

---

## UMA LEITURA DA FARSA DA BOA PREGUIÇA NUMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM EJA

Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE/CAPES)  
*cristinamedeiros13@hotmail.com*

Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (UPE/CAPES)  
*professorasilvania@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a leitura da *Farsa da Boa Preguiça* (1970) numa proposta de letramento literário, de modo a potencializar o gosto pela leitura e uma participação ativa no processo de compreensão da obra. Na *Farsa da Boa Preguiça*, Ariano Suassuna atravessa discussões conflitantes entre sagrado/profano, popular/erudito, humildade/ avareza, num tom jocoso conduz a reflexão sobre a arte poética como uma beleza que liberta do caos e regozija a vida. A mediação entre leitor e obra dar-se-á por vias da sequência expandida, proposta de Rildo Cosson (2014), consoante ao exercício dramático, a realizar-se na etapa de interpretação desta sequência. Em interface a essa proposta buscou-se acionar os mecanismos de compreensão também pelas relações intertextuais que aproxima a obra a contos populares brasileiros, apresentando essa relação como característica do teatro suassuniano. A proposta de experiência literária na 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode demonstrar uma sistematização necessária à atividade de leitura literária sem com isso perder-se nos entraves pedagógicos e 'didatizantes'. Daí o compromisso de ampliar a compreensão de que é preciso estabelecer conexões entre os saberes institucionalizados e os significados adquiridos pelo sujeito em âmbito social, sendo que para isso, é preciso que as práticas de uso da linguagem na escola estejam mais integradas com situações sociais não apenas simuladas, mas reais e diversificadas.

**Palavras-Chave:** Leitura. Farsa. Letramento literário.

### 1 Introdução

A literatura é um instrumento poderoso e permitir o contato com suas várias fontes é concebê-la como instrumento libertador. Assim enquanto mediadores da leitura literária, contempla-se a leitura de textos de diferentes gêneros e autores, eruditos e populares, entendendo que um não pode ser mais enriquecedor em detrimento de outro, e que deve haver o respeito às diferentes culturas produtoras de literatura brasileira. Assim, confirma Cândido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes

sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (1988, p. 175)

Não obstante a isso, a abordagem dos textos literários na escola básica tem suscitado práticas prejudiciais à formação do gosto literário, em razão do pouco acesso a bons livros e à cultura literária, como também ao mau uso dos textos literários como recurso pedagógico para ensinar conteúdos, ou como análise superficial de aspectos linguísticos estruturais, ou ainda meramente como função ilustrativa na abordagem de temas. Esses, entre outros fatores reunidos, desencadeiam uma resistência dos jovens à literatura. Situação que se agrava para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por pouco vivenciarem experiências literárias exitosas em suas práticas de leitura cotidianas e já serem vítimas de fracassos da escola.

O modo “como ensinamos literatura” depende do “para que ensinamos literatura”, e na EJA esse “para quê” tem muito a ver com a melhoria nas condições de vida do estudante. Já que a escola foi responsável em algum momento de suas vidas pela dispersão das expectativas e da crença na potencialidade do saber para transformar o modo de vida, é importante nessa modalidade de ensino que a literatura possa oferecer não apenas lazer, mas liberdade e autonomia. Muitas transformações podem ocorrer se o jovem ou adulto da EJA percebe que a literatura permite ampliar o conhecimento de mundo, da vida e de si mesmo (Silva, 1998) de forma muito intensa.

A utilização do termo letramento, desde as contribuições do Grupo de Nova Londres em 1996, surgiu configurando as mudanças no modo de conceber a produção e uso da linguagem nos contextos culturais e tecnológicos diversos e provocando reflexões sobre o tratamento dado à leitura na escola.

Os estudos brasileiros no campo teórico e prático tiveram a colaboração das contribuições anglo-saxãs, entre elas a compreensão das práticas sociais de letramento (STREET, 1984, 2014), dos “novos estudos de letramento” desenvolvidos dentro das especificidades culturais, sociais e históricas de seus contextos (GEE, 1996), de acepções como multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) entre outras vertentes sempre atreladas pela prática da linguagem em contextos sociais de uso.

A escola, como uma instituição educacional que fomenta as práticas de linguagem nas diferentes áreas de conhecimento, não apenas língua portuguesa, não apenas nas

séries iniciais, tem buscado através do letramento conduzir o educando a possibilidades mais amplas de uso das habilidades linguísticas, inclusive na oralidade e no uso das linguagens não-verbais (KLEIMAN, 2007).

Em relação à leitura literária também configurou uma mudança no sentido de pensar a aproximação dos leitores com a obra literária, num processo que mobiliza uma comunidade leitora ativa e interagente. Para isso, discutimos a formação do leitor de literatura pelas vias do texto dramático como forma de potencializar a capacidade de interação do leitor com a obra, do leitor com outros leitores.

A construção e interiorização desse modelo de letramento favorece o pensar sobre meios de formar esse leitor crítico e ativo. Uma empreita mais eficiente com a mediação dos livros literários como porta de acesso. Nesse tipo de leitura, não se ganha apenas saberes, mas dar-se sentido a eles.

## **2 Letramento Literário: Implicações Prático-Teóricas**

Ancorados na ideia de letramentos múltiplos e preocupados com a presença significativa da literatura na escola, alguns estudos apresentam o conceito de letramento literário. Este é conceituado como um “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, desse modo “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

As práticas de letramento, nesse sentido, buscam desconstruir a ideia de literatura como um luxo supérfluo, uma vez que, ainda há pouco tempo, ensinar a ler e a escrever textos funcionais pareceu ser mais adequado para ter êxito acadêmico. Preocupadas com essa questão, algumas modelos de ensino literário até antes do século XIX, o uso da literatura na sala de aula atendeu a fins específicos para aprendizagem dos mecanismos de funcionamento linguístico em geral, para fomentar a consciência nacional da cultura, para conhecimento da história literária, em consequência o fracasso do leitor obrigou a reconsiderar as práticas literárias na escola. (CHARTIER e HEBRARD, 1994)

Daí, a concepção de letramento atrelada à literatura, funciona para ampliar a forma de ver o texto não apenas como produto do universo da palavra, mas como forma de vivência e interpretação desse universo. Cosson (2014, p.12) esclarece que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Ao tomar o letramento literário como um processo que não se delimita a um saber ou uma prática, concebe-se que as pessoas apropriam-se de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Dessa forma, a reflexão sobre as estratégias tradicionais é necessária para romperem-se os limites da leitura e escrita apenas para fins pedagógicos, formais e funcionais e ir de encontro ao desenvolvimento da competência literária. E, a partir da concepção do letramento literário (COSSON, 2014), o tratamento dado à linguagem pode revestir-se de sentidos e não ser mais distorcido pela escolarização (ZILBERMAN, 2005). Graça Paulino define o cidadão literariamente letrado como sendo

[...] aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117).

Recentemente, mudanças importantes edificam uma prática pedagógica em relação ao tratamento do texto literário na escola. Essas mudanças já vinham sendo configuradas no campo teórico-prático ao longo do século XX, e após a ideia de letramento firmaram-se. Como exemplo, o reconhecimento do contato direto nos livros, em detrimento dos textos fragmentados no livro didático; a recepção contextualizada da obra literária, a ampliação de formas de fruição e do corpus literário; o envolvimento pessoal com a literatura respeitando-se o nível de leitura, mas desafiando o leitor progressivamente, esses entre outros avanços. Acrescente-se a isso, o espaço dado “a leitura por prazer”, para este lugar, também convergem às práticas de letramento literário.

Cosson (2006) apresenta três etapas importantes sobre os modos de compreender a leitura para que os mediadores de leitura, como o professor, possam dispor de uma sistematização conforme a abordagem do letramento literário. A primeira delas é a

antecipação, modo pelo qual são consideradas as operações que o leitor faz antes de ir ao texto propriamente dito. Assim, pelo desejo ou pela curiosidade motiva-se o interesse do leitor pela obra. Nesta etapa, também são compartilhadas as informações iniciais, segundo dados que compõem a materialidade do texto, como leitura da capa, disposição gráfica, título, número de páginas, além dos objetivos de leitura e previsões.

A segunda etapa é a decifração que consiste na leitura propriamente dita, em que é observada a arquitetura linguística, as palavras, as estruturas lógicas da superfície do texto, quanto maior a familiaridade e o domínio dela, maior é a facilidade de decifração. Em seguida, na terceira etapa, a interpretação, “o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 41). Nesse sentido, a interpretação vai depender também do diálogo do texto com o contexto, que conduz a leitura para a convergência de sentidos dados tanto pelo autor como pelo leitor pelas referências à cultura em que ambos fazem parte.

Essas etapas asseguram o primeiro estágio da leitura, segundo Cosson, (2014, p.46), depois disso, busca-se “ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre texto, aluno e sociedade”

Cosson ao apresentar a sequência básica e a sequência expandida, afirma que não são fórmulas e que o mediador deve fazer adaptações para que estejam “integradas num todo significativo” e que “sem uma direção teórica metodológica estabelecida podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada como estratégia educacional” (COSSON, 2014 [2006], p. 121)

### **3 Sequência Básica e Sequência Expandida**

Como forma de ampliação do estágio inicial de leitura, Cosson apresenta dois modelos exemplares, passíveis a flexibilização, para desenvolver atividades com obras literárias em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida.

A sequência básica de Cosson envolve quatro etapas. A primeira delas é a motivação, atividade que consiste na construção de uma situação na qual se pode estabelecer um laço estreito com o texto que se vai ler a seguir, sempre com o cuidado de não tirar o foco do texto ou conduzir a interpretação do leitor. Em relação à motivação

Colomer (2003) ressalta que nos anos iniciais da infância as crianças tendem a responder afetiva e esteticamente à palavra, mas perde radicalmente o interesse no decorrer da adolescência, a autora relaciona essa mudança às dificuldades imposta à aprendizagem escolar da escrita, ou seja, ao não corresponderem às expectativas, criam mecanismos de defesa para proteger sua autoestima. Dessa forma, ao apresentar a obra para ser lida o ideal é pensar no jogo de sedução para incentivar o leitor a superar as dificuldades.

A segunda etapa é a introdução, nessa etapa, o mediador dedica-se a apresentação da obra. Cosson alerta que a maneira como a obra é introduzida pode interferir na recepção desta obra. Explicitar os pressupostos da seleção, as razões pessoais e metodológicas, dá a impressão de liberdade de leitura diante de obras que são previamente selecionadas para leitura pelo mediador. Os aspectos físicos da obra (a capa com suas cores, imagens, título; orelha e outros elementos paratextuais) fazem parte do processo de leitura. Numa perspectiva multimodal, sabe-se que as escolhas dos recursos multisemióticos que compõem a obra, servem para articular os sentidos do texto, desse modo, todos os elementos do suporte também confluem para a compreensão, inclusive, servem para levantamento de hipóteses e previsões sobre a leitura (SOLÉ, 1998).

A terceira etapa é a leitura propriamente dita, Cosson (2014, p.64) salienta a importância de intervalos, que constituem atividades específicas orientadas pelo mediador para saber o andamento da leitura, as dificuldades específicas dos alunos e intervir de forma eficiente, funcionam como um “diagnóstico da etapa da decifração” ajudando o mediador a perceber problemas como o desinteresse em continuar, o ritmo da leitura e problemas ligados ao vocabulário. Em casos de textos mais longos, podem vir a servir para sumarização, recapitulação e síntese (SOLÉ, 1998). Cosson, ao propor os intervalos também sugere que outros textos menores que tenham uma ligação com o texto maior sejam intercalados, como forma de tecer aproximações breves, ou ainda ser feita uma microanálise estilística de recursos expressivos, no entanto salienta alguns cuidados. Os intervalos são programados com a turma e devem ter um tempo curto para não se perder o foco da leitura.

Na quarta etapa do método de letramento literário, a interpretação, dois momentos são considerados: um interior, de caráter individual, em que se tem a

apreensão da ideia global do texto e outro exterior, que trata do compartilhar e ampliar os sentidos coletivamente. Em Colomer, sobre o segundo momento, compreende-se que

para a escola, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de 'formar o gosto' a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2007, p. 73)

No outro tipo de sequência, a sequência expandida, outros momentos são acrescentados como forma de ampliar o saber literário. A interpretação, na sequência expandida, compreende um maior aprofundamento da leitura pelos contextos que remetem a obra. Assim Cosson indica que as escolhas dos tipos de contextos a serem explorados dependem dos caminhos que se quer percorrer na atividade. Diante da existência de ilimitados tipos de contextualizações apresenta sete tipos, conforme explicitado anteriormente, a contextualização teórica, crítica, histórica, estilística, poética, presentificadora e temática.

A dramatização permite externalização e internalização da leitura, através de recursos como a oralidade e gestualidade em que são expressos o tom indignado ou aprovador, o riso ou as expressões de tristeza, além disso, ao emprestar sua voz à personagem, o leitor pode compreender e até julgar as ações desta personagem na obra, identificando-se ou não com ele.

O recurso da dramatização da obra germina uma grande interação com o texto e entre os próprios leitores, o "experenciar" e o "compartilhar" são potencialmente vivenciados neste recurso que torna a leitura uma vivência tridimensional. De acordo com Cosson(2014, p. 111) o que deve interessar não é o espetáculo em si, mas como os alunos constroem a dramatização da obra, "como experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática". Essa tradução incide na interpretação, na leitura literária.

Também outras vantagens educativas ficam evidentes no recurso da dramatização, embora esta pesquisa não se detenha a analisá-las, é importante ressaltá-las, como memorização, concentração, sociabilidade, autoexpressão e impostação da voz, e ainda como condição de sensibilizar e vencer a timidez e a baixa autoestima. Também várias técnicas de jogos dramáticos podem ser usadas, Albuquerque (2007) cita algumas

formas de promovê-las para fortalecer a leitura literária: jogo de personificação- RPG, quadro vivo – tableaux, cadeira-depoimento- hot seating entre outros. Essas podem ser técnicas eficazes para auxiliar o leitor a interpretar a obra e permitem observar os avanços e percalços desse processo.

A expansão também é uma das etapas em que se investe nas relações textuais, “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p.94). As citações diretas, indiretas, o diálogo aparente com outras obras, que inspiraram ou pertenciam ao horizonte de leituras do autor, são repertórios que incentivam as relações intertextuais num trabalho essencialmente comparativo.

No modelo de letramento literário, faz-se imperioso “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, p.66, 2014). Para este fim, conclui-se que

este trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responde pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a conceitos dúbios como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação [...] (COSSON, 2014, p.66)

A avaliação, enquanto etapa de diagnósticos da aprendizagem e dos fatores dos quais dependem a qualidade do ensino, não constitui um momento menor e deve ser bem planejada durante o processo para que subsista em seu propósito de ação mediadora entre os meios e os fins (HOFFMANN, 1993) como também, nada impede que seja feita ao término da atividade para “fornecer aos participantes uma visão geral dos resultados alcançados” (COSSON, 2014, p.112).

A literatura mediante a avaliação escolar salvaguarda algumas ponderações: primeiro, a literatura na escola é experiência e não conteúdo, segundo, é a leitura literária que está no centro do processo de ensino, dessa forma, não se buscam acertos, mas registra-se avanços para ampliá-los e dificuldades para serem vencidas. Por isso faz-se necessário ao professor ou outro mediador da leitura literária conhecer as perguntas bem mais do que dá as respostas para projetar um nível acima, com isso o leitor será capaz de alcançar uma competência literária gradualmente.



Outra preocupação concentra os esforços de educadores: a de que a valorização da leitura do professor e do crítico literário se sobreponha, tornando o leitor iniciante um espectador silencioso e indiferente. O alvo a ser alcançado na avaliação é cativar o leitor e intrometê-lo no universo literário, de forma que seja capaz de compartilhar os sentidos numa comunidade de leitores. Em razão disso, não se pode admitir a passividade, mas permitir o “compartilhar”.

Nos modelos de sequência propostos por Cosson (2006), a avaliação, nestes termos, ocorre tanto durante os intervalos de leitura e nos registros da interpretação ao final da leitura. Dessa forma, é possível averiguar e fazer correções de leitura, como também ver se os objetivos da leitura foram alcançados.

Assim, forma-se uma competência literária mediante uma interação organizada, com atividades de participação efetiva do leitor que porta-se de forma ativa na construção das impressões de leitura e em diálogo com a comunidade escolar.

#### **4 A Farsa Da Boa Preguiça: Provocações Literárias no Riso e na Sátira**

A *Farsa da Boa Preguiça*, peça teatral de Ariano Suassuna, é o texto escolhido para vivenciar a experiência literária proposta na sequência de letramento literário. Observa-se nesse texto certas regularidades em relação ao gênero farsa: há algumas reincidências temáticas, estilísticas e composicionais próprias do gênero, no entanto, outros aspectos são incorporados, como exemplo, a linguagem muito próxima da poesia de cordel, resgata temas da literatura oral arraigada da península ibérica, apregoa também a valorização do poeta popular, além do registro estético armorial, no qual, elementos populares e eruditos se somam, intensificando aspectos da cultura popular que sobrevive no Nordeste. Assim, pode afirmar-se que

A cultura da praça pública nordestina cruza seguidamente com àquela da praça pública medieval, fato que Suassuna soube aproveitar na criação de sua obra. A literatura medieval estava impregnada de uma visão carnavalesca do mundo, em que um riso livre e libertador fazia a festa. A obra de Suassuna, embora escape a uma unidade formal devido ao hibridismo dos gêneros, comporta características da atmosfera e da linguagem das farsas de então. (MACHADO, 2009, p.131)

O gênero farsa retrata bem o universo da feira e da praça pública, estudados por Mikhail Bakhtin. Esse estudioso russo mostra que o riso é manifestado na carnavalização do mundo, sendo condenado pela hierarquia social que busca na realidade séria o triunfo das verdades eternas e definitivas próprias da filosofia do mundo feudal centrada na permanência e na autoridade. De acordo com Bakhtin, a inversão de valores, a permissividade, a ruptura do cotidiano sem barreiras sociais e convencionais, a liberdade do riso são características do que chama de carnavalização.

Nesse sentido, a cultura popular enverada no teatro farsesco de Ariano assume o intercâmbio entre a carnavalização e o contexto social do Brasil. Sendo que o cômico e a degradação da realidade brasileira irrompem no riso frouxo o que foi excluído e marginalizado séculos a fora.

A peça de Ariano Suassuna representa um exercício contemporâneo das mais antigas tradições teatrais, tem na medievalidade seu berço, mas é imerso na cultura brasileira que se constrói como patrimônio (Vassallo, 1993). Foi escrita sob forte influência do teatro de mamulengo e do romanceiro popular nordestino (SUASSUNA, 1970, p.35-36), retextualiza temas de folhetos do Romanceiro Popular Nordeste e das histórias do teatro de mamulengos, muitas dessas histórias são de origem da tradição oral, contadas e cantadas no nordeste brasileiro. No primeiro ato "*O preguiçoso*", no segundo ato a "*História do macaco que perde nas trocas o que ganha*", "*Romance do homem que perde a cabra*" (conto popular), *O homem da vaca e o poder da fortuna (folheto)*, *O rico avarento (entremez)* e *São Pedro e o queijo (conto popular)*, além do diálogo com as escrituras bíblicas.

*A Farsa da boa preguiça torna-se, contudo, o "modelo" dessa integração de elementos populares diversos, com: o folheto, através do entremez O homem da vaca e diversas outras citações; o mamulengo, com a reescritura de dois entremezes fundados em peças para marionetes, e a utilização de frases-leitmotiv, típicas desse tipo de espetáculo; o bumba-meu-boi, retomado e reinterpretado em algumas cenas (SANTOS, 2009, p. 251).*

O enredo desenvolve-se em torno de dois casais que são social e eticamente diferentes: o poeta popular Joaquim Simão e sua mulher, Nevinha, e o empresário Aderaldo Catação e sua esposa, Clarabela. O enredo fala do relacionamento entre os dois

casais: Aderaldo Catação assedia Nevinha, desejando tomá-la como amante; Clarabela tenta seduzir Joaquim Simão, atraída por sua masculinidade.

Os três atos, apesar de independentes, acompanham a evolução deste relacionamento, fazendo com que os personagens passem por altos e baixos do ponto de vista da vida social e econômico. Machado explica que a estrutura de base da farsa é sempre fixada pelo jogo de enganar alguém, revelando uma construção imutável e aplicável a toda farsa.

Essas situações são observadas de perto pelos personagens sagrados – Manuel Carpinteiro, Miguel Arcanjo e Simão Pedro – que representam as forças do Bem, são também os narradores, iniciam e encerram os atos com uma lição, e os personagens que encarnam os espíritos do Mal: Andreza, a Cancachorra; Fedegoso, o Cão Coxo; e Quebrapedra, o Cão Caolho. Ou seja, a obra segue as moralidades e autos sacramentais medievais trazendo para o teatro uma peça de tradição católica.

No entanto, vai além. *A Farsa da Boa Preguiça* coloca em evidência personagens e situações que exemplificam a maneira de ser do povo brasileiro, satiriza representantes da alta sociedade nordestina, que pensam apenas em seus interesses e em ser beneficiados. Nesse interim, a preguiça de Joaquim Simão equivale ao que chama de ócio criador do poeta, defendido pelo autor, contrapondo-se aos os interesses capitalistas e individualistas de Aderaldo Catação.

Nessa farsa, além dos contos da tradição oral, é também marcante a religiosidade e as situações cotidianas burlescas que causam o riso, são reconhecidas características próprias da cultura medieval relacionadas às produções literárias de caráter popular, o que permite o enriquecimento cultural dos estudantes e pode desenvolver competências que envolvem a reflexão sobre o gênero dramático, o contexto, os papéis sociais dos interlocutores, entre outras que vão além do ato de ler, como a identificação, reconhecimento e valorização da realidade nacional através da poesia popular, tema central da farsa. O próprio autor ressalta a importância de

procurar na realidade cotidiana e nacional que nos cerca as sementes que podem germinar no palco criando a realidade, teatralmente mais eficaz, de um mundo povoado de seres monstruosos e sagrados, correspondentes à vida nacional e cotidiana mas não submetida a ela. (SUASSUNA, 2000, p.103)

Na peça teatral *A Farsa da Boa Preguiça*, o elemento popular é intensificado seguindo o projeto armorial de dar forma a uma cultura verdadeiramente brasileira. O movimento Armorial idealizado por Ariano Suassuna apresenta elementos do Romanceiro Nordestino, literatura de cordel, folhetos, rabeça, viola, pífanos, entre vários outros elementos da insígnia sertaneja e que mantém um elo com a medievalidade, a religiosidade marcante e a teatralização da vida profana. Nesse sentido, a farsa revela da melhor forma possível a reelaboração erudita presente nas interpretações das histórias medievais no imaginário sertanejo.

## 5 Uma Proposta de Letramento

Propõe-se nesta seção uma sequência de atividades inspirada na sequência expandida de Cosson (2014 [2006]), pensou-se em aplicar no segundo ciclo da EJA – embora também seja possível aplicá-la no terceiro e quarto ciclo deste segmento. Também porque se considera ser um público privilegiado pelas especificidades culturais, sociais e etárias, o que resultará num melhor aproveitamento da atividade com a peça *Farsa da Boa Preguiça*. Assim, os estudantes da EJA poderão refletir as mudanças, a nível de consciência, de forma mais significativa.

Muitos jovens com defasagem escolar veem essa modalidade como uma via rápida para concluir os estudos, também por adequar ao horário dos que precisam trabalhar, ou mesmo os que são considerados indisciplinados ou não demonstrarem interesse pelo estudo são incentivados a estudar nessa modalidade. Infelizmente, mesmo com os avanços na educação básica, o quadro atual da educação brasileira demonstra ainda índices significativos de evasão escolar e de grande número de pessoas acima de 18 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, uma clientela em potencial para as turmas de EJA.

Em relação à sequência expandida, sabe-se que este modelo é flexível e pode ser adaptado às mudanças necessárias em cada etapa. Levando esse fator em consideração, assim descrevemos as etapas:

A atividade inicial para render a **motivação**, o desejo de “entrar no jogo” será através do contato da turma com contos e ou causos conhecidos da região, o que pode ser

planejado com a parceria de associações como grupo da terceira idade da cidade, que já realize atividades de 'contação' de histórias ou mesmo com moradores da região que gostem de participar de momentos de 'contação' de histórias, causos, lendas ligadas ao passado daquele povo. Este tipo de motivação insere à turma em situações reais de vivência da literatura numa comunidade, isso serve, ainda hoje, de inspiração à muitos escritores.

Em seguida apresenta-se o livro a Farsa da Boa Preguiça, para **introdução**, uma leitura visual de aspectos da capa entre outros elementos informacionais como ilustrador, ano, edição são importantes para situar o texto. A ilustração da capa do livro pode render previsões e hipóteses importantes além de instigar a curiosidade.



ilustração da capa original do livro: Farsa da Boa Preguiça (1970).

Esta capa possui uma imagem ao estilo armorial, cuja leitura pode ser explorada também em outros momentos de intervalos da leitura.

Em seguida a **leitura**, esta pode ser feita inicialmente pelo mediador para desinibir os leitores, e por ser um texto teatral pode-se compartilhar essa oralização com outros leitores, seguindo as rubricas para dar performance ao texto. Caso os alunos, não tenham tido outras experiências com a leitura de texto teatral antes é importante apresentar as rubricas e como se dá a estrutura do texto no primeiro intervalo.

É importante ao mediador planejar os momentos de **intervalo**, para que o tempo não interfira no seguimento da leitura. A sugestão é utilizar a leitura dos contos que são retextualizados em cada ato, como um texto extra e propor um diálogo considerando uma

reflexão sobre a forma em que Suassuna se utiliza desses contos e como esses personagens agem para contribuir do desenrolar da problemática central apresentada pelos personagens divinos Miguel Arcanjo e Simão Pedro. A leitura pode prosseguir entre silenciosa e oral, conforme o mediador queira explorar aquele ato. Um momento importante para discussão no intervalo diz respeito a questão da indiferença de Clarabela, promotora de artistas e portadora de discurso 'academicista', em relação aos versos de natureza popular de Joaquim Simão.

Na etapa da **interpretação** ao termino da leitura do terceiro ato propõe-se a efetivação desse texto teatral com a dramatização, dividindo a turma em grupos e oportunizando um momento para organização de falas, figurinos e cenário. Geralmente as peças de Suassuna não exigem muito dos cenários, mas os figurinos dizem muito sobre seus personagens. A dramatização é uma forma eficiente de avaliar a compreensão da obra e fazer anotações sobre alguns aspectos que possam ser depois comentados e ampliados.

Para finalizar esta sequência, pensou-se como etapa de **expansão** da leitura, apresentar as imagens que ilustram a obra, estas seguem o projeto armorial das xilogravuras e concentram uma carga subjetiva de sentidos que exigem maior poder de abstração para a leitura:



Ilustrações do livro Farsa da Boa Preguiça nas p. 35 e 221

A análise pode ser acompanhadas do texto que conceitua o movimento armorial ou que aparecem em outras artes como esculturas, tapeçaria e iluminogravuras.

Por fim, seguindo o discurso de João Cabral de Melo Neto, sabe-se que um texto tece outro texto e assim nasce a manhã, em outras palavras, um bom texto frutifica para novas leituras, aos mediadores cabem a arte de espalhar as livros, e a estes, o cativar de leitores.

## 6 Considerações Finais

Para fins de conclusão deste artigo, buscou-se evidenciar uma atividade de letramento, de forma a atribuir a função crítica ao leitor participante da experiência, o que pode contribuir com a melhoria não só da leitura literária como da leitura de mundo. Nesse trajeto, respeitando-se a voz desse leitor em diálogo com o texto, contextos e intertextos.

Também se permitiu nessa proposta o contato com gêneros da literatura popular, pois é sabido que os temas e a linguagem desses contos podem facilitar a autonomia e o gosto pela leitura literária e ser um ponto de partida para outras possíveis leituras.

Além disso, investiu-se na sistematização das estratégias de letramento, com as quais se podem organizar as etapas e os objetivos de leitura, considerando os conhecimentos prévios, as previsões, as constatações, inferências e a interpretação da obra. Atrou-se a isso, o conhecimento da relação popular/ erudito, sagrado/profano e desta imbricação no teatro de Ariano Suassuna e ainda, o 'experimental' o texto teatral pela dramatização como forma de potencializar o gosto pelo literário e a postura de leitor ativo.

Espera-se com isso, comprovar numa outra pesquisa subsequente, estas hipóteses teoricamente embasadas e observar possíveis limitações e entraves a efetivação da sequência proposta. Em relação à EJA, caminhou-se na direção da literatura, por saber que esta possa oferecer não apenas lazer, mas liberdade e autonomia. Muitas transformações podem ocorrer se o jovem ou adulto da EJA percebe que a literatura permite ampliar o conhecimento de mundo, da vida e de si mesmo de uma forma muito intensa.

## Referências Bibliográficas

CHARTIER A. M. e HEBRARD J. **Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX siècle.** In Rcuter, ed., 1994.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** São Paulo: Global Editora, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Irley. **Pobreza e Miséria na Farsa da Boa Preguiça de Ariano Suassuna.** Revista do NIESC, Vol. 6, 2006

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

SUASSUNA, Ariano. **Farsa da boa preguiça.** Rio de Janeiro, José Olympio, 12ª Ed. 2014.

\_\_\_\_\_. **Farsa da boa preguiça.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1ª Ed. 1970.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASSALO, Lígia. **O sertão medieval: origens européias do teatro de Ariano Suassuna.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.