

DO TEXTO LITERÁRIO AO TEXTO TEATRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LEITURA DE *O MÁGICO DE OZ* COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Priscila Sandra Ramos de Lima**, *Francisco Rogiellyson da Silva Andrade***
*Dannytza Serra Gomes****

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência resultante de uma ação pedagógica efetuada em uma escola pública estadual localizada no município de Maracanaú (CE). Tivemos como objetivo apresentar considerações sobre a nossa trajetória no trabalho de orientação de uma turma do segundo ano do Ensino Médio na realização do projeto de adaptação teatral da obra *O mágico de Oz*, do escritor americano Lyman Frank Baum, publicada em 1900, apresentado no sarau literário da escola, em novembro de 2018. Como aporte teórico dessa prática, utilizamos os estudos do letramento literário de Cosson (2018), reflexões acerca da pedagogia da autonomia postulada por Freire (2014), reflexões de Bakhtin (2003), entre outros autores. Concluímos que, a partir da sequenciação didática formulada, os alunos desenvolveram habilidades de apreciação/compreensão do texto literário, bem como de organização do gênero teatro. Os alunos, além disso, demonstraram interesse, empenho e engajamento na execução das atividades, colocando em prática a autonomia, a capacidade de conviver, de trabalhar em equipe, de assumir responsabilidades, de refletir, de dialogar, entre outras competências. A partir disso, percebemos que o projeto foi significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de práticas de leitura, oralidade e escrita desses adolescentes.

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino de leitura. Peça teatral. Sarau literário.

* Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Efetiva de Língua Inglesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). ORCID: 0000-0003-2731-1311. Correio eletrônico: priscila-sandra@hotmail.com

** Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME). ORCID: 0000-0002-2585-1878. Correio eletrônico: rogiellyson@yahoo.com.br

*** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0002-6204-264X. Correio eletrônico: dannytzasg@gmail.com

FROM LITERARY TEXT TO THEATER TEXT: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE READING OF THE WIZARD OF OZ WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

*This article presents an experience report resulting from a pedagogical action made in a state public school located in the municipality of Maracanaú, Ceará. We had as objective to present considerations about our trajectory in the orientation work of a class of the second year of High School, in the realization of the theatrical adaptation project of the work *The Wizard of Oz*, of the American writer Lyman Frank Baum, published in 1900, presented in the school gathering in November 2018. As a theoretical contribution of this practice, we used the studies of literary literacy by Cosson (2018), reflections about the pedagogy of autonomy postulated by Freire (2014), reflections by Bakhtin (2003), among others authors. We conclude that, from the didactic sequencing formulated, students developed skills of appreciation/understanding of the literary text, as well as organization of the theater genre. The students, in addition, showed interest, commitment and engagement in the execution of activities, putting into practice autonomy, the ability to live together, work as a team, assume responsibilities, reflect, dialogue, among other skills. From this, we realized that the project was significant in the process of learning and developing reading, speaking and writing practices for these adolescents.*

Keywords: *Literary literacy. Reading teaching. Theater play. Literary soiree.*

DEL TEXTO LITERARIO AL TEXTO TEATRAL: UNA EXPERIENCIA DE LEER EL MAGO DE OZ CON ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA

RESUMEN

*Este artículo presenta un relato de experiencia resultante de una acción pedagógica realizada en una escuela pública estatal ubicada en el municipio de Maracanaú, Ceará. Nuestro objetivo fue presentar consideraciones acerca de nuestra trayectoria en el trabajo de orientación de una clase del segundo año de secundaria, en la realización del proyecto de adaptación teatral del *El Mago de Oz*, del escritor estadounidense Lyman Frank Baum, publicado en 1900, presentado en una noche literaria escolar, en noviembre de 2018. Como aporte teórico a esta práctica, utilizamos los estudios de Cosson sobre alfabetización literaria (2018), reflexiones sobre la pedagogía de la autonomía postulada por Freire (2014), reflexiones de Bakhtin (2003), entre otros autores. Se concluye que, a partir de la secuencia didáctica formulada, los estudiantes desarrollaron habilidades de apreciación/comprensión del texto literario, así como la organización del género teatral. Los estudiantes, además, mostraron interés y compromiso en la realización de las actividades, poniendo en práctica su autonomía, la capacidad de convivir, trabajar en equipo, asumir responsabilidades, reflexionar, dialogar, entre otras habilidades. A partir de esto, nos dimos cuenta que el proyecto fue significativo en el proceso de*

aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectura, expresión oral y escritura de estos adolescentes.

Palabras clave: *Alfabetización literaria. Enseñanza de la lectura. Pieza teatral. Velada literaria.*

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, realizamos o compartilhamento de uma sequência de atividades que possibilitaram a leitura da obra *O mágico de Oz*. Acreditamos ser importante a divulgação de nosso projeto em função de, mesmo a leitura sendo tema de muitos trabalhos científicos, ainda serem poucos, conforme apontam Coutinho (2015) e Cosson (2018), aqueles que se detêm a propostas voltadas para a compreensão de textos literários, sendo a literatura muitas vezes vista como uma disciplina histórica, e não de interpretação textual. Temos como objetivo apresentar considerações sobre a nossa trajetória no trabalho de orientação de uma turma do segundo ano do Ensino Médio na realização do projeto de adaptação teatral da obra *O mágico de Oz*, do escritor americano Lyman Frank Baum, publicada em 1900, apresentado no sarau literário de uma escola pública estadual localizada no município cearense de Maracanaú, em novembro de 2018.

Desse modo, entendemos que, além dos gêneros formais e do cotidiano, cabe também à escola, como enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), dar atenção aos gêneros literários, de maneira a permitir aos estudantes fruição e capacidade de interagir com a linguagem artística intrínseca a esses textos.

Em função disso, a metodologia construída por nós para suscitar o debate em torno de *O mágico de Oz*, a nosso ver, contribuiu para que os estudantes pudessem interpretar e compreender (LEFFA, 2012) o texto em análise, possibilitando que eles construíssem suas próprias opiniões acerca da obra lida, de modo a dialogar com contextos e discursos.

Considerando isso, organizamos este trabalho da seguinte maneira: primeiramente, realizamos nossa fundamentação teórica, construída a partir das reflexões de Bakhtin (2003), Baum (2019), Cosson (2018), Freire (2014), entre outros autores; depois, apresentamos o relato de nossa experiência à luz dos pressupostos teóricos que nos abalizam; finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos definir sarau como uma reunião de pessoas que realizam atividades ligadas ao universo das artes, da música e da literatura, como apresentar obras autorais e/ou adaptadas, representar, encenar, fazer performances, recitar poemas, cantar, ouvir músicas, discutir temas literários, entre outras coisas.

De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem

expressar aquilo que elas produzem. O sarau também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos, não se restringindo apenas a um tema. [...] Em termos de inspiração, o sarau pode exercer grande influência, ao motivar as pessoas a criarem ou expressarem algum tipo de arte. Além disso, desenvolve um grande papel na promoção da arte para a sociedade, uma vez que há muitos saraus abertos ao público. (SILVA *et al.*, 2016, p. 152).

Os saraus eram eventos bastante comuns no fim do século XIX e no início do século XX. Reuniões luxuosas e exclusivas de familiares e amigos da alta sociedade que ocorriam no fim da tarde ou à noite, nas quais os participantes apresentavam seus dotes musicais, realizavam leituras em voz alta e apresentavam poemas (SILVA *et al.*, 2016). Hoje vêm sendo retomados e ressignificados pela escola, transformando-se em uma rica e eficiente prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino de literatura de modo significativo e contextualizado, para a formação de leitores de textos literários, para o aprimoramento de habilidades comunicativas e para a formação crítico-cidadã em uma perspectiva dialógica.

Entre as possibilidades de manifestações artístico-literárias do sarau, está o teatro. De acordo com Japiassu (1998) e Koudela (2005), o teatro na escola pode colaborar efetivamente para a promoção da apreciação das artes, da autonomia do sujeito, do engajamento em um projeto coletivo, do fortalecimento do sentimento de pertencimento, da ampliação do universo artístico e cultural, da capacidade de apreciação estética, do trabalho reflexivo, da habilidade de conviver melhor e trabalhar em equipe e do melhoramento das competências comunicativas dos alunos.

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização, atenção da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 89).

Construir e desenvolver uma produção teatral é uma oportunidade de abordar as várias linguagens e desenvolver uma série de ações individuais e coletivas que podem contribuir efetivamente para uma aprendizagem significativa, a exemplo da escolha do tema, da realização de leituras e pesquisas, da adaptação de textos, da elaboração do roteiro, da divisão de papéis, da escolha do elenco, do levantamento de recursos, da produção do cenário e do figurino, dentre outros detalhes, o que demonstra não somente o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também oportuniza o trabalho com os vários eixos que compõem o ensino de língua materna; a saber, oralidade, escrita, leitura e análise linguística/semiótica. Na divisão das tarefas, “[...] o compartilhamento de responsabilidades considera as afinidades de cada indivíduo com o que lhe interessa ou sensibiliza a partir das diferentes habilidades.” (SANFELICE; MEINERZ, 2017, p. 3).

Levando isso em consideração, o uso do teatro, no contexto escolar, está interessado no processo e não no produto final, já que o propósito é o aprendizado e o aperfeiçoamento de diversas competências e habilidades. Uma peça teatral construída para ser apresentada em um evento escolar, no caso de nosso estudo, um

sarau, é um contexto autêntico de uso da língua, uma ocasião para se praticar a leitura, a escrita, a escuta e a produção oral, além da construção de textos autorais.

Na ocasião da escolha do texto a ser encenado, assim como em todo o processo de montagem de peças, há grande ênfase na inteligência linguística, já que a partir da definição das personagens, trabalham-se os sons, ritmos e significados das palavras. Cria-se e modifica-se o texto em função de um novo contexto ou personagem e prioriza-se a função poética em detrimento da informativa. Como no teatro-educação a ênfase recai, não na autoria original do texto, mas na criação coletiva de um texto que se torna pretexto, acentua-se o processo de criação, desconstrução e recriação [...]. (COELHO, 2014, p. 5).

Em nossa postura linguística, filosófica e pedagógica, assumimos a noção de língua, linguagem e discurso de Bakhtin (2003). Fundamentados nisso, entendemos a fábula e o teatro como gêneros discursivos. Procuramos desenvolver, neste estudo e no cotidiano de nossa sala de aula, a pedagogia dialógica de Bakhtin (2003) e a pedagogia crítica e libertadora de Freire (2014), compactuando com uma proposta alteritária de educação.

A pedagogia dialógica de Bakhtin (2003) consolida e refina as propostas de Freire (2014), pois, segundo este, o diálogo é o princípio da educação. A escola, segundo a perspectiva de Freire (2014), precisa romper com o ensino bancário, que visa apenas à transmissão de conteúdos. Por via desse ensino, o aluno é visto somente como um ser passivo que reproduz o que decorou para tirar uma boa nota e, principalmente, para obter bons resultados nas avaliações. Em oposição a essa concepção de ensino, alinhados com Freire (2014), os PCN (1998), assim como a BNCC (2018), propõem que os alunos sejam estimulados a tornarem-se agentes transformadores da sua realidade, sendo capazes de se posicionar de forma crítica, de modo a

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 5).

O ensino pautado na pedagogia dialógica (MATUSOV, 2009) prioriza as interações entre alunos e professores na construção do diálogo e do conhecimento, ou seja, desconstrói as práticas pedagógicas tradicionais, reposicionando o aluno como um sujeito ativo, crítico, reflexivo, participativo e autônomo, capaz de atuar e de se posicionar no ambiente escolar e social, considerando práticas sociais. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser alguém passivo e torna-se um aprendiz ativo, motivado, e o professor, um orientador, promotor de debates, questionamentos, mediador das interações. Além disso, as premissas bakhtinianas também nos orientam para um ensino de língua baseado na análise, na compreensão e na produção de gêneros discursivos por meio de interações em situações comunicativas contextualizadas.

Considerando esses pressupostos, percebemos que não é possível trabalhar gêneros discursivos, como o teatro e a fábula, sem perceber que tais gêneros são

enunciados produzidos responsivamente e, portanto, elaboram-se a partir de regimes discursivos que se digladiam na dinâmica da interação. Assim, uma prática pedagógica centrada no ensino de gêneros consegue perfazer a linguagem em suas instâncias linguística, enunciativa e discursiva. São esses os norteamentos que nos abalizaram no desenvolvimento das propostas pedagógicas da atividade que aqui compartilhamos. A seguir, apresentamos algumas considerações teóricas acerca do conceito de letramento literário.

2.1 Letramento literário

Street (2014), Soares (1998) e Kleiman (1995) entendem que as práticas letradas do cotidiano são construções sócio-históricas das culturas. Na proposta desses autores, o letramento deixa de ser um fenômeno estritamente psicológico e passa a ser configurado a partir de contornos sociais, ou seja, os sujeitos devem também se apropriar de habilidades e competências sociais para interagir e se engajar nas diferentes instituições de que participam.

Dessa forma, como as instituições sociais se constituem a partir de regimes autóctones, as práticas letradas não são unas, mas se desenvolvem e se consolidam a partir das pluralidades culturais constitutivas de cada domínio sociocultural. Com base no entendimento de Street (2014), uma concepção autônoma de letramento, ou seja, a ideia de que a construção de textos específicos e a aprendizagem da norma-padrão são necessárias para a interação nas práticas letradas torna-se obsoleta, já que os gêneros pelos quais os sujeitos interagem se constituem de maneira híbrida, o que significa dizer que as competências e as habilidades concernentes a esses domínios também são específicas. Nesse enfoque, Andrade (2019, p. 62) afirma que os letramentos devem “[...] levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais [...]”, pois, segundo a síntese de Oliveira (2010), eles são complexos, múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos.

A partir dessa esteira de pensamento, Cosson (2018) entende que, no emaranhado dessa pluralidade, existe a construção de um letramento específico, o qual deve ser realidade na escola: o letramento literário. Para que isso aconteça, o autor elabora uma proposta geral de sequência didática em torno da qual as diferentes competências e habilidades requeridas para a formação do leitor literário tornam-se salientes. O autor propõe duas metodologias gerais, a sequência básica e a sequência expandida. Em nossa organização didática, utilizamo-nos da primeira, que, segundo Cosson (2018), constrói-se da seguinte maneira:

- a) motivação - nesta etapa, deve-se apresentar aos estudantes o tema de partida que emerge através da leitura do texto literário que será lido. Sem apontar uma direção interpretativa, o tema escolhido deve ser transversal. A partir disso, o professor deve selecionar textos com o fito de introduzir e debater com os alunos a temática proposta;
- b) introdução - neste momento, o aluno deve ser apresentado ao autor do texto literário que será lido e ao gênero discursivo a partir do qual se engendra. Para isso, é possível pedir que os alunos pesquisem informações acerca do autor ou do gênero ou o professor pode fazer apontamentos em

sala de aula. É importante ressaltar que a apresentação do autor não deve ser feita à maneira de uma biografia, mas sim salientando traços representativos de sua produção e, porventura, aqueles importantes para a leitura do texto escolhido. Essas duas primeiras etapas existem para que ocorra a construção de predições e objetivos de leitura, de maneira que os estudantes desenvolvam conhecimentos prévios e estabeleçam expectativas para o texto que será lido;

- c) leitura - nesta fase, ocorre a leitura do texto literário. Também o professor deve escolher a maneira como ela será feita, se coletiva ou silenciosamente, se em grupos ou não, se fragmentada ou completa etc. De qualquer forma, é importante que o docente tenha a perspicácia de escolher a metodologia de leitura que amplifique a produção de sentidos do texto;
- d) interpretação - nesta etapa, os alunos, a partir de questionamentos do professor, devem apontar as possibilidades interpretativas do texto lido, considerando, claro, a produção e a negociação de sentidos. Com esse objetivo, as direções do professor devem ser múltiplas, graduais e, portanto, devem considerar diferentes competências e habilidades: confrontação e confirmação de hipóteses/predições; análise linguística; análise do gênero; análise das condições de produção do texto e do construto sócio-histórico da leitura; análise dos personagens, do enredo, das rimas etc. Em função disso, é necessário ter a sensibilidade de perceber que habilidades e competências podem ser requeridas pelo texto e devem ser analisadas pelos alunos, com o fito de formar leitores críticos.

Segundo Cosson (2018), essa sequência básica possibilita uma metodologia planejada, gradual e eficaz para a formação de leitores letrados literariamente e capazes de produzir e significar os textos literários como patrimônio sociocultural e objeto de fruição leitora.

As atividades que compartilhamos a seguir, calcadas no campo artístico-literário da BNCC (2018), construíram-se com base nas seguintes habilidades:

Quadro 1 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC que nortearam o desenvolvimento das atividades

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Produção de textos escritos e orais/ Oralidade pública	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(continuação Quadro 1)

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade e escrita	Produção, análise e adequação do texto escrito para o texto oral	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
Oralidade e escrita	Produção de texto escrito e oral	(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebemos, a partir das habilidades da BNCC destacadas no quadro acima, que o desenvolvimento de ações para a formação de leitores de textos literários surge como uma valiosa chance de efetuar atividades de práticas da oralidade. Como afirmam Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 10), “[...] a língua falada deve ocupar lugar de destaque no ensino de língua.”

A escola, por isso, deve mostrar e oportunizar momentos de usos de diversos gêneros discursivos orais e escritos. O professor, nessa dimensão, precisa evidenciar, em suas aulas, as diferenças entre as estruturas dos textos orais (tópicos discursivos) e escritos (parágrafos), pois,

De modo geral, discute-se que ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 69).

Fávero, Andrade e Aquino (2007) sugerem realizar, em sala de aula, operações de transformação do texto falado para o escrito e vice-versa, para que os alunos percebam efetivamente como se constrói a textualidade de cada uma dessas materialidades enunciativas. Em nosso estudo, propomos e realizamos, com nossos alunos, a transposição da obra *O mágico de Oz* para a linguagem teatral, a fim de que apresentassem a peça no sarau da escola. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a obra.

2.2 A narrativa de *O mágico de Oz*

A obra *O mágico de Oz* é considerada um cânone da literatura infantojuvenil, por ser uma história mundialmente conhecida, recontada, referenciada e adaptada para o cinema e para o teatro, permanecendo, pois, no imaginário das pessoas até os dias de hoje. Foi escrita pelo americano Lyman Frank Baum, publicada primeiramente em 1900. Devido ao grande sucesso das aventuras de Dorothy e de seus

amigos, atendendo aos pedidos de seus leitores, Baum escreveu uma sequência de mais treze livros sobre o mundo de Oz.

Lyman Frank Baum era um homem das letras e das artes. Trabalhou como ator, produtor de cinema e roteirista. Nasceu em 15 de maio de 1856, na cidadezinha de Chittenango, no estado de Nova York, e faleceu em Hollywood, no ano de 1919. Sua intenção na obra era criar um conto de fadas moderno, tratar de problemas enfrentados pela humanidade e discutir valores como a amizade, o companheirismo, o amor, a inteligência, a importância da família, a valorização do seu lugar de origem e a coragem para enfrentar e superar as adversidades. Ele também reposiciona a criança (a menina Dorothy) como protagonista de sua trajetória e reinventa a figura da bruxa, colocando-a como uma personagem do bem. Acreditamos que *O mágico de Oz* é uma narrativa que permite profundas interpretações, reflexões e fomenta discussões de temas relevantes na formação de jovens leitores.

A jornada de Dorothy é episódica, contada em vinte e quatro capítulos. Em cada capítulo, um conflito é resolvido e, no progresso da narrativa, fica evidente o crescente processo de aprendizado e de superação experienciado pelas personagens. A perspectiva trabalhada pelo autor, ao criar uma protagonista criança do gênero feminino, que alcança a sua emancipação, ao contar a sua trajetória de aventuras fez com que crianças e jovens se identificassem rapidamente, além de dar destaque à figura da mulher em uma época em que as personagens femininas não eram protagonistas nem detinham poderes nem agiam nas narrativas literárias.

Dorothy é uma menina órfã que mora com seus tios, Henry e Em, em uma pequena casa no Kansas, Estados Unidos. Ela e seu cachorro Totó são levados por um forte ciclone a uma terra distante e desconhecida, onde é recepcionada pela Bruxa Boa do Norte e pelos Munchkins. A casa de Dorothy trazida pelo ciclone cai em cima da Bruxa Má do Leste, matando-a e, como recompensa por esse feito, a menina ganha os sapatos prateados dela e um beijo da Bruxa Boa do Norte, que irá protegê-la de todo o mal. O desejo de Dorothy é voltar para casa. Seus novos amigos a orientam a procurar o maravilhoso e poderoso mágico de Oz, na Cidade das Esmeraldas, pois todos acreditam que ele é o único verdadeiramente capaz de ajudar a menina.

No caminho, Dorothy conhece o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde. Os quatro se unem e seguem para a Cidade das Esmeraldas com o intuito de pedir ajuda ao mágico para realizar o desejo de cada um: o Espantalho queria um cérebro; o Lenhador de Lata, um coração; e o Leão Covarde almejava ser corajoso. Durante essa viagem, cada personagem enfrenta grandes dificuldades e obstáculos. Na superação desses percalços, usam habilidades que eles acreditavam não ter: a inteligência, a sensibilidade e a coragem.

Ao chegar ao palácio de Oz e ter uma audiência com cada um, o mágico escuta e concorda em atender aos pedidos dos viajantes desde que eles eliminem a Bruxa Má do Oeste. Depois de realizada a tarefa, Dorothy e seus companheiros voltam ao palácio de Oz e descobrem que o mágico é na verdade um grande impostor e que eles já tinham o que desejavam. Todos possuíam as qualidades e os recursos que julgavam não possuir. Glinda, a Bruxa Boa do Sul, revela a Dorothy o encantamento dos sapatos prateados, que são a sua passagem de volta para casa. Depois de todos os problemas e desafios superados, Dorothy e Totó voltam felizes para o Kansas.

3 METODOLOGIA

De cunho qualitativo (MINAYO, 1994), a presente pesquisa trata-se de um relato de experiência do processo de formação de jovens leitores e da transposição de um texto literário para o texto teatral na escola. As atividades descritas e discutidas a seguir desenvolveram-se entre os meses de setembro a novembro de 2018, totalizando uma carga-horária de 20 (vinte horas), em uma escola pública estadual de Ensino Médio em tempo integral localizada no município de Maracanaú (CE), com 15 (quinze) alunos cursistas de uma turma do segundo ano, na faixa-etária de 16 (dezesseis) a 18 (dezoito) anos. Esses estudantes, juntamente com sua professora de Língua Inglesa, elegeram a obra de literatura infantojuvenil estrangeira traduzida para o português *O mágico de Oz* como objeto de leitura, estudo e base para a realização de uma peça teatral a ser encenada no sarau da escola.

Com esse objetivo, assim como uma boa porção das metodologias voltadas para a área da educação e do ensino, esta também se vale da pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se caracteriza por supor “[...] uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa. Desse modo, uma vez que nossa intenção é construir e aplicar uma sequência didática para o ensino de um gênero, a pesquisa-ação se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para o cumprimento de nossos objetivos, pois possibilitou a tríade coleta-análise-ação, que se retroalimentou até o fim da execução de nossa proposta de ensino. À luz disso, a seguir, apresentamos nosso relato.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

O sarau literário da escola é um projeto anual, planejado e executado pelos docentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com a equipe de gestão e alunos de todas as séries. As turmas se mobilizam para estudar diferentes obras e autores da literatura nacional e estrangeira, de modo a apresentá-las através de variadas manifestações artísticas, como dança, teatro, poesia, música, entre outras.

O sarau como prática pedagógica, conforme afirmam Silva *et al.* (2016), favorece especialmente o aprimoramento da oralidade, uma habilidade comunicativa de extrema importância no mundo social, na formação escolar/acadêmica e no trabalho. Nessa conjuntura, conforme postulam Schnewly e Dolz (2007), para que haja a produção de gêneros orais ou escritos, é necessário construir contextos de produção que deem sentido aos textos, já que todo construto de linguagem se perfaz no bojo de uma esfera de circulação discursivamente delineada. Assim, acreditamos que o sarau literário é uma situação de comunicação que oportuniza o trabalho com a leitura e com a produção de textos no viés em que propõe Bakhtin (2003).

A escolha por *O mágico de Oz* como obra central de análise deveu-se ao fato de, conforme pudemos colher com os estudantes, ser uma narrativa conhecida pelos alunos através de adaptações filmicas, mas que nunca foi efetivamente lida

por eles – inclusive alguns não sabiam da versão escrita –, além de ser divertida, fluida e tratar de elementos, lições e virtudes que podem contribuir com a construção da criticidade, com o amadurecimento e com o desenvolvimento da cidadania de jovens leitores. A existência de vários exemplares do livro na biblioteca da escola também foi um fator determinante.

Primeiramente, em sala de aula, foi efetuado um trabalho de leitura, interpretação e discussão da obra inspirado na sequência básica para o letramento literário de Cosson (2018), com a duração de 8 (oito) horas-aula. Para o autor, como vimos anteriormente, essa sequência é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para realizar a motivação e a introdução da obra, a professora selecionou e transmitiu para a turma cenas de filmes e adaptações em desenhos animados de *O mágico de Oz*. Depois de um breve diálogo sobre o autor, o tema principal, as personagens e os assuntos tratados na obra, a professora solicitou que os alunos se dividissem em duplas e sorteou cerca de dois a três capítulos do livro para que cada dupla ficasse responsável por apresentar resumidamente na aula seguinte.

Em seguida, para efetivar a etapa de leitura estipulada por Cosson (2018), a turma foi levada à biblioteca da escola para que fosse efetivado o empréstimo dos exemplares. A orientação era de que todos lessem a obra literária em casa por completo no prazo de uma semana. Houve dois momentos de leitura: o individual (realizado em casa) e o coletivo (realizado na sala de aula). Neste último, cada dupla lia trechos e compartilhava oralmente, de forma sucinta, os acontecimentos dos capítulos.

Nesse segundo momento, a turma e a professora, a partir de uma roda de conversa, interação e participação efetiva de todos, recontaram a história oralmente, fizeram uma análise do enredo, da protagonista, das ações das personagens e apontaram possibilidades interpretativas do texto lido. O interessante desse tipo de debate, conforme a análise de Leffa (2012), é que, para além de realizarem uma leitura imanente ao texto, os leitores acabam evidenciando aquilo que, para eles, é mais significativo, o que, obviamente, acaba por tornar explícita uma compreensão subjetiva da obra. Isso é importante, pois, ancorados na proposta de Bakhtin (2003), os sentidos do texto são múltiplos, adaptativos, maleáveis. Para orientar e fomentar o diálogo, a professora lançou para a turma os questionamentos expostos a seguir.

Quadro 2 – Questionamentos norteadores do debate acerca de *O mágico de Oz*

- Quais eram as personagens principais?
- Com qual personagem você se identificou mais e por quê?
- Como Dorothy foi parar na terra de Oz?
- O fato de a protagonista ser uma menina representa algo para vocês?
- O que levou Dorothy a procurar o poderoso Oz?
- O que aconteceu no caminho para a Cidade das Esmeraldas?
- O que os amigos de Dorothy desejavam?
- O que você pediria ao poderoso mágico de Oz?
- Quais valores/virtudes foram abordados na narrativa?
- Quais reflexões podemos fazer a partir da leitura dessa obra?

Fonte: elaborado pelos autores.

Os questionamentos foram colocados em uma bolsa e eram sorteados por cada estudante, de maneira que, um a um, tiveram a oportunidade de evidenciar a

sua versão sobre a narrativa que leram, além de dialogar com os colegas acerca de suas impressões. À medida que o diálogo se construía, novas perguntas surgiam. Encerrada a etapa de leitura e de estudo da obra, que também serviu como interpretação (COSSON, 2018), os alunos partiram para a organização da peça teatral. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), para que haja a produção de um gênero, é necessário que o professor realize módulos subsequentes que permitam a análise dessa unidade linguística, com o fito de que se percebam os elementos que compõem o gênero, e, assim, os estudantes construam um exemplar satisfatório.

À luz da proposta de sequência didática teorizada por Schneuwly e Dolz (2004), assistimos, com os estudantes, a um exemplar de uma peça teatral. Os autores afirmam que ter contato com um exemplar considerado referência é importante para aqueles que ainda não produziram uma peça, justamente porque isso oportuniza uma análise dos elementos que o compõem. No laboratório de informática da escola, sob a orientação da professora, os alunos pesquisaram na *internet* sobre os elementos do teatro: a cenografia, a sonoplastia, o elenco, a iluminação, o cenário, a maquiagem, o texto dramático, a equipe de produção e a direção.

Em vez de trazer tudo pronto, acreditamos, com base em Freire (2014), que essa ação faz com que os estudantes se percebam como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e sejam capazes de analisar criticamente as informações com que têm contato. Discutidas as funções de cada um desses elementos e a importância deles para a construção de uma peça teatral, em seguida, com o intuito de fazer com que a turma percebesse a diferença entre os textos orais e escritos, como sugerem Fávero, Andrade e Aquino (2007), a professora solicitou que os alunos escolhessem trechos do livro em prosa para transformá-los em falas do roteiro e depois compartilhassem com a turma as suas produções, escolhas, dificuldades e percepções. Essa etapa se configura importante, pois os alunos teriam que adaptar um texto escrito, narrado em terceira pessoa, a um texto oral, composto por diversas falas e cuja narrativa se desenvolve em torno desses diálogos, de maneira que tal atividade se demonstra como um desafio.

Justamente porque percebíamos ser isso um desafio novo na atividade proposta, já cientes dos elementos da produção teatral, orientamos os alunos a se dividirem em quatro grupos: roteiristas, intérpretes, produtores e diretores. Alguns pertenciam apenas a um grupo, e outros participaram de dois ou mais. É importante destacar que a divisão de tarefas, atribuição de responsabilidades e desenvolvimento das atividades foram realizadas entre eles mesmos, não sendo necessárias muitas intervenções e interferências da professora. Acreditamos, com base em Freire (2014), que essa liberdade é importante, porque isso permite que os estudantes conheçam suas potencialidades e possam se engajar naquilo que lhes interessa.

Para que o trabalho com a organização do teatro fosse realizado, os estudantes decidiram se dividir, uma vez mais, a partir de funções. Foi feita uma votação entre eles para a escolha do diretor, do diretor financeiro, do chefe de produção, do maquiador e dos roteiristas, levando em consideração, claro, as habilidades de cada um. O diretor era responsável por assistir aos ensaios e por organizar as sequências e atuações da peça. O encarregado da arrecadação de recursos financeiros, compra e empréstimo de materiais era o diretor financeiro. O chefe de produção e maquiagem estava incumbido de caracterizar as personagens

e confeccionar o cenário. Por fim, os roteiristas eram responsáveis por adaptar a história e distribuir as falas. A equipe de roteiristas, composta por três alunos, reuniu-se com a professora para discutir a adaptação do texto e a revisão das falas. O processo de divisão das tarefas, dos papéis e da distribuição das falas durou 4 (quatro) horas-aula.

Os alunos fizeram uma adaptação do texto literário, de maneira que optaram por excluir alguns personagens e por sintetizar os fatos em uma sequência de dez cenas, mantendo-se fiéis à história original. Além disso, decidiram construir um grande painel desenhado e pintado à mão, com a estrada de tijolos dourados, o palácio de Oz, um arco-íris e outros elementos que remetiam à narrativa. As personagens mantidas foram estas: Dorothy, o Espantalho, o Lenhador de Lata, o Leão Covarde, as bruxas boas e más, o mágico de Oz e o guarda do palácio. Ocorreram três ensaios gerais com o elenco na escola, totalizando 6 (seis) horas-aula. Enquanto a equipe de intérpretes ensaiava sob a orientação da direção e dos roteiristas, os produtores, também à luz da orientação daqueles, confeccionavam o cenário e os figurinos. O envolvimento e a empolgação da turma com o projeto foram tão bons que eles decidiram encontrar-se nas casas uns dos outros para realizar mais ensaios e trabalhar na produção.

Depois de muita preparação e ensaios, a peça foi apresentada no ginásio da escola. A turma foi aplaudida e elogiada pelos professores pela criatividade, pelo compromisso e pelo bom desempenho. Consideramos que a experiência foi bem-sucedida, pois os alunos envolvidos nas atividades demonstraram participação e aprendizado ativos referentes ao texto literário, à construção e à representação da peça teatral e ao aprimoramento das habilidades da BNCC destacadas previamente. Isso significa dizer que eles desenvolveram a capacidade de analisar o texto literário com a qualidade artística que lhes é intrínseca, de maneira que puderam perceber que não há, para esse tipo de texto, uma interpretação única, mas que as possibilidades de sentido, principalmente na literatura, amplificam-se. Além disso, os estudantes puderam desenvolver habilidades de transpor o discurso escrito para o falado, atividade desafiadora para muitos. Obviamente, a orientação do professor é importante, mas, mesmo assim, os alunos conseguiram, a partir de nossas intervenções, realizar essa transposição. Ademais, os estudantes puderam desenvolver sua capacidade de protagonizar uma atividade com base naquilo que entendem ser capazes, assumindo responsabilidades e aprimorando suas capacidades.

A partir dessa análise, partimos, a seguir, para nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a linguagem no ambiente escolar já vem sendo debatido há décadas. A orientação de que esse objeto deve ser visto a partir de sua característica multifacetada é algo onipresente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A partir da proposta de atividade aqui compartilhada, percebemos que as atividades de língua materna devem partir de um contexto de interação que permita uma função social para os textos, orais ou escritos, que os estudantes produzem. Assim, percebe-se que as atividades de leitura e produção de texto se realizaram em torno de um sarau literário, evento importante na escola onde se realizou a experiência.

Além disso, como vimos, ainda que o foco fosse trabalhar a leitura do texto *O mágico de Oz* com vistas a formar os alunos leitores literariamente letrados, os demais eixos de ensino de língua se amalgamam, de maneira que se pôde trabalhar com a produção de textos escritos ao terem que escrever roteiros e falas teatrais; com a análise linguística/semiótica, ao terem que analisar os usos linguísticos realizados na obra, bem como ao transporem o discurso escrito para o oral; e com a produção de gêneros orais, a exemplo do teatro, considerando seus elementos constitutivos, como alongamento de vogais, expressões faciais de emoção, entonação vocal etc.

Vale ressaltar que, também, além de perfazer o todo da linguagem, a atividade oportunizou a construção de habilidades sociais nos estudantes, que puderam se ver como protagonistas de suas ações e analistas críticos dos textos alheios e dos textos que produzem. Além disso, percebe-se a cooperação mútua, pautada na interdependência positiva, já que, em vez de exigirem um do outro ou responsabilizar somente um dos estudantes pelas ações de toda a equipe, cada um deles se percebeu capaz de colaborar com as atividades de leitura e de produção teatral.

Assim, percebe-se a efetivação de uma aprendizagem que forma cidadãos capazes de atuar de maneira ética e engajada na sociedade, com vistas a poderem analisar e produzir textos de maneira crítica e responsiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. S. *Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41485>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. Cotia: Pé da Letra, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 13. n. 2, p. 1208-1224, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>. Acesso em: 2 jul. 2021.

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

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59628/62725>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista Científica*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.
- LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269.
- MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes Limitada, 1994.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. DOI: 10.1590/S1984-63982010000200003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SANFELICE, D.; MEINERZ, A. O teatro como ferramenta pedagógica no ensino integrado ao médio: uma experiência no IFRS campus Osório. *TEAR: revista de educação, ciência e tecnologia*, Canoas, v. 6, n. 2, 2017. DOI: 10.35819/tear.v6.n2.a2061. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2061>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SILVA, F. G.; RADIC, L. M. R.; SILVA, M. G.; FONSECA, P. M. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. *Cadernos CESPUC*, Belo Horizonte, n. 29, p. 150-167, 2016. DOI: 10.5752/P.2358-3231.n29p150-167. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p150>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 6 mar. 2020

Aceito em: 3 nov. 2020