

“LETRAMENTO LITERÁRIO E TEATRO NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES”

Cleonice de Moraes Evangelista Leão
Mestre em Letras pela
Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
cleoprojovem@hotmail.com

João Carlos Biella
Doutor em Estudos Literários pela
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Professor adjunto do Ileel da
Universidade Federal de Uberlândia.
jocabiella@ileel.ufu.br

RESUMO

Este estudo apresenta e analisa uma proposta didática para o ensino de literatura na escola, com o gênero teatro, fundamentada nos postulados do letramento literário. Assim, desenvolvemos e aplicamos a referida proposta em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual na cidade de Rio Verde – Goiás. Para tanto, estabelecemos uma discussão a respeito de alguns temas que se relacionam com os interesses desta pesquisa, tais como literatura, letramento literário, sequência básica e teatro. A nossa análise teve ênfase na recepção dos alunos em relação às atividades por nós elaboradas e mediadas, com vistas a contribuir para o resgate da literatura em sala de aula. Portanto, dentro dos limites desta pesquisa, podemos afirmar que cada atividade proposta na sequência básica (COSSON, 2012) cumpriu seu objetivo. Por isso, acreditamos que esse estudo possa subsidiar os demais professores de Língua Portuguesa, no que tange a um estudo sistematizado em literatura no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, letramento literário, sequência básica, teatro.

ABSTRACT

This study presents and analyses a work proposal for the literature teaching in the school, with the genre theater, based on the literary literacy postulates. Thus, we developed and applied the proposal in a class of 6th grade of elementary public school in the Rio Verde city. Therefore, we established a discussion of some themes that connect with this search interests, namely: literature, literary literacy, basic sequence and theater. Our analysis focuses on the reception of the students in relation to the activities we have elaborated and mediated, for to contribute to the rescue the literature in the classroom. Thus, within the limits of this research, we can say that each activity proposed in the basic sequence (COSSON, 2012) achieved its goal. Therefore, we believe that this study can subsidize the other Portuguese teachers in relation to a systematic study in literature in the elementary school.

KEYWORDS: Literature, Literary Literacy, Basic Sequence, Theater

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a literatura demonstram que essa arte ocupa um papel relevante no domínio da leitura e da escrita de forma singular, já que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma, possibilitando, assim, uma leitura de mundo pelo viés literário, compreendendo-se a si e o mundo por meio do conhecimento peculiar que só a literatura proporciona.

Para se referir às práticas de leitura e de escrita no contexto da literatura, surgiu o termo letramento literário como a “[...] condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148). Trata-se, portanto, de um processo de apropriação da literatura.

Candido afirma que todo o ser humano necessita dessa arte explicando que “[...] a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós” (CANDIDO, 2011, p. 177). Nesse aspecto, o autor acredita que a literatura é uma necessidade universal, o que a transforma em um direito, e como tal deve ser respeitado.

Entretanto, ao nos direcionarmos para a sala de aula das escolas de Ensino Básico, podemos constatar que esse direito não vem sendo respeitado, tendo em vista que o estudo da literatura não é privilegiado em nossas escolas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Verifica-se, então, que o texto literário tem sido usado como pretexto para a instrução de outras questões que não privilegiam os sentidos do texto em sua plenitude. Desse modo, tem-se uma escolarização inadequada da literatura, a qual mais afasta os alunos dessa arte do que aproxima, ou seja, fecham-se mundos, de acordo com Bajour

(2012). Logo, é evidente o desinteresse dos alunos não só pela leitura, mas também pela leitura literária.

Em razão disso, este estudo¹ tem por finalidade contribuir para o resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro é o foco. Assim, apresentamos, desenvolvemos e analisamos uma proposta didática de incentivo à leitura literária em torno do gênero teatro, proposta a qual se constitui de atividades sistematizadas, embasadas metodologicamente na sequência básica de Rildo Cosson (2012). Nesse sentido, organizamos nossas atividades em torno da peça **Pluft, o Fantasminha**, de Maria Clara Machado, tendo em vista que esta peça é considerada uma obra clássica por sua qualidade estética. Nessa via, pautamos essa proposta no caráter estético da literatura em detrimento do utilitário.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS ESPECIFICIDADES

Sabemos que a literatura é essencial, não só para o desenvolvimento da educação intelectual do aluno, mas também para a educação de sua sensibilidade (QUEIRÓS, 2012). Por esse motivo, objetivamos contribuir para o resgate da literatura na escola por meio de eventos de letramento literário. Portanto, faz-se imprescindível explicitar a concepção de letramento que assumimos em nosso estudo, ou seja, o letramento literário. Desse modo, entendemos que a nova nomenclatura se refere às práticas de leitura que visam ressaltar a importância da leitura literária como prática social, sem descartar seu cunho artístico, promovendo, no leitor, a ascensão de espectador para um efetivo leitor literário. Paulino e Cosson (2009) apontam algumas especificidades do conceito de letramento literário.

A adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários com requisito *sine qua non* para o

acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânone à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim, como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária em face da predominância da leitura nas relações sociais (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Os autores em epígrafe definem o “[...] letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, afirmando a necessidade de entendermos que, sendo um processo, o letramento literário não é uma habilidade nem um conhecimento facilmente mensurável, mas sim “[...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada” e, por esse aspecto, o letramento literário “[...] não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa”. Ademais, eles entendem essa apropriação como um “[...] ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”. Por isso, as leituras são polissêmicas, ou seja, não são leituras iguais para o mesmo texto, já que o significado depende tanto do texto quanto do contexto da apropriação, o que possibilitará um repertório literário que resulta na construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, pp. 67-68).

O trabalho com obras literárias, na perspectiva do letramento, evidencia o estabelecimento de relações entre o leitor e a obra, criando reflexões, conhecimentos e os compartilhando com uma comunidade de leitores, ou seja, tornando-se um leitor ativo e crítico que reflete seus saberes na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que o letramento literário se relaciona às teorias da Estética da Recepção (ISER, 1996), as quais preceituam a interação entre o texto literário e o leitor. Na visão de Paulino, tais conceitos possibilitam ao leitor “[...] participar da arte do

texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto” (2005, p. 60). Assim, o escrito não é mais um produto completo, no qual se visualiza somente o ponto de vista do autor, mas sim um processo de interação entre texto e leitor.

As teorias da Estética da Recepção, em especial os estudos de Wolfgang Iser (1996), evocam a interação entre o texto e o leitor, em uma perspectiva estética, principalmente no que se referem às lacunas, negações e lugares vazios encontrados na obra e preenchidos pelo leitor.

Queirós (2012) explica que a literatura não ignora os leitores, pois mostra que os textos dialogam com eles, criando uma terceira obra a partir da percepção destes. Por isso, entende que ler um livro literário “[...] é construir junto com o autor uma terceira obra que jamais será escrita, mas gravada no silêncio. E o silêncio é o espaço das operações” (QUEIRÓS, 2012, p. 91). Com esse pensamento, ratifica-se, portanto, a essencialidade da interação entre texto e leitor. Ademais, Moraes (2013) assevera que a leitura literária na escola pode proporcionar uma experiência singular no leitor. Todavia, para que essa experiência ocorra, o professor pode e deve assumir a função de mediador de leituras literárias.

Queirós confirma a relevância do professor na mediação da leitura literária ao afirmar que o “[...] professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade” (2012, p. 87). Portanto, a função do professor “[...] é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Petit (2013, p. 148) afirma que o mediador pode influenciar um destino, na medida em que pode exercer um papel relevante enquanto moderador da literatura, qual seja a

formação pelo gosto de ler: “[...] quando o jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”. Desse modo, um mediador pode contribuir essencialmente para a formação do gosto pela leitura. Por esta razão, compreendemos que um bom árbitro dá vida aos espaços de leitura quando proporciona momentos prazerosos para o ato de ler, a fim de que haja o encontro do leitor com a obra, promovendo, assim, o letramento literário.

COMO CONCRETIZAR O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA?

Para se efetivar o letramento literário na escola, entendemos, como a maioria dos estudiosos da literatura, que a obra literária deva ser trabalhada em sua integralidade. Para isso, é necessário que nós, professores, abandonemos as práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e assumamos a postura de promover a leitura do livro, pois “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”, cabendo, por conseguinte, à escola e ao professor “[...] disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Ademais, esses autores entendem que a abordagem do texto literário é a premissa geral para se lidar com o letramento literário e, por esse motivo, escolhemos trabalhar, em nossa proposta, com a peça **Pluft, o Fantasminha**, de forma integral, e não somente com fragmentos de textos teatrais.

Passemos, então, às quatro práticas que ajudam a concretizar o letramento literário na escola. A primeira delas, de acordo com Paulino e Cosson (2009), é o “[...] estabelecimento

de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles”. Assim, Cosson (2014) entende que:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (COSSON, 2014, p. 138).

Dessa forma, o autor reforça o caráter social da leitura, pois “[...] embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social, porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal” (COSSON, 2014, p. 138-139).

Paulino e Cosson (2009) indicam, ainda, a segunda prática que “[...] consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura”. Por essa premissa, entendem que é relevante o aluno compreender que a literatura também se faz presente em outros formatos, e, por conseguinte, relacione a literatura a outras artes. Concordamos com essa premissa, pois entendemos que a literatura, sob todas as suas formas, fornece ao leitor “[...] um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido” (PETIT, 2009, p. 284). Por esse motivo, escolhemos o teatro como objeto de ensino da leitura literária.

Com efeito, trabalhamos com o texto teatral em uma perspectiva literária, bem como com o teatro enquanto performance, tendo em vista que entendemos que ele possui um aspecto híbrido, já que tal arte articula a literatura com outras linguagens artísticas e promove a experiência da interação do sujeito com mundo. Assim, visualizamos que, pelo fato de o teatro ser uma das mais importantes manifestações culturais de todos os tempos, propiciaria ao leitor a capacidade de se inserir em uma comunidade de leitores, que não só manipula seus instrumentos culturais, mas que constrói com eles um sentido para si e para o

mundo em que vive. Assim sendo, nossa proposta também se amolda na segunda prática sugerida para a concretização do letramento literário.

Segundo Paulino e Cosson (2009), a terceira prática para efetivar o letramento literário é a interferência crítica, ou seja, o papel do professor na formação do aluno, pois “[...] trata-se da formação do gosto, desde que não seja entendida como mero refinamento, mas sim como a aprendizagem da cultura literária” (p. 75). Assim, o professor/mediador trabalha para a “[...] construção do repertório cultural que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural [...] ligando as atividades escolares à vida social e à sua história” (p. 75). Para tanto, preconizam a essencialidade da seleção dos textos e a leitura efetiva deles, não só para a simples fruição, mas também para uma leitura crítica que possibilita a ampliação da competência de leitura dos alunos.

Nesse aspecto, acreditamos, conforme Silva e Magalhães (2011), que o letramento literário exige uma didática que “[...] também seja prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, que desenvolva a emotividade e a imaginação” (p. 90), de modo que trabalhamos com o texto teatral infantil para incentivar a imaginação e a criatividade na escola, bem como estimular a leitura crítica.

Por fim, Paulino e Cosson ensinam que a quarta prática é lugar da escrita na interação com a literatura. Esta prática objetiva estimular uma escrita criativa e “[...] oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (2009, p. 76). Então, explicam que o mediador pode utilizar exercícios escritos que promovam um “[...] diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por

meio dele, com a linguagem em geral”(p. 76), contribuindo, portanto, com uma escrita de qualidade.

Em consonância com as práticas explicadas, trabalhamos com a leitura literária do teatro, bem como sua interpretação escrita e performática, por acreditarmos que o teatro possibilitaria a apropriação da literatura como construtora de sentidos, associada ao prazer estético.

Para que se efetive o letramento literário na escola, Cosson (2012) nos apresenta estratégias constituídas por meio de sequências: a básica, direcionada ao Ensino Fundamental e, a expandida, dirigida ao Ensino Médio. Assim, apresenta-as como exemplo de procedimentos e não como modelo a ser seguido. É importante ressaltar que as sequências contemplam as práticas que ajudam concretizar o letramento literário, aludidas por Paulino e Cosson (2009).

Em virtude do exposto, entendemos que, para que o aluno se aproprie da literatura como construtora de sentidos, ele precisa passar pelo letramento literário. Então, é fundamental o papel da escola e do professor no processo de formação e de consolidação de alunos leitores.

SEQUÊNCIA BÁSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura na escola básica tem se dado muito aquém do que é desejado, posto que a literatura escolarizada não tenha priorizado as singularidades do texto literário. Tais equívocos podem ser decorrentes da falta de instrumentalização do uso da literatura.

Por isso, pautamos nossa pesquisa nos postulados do letramento literário. Para sistematizar a leitura literária, Cosson (2012) propõe a metodologia da sequência básica por meio de atividades de leitura e de interpretação de textos literários. Assim, escolhemos tal procedimento pelo fato de ser uma metodologia voltada para o ensino de literatura no Ensino Fundamental e de estar em consonância com os preceitos do letramento literário.

A sequência básica por nós elaborada foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual na cidade de Rio Verde, em Goiás (GO). Porém, antes de iniciarmos a descrição desse procedimento, é relevante informarmos que realizamos uma aula introdutória de apresentação da proposta pedagógica aos alunos. Em seguida, iniciamos uma sondagem inicial. Tivemos três objetivos com a sondagem, os quais consistiram em: estimular a participação dos alunos, diagnosticar a situação de leitura da turma e a relação do aluno com o teatro. A partir dessa investigação, tivemos um ponto de partida para o desenvolvimento da metodologia.

A aludida sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em síntese, passamos a discorrer sobre cada passo constituinte da sequência básica e de que maneira elaboramos e aplicamos esse procedimento.

O primeiro passo é a motivação. Esse momento prepara o aluno para entrar no texto. Geralmente se dá de forma lúdica, com objetivo de incitar a leitura proposta. Nessa etapa, encenamos o texto teatral **O príncipe desencantado**, de Flávio de Souza. Para tanto, os alunos foram levados para o salão social da escola sem saberem o que ocorreria e, dessa forma, a dramatização foi uma surpresa para eles. Após a encenação, fizemos uma roda de conversa sobre o assunto da peça, indicando aos alunos o aspecto lúdico de um texto teatral, bem como evidenciando que este poderia ser encenado por qualquer pessoa, inclusive, por eles - alunos. A peça teve uma boa aceitação e, por consequência, incitou a

leitura do texto teatral **Pluft, o Fantasminha**, por ser, também, um texto pautado no humor.

A introdução é o segundo passo da sequência básica, e tem por finalidade apresentar brevemente o autor e a obra, justificar a escolha do texto e apresentá-lo, fazendo a leitura do paratexto e do prefácio do livro. Dessa maneira, fizemos a apresentação do livro **Pluft, o Fantasminha e outras peças**, da autora Maria Clara Machado, ressaltando a relevância da autora para a arte dramática nacional. Mostramos, também, fotos da autora e da peça, a fim de incentivar sua leitura.

A terceira etapa é um dos momentos mais importantes da sequência básica, pois consiste na leitura efetiva da obra literária. Tendo em vista que essa metodologia visa a sistematizar a leitura literária, Cosson (2012) acredita que essa, proposta pela escola, deve ser acompanhada pelo professor. Para tanto, sugere a utilização de intervalos de leitura, que se constituem em atividades de leitura e de interpretação, nas quais são feitas discussões e inferências sobre o texto lido. Para Cosson, os intervalos são essenciais para que o aluno não perca o interesse no decorrer da leitura.

A leitura da peça **Pluft, o Fantasminha** foi realizada em sala de aula pelo fato de não ser um texto muito extenso. Preferimos, então, fazer uma leitura coletiva, semelhante a uma leitura de mesa, na qual os alunos se revezaram para ler as falas das personagens e as rubricas da peça. A leitura foi muito positiva, tendo em vista que os alunos se entusiasmaram muito, inclusive sugeriram a dramatização da referida peça.

Após a primeira leitura da peça em sala, executamos a primeira atividade de intervalo de leitura. Cosson (2012) nos informa que os intervalos funcionam como um diagnóstico da etapa da decifração da leitura. “Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (p. 64). Fundamentados nessa premissa, formulamos estas primeiras atividades

que privilegiam a construção composicional do gênero teatro. De acordo com Bakhtin (2003), a construção composicional se refere à própria estrutura formal do gênero, sua apresentação e organização. Dessa forma, verificamos que os alunos compreenderam os elementos do teatro e diferenciaram esse gênero dos demais, de modo que os nossos objetivos foram alcançados.

No segundo intervalo de leitura, tivemos a intenção de trabalhar a confluência temática existente nas obras **Pluft, o Fantasminha** e **Chapeuzinho Amarelo** numa perspectiva comparatista. Ao relacionar essa temática à vida dos alunos, tentamos aproximar o leitor da obra, por meio de suas realidades. E isso possibilitou múltiplas interpretações, de acordo com a individualidade de cada aluno, embora as interpretações tenham sido compartilhadas entre eles, ampliando os sentidos que construíram individualmente, oferecendo a oportunidade de eles possuírem sentimento de pertencimento a esta comunidade leitora. Por esta razão, acreditamos que contribuímos na construção de comunidade de leitores.

A oralidade foi privilegiada no terceiro intervalo de leitura, de sorte que a maioria dos questionamentos foi respondida de forma oral e discutida em uma roda de conversa. Iniciamos com o poema **Nome da gente**, de Pedro Bandeira, evidenciando que, muitas vezes, por trás de um simples nome, pode haver histórias incríveis. Em seguida, trabalhamos as simbologias presentes nos nomes das personagens na peça **O fantástico mistério de Feiurinha** para, então, discutirmos também sobre as características das personagens da peça **Pluft, o Fantasminha**. Nesse sentido, nossos objetivos foram alcançados, pois o compartilhamento das opiniões, as discussões e o respeito a elas contribuíram para a formação de uma comunidade de leitores.

Por fim, a última etapa foi constituída pela interpretação da obra lida. Ela aconteceu

em dois momentos distintos: um momento interno e outro externo. O primeiro, respectivamente, se referiu à decifração, ou seja, “[...] o encontro do leitor com a obra”. Trata-se da apreensão global do texto que ocorre após a leitura. Já o segundo é a “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, ou seja, é registro da interpretação (COSSON, 2012, p. 65). É nesse momento que se efetivará o procedimento da escrita em interação com a literatura.

O momento externo foi proposto em três etapas. Primeiramente, esse foi desenvolvido nos intervalos de leitura anteriormente elencados, conjuntamente com as atividades de leitura, porque, tal qual Cosson (2012), compreendemos que podemos misturar a leitura e a interpretação de acordo com os objetivos do letramento literário.

A segunda etapa se refere à produção textual escrita. Cosson (2012, p. 68) afirma que o importante na atividade escrita “[...] é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. O autor sugere que nós professores nos utilizemos de propostas criativas direcionadas aos nossos alunos. Nessa perspectiva, solicitamos aos alunos um reconto da história **Pluft, o Fantasminha** de acordo com a visão de cada uma das personagens da história. Para tanto, utilizamos a dinâmica **O caso de Miguel** e o filme **Deu a louca na Chapeuzinho**, a fim de que percebessem que uma mesma história pode ser narrada de forma diferente, dependendo do ponto de vista de quem a conta.

Já o terceiro momento trata da dramatização da obra trabalhada, na qual analisamos os efeitos da performance para recepção do texto teatral pelos alunos, haja vista que o teatro é a arte que contempla literatura, música, linguagem corporal, dentre outras habilidades, articulando literatura com diferentes linguagens artísticas e promovendo a

experiência da interação do sujeito com o mundo. O momento da dramatização foi escolhido como forma de culminância de nosso trabalho na escola, a fim de desenvolver o letramento literário. Dessa forma, articulando o teatro e a educação, organizamos a apresentação públicaⁱⁱ da peça **Pluft, o Fantasminha**. Ao final da proposta, entrevistamos os alunos participantes da peça e duas turmas de alunos espectadores, bem como duas professoras que acompanharam as turmas.

Em suma, por meio da entrevista com os alunos espectadores da peça e alunos/atores, observamos uma gama de contribuições que o teatro lhes proporcionou. Acreditamos, então, que o gosto pela leitura pode ser formado por meio do teatro. Por consequência, essa experiência nova com o palco pôde propiciar no aluno um encontro consigo mesmo por meio do encontro com o desconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou compreender que o letramento literário se constitui como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos e, como tal, propicia ao leitor a compreensão de si e do mundo por meio da literatura. Neste âmbito, esta pesquisa teve como finalidade contribuir para o resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento, nos quais o teatro foi o foco. Nesse sentido, nossa proposta objetivou incentivar a leitura literária na escola, com vistas a formar leitores literários. Faz-se necessário que nosso estudo seja compreendido na esfera do próprio projeto, para que o contexto de realização seja, também, considerado. Acreditamos, contudo, por meio dos resultados, que nossa proposta possa ir além de nossa

escola, subsidiando os demais professores de língua portuguesa, no que tange a um estudo sistematizado em literatura.

Acreditamos que esta metodologia da sequência básica foi positiva, no sentido de sistematizar o trabalho do professor com a literatura, por meio desta própria, de forma analítica e profunda. Portanto, dentro dos limites desta pesquisa, podemos afirmar que cada atividade proposta na sequência básica cumpriu seu objetivo. Verificamos que a dramatização da peça **Pluft, o Fantasminha**, proporcionou uma experiência estética singular, tanto para os espectadores quanto para os atores, e, dessa forma, houve uma valorização e consolidação de nossa comunidade de leitores. Destarte, acreditamos que este momento não foi só o encerramento, mas sim a materialização de uma proposta.

Em considerações finais, acreditamos que nosso trabalho com o teatro contribuiu para o resgate da literatura na escola, promovendo o letramento literário. Contudo, considerando que este é um processo contínuo, nossa jornada não se esgotou. Em outros termos, fizemos um convite para a leitura literária por meio do teatro, porém, a formação de leitores depende que este caminho seja cultivado, cabendo a nós, professores, agir como mediadores da literatura em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 262-306.

BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1998.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 34ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2013.

CANDIDO, ANTONIO. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5ª ed. cor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp. 171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Maria Clara. Pluft, o Fantasminha. In: _____. *Pluft, o Fantasminha e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Pp. 135-195 (Coleção Teatro de Maria Clara Machado).

MORAIS, Carlos Francisco de. Leitura de textos literários: para que e para quem? In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 73-96.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno; Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Os jovens e os livros: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. M. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Demival Venâncio; et al (Org.). *Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 81-92.

SOUZA, Flávio de. O príncipe desencantado. In: *Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos*. São Paulo: FTD, 1990.

**Recebido em de 18 de abril de 2017.
Aceite em 4 de junho 2017.**

Como citar este artigo:

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; BIELLA, João Carlos. “Letramento literário e teatro na escola: desafios e perspectivas na formação de leitores”. Rio de Janeiro, *Palimpsesto*, n. 24, p.108-124, jan.-jun. 2017. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num24/estudos/palimpsesto24estudos06.pdf> >. Acesso em: *dd mmm. aaaa*. ISSN: 1809-3507

ⁱ Este artigo é um recorte de nossa Dissertação de Mestrado intitulada “Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor”. Trabalho na íntegra disponível em: <www.profletras.ileel.ufu.br>.

ⁱⁱ Essa dramatização aconteceu no salão social da escola em duas sessões: uma no turno matutino e a outra no vespertino. O público foi composto pelos alunos da escola na qual executamos a proposta, acompanhados por seus respectivos professores. Fizemos uma montagem em vídeo com imagens das duas apresentações da peça. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D--ecRVljms>>.