a fazer uso da linguagem nas nossas diferentes práticas sociais. Segundo Bakhtin:

Se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso

criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo (Bakhtin, 2009, p. 81).

Sendo assim, a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que envolvem nossa vida em sociedade.

A leitura é o fio condutor que nos leva a “viajar”, a sonhar, conhecer novos horizontes, refletir sobre outras possibilidades de ação, explorar caminhos desconhecidos, remete-nos para outros textos lidos e para os nossos próprios textos.

Por isso, é preciso buscar os meios necessários para que os alunos sintam permanentemente o prazer em ler e a curiosidade natural em buscar o conhecimento e aprender através da leitura, pois este processo é gradual e tem a capacidade de construir uma autonomia necessária para que os alunos se tornem verdadeiros leitores providos de senso crítico. Para isso, os alunos precisam de professores que apresentem pontes, permitindo ao mesmo tempo que construam as suas, é necessário ainda, que haja um equilíbrio entre a subjetividade da leitura espontânea do mundo, em contraste com a necessidade formal e sistematizada da aquisição de uma linguagem escrita e falada que, por sua vez, servirá de representação, complementando e amparando os significados dos fenômenos e conceitos existentes no contexto social. Todas essas necessidades e lacunas apontadas são demandas a serem resolvidas no ambiente pedagógico escolar na equação escola, aluno, professor e texto.

Ler e interpretar textos não são atividades simples. São atividades que envolvem uma série de problemas culturais, ideológicos, políticos, filosóficos e semânticos. Isto significa que a leitura de um texto em sala de aula pode gerar discussões por causa dos conhecimentos ideológicos dos alunos. A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que os leitores criam sobre o que leem. Tais hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, relações de sentido, as palavras, os operadores argumentativos na formação do discurso, as frases e todas as informações que ele pode trazer através do conhecimento de mundo. Resulta de forma efetiva, a atividade de predição, atividade que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. Portanto, devem-se criar muitas oportunidades de falar, ouvir, escrever

e ler diferentes tipos de textos, estabelecendo-se também, uma interação entre o professor e os alunos e entre autor-leitor, sendo os alunos ora autores, ora leitores, configurando-se assim uma prática pedagógica crítica e criativa.

Entre os leitores, inclui-se prioritariamente o professor, porque a história pedagógica tem mostrado que este, quando leitor, influencia o outro, é modelo de leitura para seus alunos. Essa afirmativa foi comprovada por mim, quando a minha aluna me viu lendo um conto no meu *tablet* e me perguntou o que eu estava lendo. Disse que era um conto de Lygia Bojunga, ela perguntou se poderia ler, eu disse que sim, entreguei o *tablet* em suas mãos. Ela ficou simplesmente maravilhada após ler um trecho do conto. Disse que não conhecia nem o conto e nem a autora. Ao trazer para a escola as práticas sociais da leitura, é preciso que compreendam os saberes oriundos do próprio processo de formar leitores. Os professores podem contribuir bastante para motivar a leitura e a escrita na sala de aula nas mais diversas situações comunicativas. Cabe ao professor, criar situações que estimulem o aluno a fim de transformar o educando em um sujeito crítico, ativo, valorativo, com flexibilidade de pensamento, com capacidade de polemizar com segurança. E, o maior ensinamento em literatura, que talvez possa repassar aos seus alunos, seja o de modelo. Ou seja, o professor de literatura é aquele que mais tem a possibilidade de contagiar e influenciar para que o aluno se torne um leitor. Para isso, a sua paixão pela leitura e literatura precisam ser “visíveis” e sensíveis aos alunos.

Sob essa perspectiva que desenvolvemos nosso trabalho: a leitura deve ser algo estimulante, esse é um dos nossos desafios, e cá entre nós: nada fácil! Até porque temos que “competir” com o desenvolvimento das diversas mídias digitais. Presenciamos, diariamente, nossos alunos utilizando a maior parte do tempo em redes sociais como: WhatsApp, Instagram, Twitter (atual X), Facebook e outros. Eles se delíam e parecem não se cansar. Temos relatos pessoais de alunos que estudam no turno da manhã e chegam a cochilar em sala e, quando perguntamos se estão cansados, dizem que ficaram até de madrugada na “internet no celular” jogando, “focando” e se divertindo de alguma maneira. Por isso, trilhamos, nesse projeto, um caminho que seja prazeroso para todos; alunos e professor. Porém, reconhecemos que é necessário ir mais profundo e não cairmos em ciladas de campanhas publicitárias ligadas às compras governamentais que usam de falsos argumentos e de um interesse capitalista transvestido de “preocupação com a educação”. Não foi à

toa que no dia 19 de janeiro de 2024, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) publicou na sua rede social<sup>2</sup> a compra com indícios de superfaturamento de *kit* de livros paradidáticos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Títulos e autores, esses, que não foram escolhidos ou selecionados pela direção das escolas estaduais, nem pelo corpo de orientação e coordenação educacional, professores e muito menos pelos alunos. Milhões e milhões de reais gastos sem critérios educacionais. Pelo visto, já que estamos falando de prazer, o prazer gerado por esta compra não terá efeito em nossos alunos a não ser nos empresários e políticos. Não foi à toa que Silvia Castrillón (2011), pesquisadora colombiana na área da didática da leitura e escrita, em seu livro que é um copilado de vários artigos de anos diferentes: *O direito de ler e de escrever*, no capítulo *Leitura: educação e democracia*, sobre propostas para novos caminhos da leitura e literatura, chamou a atenção para esse aspecto elencando ações equivocadas que não devem ser copiadas e repetidas, mas recuperar o tempo perdido com tais ações, vejamos como coincide com o que expomos:

(...) compras numerosas e indiscriminadas de textos que não respondem às verdadeiras necessidades da formação de leitores e que ao mesmo tempo comprometem, a longo prazo e com altos juros, os escassos recursos (Castrillón, 2011, p. 65).

Voltando falar do prazer almejado que provocado no nosso aluno, somos sabedores que a leitura como prazer e lazer, tem sido direito dado a poucos. E, defendemos que a formação de um aluno leitor pode e até deva iniciar-se pelo prazer. E, por que não? É como o amor de um casal que se iniciou pelo fogo da paixão! Contudo, como numa relação de amor que não devemos perpetuar-nos na paixão e sim prosseguirmos na construção de um amor duradouro para alcançarmos estágios mais sólidos, assim deve ser na formação do leitor. É em direção a outro, como nos disse Andruetto: “Escrevemos e lemos para aprender *a olhar em profundidade* e, se aprendemos, descobrimos que mesmo no mais comum habita o extraordinário...” (2017, p. 129, grifo nosso).

Com isso, o que desejamos expressar é que o prazer na leitura pode sim, e deve, nos levar a níveis mais profundos de leitura, interpretação, criticidade etc. E

---

<sup>2</sup>Disponível em: <https://seperj.org.br/em-novo-escandalo-seeduc-gasta-r-90-milhoes-em-compra-de-livros-superfaturados-no-final-do-ano-passado/>. Acesso em 26 out.2024.

esse imergir pode ocorrer, e, na verdade deve ocorrer, sem a perda do prazer. Ou melhor, deve promover prazer e satisfação realizadores. É esse o prazer que objetivamos e não aquele vendido pela mídia capitalista que diz “ler é *chic*”, “ler é bonito” ou ainda “ler é fácil”.

### ATO 3 — UM MÉTODO PARA PISAR NO PALCO: A CONVERSA LITERÁRIA

O primeiro passo é fazer com que os alunos sintam a liberdade de construir pontes entre o sentir e a imersão mais profunda no texto literário através das conversas literárias, pois dará um aporte humanístico às atividades de leitura e às conversas literárias. Isso tem a ver com nosso papel como professores e mediadores nessa relação do aluno com o texto.

Adotamos a conversa literária como prática de ensino, para isso levamos em conta que as crianças falam para si mesmas e para os outros para serem e assumirem assim a sua identidade, adotamos como norteadores alguns princípios na realização das conversas literárias, como por exemplo:

- 1) Nada que os leitores contam durante as conversas literárias é banal, muito menos as piadas, que, com frequência, nos levam para o cerne do assunto de forma rápida e surpreendente, pois quando a criança tem a liberdade de expor suas respostas, ela o faz honestamente, surpreendendo o professor na maioria dos casos;
- 2) Temos muitas evidências para mostrar que as crianças fazem “leituras” que aumentam a sua própria compreensão e a nossa, adultos, sobre livros. As crianças, ou seja, nossos alunos são capazes de levar-nos a compreensões sobre um texto que não possuíamos;
- 3) Encorajamento dos alunos a experimentar uma leitura sensível, na qual eles consigam engajar todo o seu ser (corpo, emoções etc.).

A mediação na conversa literária requer disposição para ouvir, sensibilidade, sutileza, gentileza, ou seja, afeto mútuo. Inclusive, ao pensar sobre essas ferramentas necessárias a “uma boa conversa literária”, lembrei-me de um encontro realizado entre nós da turma oito do Profletras e Karina Buhr autora do livro *Mainá* (2022). No encontro, uma das participantes citou uma determinada passagem da obra, colocou o seu entendimento referente à passagem e perguntou a Karina se o seu entendimento estava certo. Surpreendeu-me muito quando Karina respondeu: “Se foi esse o seu entendimento, quem sou eu para dizer que não?”.

Eu, cá com meus botões, pensei e não falei, lógico: “Você é simplesmente a autora do livro e tem que ser aquilo que você pensou quando escreveu!”. Karina fez

justamente isso: humanizou aquela conversa literária, não impondo sua visão e não castrando a colega que perguntava.

O falar e o ouvir são pilares na conversa literária. Por isso, lançamos mão do pensamento de Bajour (2012) quando afirma que:

Pôr para fora, para os outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua essência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros; os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes (Bajour, 2012, p. 23).

A metodologia de conversa literária que ancorou nosso trabalho não obedece a uma ordem formal, pois acreditamos que isso limitaria a liberdade proposta e entendemos que a conversa deve ser orientada pela necessidade imediata que é liberdade para expressar: satisfações, insatisfações, testar novos pensamentos para perceber como são recepcionados, perturbações e, principalmente, para contarmos as histórias de nossas leituras.

A conversa literária da qual falamos aqui não apenas um espaço aberto para que as crianças falem sem qualquer intervenção, deve haver colaboração entre participantes, inclusive dos professores mediadores, porém o mediar aqui não quer dizer retaliar. A conversa literária é um tipo de conversa pela qual pretendemos chegar a algum lugar, ainda que não saibamos aonde chegaremos, mas é um lugar para aprender uns com os outros e não apenas compartilhar opiniões subjetivas.

Há uma interlocução entre os pensamentos de Bajour (2012) e Chambers (2023) quando ele afirma que:

Então, ao falar para os outros, a motivação privada é a esperança de que eles interpretarão o que dissermos e nos ajudarão a entendê-lo melhor. O efeito público é que, ao expressarmos nossos pensamentos, entenderemos nossa capacidade individual de pensar. Essa é a base de um trabalho coletivo (Chambers, 2023, p. 31).

Aqui, temos o que Chambers vai nomear de “falando juntos”, no capítulo intitulado como “Quatro modos de fala”, na prática da conversa na aprendizagem. Para Chambers a conversa literária não é apenas uma pessoa falando para a outras coisas diferentes. É uma atividade coletiva e mais complexa, pois existem várias motivações.

A conversa literária para ser útil à criança é necessário que possua significado para ela. Por isso, a atividade compartilhada com o professor tem maior chance de se tornar mais significativa para ambos. Isso acarretará numa maior chance de ambos terão maiores chances de interpretarem corretamente o que cada um diz e, conseqüentemente, construirão uma estrutura compartilhada de significados sobre a leitura que é o foco da atenção intersubjetiva. Então, focando na conversa literária e retratando um pouco do pensamento de Chambers, resumidamente, temos quatro modos de fala:

- 1) Falando para si mesmo: a motivação interna existente nesse modo de fala é ouvir de si próprio o que tem acontecido, é uma voz interna que ecoa em si próprio. É o tão conhecido “estava pensando alto” ou ainda o “estou falando comigo mesmo”.
- 2) Falando para outros: percebemos o que falamos sob uma luz diferente. Nesse “falar para os outros” reside a motivação da esperança de que o outro irá interpretar o que é dito e nos ajudará a entender melhor. Por isso, Chambers cita a fala de um amigo seu “não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversamos sobre ele.”
- 3) Falando juntos: a motivação é descobrirmos conscientemente e juntos uma “solução” para a situação que sozinhos não conseguimos, pois pensamos ser difícil para resolvermos sozinhos. O envolvimento com o outro altera de alguma forma a nossa compreensão sobre aquilo que falamos ou pensamos e nos faz pensar mais sobre isso.
- 4) Falando o novo: a motivação residente aqui é o engajamento na conversa, gerando novos entendimentos, é o desejo pela experiência da revelação, é a recompensa pela descoberta e construção de significados que até então não possuíamos.

Muitas coisas são faladas, dentro e fora das conversas literárias, referentes à leitura feita. Por isso, é de suma importância estarmos dispostos para uma escuta atenta e sensível, até porque muitas coisas são ditas em particular, dentro e fora de sala de aula e por vários meios e canais. Como exemplo, citamos o caso (veremos mais adiante novamente) de uma aluna que após realizar a leitura da parte do texto em casa, realizou uma postagem no Instagram com foto da passagem do texto, com

vocalização e nos marcando na postagem. O que ela queria nos falar em particular e diretamente através da postagem que não falou em sala de aula? E, ainda, por que nos marcou na postagem? Porque queria nos falar, em particular e diretamente: isso é para você! Estou falando e dividindo com você a minha experiência nessa leitura!

A pesquisa valorizou tanto o campo subjetivo (sentimentos, pensar, opiniões e percepções, identidade, motivações e desmotivações) quanto o *corpus* que foi construído no acontecer do trabalho.

Considerando que a sala de aula pode e deve ser um lugar de “sentimento”, é opção metodológica dar liberdade poética ao aluno para expressar o seu sentir em relação ao texto lido. Promovendo, assim, o que chamamos de letramento literário.

Também valorizamos a ludicidade. A atividade lúdica é excelente opção porque diverge bastante da metodologia tradicional, dando ao aluno a liberdade necessária para seu crescimento e produzindo nele e para ele a mesma sensação se estivesse navegando internet. Somando a isso, “o lúdico resgata o que é também originário ao homem, o qual tem o jogo como séria manipulação da realidade, mas também a liberdade de brincar” (Huizinga, 2000, p. 7-10).

Apesar de sabermos que boa parte de nossos alunos não têm encontrado sentido nos estudos escolares, entretanto, quando o aluno trata com o texto para performance, tornar-se criador e reflete sobre sua existência e sua relação com a vida. Por isso, fomos vigilantes no sentido de não elencarmos uma lista interminável de objetivos gerais ou específicos que não estivessem conectados com a realidade de nossos alunos.

Ainda que não tenhamos conseguido todos os resultados desejados, visando aplicabilidade em nossa sala de aula, nossa trajetória de pesquisa esteve ancorada em questionamentos como:

- Como despertar a motivação para que os alunos leiam textos literários?
- Como fazer com que nossos alunos considerem que a leitura de textos literários pode auxiliá-los em sua vida como um todo?
- Quais os meios que podemos trilhar com nossos alunos para que sejam capazes de inferir sobre o texto, se identificarem, e assim, estabelecerem uma relação significativa com o texto e com a Literatura de modo geral?
- Como fazer o aluno sentir que a Literatura poderá ser levada para a vida

e contribuir com ela?

- Como construir um sentido do texto na vida dos nossos alunos?
- Como tirar nossos alunos da superfície dos textos e levá-los a interagir de forma plena com o texto e ler de maneira metalexical?
- Como levar os alunos a trocarem percepções?
- Como induzir os alunos a ressignificar e construir suas percepções críticas sobre assuntos que permeiam sua vida e a construírem autocrítica?

Como resultado esperado temos o despertar e a formação de novos leitores, através de:

- Criação de espaço de diálogo;
- Criar ambiência para que o aluno se sinta em local de liberdade e aproprie-se dessa liberdade (que não lhe é dada, mas que lhe pertence por natureza e lhe foi tirada) para expressar-se, conhecer-se e conhecer o outro;
- Aproximação entre: alunos e alunos, alunos e professor, alunos e textos;
- Levar o aluno a inferir sobre o texto que lê;
- Leitura, interpretação/compreensão;
- Inferir sobre os textos que são produzidos nas inter-relações.
- Atuar no convívio social de maneira mais autônoma e competente, utilizando-se da produção de textos em seus mais diversos gêneros.

A proposta para o desenvolvimento de nosso trabalho foi nos apropriarmos das diferentes modalidades de leitura: leitura silenciosa, de mesa, voz alta, compartilhada e dramática, apesar de não termos como objetivo final a realização de um espetáculo ou encenação do texto escolhido para as leituras e não nos apropriaremos de todas os tipos expostos. O objetivo, então, experimentar a leitura literária associando à performance e à ludicidade para base da conversa literária ocorrer. Logo, quando associamos, por exemplo, o título de uma obra à forma de ler, provocamos de certo modo uma sensibilização tanto em quem ler quanto em quem ouve. As práticas lúdicas a partir do incentivo do contato direto do leitor com o texto material, comprovadamente, são potentes para a criação de oportunidades e espaços interdisciplinares para o ensino e criação artística. A ludicidade pode ser a ferramenta capaz de desmontar a dificuldade que o aluno possui em ler (considerando as diferentes modalidades de

leitura) um texto que não é seu. A ludicidade pode ser também a transmutadora, através do corpo do aluno, do texto escrito em texto dito. É objetivo do nosso trabalho fazer que o nosso aluno sinta que está num ambiente livre e tem a total liberdade para expressar-se, criar, ou seja, ser quem ele é, como disse Petit (2009, p. 38) sobre o que a leitura pode fazer em nós: “ela pode nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas”.

O primeiro momento de nosso trabalho teve como objetivo a motivação para início da formação do aluno leitor através da apresentação da obra lida, com ausência de cenários e figurinos, passando para os momentos seguintes. As etapas, as ações e movimentos são sugeridos pelos próprios leitores, ou seja, pelos alunos/atores, o foco está na concentração da leitura e não na atuação, o interesse do público ou dos ouvintes está nas palavras e nas motivações do leitor. Conseqüentemente, a performance será construída pela imaginação e sensibilização do leitor/ator.

Existia uma autocobrança e preocupação em termos a obrigação de apresentarmos um produto de nosso trabalho e pesquisa. Foi justamente nesse momento que entendemos que essa obrigação transformaria o texto literário em objeto de instrumentalização para outras coisas e desvalorizando a própria atividade de ler.

Para que não ocorrêssemos nesse equívoco e por entendermos que a performance é o caminho e a conversa literária é o momento para pensar sobre tudo que envolve a leitura (o texto, emoções, conclusões, o que significamos, o que mudou em nós, o antes e depois da experiência da leitura) e objetivos alcançados, nos ancoramos nas conclusões de Aidan Chambers (2023):

Ao que parece, “tornar real” deve ser um princípio orientador em todas as atividades educacionais. Assim, com a matemática se aprende melhor fazendo algo com ela que tenha um propósito real e diário do que apenas realizando exercícios, para mostrar que você os pratica. Uma das grandes coisas sobre a leitura de literatura é que a leitura é seu próprio “propósito real”. Você lê literatura por si mesma – para gostar de fazê-la, pelo interesse do próprio texto e pelo que pode ser aprendido com ele (Chambers, 2023, p. 137).

Para nós, então, a performance e a conversa literária são maneiras de tornarmos real a leitura literária na nossa prática pedagógica. O imaginário pode ser materializado através a performance dos corpos e essa maneira de comunicar o

imaginário em si já um ato de autonomia porque pressupõe escolha, atitude e posicionamento. A leitura, seja ela silenciosa, em voz alta e compartilhada, dramatizada ou cênica, sempre será a atividade central. Não existindo a obrigatoriedade ou necessidade de avaliação (pontuação, conceito, nota etc.) de quem a realizou.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido nas aulas de Letramento em Língua Portuguesa através de uma didática de leitura do texto literário, permitindo que esse texto falasse por si, e sendo, o professor-pesquisador conduzido por cada experiência e ao mesmo tempo mediador, contando sempre com o fator surpresa.

## **ATO 4 — SEDUÇÃO ATRAVÉS DO TEXTO TEATRAL E DA ORALIDADE PARA LER**

Ao explorar o prazer da camada sonora do texto, estamos diante do encantamento próprio da arte do texto dramático. Para tanto, devemos nos deixar levar pela poesia oral, com seus versos e rimas que provocam encantamento aos seus ouvintes.

Concordamos que “a oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (Zumthor, 2010, p. 217). Ou seja, gesto, roupa, cenário e voz se projetam no lugar da performance, na qual a poesia oral se concretiza por meio das subjetividades do leitor coautor. Assim, a leitura subjetiva parte da compreensão da parte sonora do texto para a exploração da concepção cultural que o texto carrega retoma e valoriza a história cultural, reforçando o sentimento de pertencimento e a revelação da humanidade compartilhada, ou seja, a literatura oferece ao leitor a experiência da alteridade e despertar.

A leitura literária, quando oportunizada de modo organizado e sistematizado pela escola, pode potencializar a formação do aluno leitor e crítico. Conseqüentemente, esse aluno terá condições para escolher os filmes e séries mais complexos para assistir. Será crítico ainda dos apelos da publicidade e do consumismo a partir da sua percepção estética e não engolido na onda do fascismo político. Terá condições, ainda, de comparar o seu mundo com o mundo dos outros e de posicionar-se. Para isso, é necessário e urgente, para que se recupere, também, o tempo perdido, a leitura de bons autores contemporâneos e textos clássicos, pois os clássicos são ferramentas indispensáveis para contrapor com o passado, eles nos dão essa oportunidade.

O prazer de ler é um dos assuntos discutidos no campo educacional. A leitura é uma ação em que ativamente o leitor participa e constrói os significados, num universo linguístico de natureza polissêmica. A tomada de consciência pela via da sensibilidade estética se trata de uma experiência particular para cada indivíduo, “trata-se de algo constituído nas trocas sociais, e pelas trocas sociais, mas que será convertido em próprio, em específico a cada ser humano” (Schinddwein, 2010, p. 41). Entretanto, “o sentimento inicialmente é individual, e através da obra de arte torna-se

social ou generaliza-se” (Vygotsky, 1998, p. 308).

Entendemos, assim, que a tomada de consciência leva o educando, gradativamente, à sua formação como leitor crítico. Essa criticidade também é demonstrada pelos sentidos reconstruídos a partir do texto lido. Portanto, o leitor crítico é um “co-enunciador”, um agente do processo de interpretação (Brandão; Michiletti, 1997, p. 18).

O acesso ao texto literário pode se dar pela experiência estética. Essa prática envolve o *locus* emocional do texto vocalizado e o imaginário do intérprete que propõe um blefe artístico, visto que nessa experiência o leitor se “afasta” do real para brincar com a fantasia que envolve o ato de ler em voz alta (Zumthor, 1993, p. 240). Na sala de aula, esse jogo promove a integração e cooperação entre os participantes, pois a performance é um dos momentos mais privilegiados para recepção, é quando o ouvinte/leitor tem a possibilidade de reações estéticas pelas expressões verbais e corporais. Isso é possível quando acolhemos o aspecto lúdico e incidimos o prazer como motivação para a interpretação da realidade.

Entendemos que existem várias maneiras de entrada do texto para além de apenas decodificá-lo, como por exemplo, o ato de escutar de contato com o outro. Desta maneira, começamos, a partir da experimentação através dos sentidos para uma sensibilização, a focar na auto-observação levantando questões como: o que sinto quando leio? O que acontece com meu corpo? O que está envolvido nesse processo?

Entendemos que o estudo de uma obra se inicia pelas primeiras percepções das leituras – elemento surpresa que ativa a memória e a imaginação e aí desperta a sensibilidade e depois parte-se para a análise. Esta não deve ser matemática, pois tem o objetivo de ampliar as percepções. Compreendemos, ainda, que a abordagem analítica e sensível não precisa ser uma ordem cronológica, por isso o retorno ao texto deve acontecer sempre que necessário.

A arte da leitura é imprescindível como abertura de espaço para a reflexão, a sensibilização, compartilhar de pontos de vista, o convívio e a partilha entre os envolvidos no trabalho de pesquisa, propiciando a entrada de outros textos (falas, comentários, percepções etc.). No primeiro momento, foi o texto (presença material) que foi o mediador no encontro leitor-ator e ouvinte-espectador, depois o professor-pesquisador.

O tipo de imersão mais presente, no tocante ao texto teatral, é o “modo

mostrar”, pois imergimos pela imaginação, percepção auditiva e visual. Logo, algo novo que se fez com o texto fonte que funcione como elo de engajamento e fator de apropriação para nossos alunos.

#### CENA 4.1 — O TRABALHO EM SALA DE AULA: LEITURA COM TEATRALIDADE

Segundo Wolfgang Iser, em *O jogo do texto* (1996), o texto não é a expressão de algo do outro, anterior e independente, o texto acontece no momento da leitura e pela imaginação do leitor/ouvinte.

Para Iser, o texto possui indeterminação e estranhamento através de lugares vazios, lugares que precisam mais do que decodificação, esses lugares vazios exigem participação ativa através da imaginação. Os lugares vazios do texto abrem espaços para a indeterminação e interpretação desse mesmo texto pelo leitor. Ou seja, não existe uma interpretação única. Nisso está a trama do texto. Os lugares vazios dificultam o reconhecimento das expectativas do leitor, as põe em questão. Inicia-se uma relação tensa e provocativa. (Iser, 2002, p. 26).

O leitor e o ouvinte tornam-se coautores na fruição da obra, pois arriscam -se como criadores, mutuamente, de sentidos. A intervenção interpretativa única para Iser é destruidora da experiência literária.

O pensamento de Umberto Eco vai ao encontro das ideias anteriormente expostas quando, na obra *Lector in fabula* (2011), afirma que o texto é intrinsecamente complexo, pois é entremeado pelo não-dito, ou seja, aquilo não manifestado na superfície (Eco, 2011, p. 36). O não-dito cria o que Iser chama de “espaços vazios” e Eco chama de “espaços brancos”. Pois, o texto vive da valorização do sentido que o destinatário ali introduz. O pensamento de Eco e Iser é linear ao pensamento de Michèle Petit (2009, p. 26) quando ela afirma que: “Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas”. Mais adiante, na mesma obra, Petit reforça essa teoria em: “Lembram-nos sempre que é na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: **desliza sua fantasia entre as linhas**, a entremeia com a do autor” (Petit, 2009, p. 32, grifo nosso).

Com isso, entendemos que quando o leitor/ouvinte se propõe a ler um texto,

aceita participar de um jogo com regras como: não existe apenas uma interpretação, o jogo pode estar longe das suas expectativas, aceita o mundo textual não como realidade, mas como se fosse, assume uma posição ativa para preencher os espaços vazios com sua imaginação. Ler é fenômeno complexo de construção de sentidos.

Para nós que temos como material o texto teatral, ler é compreender a partir de um objeto (texto) estético. E, ainda, quando abordamos o estético, estamos falando do conceito grego “aisthesis”: faculdade de sentir ou compreender pelos sentidos.

A leitura, a partir de um objeto estético, é capaz de abrir espaços, potencializar sensações, imagens e sentimentos e trazer à tona conhecimento de si. Então, não queremos ensinar leitura, queremos ler literatura e, então, despertar e construir leitores, porque ler é aceitar as possibilidades, já que é um fenômeno de natureza flexível e multiforme que engloba várias leituras. Ler é apropriar-se da escrita e da voz de outrem para fazer delas as suas, é assim, um ato de proteção.

O teatro, ou seja, o texto teatral, tem o poder de propiciar-nos uma experiência formadora, pois: através dele podemos experimentar a amplidão tangível de nossa visão de mundo, nos humaniza, nosso corpo é exposto e disposto para a relação com outro corpo, nossa percepção sensorial se intensifica, desenvolve nosso espírito crítico e, como afirmado pela professora Ana Crelia Dias (2023) durante apresentação de trabalhos da turma 7 do ProfLetras: “o teatro liberta o corpo”. Ler o texto teatral é deixar apoderar-se da voz de outra personagem, mas não é apenas isso, é deixar a personagem viver através de nós, através de nossos corpos.

O teatro promove inclusão, socialização, amplia o universo cultural, desenvolve habilidades como interpretação e produção de texto, a leitura oral, a criatividade, as inteligências musical, intra e interpessoal e a cinestésica, motiva toda a comunidade escolar, aproxima professores, funcionários, gestores e pais, estimula a troca de experiências, a busca de soluções para situações-problemas e promove ampliação da tolerância nas relações. O teatro, ou melhor, o texto teatral, é pedagógico e faz o leitor/ouvinte ter uma vivência psicológica, conforme afirma Cosson (2020), na abordagem dos *Paradigmas do ensino da literatura* quando discorre sobre o papel do texto literário na formação do aluno leitor:

O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas (Cosson, 2020, p. 156).

Exposta a contribuição que o teatro pode dar, tanto ao aluno quanto ao professor no trabalho com o texto dramático, restam as perguntas: como desenvolver esse trabalho? Como estabelecer sentido para o aluno através dessas práticas considerando que a inquietude e indisciplina dos alunos dificultam e até impedem a concentração e desenvolvimento das etapas do trabalho? Pois, não é tarefa nada fácil realizar leitura de texto literário clássico numa turma de 8º ano, diante de tantas dificuldades já colocadas anteriormente. Parece fácil, mas não o é! Não estamos aqui falando de “apenas ler em voz alta”, não é dessa leitura que tem como objetivo o controle da leitura no âmbito se o aluno “leu bem” ou não, se deu a entonação correta ou não. Não é essa leitura desconecta da realidade de nossos alunos e carente de sentido que almejamos.

Uma solução para essa dificuldade apresentada e, já nos apropriando da contribuição do texto dramático/teatro, seria abordarmos a noção de papel (responsabilidade do aluno/ator/leitor), de personagem, espaço, relações humanas e respeito por meio de jogos teatrais, dinâmica lúdica e capacidade de transformar. Assim, o aluno irá apoderar-se criticamente de aspectos do projeto proposto para a sala de aula. E, nós, como professores e articuladores não permitimos, assim, que o nosso aluno permaneça restrito à visão de mundo que apenas possui. Essa foi uma das intenções de nosso trabalho, apresentar ao nosso aluno, isto é, colocar à sua disposição a literatura e autores excluídos que ainda não conhecia, através de elementos novos e materiais “provocadores” por meio de imagens, quadros, reproduções, cenas etc. Caso contrário, estaremos apenas reproduzindo modelos não funcionais para nossa prática pedagógica. E, quando dizemos “funcionais”, queremos dizer “significativas” para nossos alunos. Significativas ao ponto de conseguirem realizar metáforas com sua realidade e entenderem a aplicabilidade na sua vida em sociedade. Como percebemos, o texto dramático tem muito o que contribuir na formação de nossos alunos, porém, o que percebemos é que os grupos teatrais têm desempenhado melhor esse papel pedagógico que as próprias instituições educacionais governamentais. Começando pelos próprios prédios e infraestruturas dessas escolas que são na sua maioria feios, maltratados, sujos, nada atraentes e ainda, retratam um nítido abandono educacional por parte dos governantes.

O teatro possui função muito mais profunda do que apenas sensibilizar ou ilustrar. Claro que isso seria um excelente início e é imprescindível para o trabalho

com um texto dramático, mas não é suficiente, pois precisamos articular conteúdos curriculares para resolver problemas e atingir objetivos. Evitando, assim, a fragmentação de conteúdos, a fragilização dos mesmos e, conseqüentemente, quebrando a fragilidade, superficialidade genérica e o apagamento do papel social do texto dramático. Caso contrário, o texto dramático e o teatro serão apenas ferramentas de instrumentalização, ou seja, a reboque de outras áreas ou componentes curriculares.

Dentro do teatro, temos a condição de, corporalmente, assumir um mundo fictício, pois a brincadeira começa com o corpo, ainda que comece pela cabeça. Eu, voluntariamente, empresto meu corpo para que se torne presente, diante dos outros e para os outros, um ser ausente. Ainda, materializo um momento, uma história, uma vida, um mundo!

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o foco está na imagem e criatividade, no Ensino Fundamental II presenciamos a supressão do literário em favor de uma abordagem focada nos gêneros do cotidiano e no ensino médio as aulas de literatura quase que desaparecem, pois a literatura vira disciplina muitas das vezes engolida e instrumentalizada pelas aulas de gramática. Fala-se sobre literatura, mas quase não se lê literatura.

A potencialidade performática do texto oralizado é capaz de aproximar o aluno do texto literário. Por isso optamos por trabalhar como o texto teatral. Não com o produto que seria uma montagem, um espetáculo, uma peça, mas com recortes desse processo e com a conversa literária. Justifica-se porque o teatro passa pelos corpos dando uma amplitude muito maior. O teatro nos proporciona alteridade, nos permite conhecer melhor o mundo, nos permite “desincorporar” de nós mesmos para ver o ponto de vista do outro, nos coloca no lugar do outro e vice-versa; vemos, ouvimos e sentimos com sentidos do outro.

Mas, existe realmente relação entre teatro e aquilo que precisamos realizar na escola? A resposta é sim! O texto teatral e as etapas do “fazer teatro” como ação pedagógica é potencialmente capaz de auxiliar o processo pedagógico imprimindo nesse um maior sentido. A justificativa dá-se porque o teatro é essencialmente um trabalho criativo realizado no e com o coletivo, ou seja, com vários personagens da vida real e é um trabalho que envolve pesquisa, investigação, conhecimento, autoconhecimento e descobertas. Ainda, o teatro possui a capacidade de promover o desenvolvimento integral do aluno através do conhecimento, da sensibilidade e

tolerância.

Pesquisadores como Japiasse (1998), Koudela (2005), Monteiro (1994), Reverbel (1979), Santiago (2004) e Vidor (2010) sustentam que o jogo e a encenação, ou seja, o teatro na escola corrobora para a promoção do sentimento de pertencimento do aluno e na formação de um ser humano consciente de suas habilidades e competências, justamente porque amplia o universo artístico e cultural, possibilita o trabalho reflexivo e a capacidade de apreciação estética. O teatro na educação investe muito mais no processo e no educando que no próprio resultado como montagem. Por isso, o aluno cuida (estuda) do texto, do cenário, figurino, trilha e sonoplastia. Com isso, temos como resultado a afirmação da autoria dos integrantes, ou seja, dos próprios alunos.

No teatro como prática pedagógica coletiva conseguimos desenvolver atividades que despertem e reforcem o respeito, o aperfeiçoamento das inteligências do indivíduo e do grupo, além disso o grau de desenvolvimento de cada integrante é respeitado. No início do desenvolvimento das atividades desta nossa pesquisa, presenciamos os alunos “disputando” o papel de protagonista e depois desistem por reconhecerem suas limitações ainda não ultrapassadas. No teatro pedagógico, quem deve definir os papéis são os próprios integrantes e, posteriormente, o próprio processo, então professor não é o único responsável pelo sucesso, pelo contrário, todo o coletivo o é.

#### CENA 4.2 — PERFORMATIVIDADES DO TEXTO

Entendemos como performatividades as práticas teatrais localizadas nas zonas intermediárias do fazer teatro ou não, pois quando trabalhamos com o texto teatral podemos não ter como objetivo realizar um espetáculo teatral propriamente dito, mas trabalhamos alguma etapa do processo teatral. A leitura é considerada como um meio. Ela está nas inter-relações. A leitura em voz alta em si só não é teatro, mesmo que seja pública. É um meio para o teatro. Assim como o texto dramático em si só não é teatro. Teatro é o espetáculo.

Portanto, a leitura performática exige habilidades de leitura que vão além de uma interpretação distanciada do texto lido. É necessário um leitor que se envolva e entenda o que está lendo. Para isso, ele precisa deixar de lado a dramatização

repetitiva do texto escrito, para assumir o papel de um leitor performático que se projeta de um lugar de produção subjetiva de sentidos do texto interpretado. Por entendermos dessa forma é que lançamos mãos do pensamento da professora emérita de língua e literatura francesa da Universidade Bordeaux e pesquisadora Annie Rouxel. A pesquisa de Rouxel gira em torno da teoria e do ensino de leitura literária.

Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade (Rouxel, 2013, p. 179).

A citação acima aborda um fator que para nosso trabalho é de suma importância: “a figura especular de um personagem literário”. Já discorreremos aqui, ainda que brevemente, sobre a capacidade que é inerente ao texto teatral. Estamos falando da possibilidade dos leitores (em particular, nossos alunos) se reconhecerem nas características, através das falas, dos traços psicológicos etc. Esse aspecto que Rouxel chama de especular, ou seja, as personagens funcionam como um espelho, refletindo diante do leitor aquilo que ele é. É esse processo que chamamos de identitário: a identificação do leitor na personagem. Entendemos que nesse momento, também acontece a apropriação do texto por parte do aluno. Porém, a não identificação (quando ele – aluno diz não ser como esta ou aquela personagem), para nós, também configura apropriação do texto, apesar de muitas vezes pensarmos que apenas aconteça apropriação quando ocorre identificação. Ambas, tanto a autoidentificação quanto a negação dessa, caracterizam-se como experiência de leitura, pois a leitura sempre é uma afirmação de si. A leitura é sempre uma tentativa associativa. O leitor está a todo tempo em movimento mental entre o texto e o seu repertório (psicológico, emocional, cognitivo, cultural etc.). Para que haja a leitura performática é necessário que haja o que Rouxel nomeia de “leitura subjetiva” que ratifica de alguma forma a “teoria da recepção” (Wolfgang Iser) e a “performance” (Paul Zumthor), ou seja, está voltada para o leitor. Rouxel discorrendo sobre as mudanças mais recentes no campo da didática da literatura que colocam o leitor como eixo do processo de leitura, no artigo *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor* (tradução de Samira Murad), ressalta a necessidade de retomarmos o sentido da leitura escolar por meio da subjetividade e

consequentemente, humanizando-a. Justifica essa necessidade afirmando que é o investimento subjetivo feito pelo leitor que garantirá o valor da leitura realizada. No mesmo artigo nos garante que “cognição e emoção têm relações fecundas” e se apropria da noção de “texto do leitor”, noção essa estabelecida pelo professor de literatura francesa Pierre Bayard. E, nesse momento nos apropriamos da ideia de ambos para falarmos de performance na leitura. Quando o leitor reconfigura o texto através da sua relação de apropriação e de criatividade. Então, estabeleceu-se uma relação entre o texto do autor e a vida do leitor (todo o seu repertório), criando assim, quase que involuntariamente o que citamos: “texto do leitor”. Isso tem a ver com a teoria que citamos na página 51. Não seria o “texto do leitor” o que o leitor constrói nos “espaços vazios” de Iser e os “espaços brancos” de Eco? Mas, o que desejamos dizer com tudo isso? Queremos dizer que: os “espaços vazios” de Iser, os “espaços brancos” de Eco e o “texto do leitor” abordado por Rouxel, transformaram-se na Performance de leitura de Zumthor, aqui no nosso trabalho.

Essa prática de leitura (performática) também pode contribuir para a melhoria da autoestima do leitor crítico, que passa a ter maior sensibilidade e respeito pela produção cultural popular ao valorizar a diversidade da cultura oral. Essa estreita relação entre o texto lido e a performance do leitor é fundamental para a “entrada no jogo literário que conduz à experiência estética” (Rouxel, 2014, p. 31). Nesse jogo, a relação do leitor com a obra vai além de sua experiência pessoal e integra conhecimentos sociais e históricos.

Paul Zumthor (2007) utiliza o termo obra no lugar de texto, pois obra para ele é o texto encarnado, ou seja, em performance e performance no lugar de oralidade.

Apesar da oralização que alguém propõe fazer de um texto seja performance, a performance abrange espaço, gestos, além da voz, então, é mais completo que a oralidade. Quando Zumthor substitui “oralidade” por “performance” ele entende que a performance une voz e gestos na leitura e a performance potencializa a presença do leitor e receptor.

O ator é a fonte da teatralidade, aqui para nós, o aluno. O aluno empresta o seu corpo à literatura (sim, aqui é o corpo do aluno que é instrumentalizado pela literatura e não o contrário) e funciona como elemento/instrumento na formação de significados. Então, a oralização juntamente com a performance forma um processo de recriação, deixando de ser apenas uma reprodução sonora de grafemas. Na leitura,

o performer remete o ouvinte para um lugar que não é o texto. E, esse leitor/performer, neste momento, passa a ser o “autor” do texto para o ouvinte.

Transitamos por dois polos do teatro: polo verbal (literário, textual) e polo físico corporal, pois o teatro é essa ligação: autor, ator e espectador, um que conduz para o outro. Transita de sentido (texto) ao sensível (corpo). O sentido do texto não está nas palavras antes de estar no corpo. O texto teatral tem em si uma tensão entre o escrito e o convite à oralidade. Ele nos convida à oralidade, pois é intrínseco a ele. O que o público presencia é a passagem do texto à cena através do corpo do ator/leitor. A voz participa da visualidade cênica, pois está duplamente inscrita no corpo e no espaço. O ato teatral consiste na travessia de uma matéria textual no corpo do ator e que é interpretado, sentido pelo espectador e nessa travessia reside um mistério que é o momento presente. A relevância do encontro está em o ator evocar aspectos da realidade da vida dos homens. A performance é um evento que ocorre ao vivo, diante de outras pessoas, gerando uma experiência coletiva. É o espetáculo do corpo, que aqui para nós, é o espetáculo do corpo para apresentar o espetáculo do texto literário. A performance tem o poder de comunicar, registrar, provocar, conservar e multiplicar.

#### CENA 4.3 — LENDO HAMLET: LEITURA EM VOZ ALTA E DRAMATIZADA

Ler em voz alta tem a ver com a teatralidade com esse jogo de ler, vocalizar ouvir e ver. Realizar leitura, ir fazendo pausas para obter inferências sobre personagens e outros aspectos do texto, aí está o início do jogo da teatralidade. De acordo com o PCN:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois perante a troca de informações, há o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (Brasil, 1997, p. 26-27).

O texto passa pelo corpo de quem lê, a voz se projeta no espaço e o encontro se estabelece entre quem lê e quem ouve. Na leitura compartilhada em voz alta há a alternância entre ler/ouvir, o local pode ser público ou não (que é um fator político e democrático), pois a exibição das palavras é por si um ato político. Porém, a presença do outro não é encarada como um olhar externo julgador. E, não há a intencionalidade de quem lê de mostrar-se na ação, ainda que haja a expressão de leitores durante a

leitura, essa não é considerada intencional. Eveline Charmeux (2000), professora e pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica de Paris, na obra *Aprender a ler: vencendo o fracasso*, vislumbra que a leitura em voz alta é uma disciplina à parte que pertence ao domínio do oral, que se apoia na leitura, mas é exterior a ela, após a leitura. Conclui, ainda, que é uma atividade visual e que é mais eficaz se não tiver entrave visual. Afirma ainda que a leitura em voz alta é um momento de prazer partilhado extremamente válido para o “querer aprender a ler” (Charmeux, 2000, p. 119).

A leitura em voz alta tem outro objetivo que é comunicar, pois envolve duas atividades: leitura e proferição. Dizer é um jogo totalmente diferente de ler. No ato de dizer, quem ouve identifica temporariamente o corpo e a voz da pessoa como sendo os das personagens.

O ato de ler em voz alta é como andar em corda bamba, pois carrega os seus riscos, além dos incontestáveis benefícios. Como afirma Alberto Manguel, a leitura em voz alta pode empobrecer ou enriquecer o ato. Quando alguém toma o livro em suas mãos e lê para nós, torna a experiência menos pessoal do que quando pegamos o livro e lemos com os nossos próprios olhos. Tira de nós a possibilidade de darmos o tom, entonação que são próprios de cada um. Porém, cobra mais atenção do leitor, não pular, ler corretamente (Manguel, 2012, p. 146). Com isso, é criado um ritual e o leitor torna-se mais meticoloso.

No nosso trabalho quando, através dos caminhos propostos e através de nossos corpos, experimentamos dar ainda mais vitalidade aos textos, tendo o objetivo de despertar o interesse dos outros corpos, a curiosidade e o prazer. Não estaremos preocupados apenas em decodificar signos possíveis de serem analisados.

A oralização (a leitura em voz alta e compartilhada) desenha papel fundamental em nossa pesquisa, pois envolve-nos de maneira íntima: “A voz coloca em jogo a dimensão emotiva da comunicação”. (Zumthor, 1993, p. 288). Ele diz: “A dimensão emotiva surge devido à materialidade da voz produzida pelo e no corpo. A voz apresenta qualidade como tom, timbre, alcance, altura e registro”. (Zumthor, 2010, p. 9). Logo, a voz que será responsável em dar poeticidade ao texto.

Quando escuto o outro, escutamos a nós mesmos, nesse ponto, o pensamento de Cecilia Bajour é perfeitamente homogêneo ao de Barthes quando afirma que:

Escutar assim como ler tem que ver com vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra do outro em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (Bajour, 2012, p. 24).

A escuta é a abertura para o acolhimento de uma ideia, interpretação ou palavra que não é sua. Escutar o outro que diz as suas palavras ou ainda as palavras de terceiros através de leitura em voz alta é aceitar tantas palavras quanto a melodia que acompanha, as intenções que se encontram nas entrelinhas, ou seja, nos espaços vazios citados por Iser ou “espaços brancos” de Eco. A escuta é mais que algo apenas mecânico, é percepção e recepção.

Bajour quando toca na construção de sentidos afirma: “a construção de sentidos nunca é um ato individual. Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura que busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo”. (Bajour, 2012, p. 24-25).

Sendo assim, a voz reverbera no corpo do leitor e do ouvinte que potencializa aspectos emotivos da comunicação e atua diretamente no desejo de dar vitalidade aos textos. A escuta oferece também oportunidade de aceitar, acolher o que é oferecido pelo outro, de modo que a rede de sentidos possa ser tecida no movimento de idas e vindas, expansão e retração com a flexibilidade permitida a partir das reações um do outro e de si próprio. Existe uma tensão na leitura em voz alta que não existe na leitura silenciosa, pois na leitura silenciosa o receptor é o próprio leitor e, por isso, a intensidade é quase nula. A intensidade, provavelmente, existente na leitura silenciosa está presente no fator surpresa da leitura, no ato que acontece ali naquele momento dentro do leitor. Já na leitura em voz alta existem outros observadores externos que fazem com que intensifique o caráter performático.

Já na leitura dramática estão presentes todas as características da leitura compartilhada, mas existe a “obrigatoriedade” de um texto dramático.

Os leitores e ouvintes tenderão a se aproximarem das personagens, porém sem cenário, sem marcações, sem figurino etc. Na leitura dramática será focada a entonação. Nesse contexto cooperativo da leitura do texto dramático que reside o fator dialógico capaz de construir sentidos, abordado por Bajour.

A leitura subjetiva requer a identificação do aluno leitor com o texto selecionado. A identificação dos alunos leitores promove diferentes pontos de vista e proporciona uma leitura compartilhada de construção de sentidos que vão dos conhecimentos

subjetivos dos leitores aos relatos de experiências. Essa aproximação proporciona uma performance consciente e crítica do que está sendo dramatizado na leitura.

A performance dramatizada é uma proposta de ensino de literatura que respeita a força da cultura oral e reforça o seu papel na socialização (de textos, de vivências e outros tantos fatores). Assim, a formação do leitor crítico pode ser explorada como uma prática de leitura subjetiva compartilhada de textos. Sabemos que o tempo na escola é extremamente escasso, mas, ali se encontra a porta de entrada da literatura e da cultura popular e deve ser também do cânone. É nesse momento que nós professores podemos proporcionar aos alunos a oportunidade de passarem por essa porta de uma maneira lúdica, prazerosa e significativa. Por isso, Zumthor exalta a performance como prática de leitura “mais completa e complexa”, ou seja, plena: envolve troca, sociabilidade, o brincar com o corpo e exige contato.

O que importa é a troca porque a poesia vocal exige o contato do calor, da sociabilidade. Com tal prática híbrida, o leitor brinca com sua voz, com seu corpo e com sua mente, já que “a performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (Zumthor, 2005, 87).

Para uma experiência compartilhada, a exploração das leituras subjetivas é um caminho a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino de literatura. Buscamos a possibilidade de um leitor mais participativo do ato de interpretação e valorizar a leitura lúdica sem voltar à leitura de mesa.

A maioria das experiências partilhadas por nossos alunos, digo isso baseado na minha experiência em sala de aula, tem como referência as suas vivências contemporâneas (TikTok, WhatsApp, Instagram) e, por isso, no desejo de avançar com nossos alunos lançamos mão da conclusão de Candido quando nos diz que é necessário fazer a passagem de uma criação popular para uma erudita e, para que isso ocorra é fundamental encontrar no caminho uma poeticidade, ainda que seja parcial, mas que é fundamental para alimentar o desejo de ler. Concluimos, então, que é fundamental levarmos o aluno a entender que a reação física ocasionada pelo tipo de obra popular pode ser experimentada também em obras eruditas, por isso é imprescindível oportunizar aos nossos alunos a leitura de obras eruditas. Além do mais, literatura é fator de alteridade, pois ler um texto de ficção é ter um enfrentamento

com o pensamento do outro.

Maria Lúcia Pupo, em seu livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral* (2005), compartilha conosco a sua experiência como coordenadora de um grupo de alunos marroquinos de teatro que pertenciam a três instituições. O livro é fruto de sua pesquisa-ação que possuía como corpus o cruzamento entre teatro, literatura e pedagogia. Pupo, sensivelmente, nos afirma: “mergulhar no texto de ficção é mergulhar em outra lógica, experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências, o que implica naturalmente um poderoso exercício de alteridade” (Pupo, 2005, p. 4). Por todos esses pensamentos, justifica-se o texto teatral ser a fonte da qual bebemos e mergulhamos.

Passaremos agora a pontuar como se deu aplicação do nosso trabalho.

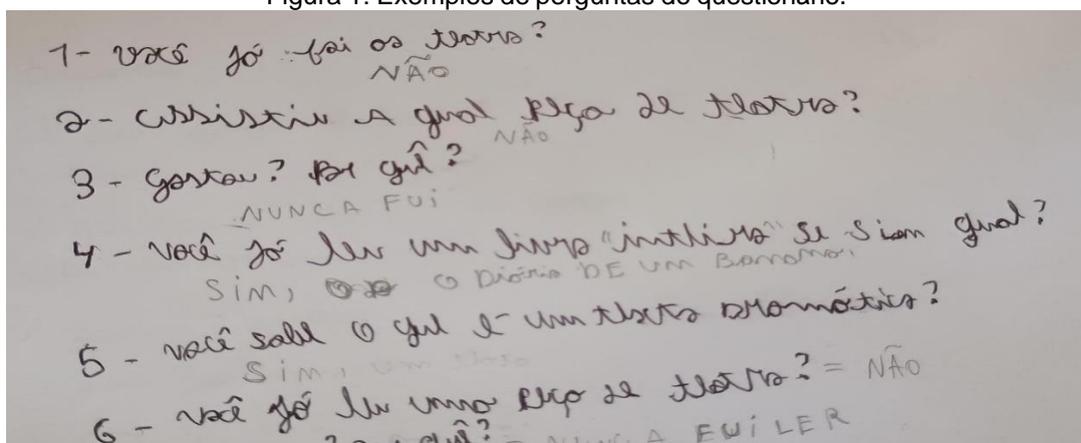
Iniciamos o ano letivo em cinco de fevereiro, em 2024. As nossas aulas sempre acontecem às quintas-feiras com duração de dois tempos de cinquenta minutos cada.

No primeiro encontro expus à turma que estaríamos juntos desenvolvendo um trabalho para um curso de minha formação. Perguntei se “topariam”. Com isso, já começava a envolvê-los como meus parceiros e estabelecer acordos. Assim, procurava motivá-los a participar e evitava que se sentissem “usados”. Eles adoraram a ideia. Coloquei que iríamos ler um livro inteiro, falei qual seria o livro (*Hamlet*) e qual o autor (William Shakespeare). Não entrei na biografia do autor e nem da obra, para iniciarmos por onde desejava: pela leitura da peça.

Após essa breve apresentação, pedi que respondessem a um questionário muito curto com perguntas fechadas e as respostas foram: (considerando vinte e seis alunos):

- 1) 16 alunos nunca foram ao teatro;
- 2) 17 alunos nunca leram um livro inteiro;
- 3) 19 alunos nunca ouviram falar em texto dramático;
- 4) Nem um aluno leu uma peça teatral;
- 5) 19 alunos alegaram que gostariam de ler uma peça, seis não gostariam e para um aluno tanto fazia;
- 6) 10 alunos nunca ouviram falar em Shakespeare e;
- 7) 17 alunos nunca ouviram falar em *Hamlet*.

Figura 1: Exemplos de perguntas do questionário.



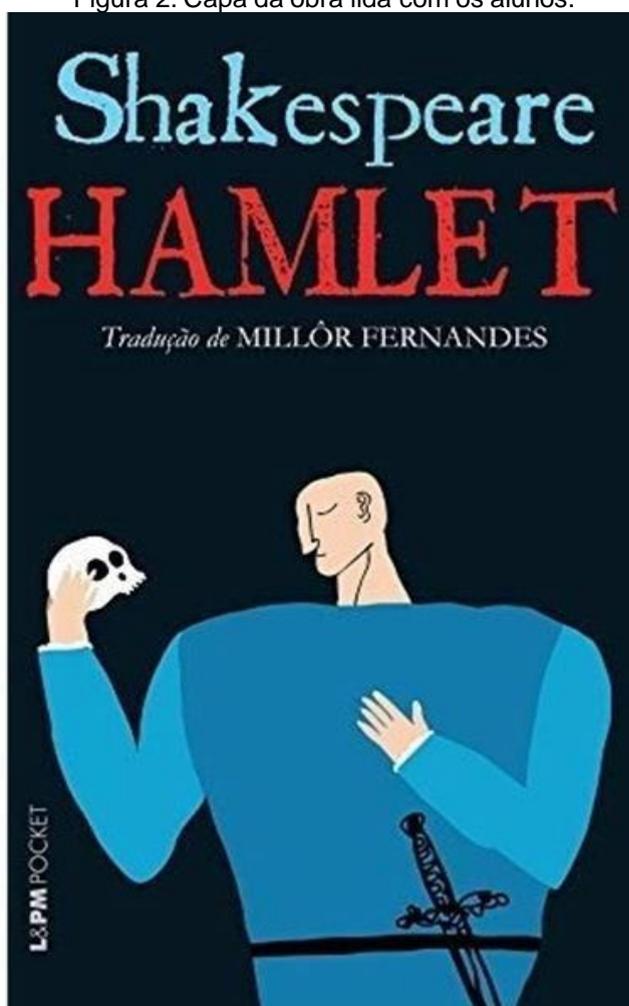
O objetivo através do questionário era fazer uma avaliação superficial da relação dos alunos com o texto literário dramático. Em resumo, ansiava saber: meus alunos conhecem um teatro? Já assistiram a alguma peça? Já leram um texto dramático? Já ouviram e sabem quem é Shakespeare?

Não foi um questionário que desejava estratificar a turma, mas nos dar uma noção de o que era realmente desconhecido dos nossos alunos e que poderia despertar o desejo para experimentar.

## ATO 5 — EM CENA: HAMLET NA SALA DE AULA

Trabalhamos com a tradução de Millôr Fernandes, da Editora L&PM Pocket. Millôr Fernandes realiza a tradução de *Hamlet* mantendo o sentido dramático e poético da obra original, segundo a crítica geral. Traduziu a obra cumprindo a sua proposta: traduzi-la para o português para ser compreendida sem perder a dramaticidade. Para isso, fez uso de um vocabulário mais próximo da realidade cotidiana de nossos alunos. É uma tradução que possui na introdução/prefácio uma breve história de vida de William Shakespeare, ainda uma breve contextualização das obras shakespearianas. Adquirimos os exemplares do livro que trabalhamos e demos em forma de presente para eles.

Figura 2: Capa da obra lida com os alunos.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Fazendo assim, pensamos em trabalhar a motivação deles. Quem não gosta

de ganhar um presente, não é mesmo? Atualmente, infelizmente, nem o livro didático eles levam mais para casa, pois não existem volumes suficientes para que isso ocorra. Então, eles acompanham as aulas e ao término das aulas fazem a devolução do livro didático.

A dinâmica das aulas acontecia semanalmente, sem uma rotina rígida, sendo construída em conjunto a cada encontro. Tínhamos o2 semanais de 50 minutos dedicadas ao Letramento. Não havia um roteiro fixo; apenas considerava antes as propostas a serem lançadas. As escolhas dos alunos em sala guiavam nosso percurso de leitura. Iniciávamos cada aula do ponto onde havíamos parado anteriormente, decidindo colaborativamente cada etapa. Essa prática seguia o conceito, já exposto no Ato 2, de "leitura cursiva" de Rouxel. Resumidamente, nossos trabalhos ocorriam das seguintes formas:

1ª possibilidade: fazíamos uma leitura silenciosa de parte do texto, por exemplo, uma cena inteira e em seguida realizávamos a conversa literária;

Figura 3: Leitura de mesa – leitura silenciosa.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

2ª possibilidade: realizávamos a leitura silenciosa, depois a leitura oralizada. Cada um leu a fala de uma personagem escolhida (cada um escolhia uma personagem), inclusive eu – pesquisador-mediador;

Figura 4: Leitura de mesa – leitura oralizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Figura 5: Leitura compartilhada em voz alta.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

3ª opção: leitura dramatizada e depois realizávamos conversa literária;

Figura 6: Preparo para leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Figura 7: Preparação para leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador

Figura 8: Leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

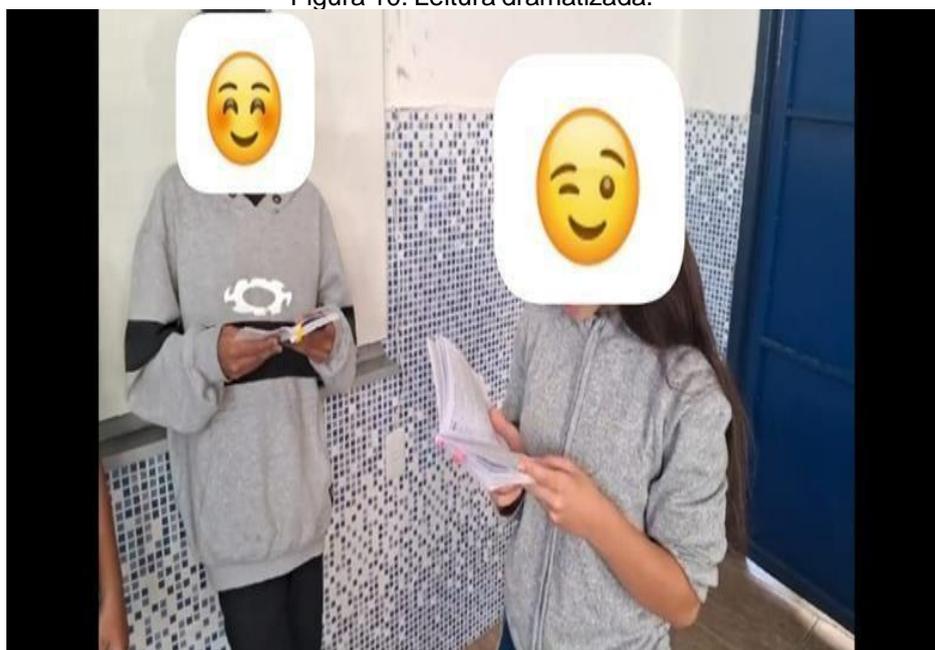
Figura 9: Leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

4ª opção: era dada a orientação a continuarem a leitura do ponto que paramos em aula. Na aula seguinte, ou iniciávamos logo com a conversa literária ou então realizávamos a leitura dramatizada e em seguida a conversa literária.

Figura 10: Leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Figura 11: Leitura e dramatização – texto “decorado”.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Figura 10: Leitura dramatizada.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Os registros fotográficos (justifica-se pela efemeridade da leitura e da performance) não foram realizados apenas para satisfazer e compor o corpus desta dissertação, mas com objetivo maior que é o de observar o comportamento dos alunos, com isso apurar e satisfazer suas expectativas. Além dos registros fotográficos e outras mídias, como vídeos, realizei um “diário de bordo” simples para registrar minhas impressões e aquilo que mais me despertava a atenção.

Posto isso, elencaremos algumas passagens e ocorrências, algumas datadas, para melhor retratar nossas experiências no desenvolvimento do trabalho:

Primeiramente, perguntei o que achavam que eu queria ouvir deles em relação ao livro e a aluna Paula (usaremos pseudônimos para representação e preservação da identidade dos alunos) respondeu:

— Que a gente gostou, né? Porque comprou o livro pra gente... gastou dinheiro!

Respondi, então, que gostaria de ouvir a verdade, independentemente de qualquer coisa e tinham total liberdade para expressarem “suas verdades”.

5 de fevereiro de 2024:

Conforme já dito, nesse primeiro encontro falei um pouco sobre o projeto de pesquisa, o livro a ser livro por nós.

22 de fevereiro:

Entrega do livro e algumas manifestações foram surpreendentes, como a do

aluno Michael que disse:

— Você é o melhor professor do mundo!

E Paula disse em relação ao livro:

— É meu? Vou poder levar para casa? Você vai pegar de volta?

Aqui nesse momento já conseguimos perceber o quanto se sentiram valorizados, a alegria ao ganharem o livro fez com que se sentissem queridos e “importantes”, antes, durante e depois do projeto.

O aluno Michael olha a capa com cuidado e inicia um desenho; era a cópia do desenho da capa do livro (uma figura representativa de *Hamlet* segurando uma caveira).

Iniciamos, então, no terceiro encontro, a leitura do livro. Porém, antes de iniciarmos a leitura, fiz uma breve introdução. Relatei que era um livro muito importante, não apenas para nós, mas para todo o mundo da literatura, que a história era de um príncipe e que tinha “um lance” de traição. Li as primeiras páginas para eles.

28 de fevereiro – 2024:

Michael coloca a mão no rosto e diz:

— É um fantasma!!!

Aline:

— Profundo! Impactante!

Paula:

— Confuso, não sei o que faz sentido. Muito inteligente, não gostei, difícil!

Nessa passagem, Paula afirma que não faz sentido a leitura para ela porque achou estranho o aparecimento de um espírito. Era sem sentido para ela, pois na sua concepção religiosa (evangélica protestante – informação obtida na conversa literária) não voltam para falar com os vivos. Esse momento foi muito enriquecedor porque, como pesquisador-mediador, não deveria emaranhar no campo religioso. Retribuí com uma pergunta a sua dúvida e inquietação: o que poderia ter ocorrido então, Paula, já que “mortos” não voltam?

Paula respondeu:

— Ele sonhou! Foi um sonho!

Eu prontamente respondi que sim! — Sim, Ele pode ter sonhado tudo isso que

estamos lendo agora.

Penso que esse foi o “nó” mais delicado nas conversas literárias, porque o campo religioso nas comunidades escolares do interior do Estado é um campo delicado. A maioria das famílias declaram-se evangélicas protestantes. Poderia ter dado continuidade na mediação e questionado: mas foi um sonho que todos sonharam, por que não foi só o príncipe Hamlet quem viu o fantasma e falou com ele? Preferi não problematizar e interromper a mediação silenciando e me dando por satisfeito naquele momento. E achei bem interessante a solução dada por Paula diante daquela situação inesperada tanto para ela quanto para mim. Imediatamente, lembrei da fala da personagem Próspero na peça “A Tempestade” assistida por mim e orientador de nossa pesquisa, no Teatro Poeira – RJ, quando disse: “somos feitos da mesma matéria dos sonhos”. E pensei: não é que a inferência que Paula realizou levanta-se como uma possibilidade? Pois, a peça inicia-se num ambiente sombrio, gélido, quase que totalmente solitário e muito propício ao aparecimento de fantasmas. Esse ambiente não seria o ambiente dos sonhos, do inconsciente que submerge quando não se tem controle? Não é por acaso que Bloom (2010) faz a ligação entre Shakespeare e o pai da psicanálise.

Apesar do aparecimento do fantasma ter causado desconforto e inquietação em Paula, ela mesma preenche esse “espaço vazio” e acha uma saída que lhe satisfaça e não haja conflitos com o texto, sem interpretações rebuscadas e cansativas ao aluno do 8º ano.

Aline pergunta:

— Pode ler em casa?

Rodrigo:

— Muito longo!

Paula sugere fazer movimentos: — Fica mais legal mais interessante e ajuda a entender!

Ela sugere aquilo que é desejado no projeto: a leitura dramatizada. Comprovamos que o texto teatral nos convida a essa experiência. O texto começa a nos envolver, é convidativo a colocar o nosso corpo em ação, não apenas a voz!

Michael pergunta (em relação à cena em que o fantasma do pai de *Hamlet* aparece e pede que sua morte seja vingada):

— Professor, e se o fantasma não tivesse aparecido?

Quando Michael faz essa indagação, ele fez as seguintes inferências: a trama

inicia-se não com a morte do Rei *Hamlet*, mas com a aparição de seu espírito pedindo vingança. É a partir dessa aparição que se desenrolará toda a trama. É a partir da notícia, assim como nas tragédias, que desenrola a trama. Sendo assim, o espírito torna-se, nesse momento, a personagem central.

Jean contribui para o entendimento e o papel do personagem do fantasma quando responde para o seu colega Michael:

— O fantasma é importante para desvendar a história.

Percebemos na fala de Jean o desejo de contribuir na construção de sentido para que fosse compartilhado com todos.

31 de março – 2024:

Nessa aula, já começam a se oferecerem para ler e escolhem as personagens (estamos na página de número 46 da obra).

Há um debate livre para escolha das personagens. Eu os deixo “sós na disputa” pelas personagens e chegam até mim com a definição, quem fará quem!

11 de abril – 2024:

O texto causa dúvidas vocabulares: morfético e incesto.

Explico o que seria morfético e os oriento que façam a pesquisa da outra palavra desconhecida. Antes de tudo, pergunto se alguém saberia o significado, mas ninguém sabia a resposta.

25 de abril – 2024:

Marcelo chama atenção do Rodrigo para fazer silêncio e prestar atenção, pois estava conversando e atrapalhando.

Aqui, nessa passagem, nitidamente percebemos a convocação de Marcelo para que Rodrigo fizesse silêncio e exercesse alteridade e respeito pelo outro. Com isso, comprovamos o que afirma Teresa Colomer, “ler não admite barulho” (Colomer, 2009, p. 116). Requer atenção, dedicação e envolvimento.

02 de maio – 2024:

Marcelo, quando eu entro na sala, pede:

— Vamos ler?!!!

O desejo dos alunos pela leitura aumenta a cada encontro, a cada semana.

9 de maio – 2024:

O aluno Robson leva dicionário, por iniciativa própria.

Figura 13: Aluno Robson leva, por iniciativa própria, o dicionário.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Alana pede para ler, assim que entrei em sala de aula.

Dúvidas da turma em relação aos significados das palavras bufão, ignóbil e vituperar.

Fizemos a pesquisa juntamente utilizando o dicionário levado por Robson. É

16 maio – 2024:

Várias vozes já pediam:

—Tio, vamos ler *Hamlet*!!!

Robson ri quando ler que a personagem de Polônio pede licença a *Hamlet* para se retirar e *Hamlet* responde que não teria coisa na vida que cederia com mais boa vontade. Robson entendeu que “Hamlet” tolerava a presença de Polônio.

Robson ri porque percebe o jogo da ironia e sarcasmo estabelecidos pelo contexto da cena lida.

Figura 14: Trecho do texto: ato II, cena II, p. 53.

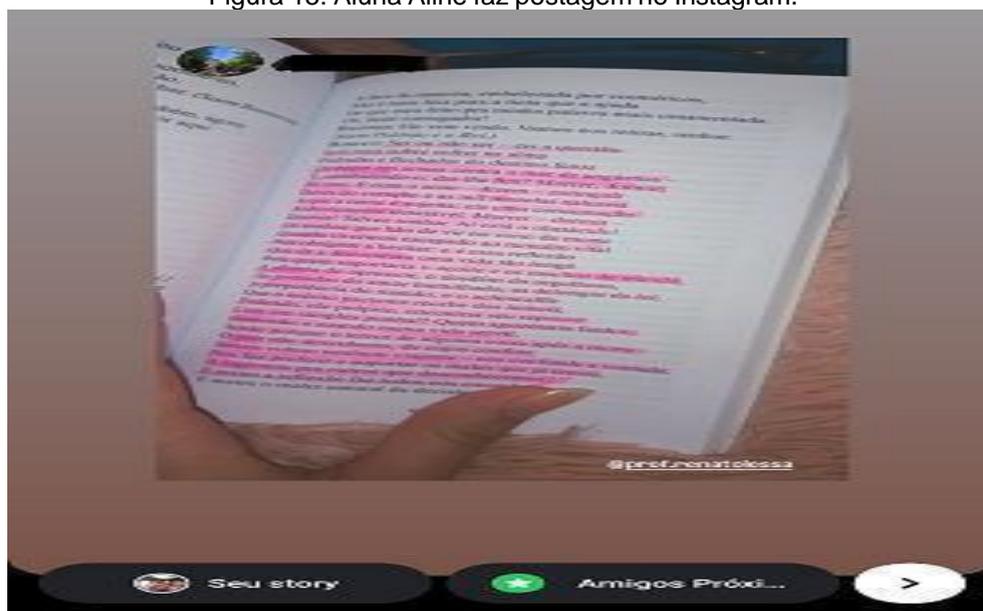
**POLÔNIO:** Realmente, não há melhor proteção. (*À parte.*) Que respostas precisas! Achados felizes da loucura; a razão saudável nem sempre é tão brilhante. Vou deixá-lo agora e arranjar logo um encontro entre ele e minha filha. (*Pra Hamlet.*) Meu honrado Príncipe, não quero mais roubar seu tempo.  
**HAMLET:** Não há nada que o senhor me roubasse que me fizesse menos falta.

6 de junho – 2024:

Aline coloca status no Instagram passagem da obra que ela está lendo no momento. A passagem está marcada com grifa-texto e ao fundo existe uma voz de suspense que recita: “*to be or not to be, that’s the question*”.

Isso configura o quanto a leitura em decurso fez parte do dia a dia da aluna, o quanto foi sendo impactante e significativa. (segue *print* da postagem na mídia social da aluna):

Figura 15: Aluna Aline faz postagem no Instagram.



Fonte: arquivo pessoal do professor-pesquisador

Outros registros sem data:

\* Thaís:

— Quero ser a rainha!

A aluna não apenas se identifica com as personagens, mas emerge e se coloca através dos personagens.

\* Verônica e Rafael disputam o papel de *Hamlet* e negociam. Considerando que Rafael já tinha lido quase todas as falas de *Hamlet*, decidiram que Verônica faria dessa vez. Houve negociação. Aprendem aqui a argumentarem e negociarem (sem briga ou discussão).

\* Samuel e Lucas falam sincronizados (juntos). Na leitura das falas das personagens, no Ato III – Cena II, há um momento que as personagens Rosencrantz e Guildensten deverão responder a *Hamlet* de maneira uníssona. Os alunos compreendem isso, sem a intervenção do professor mediador. Conseguimos perceber que os alunos já entendem o papel de cada personagem e seu posicionamento na situação comunicacional. Percebem ainda, o momento que cada fala deve acontecer e de que maneira. E, adquirem maior percepção do texto teatro e dos diálogos.

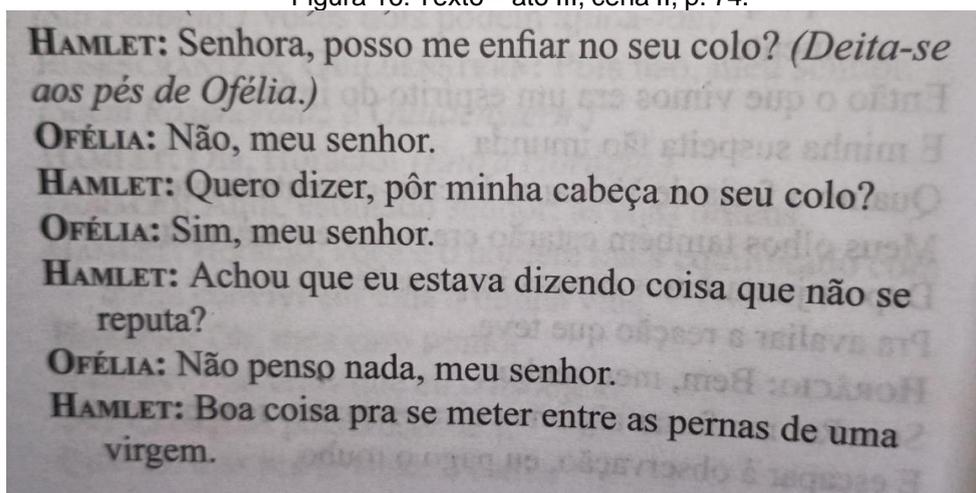
\* Aline: apresenta entusiasmo:

— Quero fazer Ofélia!

Disse que queria ser Ofélia porque parecia ser “gente boa”. Identifica-se com as características da personagem.

Houve alvoroço na sala de aula quando *Hamlet*, no Ato III – Cena II, diz: “Boa coisa para se meter entre as pernas de uma virgem”.

Figura 16: Texto – ato III, cena II, p. 74.



Isso os identifica com a juventude de *Hamlet* e coincide com a fase que eles estão vivendo (adolescência).

\* Aline:

— Vai passar outro livro de *Hamlet*?

A peça *Hamlet* decifra aquilo que há de humano em cada um de nós, ao ponto de confundirmos o autor com o personagem central que sintetiza a problemática humana. Nesse momento, fiz a observação que “Hamlet” era a personagem protagonista do texto e o autor era “Shakespeare”, então, poderíamos ler outro livro de Shakespeare, sim. Hamlet expõe de tal maneira a nossa humanidade que a aluna Paula faz a seguinte observação:

— Ele tá contando a vida dele como uma peça. Acho que inventou essa maneira pra contar a vida dele.

Então, perguntei como havia chegado àquela conclusão. Paula respondeu que “é porque a história é muito real.”

Nessa afirmação de Paula, ela infere com outras palavras que a arte revela a realidade. Foi justamente o que Shakespeare desejou retratar quando introduz uma outra peça dentro da peça *Hamlet*. Pois, a personagem *Hamlet* tenta desvendar a vida e arrancar a confissão do assassinato de seu pai com a encenação da peça combinada.

\* Paulo:

— Antes não tinha interesse na leitura e hoje tenho curiosidade.

\* Maísa:

— Meus colegas lendo em sala de aula me deu mais entendimento da história do livro.

\* Fabiana:

— Aprendi, por causa dele, palavras que nunca escutei. Achei ele (*Hamlet*) meio sem noção. Quando li o livro comecei a gostar dele. Quando li o livro, confesso que me deu vontade mais e mais de saber sobre o livro, sobre essa história.

\* Ana Clara:

— O livro é interessante, legal e super recomendo para todos e todas as idades. Eu me considero como a rainha do livro. Gosto muito de mandar, mas na vida nem tudo é mandar. É ajudar a governar e ser um exemplo.”

Nessa experiência de leitura, Ana Clara reconhece que possui desejos, características semelhantes aos de rainha (mandar, autoritarismo, dar ordens). Ana Clara se reconhece através da personagem da rainha e expõe o seu conflito: eu me identifico com a rainha, gosto de mandar (gosto do poder), mas reconheço que isso não é o mais correto no momento em que vivo. Isso ocorre porque existe a presença da tensão entre o “eu” e as forças da sociedade. Ana ainda reconhece que sua individualidade (seu desejo) interfere diretamente no seu meio social, é o duelo entre desejo e dever. Ana reconhece seus desejos mais íntimos: ela gosta de mandar! Ainda partiu conscientemente para temas sociais quando afirma que é preciso ajudar a governar e ser um exemplo.

\* Marcos:

— Hoje, gosto mais de livro.

\* Márcia:

— Eu achei o livro muito interessante. No começo achei um pouco chato por ter muitas páginas, mas quanto mais eu lia, mais me interessava. Amei o livro!!

\* Carlos:

— Já tinha ouvido falar de *Hamlet*, mas não tinha lido. Nunca tive a vontade de ler e me arrependi. Gostei do *Hamlet*. Ele é profundo e sincero...um pouco louco.

\* Alice Dias:

— Achei o livro divertido, interessante e engraçado. O *Hamlet* às vezes sério, às vezes engraçado e às vezes perverso. Tive dificuldade com algumas palavras. Pedimos que Alice falasse mais sobre isso:

— Achei ele muito sério quando ficou na cabeça que tinha que se vingar do seu tio, ele cismou com aquilo! Achei ele engraçado quando estava assistindo à peça e disse aquela “gracinha” para a namorada dele, muito safadinho! Ele foi mau porque

matou quase todo mundo! Muito triste, não precisa de tudo isso!

Quando Alice diz que “não precisava de tudo isso”, automaticamente repensa em outro encerramento da peça. Ela se torna explicitamente uma coautora com Shakespeare e toma o lugar de *Hamlet*. O que está nos dizendo é: eu assumo o lugar do protagonista e vou fazer diferente. É justamente esta conexão que desejamos que faça: não só do mundo para o texto, mas do texto para o mundo, sua vida, seu grupo, seu mundo!

\* Patrícia:

— Muito interessante. Amei!

\* Maria Alice:

— Excelente! Várias palavras novas que vou colocar no meu vocabulário. Me identifiquei com o Ofélia. Ela é meiga e simpática. Gostei de várias cenas, porém a que tem meu coração é a de Ofélia e *Hamlet*. Por um instante achei que *Hamlet* estava ficando louco depois que descobriu o motivo da morte do pai, mas agora eu tenho minhas dúvidas.

Maria Alice ao dizer que achava que *Hamlet* estava ficando mesmo “doido”, contribuía com um entendimento apenas seu, porém quando compartilha a sua opinião e interage com os colegas de turma, repensa sua opinião. Isso reafirma o que Chambers versa sobre a leitura compartilhada entre crianças:

Nessa atividade, há um balanço a ser encontrado entre respeito pelos direitos individuais como leitor e como falante e a leitura cooperativa do grupo – o texto em comunidade que sempre é mais complexo e cheio de insight que qualquer leitura individual pode ser (Chambers, 2023, p. 52).

## ATO 6 — FECHANDO AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso trabalho, garantimos que, embora utilizemos o texto teatral e elementos de teatralidade, a ênfase estivesse sempre no processo de leitura dos alunos, não em outros aspectos como atuação, performance, leitura do professor-pesquisador, acessórios e dramatização, evitando assim desviar o interesse do aluno. Com isso, levei, efetivamente, o nosso aluno para a leitura integral da obra (esse detalhe resulta em benefícios para a compreensão do texto e o desenvolvimento da competência leitora) e ao encontro pessoal do leitor com Shakespeare. Logo, o nosso material de ensino e produto foram o texto literário e a leitura, sendo o restante acessórios.

A partir do exercício da leitura literária, esperamos que nossos alunos se apropriem, primeiramente, afetivamente como prática estética e a seguir aproprie-se socialmente. Apropriação essa que implica no desenvolvimento de competências leitoras específicas quanto à compreensão entre o texto ficcional e a sua realidade como ser humano. Para isso, permiti que o texto falasse por ele e os alunos dialogassem com o texto.

Todo e qualquer professor que está em sala de aula no ensino fundamental II da rede pública conhece as dificuldades e barreiras na formação do aluno leitor crítico, algumas delas citadas no início de nosso trabalho, por isso a projeção subjetiva foi valorizada no nosso trabalho por entendermos ser estratégia de leitura essencial para maturação de tipo de leituras que serão feitas por nossos alunos e visando o tipo de aluno que se tornarão, ou seja, é patamar fundamental nessa transição. Apropriamo-nos, primeiramente dos textos através do afeto e da subjetividade para depois mobilizarmos recursos intelectuais mais complexos para ampliarmos as competências leitoras.

A tragédia hamletiana retrata muito bem a realidade de nossa sociedade que vive em constante ruptura. Em *Hamlet* presenciamos essa tensão social pré-moderna através das personagens que reconhecem seus desejos. Fazer ou não fazer? Eis a questão. Conhecemo-nos à medida que conhecemos as personagens shakespearianas. Shakespeare revela através de suas personagens aquilo que existe de mais humano em nós e antecipa ou introduz a modernidade em detrimento de uma sociedade pré-moderna existente à época.

A voz concede autoridade ao performer/leitor, tornando-o coautor. Quando leio,

tomo o lugar da personagem, tenho a liberdade em apropriar-me do texto. Podemos afirmar que nesse momento o aluno leitor apropria-se verdadeiramente do texto. No momento da leitura, o espaço, o momento e o leitor passam a ser privilegiados, nisso consiste a valorização do leitor.

No texto teatral existe um jogo inerente, existe uma regra vigente, ainda que não seja verbalizada e trazida à tona. Há um acordo valendo.

Recursos vocais para a realização da peça teatral, a voz apresenta a personalidade da personagem. O texto vocalizado exige vivência, humanos dispostos a partilharem suas humanidades. A voz concretiza, traz à realidade aquilo que o texto estava mantendo na ordem do abstrato. Em *Hamlet*, na tentativa de confissão do assassinato, quando temos uma peça dentro da peça usando a arte para desvendar a realidade e trazer luzes àquilo que é sombra da sociedade.

Ler um clássico é apropriação e empoderamento. Certa vez um professor de Ensino Fundamental II narrou uma experiência hilária, mas que comprova que o aluno após ler um clássico torna-se mais crítico: a mãe de uma aluna notou que ela estava meio “metidinha” e “prosa”. A mãe perguntou por que ela havia mudado de postura e a menina respondeu para a mãe: “Mãe, a senhora já leu Shakespeare?”.

A leitura dramatizada abriu espaço para o subjetivismo, funcionando assim como alavanca para as experiências textuais e trocas de experiências entre todos os participantes do jogo. O aluno teve a liberdade de colocar seus sentimentos, percepções em palavras, materializando, desse modo, a sua experiência de leitura e estética.

O jogo e a dinâmica que envolveram a voz e o corpo fortaleceram o poder da criatividade e percepção dos alunos. Quando um grupo de alunos realizou a leitura dramatizada (figura 7) e introduziu uma garrafa água de um dos alunos como se fosse o veneno descrito na cena, usaram da criatividade. E, o discurso oral restabeleceu o coletivo, até mesmo na colaboração do silêncio feito para ouvir os colegas “em cena”. *Hamlet* pede um aluno leitor, ou melhor, desperta um leitor politizado e consciente de sua humanidade.

É inevitável o leitor performático de *Hamlet* não se identificar com algum traço de humanidade de suas personagens ou ainda com as questões sociais configuradas no texto recepcionado e isso aconteceu com nossos alunos por várias ocorrências. Inclusive, relataram essa experiência nitidamente.

A leitura performática exige uma relação mais profunda com texto. O leitor se expõe mais, inclusive com emoção e criatividade. A peça teatral, através das falas, favorece para que se estabeleça o processo de interação e cooperação e, por meio desse, a construção de sentidos. O ato de ler em voz alta é colaborativo e necessita da parceria de outros, sendo assim, necessita de envolvimento de outras pessoas no processo de construção de sentidos. A emoção, a parceria e envolvimento deles foram notórios, juntamente com a apropriação textual. Isso comprovou-se quando foi proposto a eles que escolhessem uma para que fizessem a leitura dramatizada e dois alunos chegaram com o texto decorado (figura 9). Percebíamos que o texto não foi apenas decorado, foi entendido por que percebíamos na entonação, no gestual, nas expressões, enfim, a apropriação se deu de tal maneira que não sentiram mais a necessidade de estarem com o texto em mãos: a relação mais profunda com o texto foi estabelecida.

Houve também a quebra de interpretações hegemônicas através da subjetividade dos alunos quando externadas, porque a subjetividade é capaz de impedir a construção única de sentidos, apesar da diferença cultural do texto e dos alunos.

Quando foi perguntado aos alunos se sabiam onde aconteciam as cenas (espaço físico) e se poderiam falar um pouco desse lugar, Paula prontamente responde: *no castelo e ele é amarelo, dourado...* Perguntei onde havia localizado aquela informação no texto. E, respondeu: *da minha cabeça, o amarelo é ouro e castelo de rei, rainha e príncipe tem ouro*. Já que o texto literário lida com a potência simbólica da palavra, Paula estava certa, apesar da informação não estar explícita no texto. Qual de nós, quando imaginamos o contexto de castelos, reis e rainhas, não pensa no poder político e econômico? Como afirma Chambers: “De fato, crianças leitoras, muitas das vezes percebem características significativas que os adultos não conseguiram perceber. Nessas ocasiões, elas ensinam a professora” (Chambers, 2023, p. 99).

Ainda como resultado ocorreu socialização, quando os alunos ao incorporaram as falas das personagens. Isso tornou a leitura mais subjetiva e não apenas para o ensino de alguma disciplina. Na vocalização do texto houve encantamento da arte pela arte. Várias situações deram risadas, pois entenderam e perceberam o tom de comicidade e ironias em algumas passagens. Pois “a oralidade não se reduz à ação da voz. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto

mudo, um olhar” (Zumthor, 2010, p. 217).

Dar a voz combate à desigualdade. Todas as vozes se tornam iguais, mesmos direitos. Isso contribui na formação do aluno crítico e autônomo. Os alunos desenvolveram uma sensibilidade, alteridade, melhoraram a autoestima quando percebiam que a suas vozes eram ouvidas atentamente. Valorizaram a voz e as histórias anteriores, desenvolvendo respeito mútuo.

Foram capazes de realizarem intertextualidade com textos e situações atuais. Quando perguntamos se estavam gostando da leitura, Marcelo respondeu: eu e minhas cinco emoções, fazendo referência ao filme recentemente lançado “Divertidamente 2”. A relação entre duas experiências é fundamental para compreensão do texto e construção de sentidos e foi exatamente isso que Marcelo concretizou. Acrescido a isso, de maneira espontânea e imediata, em vários momentos, estabeleceram conexão entre o que foi retratado nas cenas e suas realidades socioafetivas. No momento da leitura em que ficou muito óbvia a traição do tio de Hamlet, alguns deles relataram casos na família, por exemplo, Michael relatou que um tio havia “pego” a cunhada e deu a maior “fofoca” na família. A aluna Paula achou “muito feio” Hamlet se vingar do tio porque não se deve pagar o mal com o mal, e perguntei: — mas o que você pensa que Hamlet deveria fazer? Ela respondeu: — Se eu fosse ele, eu ia orar pelo tio dele. Nitidamente, Paula estabelece alteridade com Hamlet, ou seja, coloca-se no lugar da personagem, toma a voz e decide adaptando a sua decisão às suas convicções religiosas e morais.

Falando de minha parte como pesquisador e professor atuante em salas de aulas, posso afirmar que, antes de adentrar neste trabalho de pesquisa, falava muito sobre literatura e lia quase nada com nossos alunos. O processo de escolarização pelo qual passamos faz com que percamos o desejo pela leitura literário e, infelizmente, repetimos isso em nossas aulas de português. A leitura integral e mais demorada proporciona o tempo necessário de contato com o texto literário, esse tempo que exigirá concentração, dedicação e imersão. Essa leitura que irá destravar o aluno e criar um hábito e o gosto pela leitura, não era realizada em nossa sala de aula. Justifica-se pelo fato de que a escola é um lugar importante e fundamental para conduzir o aluno a um envolvimento com a leitura literária de uma obra dramática e canônica, já que muitos não tiveram, não têm e não terão essa oportunidade espontânea e familiar.

Hoje, compreendo que falar sobre o livro é criar uma relação pessoal com ele. Reli minha prática pedagógica para refazê-la e retomando Antonio Candido (2002) fiz exatamente o citado por ele: “a maior função, função do professor é lançar-se à aventura do conhecimento junto com seus alunos”. Além disso, hoje, eu realizo leitura literária como meus alunos: é o texto pelo texto. Nosso trabalho (meu e de meus alunos) me fez analisar qual tipo de professor sou e qual tipo desejo ser: o que entendo por literatura e seu papel na sociedade (principalmente com meus alunos)?

Alguns dos resultados da experiência de conversa literária foram: primeiro que as pessoas passam a enxergar a importância da leitura literária e com isso será sempre desejada. Segundo, descobrimos que a leitura transcende ao entretenimento e à leitura estética passando a ser uma aliada no (re)pensar e (re)criar da nossa essência, nossa vida, realidade e prática pedagógica. Embora alguns alunos tenham relatado dificuldades iniciais em compreender o texto, descrevendo-o como difícil e confuso, após as performances e conversas literárias, eles conseguiram interpretar e se identificar com as situações e personagens. Essas relações não foram apenas subjetivas; os alunos reconheceram que as cenas refletiam acontecimentos recorrentes em nossas famílias, nos quais somos participantes ativos, necessitando tomar posicionamentos e decisões. Criando então, empatia, ou seja, vontade de ler.

Em relação aos meus colegas de profissão, não tenho o objetivo de fornecer uma sequência didática ou uma metodologia de ensino, mas compartilhar a minha experiência no intuito que essa seja encorajadora nesse campo árduo, principalmente no ensino público no qual somos tão desvalorizados juntamente com a leitura literária e a literatura. Então, desejo afirmar que é possível realizar a leitura de um texto teatral do cânone e que é possível sim, apesar de todas as dificuldades, iniciar a formação do aluno leitor crítico e autônomo e que esse start pode dar-se por meio de um texto teatral do cânone. Resumidamente, seguimos os seguintes passos:

- 1) Explicação do projeto de pesquisa e convite aos alunos para que colaborem, ou seja, que realizemos juntos o nosso trabalho de leitura;
- 2) Seleção da obra a ser lida (no nosso caso a seleção foi feita pelo professor-pesquisador);
- 3) Verificar previamente se a escola possui os exemplares suficientes na biblioteca, caso tenha biblioteca, ou se tem possibilidade de nova aquisição;
- 4) Entrega dos exemplares (aqui já começam as manifestações, os alunos

já dizem muitas coisas) e início das primeiras percepções, tanto dos alunos quanto do professor-pesquisador;

5) Início “das leituras”:

- a) silenciosa (de mesa),
- b) compartilhada (oralizada),
- c) dramatizada;

Nesse passo, sugerimos que o professor-pesquisador inicie as leituras através da leitura compartilhada em voz alta, servindo como modelo de leitor apaixonado e com isso os alunos se sintam motivados. E ainda, a ordem das leituras pode ser mesclada, conforme a necessidade e interesse de todos os envolvidos;

6) Realização de conversas literárias.

Pela nossa experiência, percebemos que as conversas literárias podem ser realizadas ao término dos tipos de leitura, concluindo um recorte do texto (cena ou ato), ou ainda acontecer entre os tipos de leitura.

Concluimos, então que foi e é possível despertar um aluno para iniciar a sua formação como leitor de literatura por meio de um texto teatral clássico, uma obra e tida como “difícil”, como foi nosso trabalho com a obra *Hamlet*, William Shakespeare.

## REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Teresa. *A leitura, outra revolução*. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Ed. SESC, 2017.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagens: manual do professor – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.*
- BAYARD, Pierre. *Qui a tué Roger Acroyd?* Paris: Minuit, 1998.
- BELLEMIN-NÖEL, Jean. *Plaisirs de vampires*. Paris: PUF, 2001.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CASSANY, Daniel. *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*.
- CHAMBERS, Aidan. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. Tradução de Juliana Chierogato Pedro. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996-1999. 2 v.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LLOSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordélia Magalhães. São Paulo: ARX, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza. *Para uma análise de práticas de mediação por licenciandos do PIBID: discussão preliminar*. In: XIV Congresso Internacional Fluxos e Correntes: trânsitos e traduções literárias, 2015, Universidade Federal do Pará. Anais eletrônicos. ISSN 2317-157X. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1456106372.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456106372.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. – 5. ed. – Barueri – SP: IBEP, 2018.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

ROUXEL, Annie. *Apropriação singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e*

*ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

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

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira.

ROUXEL, Annie; GERARD, \_\_\_\_\_. *Autobiografia de leitor e identidade literária*. Tradução de Neide Luzia de Rezende.

SANTOS, Reginaldo Clecio dos. *Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor*. São Paulo, 2009. Artigo – *Revista ALB: Leitura: teoria e prática*, n. 53. Campinas: Editora Global, 2009.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja; SOUSA, Silvia Maria de. *Apoema: português 8 – 1. ed.* – São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

VIDOR, Heloise. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.