

ENTRE CÃES E GAITAS: EXPERIMENTOS DE VIVÊNCIA LITERÁRIA COM A DRAMATURGIA DE ARIANO SUASSUNA

Genilson Silva Medeiros ¹
Emanuel Alves Neto ²

RESUMO

O presente artigo relata a experiência didática com a literatura paraibana com os alunos da Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista José Itamar da Rocha Cândido. Partindo dos pressupostos teóricos de Cosson (2006), Cadermatori (2012), Pinheiro (2018) e Rosenfeld (2014), desenvolveu-se proposta de leitura da obra de Ariano Suassuna, bem como análise e vivência literárias entre os alunos com vista à aproximação da leitura e letramento literário. Após estudo acerca do público discente atendido, verificou-se necessidade de trabalhar o texto literário de forma multissemiótica, uma vez que a atualidade demanda da juventude a inserção nas tecnologias contemporâneas e a compreensão de mídias de distintas naturezas. Logo, escolheu-se o gênero dramático da literatura por suas capacidades intertextuais múltiplas, bem como a obra *Auto da Compadecida*, dada sua ampla visualização em produções cinematográficas. Objetivou-se promover uma experiência sólida com a literatura paraibana, visando à significação da identidade regional e desenvolvimento de habilidades em leitura literária do público envolvido. Foram executadas ações de análise e comparação com as obras de Ariano Suassuna e de outros representantes da literatura canônica e popular da Paraíba. Verificou-se ao fim do percurso didático a progressão positiva de habilidades em leitura e interpretação textual bem como a melhor afinidade dos alunos com a linguagem literária, constituindo estratégia exitosa para formação do leitor juvenil paraibano.

Palavras-chave: Literatura, Leitura, Vivência literária, Ensino-aprendizagem, Dramaturgia.

INTRODUÇÃO

Um desafio que os professores contemporâneos enfrentam é a rivalidade que as tecnologias relacionadas ao entretenimento demonstram às práticas de leitura tradicionais da escola. Em um contexto em que as redes sociais, os jogos digitais e os múltiplos estímulos disputam a atenção da juventude com os objetivos atuais da educação, fica gradativamente mais complexa a atuação docente na formação de leitores hábeis e competentes. Da mesma forma, a predileção dos discentes por literaturas estrangeiras por vezes ofusca o trabalho com as escritas locais, colocando a apreciação de obras escritas por brasileiros como meras atividades que almejam apenas à resolução de uma meta ou prova, o que conduz a um afastamento da leitura mais eclética.

Mediante a isso, em várias instituições de ensino, o contato com a leitura gera efeito contrário ao da formação ideal do leitor. O estudante passa a rejeitar os atos leitores por causa

¹ Graduado pelo Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, genilsonmedeiros4@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, emanuelneto1@hotmail.com.

das experiências que a escola proporcionou durante sua formação básica. Uma vez que, nessas situações, a finalidade da literatura torna-se apenas a manutenção de um currículo, a realização de avaliações internas e externas e, por fim, a forçada necessidade de transmitir ao aluno um *status* de erudição naquelas obras, a consequência devida a isso é a parcial ou total ojeriza ao texto literário. A isso, Lígia Cademartori (2012) chama de *Leitura burocrática*, que

é aquela que se faz apenas como um meio, para atingir um fim alheio a ela. Cumpre a imposição de um sistema administrativo, de maneira passiva e distanciada, sem o envolvimento mínimo que permite dizer do livro se a gente gosta dele, ou não, se algo no texto atraiu a atenção ou se o livro não nos disse nada (CADEMARTORI, 2012. p. 80-81).

Uma leitura que burocraticamente é feita para se afirmar que os alunos “leram” este ou aquele livro, mas que, de fato, não resulta positivamente na construção de um leitor literário competente. Esse fato é atestado por Coutinho (2025) ao afirmar que

De nada valerá o ensino literário (de poesia ou de ficção) se dele não saem bons leitores, que sejam aptos a apreciar uma obra de arte de linguagem, que possam reagir inteligentemente diante de um texto dessa natureza, que saibam o que ele significa e o que podem retirar dele em um prazer espiritual e estético. (COUTINHO, 2015. p. 93)

Logo, segundo o mesmo autor, “o que importa no ensino de literatura é a criação do gosto para a obra literária, e isto somente se consegue com a leitura e a compreensão da literatura como literatura, isto é, pela abordagem através das obras elas mesmas” (p. 43). É preciso ler, mas sem os grilhões da análise como primeiro passo. Degustar a obra, debatê-la e apreciá-la é o caminho para perceber no texto não um suplício, mas uma prática frutuosa em diversas dimensões.

Por isso, como um meio para uma aproximação mais significativa, a experiência com a *vivência literária* pode ser uma alternativa para o enfrentamento das dificuldades durante o percurso de formação do leitor. Esse conceito parte do processo de imersão do indivíduo no universo do texto por meio de experiências que trazem à realidade episódios das obras lidas a fim de que o estudante se sinta envolvido por um ambiente propício à leitura e, por conseguinte, seu desenvolvimento a leituras integrais e mais maduras. Para tanto, tal como Cosson (2016) propõe, o docente precisa compreender seu papel de conector do estudante com o texto, uma vez que “ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (p. 29). Dessa forma, para desenvolver o apreço pela leitura, vivenciar o texto é uma possibilidade de abordar o texto de forma mais profunda.

Com vista à total imersão do aluno no texto por meio da vivência literária, escolheu-se como objeto de prática a obra *Auto da Compadecida*, do escritor paraibano Ariano Suassuna.

Dada sua popularidade advinda da produção cinematográfica dirigida por Miguel Arraes, a peça de Suassuna possui elementos que identificam a cultura nordestina e, por perceber influências da literatura de cordel na obra, oferece dimensão para leituras mais amplas. Portanto, objetivando à formação integral do aluno, propôs-se não apenas a leitura integral da obra, mas também a sua realização com a encenação do espetáculo.

METODOLOGIA

O presente trabalho percebeu seu método de aplicação de acordo com o processo de letramento literário postulado por Cosson (2016), partindo da percepção do aluno e sua gradativa aproximação do texto, motivando-o e provocando experiências de fruição e debate. Por conseguinte, segue associado ao pensamento de Cademartori (2012) de que

não se trata de adequar uma produção literária à escola pelo reflexo – sem reflexão – do que já é do mundo do jovem em sua relação com os meios de massa. Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocar o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação (CADEMARTORI, 2012. p. 65).

Em primeira ação, o trabalho iniciou com o roteiro de motivação, leituras, debate e avaliação. Introduzir os alunos no universo da leitura é um valioso passo, compreendendo esse primeiro como uma das partes mais importantes do andamento das propostas, uma vez que Cosson (2016) afirma que “ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência didática, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”, é necessário atrair e imergir o aluno na experiência.

Durante as leituras, propôs-se a metodologia de rodas de conversa e debates, bem como a encenação da obra central da proposta. A avaliação pauta-se na realidade qualitativa, percebendo a fruição dos alunos por meio do grau de afinidade com os textos propostos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura é uma das partes do ensino de língua que mais é vista de forma adversa no currículo atual de algumas escolas. Fala-se muito sobre a importância da leitura, mas utilizam-se os gêneros textuais mais corriqueiros, como notícias, reportagens e artigos de opinião – que já diferem do conceito ficcional de literatura – apenas como recurso à alfabetização dos estudantes. Quando se menciona alguma figuração literária em sala é fato ocorrerem

alternadamente duas situações: 1) o texto literário se torna aporte para a memorização de datas, nomes e outras informações paralelas ao texto; 2) as obras são vistas segmentadas, servindo como roteiros de análise e/ou interpretação textual, ausentes de qualquer preparação para situar a vontade do aluno no ato leitor.

Quanto à primeira situação, Coutinho (2015) constata que o ato de ler e aprender literatura “reduzia-se, em última análise, à memorização de nomes, títulos e datas, ou alguns pitorescos dados biográficos” (p. 25). O ato de ler, de fato, convertia-se em uma grande aula de história, ou melhor, como o mesmo autor coloca, *historiografia literária*. Para essa situação, o estudante é exposto a uma aula pelo menos paradoxal: é aula de literatura na qual não se lê.

É algo confuso perceber que parte das escolas focam seus currículos nesse paradigma de situacionalidade do texto literário sem nem mesmo dar ao aluno a possibilidade de lê-lo e, de forma particular, construir seus pontos de vista para, dessa forma, compreender os aparatos paralelos que levaram à (des)construção daquele estilo ao qual a obra pode pertencer. A historiografia pode ser útil em momento posterior, no qual o contato do aluno já tenha se realizado e, assim, inspire a busca por mais sobre. É necessário estabelecer o contato imersivo do indivíduo ao texto literário para que daí saiam perspectivas distintas e enriquecedoras, pois “a obra literária, na verdade, está constantemente gerando e violando expectativas: um jogo mútuo complexo do que é regular e do que é ocasional, de normas e desvios, de padrões rotinizados e desfamiliarizações dramáticas” (EAGLETON, 2019. p. 154-155).

Já quanto à segunda situação, Cosson (2016) apresenta esse quadro partindo da abordagem fragmentária do texto literário. Seja devido ao tempo e/ou encontros de aula que os modelos de ensino de hoje proporcionam, seja pelo próprio enfoque do professor em outros segmentos do ensino de língua, percebe-se que “os textos literários, quando comparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” (p. 21). Logo é de se notar a ligação dessa com a situação anterior. O que gera por consequência o que Todorov (2020) afirma, propondo que

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que bem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como *consequência* o amor pela literatura (TODOROV, 2020. p. 33).

Portanto, almejando a uma visibilidade diferente do texto literário, foi-se proposto o contato diferente com o texto literário, de gênero dramático, na Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista José Itamar da Rocha Cândido. Essa instituição, localizada na cidade de Cuité, no interior da Paraíba, acolhe estudantes de diferentes cidades de sua circunvizinhança,

oriundos de diferentes contextos sociais e familiares. Foram executados cinco momentos ao decorrer do ano letivo que constituíram a experiência com a vivência literária: 1) motivação; 2) imersão nas obras; 3) diálogos; 4) materialização dos textos e 5) consumação da obra literária selecionada por base.

No primeiro momento, oportunizou-se a experiência pautada na obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (2008). Para a primeira prática, os alunos foram reunidos em sala e recepcionados com uma experiência multissensorial: com as cadeiras em círculo, uma mesa foi posta no meio da sala com alguns elementos que rememorem a obra base. Na mesa estavam dispostos pães, um chapéu de cangaceiro, uma gaita, um terço, um clarinete e um caldeirão pequeno de ferro com pequenos papéis enrolados.

A escolha desses elementos parte da perspectiva que Hélder Pinheiro (2018) ao afirmar que “a cultura popular tem vitalidade e riqueza de experiências. Privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais” (p. 103). Essa riqueza experiencial favorece a imersão do leitor no universo da obra. Uma vez que a ficção (re)cria universos por meio da palavra, o leitor partilha desse ato (re)criador por algum meio. Tal como Rosenfeld (2014) afirma, “o leitor *contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades” (p. 46). Logo, essa experiência inicial necessita abraçar o aluno fugindo das rotinas convencionais da sala de aula, fazendo-o, além de contemplar, viver o que o texto pode fornecer-lhe.

Durante a prática, os alunos foram convidados a interagir com os objetos e, ao longo da interação, questionados sobre a que universo aqueles objetos pertencem, as respostas foram bastante diferentes, mas todas convergindo para o vislumbre cultural nordestino. A seguir, o professor em sala tocou com o clarinete o tema musical presente na adaptação cinematográfica de Miguel Arraes e convidou em seguida aos alunos a pegarem um papel do caldeirão ao centro da sala. Cada papel possuía em si trechos de falas das personagens daquele filme, conhecidas na popularidade. Os alunos foram lendo suas frases cada um por sua vez, primeiro mecanicamente, depois sendo convidados a encená-las para os demais.

Durante a aula, os alunos ainda assistiram a um trecho daquela produção cinematográfica e, após isso, foram questionados por indagações como “onde está o sacristão?” e “você acreditam que o Major tem um filho e não uma filha?”. Essas perguntas serviram para trazer o mundo do filme – mais conhecido por eles – para a obra literária que o originou.

Seguindo ao segundo momento, os alunos foram convidados à leitura da obra principal

e, em seguida, às obras paralelas que fomentaram a estrutura do *Auto da Compadecida*, conforme Suassuna (2008) escrevera. Aqui, cabe ressaltar que o ato de leitura foi intercalado por debates para ouvir os alunos sobre as obras lidas. Essa relação entre leitura e diálogo amplifica a visão e contato com o texto. Esse momento de conversa ainda não é pautado em uma análise literária, mas é uma conversa mais despreocupada, ocorrendo de acordo com a proposta de Cademartori (2012): “professores e alunos, num primeiro tempo, devem esquecer a seleção, a indicação, a pressão, e trocar impressões de leitura, do mesmo modo como se fala de qualquer forma de expressão cultural, seja um filme, uma peça, ou um *show*” (p. 81).

Entretanto, não implica dizer aqui que os encontros voltados à análise das obras foram preteridos ou não vivenciados. Aqui, não seria oportuno em primeiro momento lançar mão dos recursos analíticos, o que poderia distanciar o leitor em formação do contato com o texto. Mas em momento posterior à primeira fruição algumas situações de análise são favoráveis à compreensão global da obra, uma vez que, “longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com maior intensidade” (COSSON, 2016. p. 29). Dessa forma, o diálogo afável mesclado aos momentos de análise promove melhor aprofundamento e afinidade do leitor com a obra.

O *Auto da Compadecida* não foi a única obra trabalhada. Os alunos, em seus momentos particulares, liam a obra principal ao passo que os textos que lhe serviram de base foram lidos e debatidos em sala, esses oriundos da literatura de cordel, como o romance *Proezas de João Grilo*. Para a abordagem com a poesia, pensou-se não só na leitura particular dos alunos, mas em sua compartilhada visão em sala por meio da declamação. Pinheiro (2018, p. 32) afirma que “a prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto de sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores.”. Isso se torna necessário ao ponto da declamação, por causa da potência que um poema bem declamado possui para atingir com significado o leitor/ouvinte. O autor também alerta para o processo de leitura, uma vez que “carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema.” (PINHEIRO, 2018. p. 30). Essa materialização do texto transcende a simples leitura automática tão habitual aos modos da escola.

Por fim, a obra de Suassuna (2008) por se tratar de um texto dramático não poderia ter sua consumação mais eficaz se não fosse encenada. Aqui, o aspecto teatral pede um mergulho mais profundo no universo do texto para que, de fato, materialize-se aquilo que foi lido. Logo, a prática do teatro como recurso ao imergir no texto literário plenificando a vivência com a

literatura é algo benéfico, tal como Pinheiro (2018) apresenta, ao afirmar que

O teatro é uma arte que, como a poesia, lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade. O clima que emana de uma montagem teatral minimamente bem encenada é extremamente poético. Portanto, a aproximação poesia-teatro muito pode ajudar na formação de leitores (PINHEIRO, 2018. p. 46)

Isso atua proficuamente no tocante à vivência de uma obra que nasceu da poesia popular e resgata em seu tema elementos poéticos. Prova disso está na tão famosa apelação de João Grilo à *Compadecida*, ao declamar um verso do poeta Canário Pardo. Logo, ainda como o autor coloca, “montagens teatrais mais longas [como o *Auto da Compadecida*] ou pequenas encenações possibilitam um corpo a corpo, com a experiência de interpretação adequada, que pede inúmeras leituras e releituras individuais, fora os ensaios coletivos” (p. 46. *Grifos meus*).

Ao encenar uma produção teatral, o aluno usufrui da potência da ficção ultrapassando os portões das palavras e tornando-se matéria naquilo que ela apresenta verbalmente. Esse ponto de encontro em que matéria e ideia encontram-se figura no lugar ontológico que Rosenfeld (2014, p. 48) descreve, ao propor que

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (ROSENFELD, 2014. p. 48).

Dessa forma, o aluno consegue imergir em uma experiência não só de leitura e letramento, mas também de vivência. Ao assumir a pele de uma personagem como João Grilo, Chicó, o Padeiro ou sua Mulher, bem como as demais figuras que a obra de Ariano Suassuna apresenta-nos, é mais fácil perceber as dificuldades e dilemas interiores que esses passaram em sua ficção e conjugar tais experiências com a materialidade do mundo em que se vive, dos diferentes contextos de onde o discente pode surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores literários, enquanto dilema da educação brasileira, pode ser gradativamente vista como uma necessidade nas instituições para além das avaliações externas, para além das prescrições curriculares atuais. Na conclusão dessas práticas aqui apresentadas, é possível perceber que o ato de ler não precisa estar encadeado com uma mínima necessidade alfabetizadora. Apesar de se poder adquirir isto com ela durante o processo, não é uma finalidade da leitura literária aprender como se usam as pontuações ou onde se encontram as figuras de linguagem, muito menos fazer dela um aporte para conhecer as pitorescas reviravoltas que conduziram o autor, o momento histórico ou a recepção do

público do texto à sua realidade verbal no suporte das páginas do livro.

Da mesma forma, o texto literário não deve ser visto como um corte de uma carne, ao qual o professor vai ao *açougue* bibliotecário de sua escola – quando há uma biblioteca na instituição – seleciona uma obra e retira-lhe os *filés* fotocopiados para seus alunos. Antes de tudo, é importante o trabalho com o texto na íntegra, a fim de que os estudantes tirem o maior proveito possível de uma maneira empolgante que faça-os não abandonar a leitura ao término da experiência e, conseqüentemente, aumentar não o índice de leitores brasileiros, mas incrementar os níveis de indivíduos que pouco leem, pouco refletem e pouco contemplam na leitura um recurso de libertação.

Ao passo que a literatura liberta o ser humano das suas amarras materiais e o conduz para viver no texto as experiências que as personagens presentes na obra lida experimentam, é uma realidade o caminho inverso no qual, por meio do teatro e do texto dramático, a personagem encarna no ator e ganha matéria em uma necessária *possessão*, a qual faz o ator/leitor aprofundar sua visão do texto. Isso levado à sala de aula representou uma dimensão ainda maior da vivência literária no tocante ao imergir o estudante no texto sem que o processo que, apesar de ser exigente por vezes, não deixa de ser estimulante.

Essa realidade foi verificada ao longo das práticas aqui mencionadas. Durante as motivações e leituras, bem como os debates, ensaios e a encenação da obra central propriamente dita, observou-se o interesse dos alunos em saber e realizar a obra. Partindo do exemplo dos professores, os discentes pouco a pouco foram se desinibindo-se e abordaram a leitura de maneiras cada vez mais naturais, deixando de lado as amarras automáticas de um ato mecanizado de ler.

Por fim, não se pode deixar de mencionar o impacto positivo para a comunidade escolar. Por causa de práticas que tornam o texto significativo, os estudantes apresentaram para seus pais, responsáveis e amigos aquilo que vivenciaram, rompendo as barreiras que tornam o texto uma exclusividade da escola. Dado esse fato, a vivência literária pode ser uma oportunidade de fazer o texto literário mais significativo no currículo escolar, imprimindo-lhe nuances que tornam o aprendizado mais efetivo e, tal como se verificou após a encenação, marcante para a experiência do aluno ao longo de sua vida.



REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Petrópolis: Vozes, 2015.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In.: CANDIDO, et al. **A personagem de ficção.** 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida.** Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

TODOROV, Tzevan. **A literatura em perigo.** 12ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.