UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Eduardo Nogueira

LETRAMENTO LITERÁRIO, AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E ADAPTAÇÃO:

inter-relações entre o conto, o cinema e os “causos” populares

JUIZ DE FORA

2021

Eduardo Nogueira

LETRAMENTO LITERÁRIO, AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E ADAPTAÇÃO: inter-relações entre o conto, o cinema e os “causos” populares

Trabalho de conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes

Juiz de Fora

2021

Nogueira, Eduardo .
Letramento Literário, Ampliação de Repertório e Adaptação : inter-relações entre o conto, o cinema e os "causos" populares / Eduardo Nogueira. -- 2021.
66 p.

Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Letramento Literário. 2. Ampliação de Repertório. 3. "Causos" populares. 4. Adaptação . 5. Conto. I. Mendes, Marco Aurélio de Sousa, orient. II. Título.

EDUARDO NOGUEIRA

Letramento literário, ampliação de repertório e adaptação: inter-relações entre o conto, o cinema e os "causos" populares

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 27/05/2021

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes - presidente e orientador

Profa. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho – Membro titular interno

Profa. Dra. Maria Andreia de Paula Silva - UNIAcademia - Membro titular externo

Dedico este modesto trabalho a todos meus colegas professores de escolas públicas e particulares, que todos os dias se reinventam em suas salas de aula para poderem contribuir com uma educação de qualidade e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e cidadã.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiramente, a meu Pai Oxalá, por iluminar meu ori e guiar-me nessa jornada pedagógica chamada de vida. À Maria Santíssima, presente em todas as Mães do alto e do embaixo, por me acolher em seu colo materno em todos os momentos da minha vida. Aos meus amigos guardiães - Seu Sete Catacumbas, Seu Sete Encruzilhadas e Dona Sete Encruzilhadas – por não me deixarem sucumbir nos momentos em que eu pensava que não seria capaz de prosseguir.

Gratidão ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que, mesmo diante das dificuldades e das lutas, no atual cenário político e econômico, continua a ofertar uma formação de qualidade e comprometida com a melhoria da educação pública. A todos os docentes do PROFLETRAS / UFJF, pela dedicação, pelo carinho e comprometimento em disponibilizar conhecimentos que nos fazem não apenas vislumbrar novos horizontes, como também concretizá-los em nosso espaço escolar.

Gratidão ao meu orientador, professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, por abraçar este trabalho, compartilhando conhecimentos significativos e adequados a atender a realidade da minha comunidade escolar.

Gratidão aos meus colegas de turma do mestrado PROFLETRAS / UFJF, por todos os momentos de experiências compartilhadas e pelos momentos de descontração.

Gratidão à direção e aos professores do Colégio Estadual Vera Cruz, por acreditarem que a educação é o caminho para o exercício pleno da cidadania.

Gratidão aos meus pais – Ernandes e Iracema – por tudo que fizeram e ainda fazem por mim.

Gratidão a meu amigo do coração, Ronaldo Roberto, pelo companheirismo e pela amizade em todos os momentos desta jornada.

Gratidão a todos meus colegas professores que atravessaram e continuam a atravessar a minha vida profissional, contribuindo para o enriquecimento da minha prática docente.

"Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade".

(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.)

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar uma proposta de atividade interventiva voltada à prática de letramento literário a ser aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Com essa intervenção, almeja-se aproximar os alunos do universo literário e, por conseguinte, promover a ampliação do repertório deles, ao passarem a conhecer a estrutura e as características do gênero textual conto. Para que se alcance o objetivo proposto, fundamentamo-nos nos conceitos agenciados por Antônio Candido (1995) que aborda o direito à literatura, no conceito de letramento literário apresentado por Cosson e Paulino (2009), na relevância da formação de uma comunidade de leitores destacada por Chartier (1998), no conceito de adaptação a partir do viés exposto por Hutcheon (2013), no entendimento de repertório e na importância de sua ampliação apresentados por Even-Zohar (2013) e Iser (1996). Em relação à sistematização de conteúdo sobre o gênero textual conto, utilizamo-nos da abordagem apresentada por Moisés (1970). A metodologia que norteia o desenvolvimento da ação interventiva é a pesquisa-ação, apresentada por Thiollent (2011). A execução da proposta, inicialmente, está organizada em três etapas. A primeira refere-se à motivação, quando são apresentadas imagens de contos que compõem as narrativas primordiais, para verificar se os alunos as reconhecem. Na segunda etapa da sequência interventiva, explora-se o modo como o conto se adapta à obra cinematográfica, de forma que o aluno possa comparar a relação entre o conto escrito e um filme, a fim de que reconheçam os principais elementos da narrativa. A última etapa consiste em uma produção textual, em que os alunos produzem uma narrativa escrita de um “causo” da tradição oral de sua comunidade, utilizando conhecimentos sobre a estrutura e as características do gênero textual conto. Essa atividade tem como objetivo a valorização da herança cultural da comunidade dos discentes, a promoção do letramento literário e a ampliação do repertório, de modo a despertar os discentes para a experiência como leitores e produtores de textos literários.

Palavras-chave: letramento literário; ampliação de repertório; “causos”; adaptação; conto.

ABSTRACT

This work consists in presenting a proposal of interventional activity oriented to the practice of literary literacy to be applied in a ninth grade class of elementary school. With this intervention, we intend to approximate the students to the literary universe and, consequently, to promote the enlargement of their repertory, and to enable them to recognize the structure and the characteristics of the literary gender short story. In order to achieve the proposed objective, we used the concepts of Antônio Candido (1995) who approaches the right to literature, the concept of literary literacy presented by Cosson and Paulino (2009), the formation of a community of readers pointed out by Chartier (1998) and the concept of adaptation from the bias exposed by Hutcheon (2013). We also took into consideration the understanding of the repertory and in the importance of its enlargement presented by Even-Zohar (2013) and Iser (1996). In relation to the systematization of content about the literary gender short story, we use the approach presented by Moisés (1970). The methodology that guides the development of the interventional action is the “research action”, presented by Thiollent (2011). The development of the proposal, initially, is organized into three stages. The first refers to motivation, when images of tales are presented. They consist of the primordial narratives, to verify if the students recognize them. In the second stage of the interventional sequence, we explore how a short story is adapted into a motion picture, in such a way that the student is able to compare the relation between the written story and a movie, in order to recognize the main elements of the narrative. The last stage consists of a textual production, in which the students produce a written narrative of a “causo” (a type of short story) of the oral traditional from their community. This activity allows them to take advantage of the knowledge about the structure and the characteristics of the literary gender short story. The objective of this activity is to highlight the cultural heritage of the students’ community, to promote literary literacy and to enlarge repertory, in order to awaken the students to the experience with literary texts as readers and producers.

Key words: literary literacy; enlargement of the repertory; “causos”; adaptation; tale.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **9**
2 METODOLOGIA **18**
2.1 PERFIL DO PROFESSOR MESTRANDO **20**
2.2 PERFIL DA TURMA **24**
2.3 PERFIL DA ESCOLA **24**
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS **26**
2.4.1 DIÁRIO DE CAMPO 26
2.4.2 DIÁRIO DE LEITURA 26
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS **27**
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO **27**
3.2 COMUNIDADE DE LEITORES **35**
3.3 ADAPTAÇÃO **41**
3.4 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO **46**
3.5 ESTRUTURA E AS CATEGORIAS DA NARRATIVA NO CONTO **52**
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO **58**
4.1 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO **58**
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **61**
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **63**

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar literatura no ensino fundamental tem como um dos objetivos possibilitar aos alunos o contato com o universo literário, de modo a proporcionar-lhes uma experiência de sentidos e de construção permanente de seu papel como leitores proficientes. Isso vai muito além de uma leitura esvaziada de significação, sem prazer estético e voltada somente a questões peculiares de gêneros textuais ou gramaticais. Trata-se de promover uma leitura que significa e ressignifica continuamente em sua realidade e se expande para além dos muros escolares. Neste sentido, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) reforça a necessidade do ensino de literatura, como modo de promover "a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita" (BRASIL, 2018, p. 138).

Inicialmente, por que ensinar literatura? Seria ela um direito de todo indivíduo?

Para respondermos a tais perguntas, recorremos ao pensamento de Antônio Candido, presente no texto “O Direito à Literatura”, na obra *Vários Escritos* (1995). Segundo o intelectual (1995, p. 173), há "bens incompressíveis e compressíveis". Os primeiros, os indispensáveis à existência humana são, por exemplo, o alimento, a moradia, o vestuário, a educação, a saúde e tudo aquilo que se refere à integridade física. Também fazem parte dessa incompressibilidade a literatura e a arte em geral, pois são fundamentais para a humanização do indivíduo. O segundo inclui aqueles que não são primordiais à existência humana como os produtos de beleza, bijuterias, adornos etc. Nesse caso, uma sociedade é justa e organizada, quando trata esses bens como interligados e necessários à plenitude da vivência humana.

A capacidade de criar ficção, poesia, drama, folclore e outras manifestações artísticas é indispensável para a existência humana. As artes desenvolvem no ser humano não apenas uma postura mais sensibilizada em relação à vida, mas também uma reflexão sobre os próprios processos culturais do homem intervir no mundo.

Por esse ângulo, a literatura é uma manifestação cultural e universal de todas as civilizações e também de cada homem. Está presente em todos os momentos da vida humana, desde a habilidade de fabular até a capacidade imaginativa de criação e recriação, de significar e ressignificar e de narrar. Tudo isso se manifesta a partir dos causos, nas anedotas, no noticiário, nas canções populares, nos sambas e

espetáculos carnavalescos, nos teatros, nas coreografias que narram uma história, nas telenovelas e séries televisivas e nos filmes.

Convém lembrar que a literatura é ferramenta de disseminação de valores, crenças e normas de um grupamento social. Ela propõe, denuncia, mas também nega, apoia e combate. Não é uma prática inofensiva, pois pode transformar ideias e pessoas, por isso, no decorrer da história dos povos, inúmeras vezes, ela foi censurada. Daí a sua complexidade; ora a literatura é perigosa, pois em muitas ocasiões recebeu condenações, inclusive de queima de livros; ora é benéfica, pois, em alguns momentos, ela transmite posicionamentos sociais estratificados.

Por isso, a função da literatura é de natureza complexa por ser contraditória e humanizadora. Esse é o fato que vai levar o leitor a organizar os pensamentos e sentimentos, tornando-o capaz de elaborar sua visão de mundo. Por isso, afirma-se que há humanização.

Em vista disso, é pertinente discorrer a respeito do nascedouro da literatura e dos lugares que ela ocupa ou não ocupa nos dias atuais, conforme Rildo Cosson explicita no texto “A Literatura em todo lugar” (COSSON, 2014, p. 11-29). Ao revisitarmos a história da humanidade, percebemos que a literatura sempre esteve presente na experiência humana, principalmente através da oralidade. No início, o homem narrava os eventos e as façanhas que faziam parte da experiência comum da vida, do modo como se relacionava com a natureza e com os fenômenos naturais, tentando explicar o que era incompreensível naquela época. Eram mitos, lendas, o que gerou uma miríade de gêneros que, quando passaram à forma escrita, estruturaram-se textualmente em adivinhas, sagas, ditados, epopeias, tragédias, comédias, contos e muitos outros modos de fabular e de usar a palavra, tornando-a literária.

Segundo o mesmo autor, na atualidade, pesquisas confirmam que os brasileiros leem pouco, sobretudo, no que se refere a textos literários. A escola, que é o espaço por excelência de leitura, deveria promover uma leitura que se estenda além daquelas oferecidas pelos livros didáticos.

No cenário atual, grande parte dos estudantes está imerso numa cultura tecnológica, entretido com fones de ouvido, mensagens trocadas nas redes sociais e com jogos *on-line*. Portanto, a leitura de livros impressos para maioria deles acaba sendo menos atraente, em detrimento da oferta que a tecnologia eletrônica proporciona. Todavia, quando se trata de leitura literária, eles acabam lendo apenas

os recortes de textos literários apresentados nos livros didáticos, os *best-sellers* da moda, ou a Bíblia, que ocupa o primeiro lugar no ranking de leitura.

Considerando-se os objetivos estipulados na elaboração dos livros didáticos, eles são constituídos em maior parte por textos injuntivos, como receita de bolo, bula de remédio e outros textos que circulam na sociedade e, em contrapartida, em menor proporção de textos literários. Isso ocorre para que eles estejam de acordo com as teorias linguísticas preconizadoras de que a formação do leitor acontece por meio dos variados textos em circulação. Apesar disso, precisamos levar em consideração que eles possuem o seu lugar de destaque, não somente pelo viés dos altos investimentos que são feitos pelo setor público no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também por serem extremamente importantes para as escolas, pois a maioria dos alunos acabam tendo contato com textos literários, mesmo que seja por meio de fragmentos, somente através dos livros didáticos, daí sua inegável relevância como um dos instrumento de ensino e aprendizagem.

No cenário atual, tendo em vista a sofisticação da tecnologia digital, é importante considerar uma possibilidade de a literatura estar em outros lugares além dos livros impressos. Dessa forma, teremos uma perspectiva mais ampla da existência de outras formas de manifestação literária.

Nessa visão, uma dessas transformações ou *avatares* - nomenclatura usada por Cosson (2014, p. 15) - da literatura é a canção popular. Ela reúne duas artes: a poesia e a música, como sendo indissociáveis – híbridas.

Outro *avatar é* a produção cinematográfica cuja narrativa obedece a um texto, o roteiro – tão importante que existem cursos que ensinam a sua feitura, além de ser classificado como um gênero. O filme possui vários elementos harmônicos que contribuem para seu êxito, tais como a escolha dos atores, do figurino e a montagem. É uma criação coletiva.

Cosson (2014, p.17) cita como *avatares* as histórias em quadrinhos (HQS), também veiculadas nos jornais em forma de tiras ou nos denominados gibis. Utilizam recursos imagéticos e textos em balões, ou seja, a linguagem verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, surge a literatura eletrônica que mescla imagens e sons numa junção de mídias. Trata-se do campo digital. Situam-se no mesmo âmbito as séries e novelas televisivas, as revistas e os jornais de celebridades. Formas em que a literatura se renova e se transforma em novo espaço cultural.

Desse modo, a literatura ocupa outros lugares, outras instâncias que não se encerram apenas no livro, nas limitações de uma obra impressa. A internet em suas variadas possibilidades também passar a ser um novo território para a transposição literária, que por meio da integração de vários tipos de semioses (signos verbais, sons, imagens e formas de movimento) proporciona ao leitor uma nova experiência de leituras literárias.

Apesar de a literatura estar em outro lugar, paradoxalmente, encontra-se em todo lugar, uma vez que a mídia permite a sua circulação em variados formatos, o que leva a um novo conceito de literatura: "o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo", conforme salienta Cosson (2014, p. 23). Dar novos sentidos para estar no mundo, por meio de palavras: é o que a literatura proporciona. É uma viagem, por isso, está em todo lugar. Como um conto de fadas: “A palavra encantada”.

A esse respeito, Cosson (2014, p. 25-29) narra a história de uma princesa muito bonita, porém possuída por estranha tristeza. Ela casaria com alguém que a tirasse da melancolia. Depois de vários pretendentes tentarem, em vão, surge um rapaz que, por meio de um feitiço, diz a palavra que vai curá-la. Daí o título “A palavra encantada”.

Esse relato permite sugerir que a palavra é mágica, leva ao sonho e a entender o mundo e a própria vivência. Mas, na escola, essa magia se perde. Por quê?

Um dos motivos seria o equívoco de ensinar gêneros textuais e gramática nas aulas de língua portuguesa de modo descontextualizado, como se a língua se resumisse apenas a esses dois eixos. Entretanto, a língua é um organismo vivo, dinâmico e dotada de sentido e, quando a limitamos, não possibilitamos ao aluno experimentá-la como forma artística e repleta de significados que são construídos e reconstruídos o tempo todo.

A vivência dos alunos mostra que eles interagem com um mundo que está além dos muros da escola. Um mundo repleto de crenças, musicalidades diversas, textos diversificados, obras artísticas de diversas naturezas, danças de diferentes coreografias, isso tudo, ainda mais reforçado e globalizado pelo uso das novas tecnologias, principalmente pela internet que permitiu acesso a uma gama de imagens, jogos, artes, filmes, múltiplas culturas, dentre outras informações.

A escola, como espaço de construção do saber, não pode ficar alijada destas manifestações - parte das experiências cotidianas dos alunos. Assim, como

instituição, ela deve promover o conhecimento de mundo do educando para que haja relevância no ensino proposto, de forma que o próprio aluno perceba a pluralidade do sistema e que um não anula o outro, mas interagem de modos distintos.

Dessa forma, ensinar língua portuguesa é também trazer para a sala de aula não apenas as normas, mas a multiplicidade da língua – instrumento maior de comunicação.

Nesse contexto, insere-se o ensino de literatura. Ensinar literatura é permitir ao aluno descortinar as possibilidades que a língua possui de se manifestar, o que vai muito além de regras, pois possibilita, sobretudo, vislumbrar o estético e manifestar a fabulação e a capacidade imaginativa.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa também deve promover o letramento literário, ou seja, "processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido", conforme aponta Rildo Cosson e Graça Paulino no texto “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (2009, p. 67), um processo que está muito além da escola, presente na experiência de vida do aluno, por meio dos contos, das músicas, dos filmes, das imagens, e que eles acabam significando e ressignificando em sua interação com o mundo.

Ensejar o letramento literário nas aulas de língua portuguesa é abrir os horizontes da escola ao processo contínuo de não apenas ler o mundo, mas de manifestar-se sobre ele, de reconhecer a linguagem como elemento que propicia conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o próprio mundo.

Nesse contexto, o acesso à literatura, bem como seu ensino, é um direito inalienável, como afirma magistralmente Antônio Candido (1995, p. 174) em seu texto, já mencionado, pois ela "aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação".

Assim, percebe-se a importância da linguagem literária para construção do homem e de sua ação sobre o mundo, uma vez que ela viabiliza o reconhecimento do "eu" e das complexas relações do "eu" com o "outro" e com o mundo, deixando marcas mais ou menos determinadas de como essa linguagem se manifestou e se manifesta para representar as interações.

A partir desse viés, o ensino de literatura tem sido constantemente repensado em alguns documentos oficiais que organizam a proposta curricular brasileira, como,

por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e, atualmente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os denominados PCN, em 1988, já traziam, em seu bojo, uma reflexão sobre o ensino do texto literário, tanto para o primeiro e segundo ciclos, quanto para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

No capítulo de introdução da apresentação da área de língua portuguesa, os PCN trazem um tópico sobre a especificidade do texto literário e orientam o docente em sua prática pedagógica no que tange ao ensino de literatura (BRASIL, 1998).

Inicialmente, o tópico apresenta as peculiaridades do texto literário, mostrando que a linguagem literária não é fruto de uma realidade extracorpórea e de conceitos científicos que tentam normatizá-la e categorizá-la como se fosse algo estanque e permanentemente estável. Segundo os próprios PCN (1998, p.26), o texto literário "ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis".

Além disso, pensar no ensino de literatura nas escolas é refletir sobre as peculiaridades do texto literário, ou seja, ensinar o aluno a perceber as nuances da linguagem literária como forma de produção e conhecimento do mundo.

Nesse mesmo tópico, os PCN (1998) também orientam no sentido de que o ensino do texto literário não seja apenas o pretexto para o ensino de análise linguística, mas que os docentes busquem instigar nos alunos conhecimentos próprios da linguagem literária, para que eles sejam leitores capazes de perceber os recursos linguísticos e extralinguísticos como modo de produção de sentido e das escolhas feitas pelo artista ao usar a linguagem, conforme destacado no excerto seguinte:

> O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidade e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 27).

Atualmente, a *Base Nacional Comum Curricular*, homologada em 14 de dezembro de 2018, também traz uma reflexão sobre o ensino de literatura tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

O texto inclui no item 4.1.1.2, intitulado “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades”, alguns parágrafos referentes ao tratamento no âmbito do campo artístico literário, evidenciando o desenvolvimento do "leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (BRASIL, 2018, p.138).

Mediante o exposto, percebe-se que é essencial promover o letramento literário em nossas salas de aula, pois é a partir dele que daremos continuidade ao processo de formação do leitor, ajudando-o na capacidade de ler e interagir com o mundo em diversos repertórios e contextos.

Ensinar literatura é humanizar as relações do "eu" consigo mesmo, com o outro e com o mundo, conforme perfeitamente expressa Candido (1995, p.180) "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante."

Partindo dessas reflexões, pretendemos, com o presente estudo, realizar uma intervenção pedagógica numa escola estadual localizada no interior da região serrana do Rio de Janeiro.

Nessa instituição, observamos que os alunos não se interessam pelos textos escritos ficcionais, não leem e possuem um vocabulário precário. Pode-se supor que a causa disso seja a trajetória escolar desses alunos que foi certamente muito precária quanto ao contato com a literatura. Tiveram acesso a ela somente por meio de recortes oferecidos pelos manuais didáticos. Os relatos de leitura de obras completas, seja na escola, seja em casa, são escassos. Em diálogos durante as aulas, ou em manifestação espontânea dos alunos, percebemos que ler textos literários, na maioria das vezes, é algo de difícil compreensão para eles, pois os consideram uma leitura entediante, com uma linguagem complexa e sem temas atrativos. Constata-se que, para eles, ler não é um ato de prazer e, por conseguinte, não é um ato de grande importância e valor.

Todavia, vale salientar que a fabulação é um fenômeno fortemente inserido no cotidiano deles, pois, reiteradas vezes, contam histórias da tradição oral de sua

região, muitas vezes, até autorais. Histórias estas que fazem parte do domínio comunitário ou pertencentes somente ao restrito núcleo familiar.

Mediante esse quadro paradoxal - de aversão à leitura literária e o interesse pela fabulação - levantamos a hipótese de alterar essa realidade por meio de um processo interventivo, visando aproximar os discentes do texto literário por meio de contos, produções audiovisuais e também lançando mão de contos populares. Acreditamos que, ao ativarem a herança cultural que herdaram da comunidade em que residem, portadora de uma imensa tradição oral, possam se interessar pela leitura e escrita literárias.

Para viabilizar essa proposta interventiva de ampliação cultural, planeja-se trabalhar o gênero conto, a fim de aumentar o repertório do discente, levando-o à elaboração de pequenos textos que denotem a sua herança cultural.

Como proposta de intervenção, a sequência foi organizada em três etapas a saber: a primeira refere-se à motivação, quando são apresentadas imagens de contos que compõem as narrativas primordiais e indaga-se aos alunos se as reconhecem. Nessa primeira etapa, propomos levar os alunos a compreenderem que as narrativas primordiais são originárias da tradição oral e não pertencentes a uma autoria pessoal, uma vez que elas foram compiladas e registradas por pessoas que a colheram em diferentes lugares, mantendo-se o enredo e alguns outros elementos narrativos que são comuns nesses textos. Para que eles percebam isso, apresentaremos o conto *Chapeuzinho Vermelho*, tanto na versão dos irmãos Grimm quanto na de Perrault, presentes na obra *Contos de Fadas* com a apresentação de Ana Maria Machado (MACHADO, 2010), para que possam compará-las. Além disso, será apresentado, sucintamente, o conceito de conto e categorias da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) que se destacam no conto, segundo o viés apresentado por Massaud Moisés na obra *A criação literária - introdução à problemática da literatura* (1970). Na segunda etapa da sequência interventiva, exploraremos o modo que o conto se adapta à obra cinematográfica, de forma que o aluno possa comparar a relação entre o conto escrito e um filme, capacitando-o a identificar os principais elementos da narrativa. Para o desenvolvimento dessa parte, será trabalhado o conto *O homem nu*, de Fernando Sabino (SABINO, 1986), em comparação à obra fílmica de Hugo Carvana (1997). Serão também explorados dois contos populares que constam no filme *Pequenas Histórias*, do diretor Helvécio Ratton (2007). Os contos são*:* “A procissão das Almas”*,* apresentada em uma versão escrita pelo autor Nelson

Albissú, na obra *Contos de mistério & assombros* (ALBISSÚ, 2012), e “Zé Burraldo”, que também é apresentada em uma versão escrita pelo autor Ricardo Azevedo na obra *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (AZEVEDO, 2001). A última etapa refere-se a uma produção em que os alunos, em dupla, produzirão uma narrativa escrita de um causo da tradição oral deles. Após a escrita, os grupos trocarão os textos entre si e farão uma análise das categorias da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) aplicada pelo grupo, do qual recebeu o texto. Dessa forma, poderemos avaliar se houve uma ampliação de repertório e obter uma percepção do interesse dos alunos pelo texto literário.

Temos como objetivo geral deste trabalho promover a aproximação dos discentes ao universo literário, ampliando seu repertório, ao passarem a conhecer a estrutura do conto.

Para atingir esse objetivo, almejamos, também, que os alunos construam conhecimentos que os levem a identificar as categorias da narrativa, conhecer o conceito de adaptação, perceber as diferenças entre um conto escrito e uma obra cinematográfica e produzir um conto a partir da tradição oral da sua comunidade.

2 METODOLOGIA

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresenta uma dinâmica inovadora para a formação do docente em pesquisador. O professor/ mestrando/ pesquisador não deve atuar apenas como o sujeito que ministra conteúdos aos alunos. Ele deve construir a atitude de um professor pesquisador dentro de seu ambiente, ou seja, aquele que dentro de seu espaço de atuação tenha capacidade de observar a sua realidade, refletir sobre a sua prática pedagógica, de modo a levantar hipóteses e buscar soluções fundamentadas para que a sua ação seja transformadora e colaborativa no processo de aprendizagem de seus alunos.

Por mais que o docente já esteja familiarizado com o seu ambiente de trabalho e seguro de sua relação com os discentes, ele precisa desenvolver um olhar de estranhamento sobre sua prática pedagógica e o modo como os alunos se apropriam do conhecimento. Portanto, para poder perceber a riqueza que emerge desse círculo, ele precisa "estranhar o familiar", conforme aponta Gilberto Velho na obra *Individualismo e cultura* (2004).

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras oferece ao docente, em sua formação continuada, a possibilidade da efetivação de seu papel como professor pesquisador, não somente através da ampliação do aparato teórico mas, principalmente, do atrelamento entre teoria e prática, conforme elucida Stella Maris Bortoni-Ricardo na obra *O professor pesquisador* quando diz que "uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma 'teoria prática', ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação (...)." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48).

Entretanto, esse alinhamento entre teoria e prática não surge aleatoriamente na formação do professor pesquisador. Fundamenta-se nas observações e nos questionamentos dele perante as experiências que se desenrolam na sala de aula e nas interações que lá ocorrem com os alunos, ou seja, é a partir do estranhamento da realidade comum que se aguça o desejo de mudança. Nessa perspectiva do olhar de estranhamento sobre o que parece familiar à percepção do professor, Velho (2004, p. 131) esclarece que:

> (...) ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados. O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações (VELHO, 2004, p.131).

A partir desse contexto, a estruturação metodológica do presente estudo orienta-se pelo processo de pesquisa-ação, uma vez que ela possibilita ao professor, dentro de seu cenário de atuação, promover ações e soluções com aspectos mais qualificativos e de mudanças significativas que englobem os sujeitos ativos da pesquisa, conforme explica Michel Thiollent na obra *Metodologia da pesquisa-ação* (2011),

> Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2011, p.14).

Como se pode perceber, a pesquisa-ação é uma metodologia que proporciona uma ação ou uma solução de uma determinada situação-problema observada pelo professor em sua sala de aula. Entretanto, para melhor entendimento desse modo de fazer pesquisa, Thiollent (2011, p. 20) o elucida, afirmando que

> (...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dessa forma, pode-se observar que a pesquisa-ação pode contribuir eficazmente no processo de transformação de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula, uma vez que propicia tanto aos professores quanto aos alunos a oportunidade de serem agentes dessa mudança. Além disso, também faculta ao professor a produção de conhecimento e de experiências inovadoras em seu processo de formação continuada, conforme aponta Thiollent (2011, p. 28), ao afirmar que "(...) a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é

necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas."

Conforme mencionado, a metodologia que orienta o presente trabalho é a pesquisa-ação, tendo em vista as estratégias que ela oferece ao docente para elaboração de uma prática interventiva eficiente que favoreça não apenas a mudança dos sujeitos e do fazer pedagógico, mas também a elaboração de novos conhecimentos e procedimentos. Assim, como sujeitos participantes desta pesquisa interventiva, além da turma em que será aplicada, conta-se com o professor mestrando Eduardo Nogueira, orientando do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes.

2.1 PERFIL DO PROFESSOR MESTRANDO

Falar sobre o meu perfil como professor e mestrando perpassa, de certo modo, a minha história pessoal. Não posso deixar de mencionar alguns relatos sobre as minhas origens e realçar alguns fatos que contribuíram decisivamente para que eu escolhesse o magistério´, não apenas como carreira profissional, mas como realização de vida.

A vida me proporcionou vários encontros com pessoas que foram muito importantes para a minha formação, não somente no âmbito pessoal, mas, principalmente, na esfera acadêmica. Hoje percebo, sem dúvida alguma, que a minha família foi a primeira mestra, em relação a minha construção pessoal e profissional. Sou o quarto filho de uma família a que sou muito grato. Meu pai cursou até o terceiro ano ginasial, enquanto minha mãe apenas chegou ao primeiro ano do antigo primário. Embora não tivessem escolarização completa, sabiam da relevância do processo do ensino escolar para a formação pessoal e profissional e da construção de vida dos filhos. A contribuição deles foi fundamental para minha realização profissional, pois, mesmo sem entenderem o porquê de eu passar horas acordado, estudando, lendo e pesquisando, eles me apoiaram e continuam a me apoiar incondicionalmente.

Além do suporte familiar, algumas circunstâncias foram essenciais para que eu pudesse me aprofundar no universo das letras e no mundo da leitura. Conforme justificado anteriormente, não posso deixar de relatar esses fatos, que hoje afloram em minha memória como saudosas lembranças de um tempo do qual não posso mais usufruir.

A primeira lembrança refere-se à experiência maravilhosa de contação de história que tive o prazer de desfrutar com minha saudosa avó materna. Ela era uma pessoa que também não tinha escolarização, mas tinha uma imaginação que me encantava. Lembro-me de fatos como se os estivesse revivendo hoje. Eu, meus irmãos e primos, passávamos as férias escolares na casa dela. À noite, deitávamos em sua cama, ou nas camas que ela arrumava pelo chão, em seu quarto, onde ela nos contava várias histórias que povoavam o nosso imaginário antes de dormir. Eram histórias do tempo em que ela morava com minha tataravó, pois ela dizia que, onde eles moravam, aconteciam muitas coisas estranhas e aparições de fantasmas. Ela também adorava contar a história do “Barba Azul”. Essa experiência com a minha avó materna foi muito significativa, pois até hoje as trago em minha memória.

Outra reminiscência refere-se a meu processo de escolarização e sistematização do conhecimento. Fui aluno oriundo da escola pública e tive excelentes professores que moldaram a minha vida educacional e deixaram marcas positivas em minha vida pessoal e profissional. Recordo-me da saudosa "Tia Dalva", a minha professora no pré-escolar. Em minhas memórias, trago um fato que para mim foi marcante. Todos os dias ela fazia com os alunos a hora da rodinha. Todos sentavam-se no chão com as pernas cruzadas. Ela começava a contar histórias e uma dessas histórias era sobre bruxas. Eu fiquei tão fascinado com a história que saí pela escola procurando a orelha perdida da bruxa. Esse acontecimento foi muito expressivo, pois mostra o poder que as palavras exercem sobre as pessoas. O quanto podemos ser despertados para o mundo através delas.

A partir da 5ª série, atual 6º ano, o processo de escolarização foi se intensificando e o incentivo ao mundo da leitura também foi se ampliando. Os livros da Série Vagalume eram uma sensação entre os alunos. Um dos livros dessa série que mais me marcou foi *O Escaravelho do Diabo*, da autora Lúcia Machado de Almeida, pois a professora realizava com os alunos uma leitura protocolada, ou seja, uma leitura elaborada por meio de inferências que visam "estabelecer com os leitores predições sobre o texto", conforme explícita Cosson na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014, p. 116). Ela fazia um suspense e aquilo nos atraía e fazia com que nos envolvêssemos com aquela leitura.

Foi a partir dessa época memorável que se desenvolveu em mim a paixão pelo magistério. Eu ficava maravilhado pela forma com que os professores ministravam as aulas. Como sempre fui um aluno esforçado e com boas notas,

comecei a ser procurado para dar aulas de reforço. Meus primeiros alunos foram meus colegas de turma que tinham dificuldades em aprender os conteúdos de português e matemática.

A experiência de compartilhar o conhecimento, através das aulas de reforço, acenderam em mim o desejo de ser professor, todavia, conquistar essa formação não foi uma trajetória muito fácil.

Enquanto aluno oriundo da escola pública, cursei a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais no interior do Estado do Rio de Janeiro. A escola onde concluí o Ensino Fundamental oferecia apenas dois cursos como formação para o Ensino Médio: Formação Geral e Formação de Professores. Naquela época, queria muito ter feito o curso para Formação de Professores; entretanto, não o fiz. Geralmente, quem fazia esse tipo de curso eram as meninas. Na época, como era adolescente, fiquei envergonhado em cursar Formação de Professores e acabei optando pelo curso de Formação Geral.

Durante o Curso de Formação Geral, era bastante procurado por amigos e por outras pessoas para que ministrasse aulas de reforço. Isso me motivou a fazer da docência a minha realização profissional. Terminei o curso, mas não tive condições financeiras para custear uma faculdade. Anos depois, mais amadurecido, resolvi fazer o Curso de Formação de Professores, na escola onde hoje sou professor concursado e onde exerço o cargo de diretor adjunto.

O Curso de Formação de Professores abriu horizontes em minha vida profissional. O curso era de quatro anos, em horário matutino e com estágios à tarde. No último ano do curso, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, além de ter sido aprovado, adquiri uma bolsa de estudos para cursar a Faculdade de Letras.

Finalizei minha graduação na Universidade Iguaçu, em 2008, com bolsa de estudo concedida pelo ENEM. No último período da faculdade, fiz meu primeiro concurso para o Magistério Público Estadual, sendo aprovado. Contudo, só fui chamado para assumir o cargo em 2010. Nesse ínterim, fiz outro concurso para o Magistério Público Estadual e também fui aprovado, assumindo o cargo dois anos depois da primeira matrícula.

Comecei lecionando para as turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e para algumas turmas do Ensino Médio. Minha experiência permitiu observar a grande diferença existente entre os trabalhos de regência de turma e as práticas de Estágio Supervisionado. A realidade exige do professor constantes cursos de

formação continuada, pois a clientela está cada vez mais diversificada e ainda muito distante de uma educação que a prepare para o exercício pleno da cidadania.

Embora a escola ainda seja um dos espaços privilegiados de construção do saber sistematizado, está muito aquém da realidade que se constrói fora de seus muros. O conhecimento sobre a língua portuguesa e sobre literatura ainda continuam centrados nos livros didáticos, nas memorizações, nas repetições de conteúdos, nas fórmulas e nas formas, de maneira que grande parte dos alunos não consegue estabelecer uma relação entre esses saberes sistematizados com as outras esferas que se elaboram para além do universo escolar.

Os alunos chegam à escola carregados de um conhecimento de mundo que, na maioria das vezes, é ignorado e não é aproveitado pelos professores para servir como elemento motivador para relacioná-lo ao conteúdo que o discente precisa aprender.

Nas minhas experiências de docência, comecei a observar que ministrar apenas conteúdos era insuficiente para que os alunos entendessem a importância da língua portuguesa como instrumento de transformação e de ação sobre o mundo.

Inúmeros questionamentos começaram a aflorar em meu íntimo e a gerar desconfortos sobre o meu fazer pedagógico. Um deles refere-se ao distanciamento entre teoria e prática. Para minimizar esse incômodo, realizei alguns cursos de aperfeiçoamento na área de educação e uma pós-graduação *lato sensu* na área de língua portuguesa. Os cursos colaboraram bastante, entretanto não minoraram meus questionamentos sobre minha ação pedagógica.

A busca pelo mestrado profissional surgiu como oportunidade para diminuir minha angústia em relação ao meu fazer pedagógico. Todavia, o mestrado trouxe-me mais inquietações, pois ele intensificou bastante meus questionamentos, retirando-me cada vez mais da minha zona de conforto e ensinando-me que não há receitas prontas para uma ação, uma vez que é necessário o professor refletir sobre sua prática, aprender a desenvolver um olhar de estranhamento sobre ela e elaborar ações possíveis para que auxilie a promover mudanças.

A experiência que o mestrado tem trazido para minha vida, não somente profissional, mas também pessoal, é de que podemos elaborar ações que gerem mudanças significativas. Porém, é necessário que aprendamos a olhar o nosso espaço atentamente, não com o olhar de quem já o conhece, mas como o de alguém que perceba a riqueza que compõe o ambiente da sala de aula, porque os sujeitos

que o compartilham possuem suas vivências pessoais e comunitárias bastante ricas que, na maioria das vezes, são repelidas pelo sistema porque não atendem aos parâmetros formais de escolarização.

Os alunos não são páginas em branco; eles possuem vivências e histórias que se misturam com as histórias de sua comunidade e tentar trazê-las para o espaço escolar, via letramento literário, é mostrar-lhes a importância que sua comunidade possui na construção deles como sujeitos sociais.

2.2 PERFIL DA TURMA

A proposta de intervenção será aplicada no 9° ano do ensino fundamental do turno da manhã, composta por alunos da zona rural da cidade de Miguel Pereira. A turma é atualmente constituída por 19 alunos matriculados, dos quais 07 são meninos e 12 são meninas. A faixa etária dos alunos varia entre 13 e 14 anos; por conseguinte, devido ao alinhamento entre a idade e a série, não há distorção.

Em minha observação e em meu diálogo, em reuniões pedagógicas, sala de professores e Conselhos de Classes, com os outros professores, que atuaram e com alguns que continuam atuando nessa mesma turma, verificamos que os alunos apresentam muitas dificuldades, relacionadas à competência de leitura e escrita e às habilidades de interpretar e compreender um enunciado, o que acarreta um vocabulário bastante precário, uma escrita deficiente e bastantes problemas em organizar as ideias para elaborar um texto curto.

Trata-se de uma turma em que os alunos não adquiriram o hábito de leitura. Embora a escola possua uma pequena biblioteca com um acervo também restrito, os discentes a consideram entediante e sem atrativo algum. Entretanto, uma característica que ressalta entre os alunos dessa turma é a fabulação, pois, apesar de não apresentarem gosto pela leitura, eles gostam de contar histórias, muitas delas relacionadas à tradição oral de sua comunidade.

2.3 PERFIL DA ESCOLA

A escola, selecionada para o desenvolvimento da intervenção, é o Colégio Estadual Vera Cruz, que está situado na zona rural da Cidade de Miguel Pereira, município da região serrana centro sul do estado do Rio de Janeiro. A escola pertence

à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, e situa-se no centro do bairro Vera Cruz. Nessa comunidade, de aspecto simples, há uma igreja católica, uma creche recém-construída, um posto de saúde e um único minimercado. A escola atende alunos do bairro e da circunvizinhança, entre estes, Fragoso, Pedras, Monte Líbano e Marco da Costa.

A construção da instituição de ensino é um pequeno prédio antigo, que anteriormente foi um posto de saúde, contendo cinco salas de aula, sendo que uma dessas divide espaço com o arquivo da escola. Há quatro banheiros, um refeitório que divide espaço com almoxarifado de alimentos, uma cozinha, uma biblioteca que divide espaço com almoxarifado de material administrativo, uma sala grande dividida em secretaria, direção, sala de informática e coordenação pedagógica, uma sala de professores e um pátio. O prédio também aloja a unidade de atendimento dos Correios, que existe no bairro, para atender o próprio bairro e logradouros vizinhos. Atualmente, a escola possui cento e vinte e dois alunos matriculados, contando-se alunos do ensino fundamental e médio; trinta e um servidores estatutários e três funcionários de apoio terceirizados pelo governo do estado. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde.

O acesso à escola é muito difícil, principalmente em dias chuvosos, pois os alunos que integram a comunidade escolar vêm de outros pequenos bairros próximos a Vera Cruz, que, além de não serem asfaltados, geograficamente, são organizados por morros longos e íngremes.

Para irem à escola, os alunos dependem de uma condução rural, pois o transporte urbano que atende a cidade passa apenas de três em três horas, não coincidindo com o horário da escola. Sendo assim, considerando-se a distância entre os bairros e o local em que o colégio se encontra, muitos estudantes precisam acordar e levantar-se de madrugada para embarcar no transporte rural, a fim de chegar a tempo para a aula.

A comunidade que constitui o bairro Vera Cruz e as localidades circunvizinhas são compostas, em boa parte, de pequenos produtores rurais, funcionários públicos, trabalhadores autônomos ou caseiros, que trabalham para os veranistas que possuem sítios e fazendas na localidade. Nesse contexto, muitos alunos da escola ajudam a família nas labutas diárias, cuidando dos irmãos mais novos e até mesmo nos afazeres com os pais, para ajudar na manutenção e subsistência da família.

O Colégio Vera Cruz tem um papel preponderante na comunidade, pois, além de ser a única escola na localidade que oferece ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, possibilita aos discentes vislumbrarem uma oportunidade de mudança sociocultural e econômica por meio do conhecimento.

Nesse contexto, com o presente trabalho, visamos à prática do letramento literário, ao processo de ampliação da literatura, à ampliação de repertório, a partir da sistematização dos causos em contos, com os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados para a presente pesquisa serão o diário de campo e o diário de leitura que servirão para análise das informações obtidas durante todo processo interventivo.

2.4.1 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo ou diário de bordo é uma ferramenta de grande importância para coleta e análise dos dados dessa pesquisa, cuja metodologia é a pesquisa-ação. A partir dessa perspectiva, esclarece-nos Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) sobre o domínio e a aplicabilidade desse instrumento para o professor pesquisador:

> Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes (BORTONI-RICARDO, 2008, p.47).

Como podemos constatar, o diário de campo é um instrumento valioso para o professor pesquisador, porque é nele que registrará as experiências imprescindíveis que ocorrem durante a aplicação da intervenção.

2.4.2 DIÁRIO DE LEITURA

Embora não seja uma prática usual por parte dos alunos, recomenda-se que o diário de leitura seja adotado para esta pesquisa. Essa prática possibilitará também aos alunos adotarem suas impressões e percepções sobre as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, Cosson (2014), na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, destaca a relevância do diário de leitura ao dizer que

> Nos termos da prática do comentário, o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação dos personagens, identificação de referências históricas e outros recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre o leitor e o texto (COSSON, 2014, p. 122).

Desse modo, o diário de leitura servirá como ferramenta para que os alunos manifestem suas contribuições sobre as experiências positivas e negativas, de forma a apontar para o professor pesquisador quais foram as ações proveitosas e quais deverão ser repensadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

O tema Letramento Literário é um assunto que vem se evidenciando na formação acadêmica e continuada dos professores de língua portuguesa e de alfabetização. O entendimento de que letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever tem levado os professores a refletirem sobre a ampliação que o termo letramento vem adquirindo, principalmente, quando se trata de leitura e escrita literárias. Para melhor compreensão do tema, nós nos pautaremos no recorte que Magda Soares apresenta a partir do texto “O que é letramento?” presente na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2009) e nas contribuições de Graça Paulino e Rildo Cosson no texto “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (PAULINO; COSSON, 2009).

Avaliações internacionais, a exemplo do teste Pisa (Programa de Avaliação Internacional dos alunos), proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede o desempenho de estudantes de vários países, dentre eles o Brasil, conforme assinalam Cosson e Paulino (2009, p.61), mostram que o nosso país é ineficiente nas competências que se referem à compreensão e interpretação de textos. Encontramo-nos numa situação desfavorável, se comparados tanto a países mais avançados na área educacional, como, por exemplo, a Finlândia, quanto a outros, que estão em situação econômica semelhante ou mais desfavorecida que a nossa.

No Brasil, as estatísticas demonstram que a precariedade é ainda mais aguda, quando se trata de leitura literária. Talvez isso provenha de questões inerentes à desvalorização dos docentes aliada à desmotivação do alunado em geral. A esse respeito, Paulino e Cosson no texto 'Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola' (2009) confirmam esse quadro, não só no Brasil, ao citarem "Leitura em risco", da agência norte-americana National Endowment for the Arts (2004). observemos as informações:

> Comparando dados de 2002 com os obtidos em 1982 e 1992, o relatório mostra que, atualmente, apenas 46,6% da população adulta lê literatura, e, mais preocupante, essa é uma linha descendente, sobretudo entre os mais jovens. A taxa de queda em relação à leitura de literatura é percebida em todas as variáveis, seja sexo, seja etnia, seja nível de educação, seja idade, mas, no caso dos jovens, ela é alarmante. A porcentagem do declínio entre os jovens de 18 a 24 anos é 55% maior do que do total da população adulta (PAULINO; COSSON, 2009, p. 62).

Esses dados demonstram a fragilidade da leitura literária, entendida como fruição, que tende a desaparecer até o final deste século, conforme previne a fundação supracitada, visto que entre os jovens ela tem se tornado cada vez mais distante.

No caso do Brasil, as perspectivas não são boas em relação à leitura, de modo geral. Na tentativa de modificar o panorama, houve diversos projetos em circulação no território nacional, ações e políticas governamentais que visavam reverter a situação da competência em leitura no país. Paulino e Cosson (2009, p.62) citam, em seus estudos da década de 1990 e início deste terceiro milênio, alguns programas desenvolvidos no Brasil:

> O Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribui milhões de livros literários às escolas do país. Além disso, passa pela iniciativa privada, a exemplo do programa Letras de Luz, que busca que estimular o hábito da leitura entre crianças e adolescentes por meio de oficinas e apresentações teatrais ou doações de acervos a bibliotecas, promovido pela Fundação Victor Civita e pela empresa Energias do Brasil em municípios de sua área de atuação (PAULINO; COSSON, 2009, p. 62).

Todavia, vale destacar que muitas dessas ações de incentivo à leitura, citadas por Paulino e Cosson (2009, p.62), foram propostas desenvolvidas por gestões públicas anteriores em parceria com empresas privadas. Embora tenham ocorrido tais mobilizações para leitura e formação de leitores, possivelmente, nas gestões públicas posteriores, muitas delas foram se tornando menos evidentes ou desconstruídas, para serem recriadas pelos novos cenários do poder político que, na maioria das vezes, optam pela descontinuidade de um projeto bem-sucedido, para criarem outro de caráter hesitoso.

No cenário político atual, projetos voltados ao incentivo da leitura e formação de leitores acontecem de modo bastante tímido, ou quase imperceptível, principalmente quanto a investimentos de políticas públicas dirigidos à fomentação da ciência e da pesquisa, à formação de novos profissionais da educação ou formação continuada, tudo isso aliado a uma profunda desvalorização dos profissionais públicos tanto da área de educação quanto dos outros setores da esfera pública, de cortes financeiros abruptos para o desenvolvimento da pesquisa e da negação da ciência como modo de promoção e valorização da vida e do próprio conhecimento científico.

É necessário que, além de livros, sejam oferecidos cursos permanentes de formação continuada em níveis de extensão e pós-graduação “lato senso” ou “strictu senso” tanto para bibliotecários, agentes de leitura quanto para os professores que atuam na Educação Básica. Um livro somente adquire sentido e voz quando perpassa as mãos dos leitores que o saboreiam e, para que essa ação se materialize, é preciso investimentos e políticas públicas permanentes, não circunstanciais nem de modismo, ou descontinuadas, que estão atreladas a constantes mudanças políticas. Carecemos de políticas públicas estáveis que estejam realmente comprometidas com projetos exitosos de leitura e a formação de leitores proficientes e perenes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 138).

Mediante esse quadro, insere-se a questão do letramento e do letramento literário. Inicialmente, é necessário que se entenda o que é letramento.

Segundo Magda Soares, em sua obra *Letramento em três gêneros* (2009), a palavra letramento nasce das demandas da evolução humana que pede a compreensão da escrita num mundo em constante transformação.

A autora esclarece que o vocábulo letramento tem origem em *literacy* que provém do latim *littera,* o qual significa letra (2009, p. 18). O termo refere-se à condição que uma pessoa teria de estar apta a ler e escrever. Por isso, tal circunstância levaria o indivíduo a modificações sociais, culturais, econômicas e linguísticas, uma vez que ele tomaria posse do ato de ler e de escrever efetivamente.

O domínio da prática de leitura e da escrita permite ao indivíduo maior interação com o mundo, pois é a partir dessa tecnologia que ele se torna capacitado para registrar, contar, recontar, significar, ressignificar, construir hipóteses, argumentar, avaliar suas ações na sociedade. Essas ações humanas sobre a realidade são adquiridas a partir da propriedade da leitura e da escrita, que se denomina letramento, e que segundo Soares (2009, p. 18) é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita."

A referida autora prossegue, apresentando uma reflexão sobre alguns conceitos que se elaboram a partir do termo letramento. Um desses reporta-se às concepções de alfabetismo e analfabetismo. O primeiro alude ao fato de saber ler e escrever, ou seja, decifrar o código linguístico escrito e o segundo, mais difundido, significa que o indivíduo desconhece esse código; portanto, está à margem das sociedades letradas e grafocêntricas, sem exercer os direitos de cidadão.

Em vista das modificações que ocorrem no mundo, as teorias também sofrem as mesmas alterações. Assim ocorreu com a concepção da leitura e da escrita, quando passou a ser questionado o entendimento de que aquisição tecnológica de ler e escrever, em um determinado momento histórico-social, trazia em seu bojo a ideia de que ser ou não alfabetizado referia-se estritamente a essa capacidade.

Mediante o questionamento, percebeu-se que o termo alfabetizado seria insuficiente para responder às demandas do novo cenário social, pois, conforme Soares realça (2009, p. 20) "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente", ou seja, é necessário ser mais do que alfabetizado. É preciso que a prática de leitura e da escrita permita uma interação permanente do indivíduo com o mundo, não apenas decodificando as letras, mas

sendo ele capaz de interpretar e compreender a sociedade através da leitura e da escrita, e estas serem utilizadas como ações que promovem transformações sociais. Desse modo, junto ao termo alfabetismo, surge a palavra letramento, como prática social.

Alguns países, de acordo com Soares (2009, p. 22), usam o critério do letramento que toma como parâmetros os seguintes pontos:

> (...) o número de anos de escolaridade completados pelos indivíduos (4, 5 ou mais, dependendo do país que se esteja considerando e ainda do momento histórico: o número de anos de escolaridade tomado como critério cresce ao longo do tempo, à medida que crescem as demandas sociais de leitura e escrita):o pressuposto é que a escola em 4, 5 ou mais anos, terá levado os indivíduos não só à aquisição da "tecnologia" do ler e escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita (SOARES, 2009, p. 22).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a preocupação dos países desenvolvidos não era somente com a capacidade de decodificação e registro escrito de palavras, mas com o nível de letramento das pessoas, já que se evidenciou a existência de um enorme grupo de pessoas que, apesar de oficialmente saberem ler e escrever, não haviam de fato se apropriado adequadamente das práticas sociais de leitura e escrita.

Distintamente dos países desenvolvidos, o Brasil não somente sofre com os índices de analfabetismo, mas também com a falta de uma prática efetiva de letramento. Desse modo, percebe-se a importância da questão do letramento nas escolas brasileiras. Além da prática de alfabetizar, é necessário ensinar aos discentes, a lerem os significados, os sentidos construídos a partir de um determinado contexto, a refletirem sobre a leitura e a escrita como um ato de apropriação social para interagir e transformar a realidade em que estão inseridos.

A partir da descrição que Magda Soares (2009) apresenta sobre a noção de letramento, Paulino e Cosson (2009) ampliam esse conceito e apresentam a ideia de letramento literário, mostrando que é possível ampliar a definição de letramento para construção literária de sentidos – transformação contínua de se construir significados e ressignificar conteúdos literários, independentemente de cânones. É o que afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 67) sobre letramento literário, afirmando que "se trata da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou

não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos".

Essa especificidade é que faz do letramento literário um processo de interação verbal e social que leva o leitor a assimilar as experiências do outro por meio da linguagem dos diversos textos que permeiam o coletivo das sociedades. Além disso, por ser também social, essa interação permite que se façam outras leituras presentes em inúmeros produtos que formam o repertório cultural.

A singularidade do conceito de letramento literário amplia os obstáculos, não só quanto aos aspectos evidenciados, mas também quanto à forma de se mensurá-lo como conteúdo de uma disciplina ou de formação do leitor. Primeiro, porque a escola, no início do ensino fundamental, prioriza o livro didático e, por conseguinte, privilegia as falas do professor. Nesse sentido, não há campo para o inusitado da literatura. A escola dá primazia ao letramento tradicional, básico, sem produção crítica ou textos variados pertencentes às várias literaturas que circulam no meio social.

Mais adiante, no Ensino Médio, quando a literatura passa a ser disciplina, a abordagem se fecha na visão histórica dos livros didáticos. Estudam-se escritores do passado, portanto, distante do olhar e da experiência literária e de vida do adolescente. Mais uma vez, recorremos a Paulino e Cosson (2009, p.72) para fundamentar tal asserção:

> (...) a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. (PAULINO, COSSON, 2009, p. 72).

Assim, a literatura segue cada vez mais distante do universo do aluno. Tanto a escrita quanto a leitura não atraem o estudante. A primeira porque a escola não se propõe formar escritores, uma vez que considera essa escrita um dom e não uma habilidade a desenvolver. A segunda, porque a leitura se circunscreve ao que o professor determina, tornando-se vazia e sem significado para os alunos, o que não proporciona a ampliação do repertório nem a leitura como fruição estética. Perante tais situações, os discentes optam pelos jogos eletrônicos e pelas mídias sociais, que os distanciam do universo literário.

Além disso, as tarefas obrigatórias e a carga horária das escolas impedem a realização de um trabalho mais consistente, no que se refere ao letramento literário; tendo em vista que, na maioria das vezes, nas aulas de língua portuguesa, priorizam-se os conteúdos linguísticos, deixando para o segundo plano os que se referem ao campo literário e ao último o processo de letramento literário. Desse modo, como forma de aplicar os assuntos sobre literatura, elaboram-se, como práticas, seminários ou avaliações das obras lidas, determinadas pelos professores, as quais, não raras vezes, são atividades que se perdem na ausência de objetivos claros, com informações inadequadas e decoradas pelo aluno, sem nenhuma interação literária. Os discentes ficam presos ao tradicional letramento funcional. Isso é o que reforçam Paulino e Cosson (2009, p.73):

> É por essa tradição que esvazia a força e a própria identidade da literatura e de seus possíveis leitores e produtores de textos que questionamos os agentes e os agenciamentos do letramento literário na escola. Para enfrentá-la, propomos ainda (...) caminhos e alternativas para a sua efetivação (PAULINO; COSSON, 2009, p. 73).

Dessa forma, para o letramento literário acontecer é necessário que a escola proporcione condições básicas ao aluno, para que tenha contato com a diversidade literária, frequentando a biblioteca, examinando acervos de livros ou indo a outros espaços onde possam ler, recebendo, sempre, um mínimo de incentivo à prática da leitura. Também o ensino de literatura precisa sofrer alterações, diversificando-se o conteúdo das aulas de literatura com obras atraentes, estabelecendo-se novas estratégias para fomentar grupos de leitura e de estudo, de modo que os discentes compartilhem o universo literário.

Como alternativa, o professor há de formar no aluno a consciência crítica, ou seja, despertar nele a aquisição do gosto literário, de modo que ele seja um leitor eficiente, detendo autonomia para eleger as suas próprias leituras. O desenvolvimento desse aprendizado perpassa a construção do repertório do aluno*,* que se estabelece à medida que ele reconhece a literatura como um sistema cultural que se ressignifica nas práticas escolares, na vida social e na sua própria história. A esse respeito, Paulino e Cosson (2009, p. 76) explicitam que "na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos".

A escola é um espaço que também deve integrar a escrita à literatura. Deve possibilitar que os alunos pratiquem a escrita literária. Nesse sentido, exercícios de paráfrase, paródia, intertextualidade, enriquecem o repertório do aluno. Todos esses recursos devem compor o universo da literatura e o contexto da leitura crítica. Sobre isso, ratificam Paulino e Cosson (2009, p. 76):

> Todas essas e outras práticas (...) devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Percebe-se, diante do exposto, que a questão do letramento literário é de suma importância para o processo de formação de um leitor eficiente. Busca-se um leitor que tenha capacidade de realizar escolhas literárias conscientes, de optar por uma obra e não por outra; de significar e ressignificar a leitura com sua experiência de vida e articulá-la com a sociedade, compreendendo que a leitura que faz de si, do outro e do mundo é um processo contínuo. Assim, compreenderá que a leitura que fez ou vier a fazer numa determinada época, por certo não será a mesma em outro momento.

Todavia, esse processo não é fruto do acaso. É imprescindível que a escola seja um espaço de continuidade do processo de letramento literário, promovendo práticas que ofereçam aos alunos contato frequente com o texto literário.

Práticas como a elaboração de uma comunidade de leitores, maior interação do aluno com a literatura, formação do gosto pela escrita e de seu aprimoramento como uma experiência estética são formas de se promover a formação de um leitor eficiente.

Ao apresentarmos neste estudo a estrutura do conto e valorizar o universo cultural dos alunos, pretendemos estabelecer pontes entre a literatura e a realidade social e cultural em que os nossos discentes estão inseridos. Desse modo, haveremos de promover o letramento literário por meio da leitura e da produção escrita literária, uma prática pouco comum em nossas salas de aula.

No próximo capítulo, aborda-se a prática da elaboração de comunidade de leitores como forma de propiciar a formação de um leitor, que não somente

decodifique as letras, mas que saiba lê-las, significá-las e ressignificar-lhes os sentidos.

3.2 COMUNIDADE DE LEITORES

A atualidade nos tem mostrado que o ato de compartilhar sempre esteve presente no cotidiano das pessoas. É muito comum vermos pessoas dividirem com as outras imagens, textos, filmes, músicas, receitas, notícias e diversas outras informações, sejam elas de caráter puramente referencial ou de caráter artístico. Esse gesto, que parece tão habitual em nossa atividade humana, possibilitou que tivéssemos conhecimento de diversos textos orais e escritos e de obras artísticas e literárias que se construíram ao longo do tempo. Não obstante, o ato de compartilhar não somente propiciou o conhecimento desses textos e obras, mas oportunizou a socialização destes, formando uma comunidade com interesses peculiares, com normas e costumes afins.

Nesse sentido, percebe-se que a constituição de uma comunidade é fundamental para a prática do letramento literário, pois a formação de leitores perpassa a interação entre os indivíduos e suas experiências de leitura. Assim, é necessário entendermos o que é leitura.

Segundo nos apresenta Chartier no texto “Comunidades de Leitores”, na obra *A ordem dos livros* (1998), a leitura, *a priori*, é um ato de decodificação, não apenas da combinação e do arranjo das letras, palavras, frases e elementos extralinguísticos, mas, *a posteriori*, da construção de sentidos que engloba a estrutura, o uso, o autor e a interpretação do leitor. Em vista disso, a leitura se concretiza a partir dos leitores, conforme ratifica Chartier (1998, p. 11) que "um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado", ou seja, para que haja uma leitura eficiente é necessária a interação entre ambos.

Isso significa que a existência de um texto e a respectiva circulação depende de quem lê. Em vista dos diferentes e inúmeros leitores e leituras, é relevante analisar as comunidades de leitores, como são e o que realizam e quem são os participantes desse grupo.

Nesse sentido, o ensaísta Chartier (1998, p. 12), em pesquisa sobre a história da cultura, do livro e da leitura na Europa com foco no Antigo Regime, elenca três

fatores que elucidam o percurso da cultura leitora e de que maneira influenciaram nas práticas sociais.

O primeiro refere-se à análise de texto, que trata das regras, das normas, dos objetivos, das finalidades e da organização, ou seja, da materialidade inerente ao texto. Outro fator é a história do livro, a sua trajetória e os processos que o engendraram e, por último, a experienciação que produz as diferentes práticas de leitura. Faz-se imprescindível afirmar que a circulação do escrito transformou as relações sociais não só nos séculos XVI a XVIII, mas também nos períodos subsequentes.

O ato de ler pressupõe distintas maneiras de interação conforme as comunidades de leitores e respectivas competências leitoras. Isso podemos perceber pelas comunidades leitoras que se elaboram durante o Antigo Regime francês. Uma delas refere-se à segmentação entre alfabetizados e (semi)analfabetos, pois aqueles eram aptos a decifrarem um texto em todas as suas nuances, enquanto estes necessitavam ler em voz alta para entender o escrito, conforme demonstra Chartier (1998, p. 13):

> Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas (CHARTIER, 1998, p.13).

Essa divisão reflete a sociedade classista – elite e povo – da época e que ainda vigora na atualidade, mesmo que seja em patamares diferenciados.

Também podemos destacar as comunidades que se formaram a partir das leituras religiosas, onde o livro adquire um caráter de poder espiritual. A leitura nesse contexto acabou exigindo dos leitores um conjunto de regras e posturas para experimentarem uma vivência espiritual. Isso nos demonstra, de maneira geral, que há regras e costumes, subjacentes à prática da leitura, exercidos pelas distintas comunidades de leitores. Todavia, para aquela época, a interação leitor e texto ainda estava restrita às normas do próprio livro, orientando-se pelo modo como foi escrito e na forma de sua apresentação.

Os leitores do Antigo Regime, tanto os das classes mais altas quanto os mais desfavorecidos, apropriaram-se das mesmas histórias. Tal fato decorreu da popularização dos textos, por livreiros e editores, antes endereçados somente às

classes mais altas. Essas obras popularizadas se tornaram conhecidas como *bibliothèque bleue*, os chamados *livros azuis* (CHARTIER, 1998, p. 20), assim denominados por terem capa azul. Esses livros datam do século XVII, contando histórias de devoção, de santos, enredos interessantes para os menos favorecidos – subservientes aos poderes da Igreja. Havia, também, as tramas jocosas sobre os malandros da época, bem ao gosto desses grupos sociais.

Entretanto, ao se indagar o que proporcionou a popularização desses livros, encontram-se explicações para tal situação no modo como essas leituras passaram a ser realizadas, na forma em que os livros passaram a ser editados e nos preços que eram vendidos. Essas novas formas também reelaboraram o modo de o leitor interagir com o texto, pois elas propiciaram ao leitor a oportunidade de construir sentidos.

Assim, os livros tornaram-se acessíveis para maior número de leitores, dentre eles os analfabetos – outra comunidade de leitores – que ouviam alguém ler em voz alta. Tal leitura estabeleceu uma convivência social e familiar mais harmoniosa. A leitura em voz alta para essa comunidade foi muito importante, uma vez que permitia ao leitor interagir com o texto e com os ouvintes, estabelecendo uma ligação entre o texto e a voz, como uma brincadeira, quase similar a um teatro de marionetes, fantoches, conforme mostra Chartier (1998, p. 16), ao descrever precisamente a sua função:

> [...] a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada (CHARTIER, 1998, p.16).

Além dessas comunidades, outras iam se formando, como a comunidade campesina, rural que se tornam leitores / ouvintes, graças aos mercadores ambulantes que levavam as novidades para essas aldeias mais distantes, disseminando, numa comunidade considerada analfabeta com forte influência da oralização, a experiência social com os textos.

A relação existente entre leitor - texto - leitura, historicamente, foi se modificando. O Antigo Regime Francês mostrou-nos que, nessa tríade, a condição do leitor era ainda passiva, sua relação com o texto e a leitura era mediada por aqueles que detinham a primazia de uma cultura letrada. Estes usavam a leitura como modo de dominação e afirmações ideológicas, visto que a maioria das comunidades era

constituída de pessoas que mantinham pouco contato com o texto escrito, sendo, para elas, predominantes os textos orais.

Entretanto, algumas situações foram decisivas para a mudança de paradigmas no contexto leitor - texto - leitura. Chartier (1998) nos aponta quais foram elas e porque foram fundamentais para a formação de um leitor ativo. A primeira delas, uma das mais importantes para a história do livro, refere-se à impressão dos textos em cadernos, dado que anteriormente os textos eram replicados por escribas que os redigiam em rolos. Essa nova forma de produzir um livro alterou a mudança no ato de ler, pois, se antes o leitor tinha de desenrolar, agora ele passa a abrir um livro como um caderno. Além dessa mudança, outras possibilitaram que a relação do leitor com o texto se tornasse diferenciada.

A impressão dos livros em cadernos também modificou o formato que esses textos passaram a serem reproduzidos, pois passaram a ter paginação e paragrafação, o que possibilitava ao leitor nova experiência no ato de ler, conforme evidencia Chartier (1998, p. 18), ao se referir à forma como foram editadas as peças de William Congreve.

> Uma nova legibilidade nascia, graças a um formato de fácil manejo e pela organização das páginas, que restituía ao livro algo do movimento da organização cênica, rompendo, assim, com as antigas convenções que imprimiam peças sem nada lhes restituir de sua teatralidade. Logo, surgia uma nova maneira de ler o texto, e também um novo horizonte de recepção (...) (CHARTIER, 1998, p.18).

Outro aspecto dessa alteração refere-se às mudanças que ocorriam, quando se passava de uma edição para outra. Segundo Chartier (1998, p. 19), elas também foram essenciais para as "transformações no texto e a constituição de um novo público". As alterações nas edições não somente mudavam o formato material do texto, cuja estabilidade outrora era vista como estanque, mas resultavam em textos mais atrativos, possibilitando uma interação maior com os leitores.

Tal transformação fica mais evidente quando o autor aponta o porquê de a *bibliothèque bleue* ter-se popularizado. A explicação também remonta às transformações por que passaram os livros dessa biblioteca. Essas adaptações realizadas pelos editores tornavam os textos mais acessíveis e conquistavam novos leitores além daqueles da elite, fazendo com que a posse das obras deixasse de ser apenas marca das classes privilegiadas, conforme destaca Chartier (1998, p. 20):

> Todo este trabalho de adaptação - que diminui, simplifica, recorta e ilustra os textos - é comandada pela maneira através da qual o livreiro e impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores. Assim, as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada (CHARTIER, 1998, p.20).

Esse excerto nos esclarece o porquê de os livros não serem escritos por seus autores, mas, sim, pelos seus editores, pois esses, ao reproduzirem um livro, adicionavam aos escritos dos autores marcas das alterações que realizavam ao editá-lo. Desse modo, o novo formato de impressão, a organização do texto, a adição de ilustrações e de elementos extralinguísticos alteravam o modo de o leitor interagir com o texto, possibilitando-lhe a construção de sentidos, ou seja, de dar ao texto novos significados.

Embora essas transformações tenham possibilitado um maior acesso à leitura entre diferentes comunidades leitoras, elas também reforçaram as desigualdades culturais e sociais. Essa percepção ocorre quando algumas formas de edições passam a ser distintas para públicos também diferenciados, tanto intelectualmente quanto socialmente. Todavia, essas marcas dos editores tiveram um efeito reverso, por mais que o objetivo fosse aprofundar as dicotomias entre as comunidades, elas conquistaram novos leitores e a elaboração de outras comunidades, conforme esclarece Chartier (1998, p. 22)

> (...) considerar as distâncias culturais não como mera tradução de divisões estáticas e imóveis, mas como efeito de processos dinâmicos. Por um lado, a transformação das formas e dos dispositivos através dos quais um texto é proposto pode criar novos públicos e novos usos; por outro, a partilha dos mesmos objetos por toda uma sociedade suscita a busca de novas diferenças, aptas a sublinhar as distâncias existentes (CHARTIER, 1998, p.22).

Outra questão que se destaca no novo modo de relação, entre o leitor e o texto, refere-se à mudança na forma de leitura, indicando que a leitura realizada pelo novo público se diferencia daquela de outros leitores que se habituaram a uma relação mais passiva com o texto. Isso fica bastante evidente, ao compararmos a forma como hoje lemos àquelas dos leitores de outro período. Percebemos que não é a mesma, ainda que seja de uma mesma obra. Atualmente, os suportes que veiculam os textos se tornaram mais sofisticados, transformando radicalmente o modo de o leitor interagir com o texto.

Entretanto, se essa diferença é nitidamente experimentada na atualidade, imaginemos como elas não foram para os indivíduos de alguns séculos atrás, com os recursos tecnológicos da época. Tal fato é perceptível durante o Antigo Regime, quando uma mesma obra, lida ou ouvida por diferentes comunidades leitoras, proporcionava experiências interpretativas distintas, demonstrando que o suporte influencia as possibilidades de interpretação desses leitores.

Nas comunidades leitoras em que a presença da oralidade era muito comum, a mediação de leitura exigia de quem as fazia um jogo corporal com a combinação do volume da voz, o que levava o leitor a uma determinada forma de compreensão do texto. Já em outras comunidades, mais letradas, os escritos eram lidos apenas pelo passar dos olhos sobre a página, sem uma entonação qualquer, ou seja, uma leitura silenciosa, proporcionando outra compreensão do texto.

Esses exemplos ratificam a percepção de que um determinado texto, em suportes diferenciados, em épocas e comunidades distintas, permitem inúmeras possibilidades interpretativas, isto é, o que muda é o nosso modo de ler, conforme observado por Chartier (1998, p. 22).

Outra questão que Chartier (1998) salienta é que o acesso a um livro impresso não era garantia de uma cultura letrada, pois muitas pessoas possuíam livros, mas, talvez, nunca os tivessem lido. Entretanto, as pessoas (semi)analfabetas, que mal sabiam escrever e sequer tiveram contato com um livro, eram capazes de ler cartazes, panfletos e jornais. Isto porque esses indivíduos já estavam incursos em comunidades leitoras que manuseavam impressos, conforme menciona Chartier (1998, p. 25):

> (...), entre o escrito e o gesto: não apenas o escrito está no centro das festas urbanas e das cerimônias religiosas como também numerosos textos continham a intenção de anular-se como discurso, produzindo, sob o ponto de vista prático, condutas reconhecidas conformes às normas sociais e religiosas (CHARTIER, 1998, p.25).

O autor também ressalta a existência de uma conexão entre palavra e escrito, de modo que essa relação se constrói de duas formas. Primeiramente, ocorre entre o escritor e o editor; embora seja o escritor que escreva, o editor dá ao texto uma forma, uma organização e uma estrutura. Assim, os leitores acabam interagindo muito mais com o texto editado do que com as palavras do autor. A segunda refere-se ao modo como esses leitores absorviam essas palavras, conforme pontuamos neste capítulo, muitos deles assimilavam os textos através de leituras mediadas pela oralização.

Diante do que foi apresentado, a relevância de conhecermos a história do livro no Antigo Regime justifica-se pelo trato que os franceses davam ao texto escrito e pelos sofisticados suportes que se elaboraram a partir dos meios tecnológicos da época. Os arranjos e as adaptações que os livreiros e impressores realizaram foram importantíssimos, levando-se em consideração seus possíveis leitores e as constituições de comunidades leitoras, conforme esclarece Chartier (1998, p. 26):

> (...) através dos diversos manejos do impresso, os textos antigos constroem representações onde se reconhecem clivagens tidas como decisivas para os produtores de livros. Tais percepções são essenciais na medida em que fundam estratégias de redação e de edição, reguladas pelas supostas habilidades e expectativas dos diferentes públicos visados. Elas adquirem, assim, uma eficácia da qual encontramos vestígios nos protocolos de leitura explícita, nas formas dadas aos objetos tipográficos, ou nas transformações que modificam um texto quando ele é dado a ler novos leitores numa nova fórmula editorial (CHARTIER, 1998, p.26).

As contribuições que Chartier (1998) realiza são significativas para o presente trabalho de pesquisa. Embora não tenhamos proposto, nesse primeiro momento, desenvolver uma comunidade de leitores, elas nos auxiliam a compreender que os alunos estão imersos numa comunidade leitora, onde a maioria é um leitor / ouvinte, visto que vivem em uma comunidade em que a oralização de histórias fantásticas é muito frequente em seu contexto familiar.

Esses aportes também nos auxiliam a compreender que há uma importante relação entre leitor - texto - leitura, mostrando-nos que só há leitura eficiente quando o leitor elabora sentidos, confirmando o que Chartier (1998, p. 11) já havia dito, ao explanar que a existência de um texto depende da capacidade de um leitor atribuir-lhe significado.

Outro tema bastante pertinente ao universo dos discentes, para o desenvolvimento desta pesquisa, com o qual colabora Chartier, volta-se ao modo de os alunos perceberem que uma obra amplia suas possibilidades de interpretação quando se submetem a outros tipos de suportes. Essa concepção é de extrema importância, pois serão apresentadas obras adaptadas para que eles observem como elas influenciam no modo de eles interagirem com um novo formato em que o texto aparece.

3.3 ADAPTAÇÃO

O ato de contar histórias é uma prática muito comum entre as pessoas. Quando elas não relatam os próprios acontecimentos que cercam sua vivência e a experiência de vida, elas recontam as histórias das outras pessoas, sempre a partir dos fatos que elas julgam de maior relevância para poderem despertar em quem ouve o interesse pelo acontecimento narrado. Para este trabalho interventivo, temos, como expectativa, não só a prática de contar, mas também de recontar os "causos" que fazem parte da herança cultural da comunidade, onde os alunos estão inseridos, e adaptá-los em forma de registro escrito usando a estrutura de um conto, e promover entre os alunos uma experiência prática de adaptação.

Nesse sentido, para subsidiar essa experiência com adaptação, a qual eles empiricamente já realizam sem possuírem um conhecimento sistematizado, uma vez que eles oralmente contam e recontam episódios, peripécias e eventos deles mesmos ou de outros indivíduos, ancoramos na obra *Teoria da adaptação* da autora Linda Hutcheon (2013).

A referida autora (2013, p. 9) aponta-nos que "a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro", ou seja, quando alguém narra oralmente um fato e decide torná-lo um registro escrito ou até mesmo manifestá-lo por meio de outras mídias, sejam elas de caráter audiovisual ou não, o indivíduo está realizando uma adaptação, pois ele não apenas está recontando a história, mas está escolhendo os elementos mais significativos para atrair as pessoas.

Desse modo, entende-se por adaptação a transposição de uma obra literária, seja um romance ou qualquer texto ficcional para o cinema, teatro dramático, musicais, internet, quadrinhos, televisão. Nessa transição, ocorrem modificações significativas que não se manifestam apenas por usos de outras mídias, mas, principalmente, por expressar o ponto de vista e as escolhas de quem a produz. Assim, faz-se da adaptação uma nova obra: original e autônoma, ou seja, com características próprias que fazem dela um objeto estético, mesmo que esteja aludindo a uma obra já existente. Segundo salienta Hutcheon (2013, p. 22), "a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias", confirmando que as peculiaridades que se ressaltam numa adaptação demonstram o poder de criar e recriar, significar e ressignificar, interpretar e reinterpretar uma obra, fazendo dela um produto artístico singular.

Essas adequações, nem sempre são bem-vistas. Alguns críticos consideram-nas algo menor, culturalmente inferior, sobretudo, ao se tratar dos cânones. Acerca desse assunto, Hutcheon (2013, p. 23) aponta que

> (...) parece que adaptar Romeu e Julieta para uma forma de arte elevada, como a ópera ou o balé, é algo mais ou menos aceitável, ao passo que adaptar a peça para um filme – especialmente no caso de uma versão modernizada como Romeu e Julieta (1996) de Baz Luhrmann -, não o é. Se a adaptação é vista como uma "vulgarização" da história (em conformidade com alguma hierarquia de mídia e gênero imaginada), a resposta tem tudo para ser negativa (HUTCHEON, 2013, p. 23).

Assim, também se percebe o preconceito que ronda as adaptações literárias para as telas. Apesar disso, são as obras mais presentes na cultura ocidental, inclusive grande parte delas vencem os prêmios mais cobiçados como o Oscar, que se refere aos filmes, e o Emmy, para as séries. É evidente que tamanho sucesso gera ganhos financeiros, algo em torno de bilhões de dólares. Em consequência disso, adaptações para as telas de cinema e para a televisão são produzidas em número cada vez maior.

Hutcheon (2013, p.27) classifica as adaptações como palimpsestuosas, pois o leitor que tem conhecimento do texto de origem percebe sua presença pairando sobre ou sob elas. Isso pode ser visto como um exagero, pois não se tem, geralmente, o intuito de apagamento da obra original.

Outro modo de encarar a adaptação é que ela (re-)cria e (re-)interpreta, por isso consideram-na um processo de criação. Hutcheon (2013, p.29) relembra Priscilla Galoway, que realiza adaptações de relatos mitológicos e históricos para público infanto-juvenil*,* afirmando que a adaptadora se sente revigorada em seu intuito de eternizar relatos de lendas tradicionais, que, caso não sofressem uma reanimação criativa, pouco comunicariam a um público mais jovem.

A adaptação é também uma forma de intertextualidade, uma vez que são lembranças de outros textos, como se dialogassem entre si. Seria uma derivação de outro texto. Trata-se de uma obra alterada de outras do passado cultural. Recria e amplia sem perder o caminho original. Tais inferências, conforme aponta Hutcheon (2013, p.31), valem também "para arranjos musicais, covers de canções, revisitações de obras passadas no campo das artes visuais e histórias recontadas em versões de

quadrinhos, poemas musicalizados e refilmagens, além de jogos de videogame e arte interativa".

Desse modo, as adaptações permitem que as histórias sejam contadas das mais variadas formas e inúmeras vezes. Permitem que sejam reencenadas e transformadas, porque ideias são livres, mas a maneira de expressá-las deve ser diferente, do contrário será plágio e sujeito a sanções jurídicas.

Segundo Hutcheon (2013, p. 32), as adaptações precisam ter similaridades com os "temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens (...)". Nesse contexto, os temas são os mais perceptíveis entre mídias. Assim, vários balés românticos tiveram origem nas obras de Hans Christian Andersen cujos assuntos, via de regra, são as jornadas, os jogos de disfarce e a revelação, as tarefas mágicas e a luta entre o bem e o mal.

Os personagens vão de um texto a outro e são fundamentais para os efeitos retóricos e estéticos dos textos narrativos. O teatro e o romance são ideais para tais formas, onde o homem com suas nuances psicológicas é o foco da história e assim provoca empatia com o receptor.

Hutcheon (2013, p. 35) não perde de vista que há diferenças entre uma história original e uma adaptada e elucida com esta afirmação:

> Cada modo adapta diferentes coisas – e de diferentes maneiras. (...) contar uma história, como em romances, contos e até mesmo relatos históricos, é descrever, explicar, resumir, expandir; o narrador tem um ponto de vista e grande poder para viajar no tempo e no espaço, e às vezes até mesmo para se aventurar dentro das mentes dos personagens. Mostrar uma história, como em filmes, balés, peças de rádio e teatro, musicais e óperas, envolve uma *performance* direta, auditiva e geralmente visual, experienciada em tempo real (HUTCHEON, 2013, p.35).

Todas essas maneiras de adaptação tentam tornar a história mais envolvente, levando o público ao engajamento quase imediato. É interessante perceber a variedade de possibilidades de novos tipos de adaptação. É o que acontece quando filmes geram jogos de *videogames* que levam os jogadores a participar efetivamente do fantástico mundo virtual. A adaptação, portanto, é múltipla nas suas potencialidades.

Como se pode perceber, o texto cinematográfico tornou-se o protagonista do evento, adaptável, conforme reforça Hutcheon (2013, p. 42), a célebre expressão

“baseado numa história real” é um artifício porque "as adaptações históricas são tão complexas quanto a história original".

Além disso, Hutcheon (2013, p. 43) afirma que as adaptações funcionam primeiro como um processo, uma vez que o adaptador precisa, muitas vezes, cortar determinados personagens ou aumentar a participação de outros, ou ainda enfatizar cenários, tornando as obras mais palatáveis para o espectador, sobretudo, ao se tratar de adaptações de clássicos, dada a diacronia da linguagem e do período histórico em que se insere.

Em outro momento, a referida autora (2013, p. 45) também aponta que a adaptação é recepção – um tipo de intertextualidade – o receptor necessita ter um certo conhecimento do texto adaptado para que haja diálogo entre um e outro, quem recebe o texto e quem adapta.

Outra acepção do conceito de adaptação é que, além de ser um processo, é, por outro lado, o produto final desse processo. Daí a dupla face da adaptação: processo e produto.

Outros aspectos também devem ser levados em consideração, conforme destaca Hutcheon (2013, p. 47). Há um engajamento das pessoas no "modo de contar, mostrar ou interagir com as histórias". No contar, o engajamento começa com a imaginação, principalmente nas narrativas literárias. O mostrar se encontra no cinema e no teatro, quando o leitor passa a espectador e atravessa para o domínio da percepção direta. O modo *performativo* engloba algumas formas de relacionar histórias, como o gestual, o som, quando nos jogos eletrônicos adaptados de romances ou filmes, por exemplo, a pessoa realmente passa a atuar como uma personagem da história.

Na verdade, não há um modo melhor ou pior que outro, cada um tem suas características e são pertinentes ao que se propõem. Assim, Hutcheon (2013, p. 53) se posiciona a respeito:

> Há, em poucas palavras, um contexto comunicativo mais amplo que deve ser considerado por qualquer teoria da adaptação. Esse contexto mudará com o modo de apresentação ou engajamento: o modo contar pode usar uma variedade de mídias materiais, e o mesmo pode ser dito do modo mostrar ao vivo ou mediado, pois cada mídia isoladamente, contudo, não assinalarão necessariamente os tipos de diferenciações para os quais as adaptações chamam a nossa atenção (HUTCHEON, 2013, p.53).

Há vários filmes que utilizam tecnologias de jogos de computador para realidades virtuais. Dessa forma, o engajamento varia de acordo com a mídia apresentada, seja nos espaços privados da televisão, do DVD, do rádio e do computador e da experimentação pública e coletiva no cinema.

Em consequência, esses modos de engajamentos permitem estabelecer diferenças e conexões entre as mídias no tempo, no espaço, numa sociedade e nas diversas culturas em que se encaixam. Por exemplo, no mundo globalizado como o de hoje, o contexto histórico influencia a forma como as histórias são adaptadas, tanto no campo ideológico quanto no campo da interpretação. Dessa forma, as novas mídias abriram possibilidades infinitas para os três modos de engajamento. Hutcheon (2013, p. 55) nos esclarece sobre essa tendência hodierna:

> Recentemente, as novas tecnologias eletrônicas redimensionaram o que podemos chamar de fidelidade à *imaginação* – em vez da óbvia fidelidade à *realidade* –, indo além das técnicas prévias de animação e efeitos especiais. Podemos agora entrar nesses mundos e atuar neles através da tecnologia digital 3-D (HUTCHEON, 2013, p.55).

Nesse mundo atual e globalizado, o fator econômico é preponderante para os modos de engajamento. Um bom exemplo é a obra ‘Harry Potter’ que teve o lançamento simultâneo "do filme e dos jogos de plataforma do primeiro livro da série", conforme ressalta Hutcheon (2013, p. 57). Na estreia de um filme adaptado de obras populares, as editoras publicam novas edições no mesmo período.

No universo das adaptações, as histórias são recontadas em diferentes formatos, em novos espaços e se adaptam às tecnologias e aos meios inovadores da atualidade. Hutcheon (2013, p. 59) resume magistralmente: “As adaptações mais aptas fazem mais do que sobreviver; elas florescem”. Seria como ressuscitar de tempos em tempos. Surgem com nova roupagem.

3.4 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

Cada indivíduo traz anotadas, em sua trajetória particular, as experiências que foram e são adquiridas em suas vivências. Tais experiências o tornam único perante a vida, porém, também o aproximam dos outros indivíduos.

Ao refletirmos sobre as complexidades que se elaboraram a partir das experiências humanas e das relações do indivíduo consigo, com o outro e com o

próprio mundo, percebemos que cada pessoa possui sua bagagem, suas competências e habilidades, ou seja, seu repertório específico de história de vida.

Ao refletirmos sobre os alunos que chegam às escolas, reparamos que eles possuem sua bagagem de vida, ou seja, suas experiências adquiridas no seio familiar e na própria comunidade onde estão inseridos. Consequentemente, essas vivências acabam se manifestando na sala de aula, revelando-nos a leitura que eles realizam sobre si mesmos, os outros e o mundo.

Na maioria das vezes, essas leituras são bastante simples e elementares, uma vez que eles estão habituados a um contexto que lhes apresenta quase sempre um determinado conjunto vocabular, de texto, de música, de comportamento, de cultura etc. Todavia, tal circunstância não deve ser considerada censurável e não pode ser ignorada nem menosprezada pelo professor. A escola, como espaço de construção e sistematização do saber, deve provocar e motivar o aluno para ampliação de repertório.

Desse modo, temos como expectativa desse trabalho interventivo promover a aproximação dos discentes ao universo literário, ampliando seu repertório ao passarem a conhecer a estrutura do conto. Para auxiliar-nos sobre o entendimento do repertório e de sua ampliação, embasamos em três autores, Cosson, a partir da obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2016); Itamar Even-Zoahar, a partir do artigo "O sistema literário", constante na Revista *Translatio* 4 (2013) e Wolfgang Iser, a partir da obra *O Ato da Leitura* (1996).

O ato de ler não é um processo isolado, por mais que alguns afirmem que seja. A construção de sentido de um texto perpassa a interação entre leitor, texto e autor. Nesse sentido, salienta Cosson (2016, p. 27) que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Desse modo, o leitor com seu conhecimento tece com o texto uma relação dialógica, onde, de um lado, ele complementa o texto com sua bagagem de conhecimento, adquirida por sua experiência de leitor, e, por outro, o texto leva-o a confirmar ou retificar suas hipóteses e, ou a adquirir novos repertórios, além daqueles que já faziam parte de seu conhecimento.

Todavia, como o repertório é constituído?

Para responder a esse questionamento, recorremos a Even-Zohar (2013, p. 38), que assim elucida:

> Um “repertório”, portanto, pode ser o conhecimento compartilhado necessário tanto para produzir (e entender) um “texto” como para produzir (e entender) vários outros produtos do sistema literário. Pode ter um repertório para o “escritor”, outro para o “leitor” e inclusive outro para “comportar-se como se esperaria de um agente literário”, e assim por diante. Todos esses devem ser claramente reconhecidos como “repertórios literários” (ZOAHAR, 2013, p. 38).

Dessa forma, repertório seria elaborado a partir das experiências de leitura que um determinado indivíduo realizou, durante sua trajetória de vida, influenciado por diversos contextos (social, cultural, histórico) que possibilitam dialogar com os textos literários.

Há um determinado repertório inerente a todo indivíduo, ou seja, aquele que se elabora a partir das interações sociais e das regras que foram internalizadas pelas pessoas. É um repertório resultante das experiências que os indivíduos constroem a partir da sua relação com o outro e com o mundo, gerando leituras e comportamentos que se alinham à própria história de vida do sujeito. Para explicar esse repertório, que também acaba mesclando-se com o repertório literário, Even-Zohar (2013, p. 41) amplia o conceito recorrendo à teoria engendrada por Bourdieu, mostrando que "este repertório de modelos adquiridos e adotados (assim como adaptados) por um indivíduo ou por grupos em determinado meio e sob as construções das relações sistêmicas vigentes que dominam este meio, denomina-se *habitus*".

Entretanto, para que um repertório seja realmente validado, necessita de que ele seja utilizado pelas pessoas, conforme ressalta Even-Zohar (2013, p. 38) ao dizer que "a existência de um repertório por si mesma não é suficiente para assegurar que um produtor (ou consumidor) fará uso dele. Deve estar também disponível, ou seja, ser legitimamente utilizável, não somente acessível".

Para que esse processo se solidifique é necessário que haja uma relação entre o texto e o leitor.

Para que se estabeleça o processo comunicativo entre o texto e o leitor, é necessário que ambos tenham a mesma disposição de participar da ação verbal. Iser (1996) menciona Austin, elencando a existência de três princípios relevantes do ato de fala: a enunciação performativa, procedimentos aceitos pelo falante e receptor e o proposto de envolver-se na ação. As situações de fala do cotidiano são menos elaboradas que as circunstâncias entre texto e leitor, por isso os textos ficcionais

devem conter todos os elementos que permitam a efetiva comunicação. É o que esclarece Iser (1996, p. 128):

> Isso significa, no sentido dos postulados de Austin, que o texto ficcional deve apresentar “convenções” e “procedimentos”, pois não pode se realizar por meio de convenções estabilizadas e procedimentos usuais. Daí resulta o alto grau de estruturação desses textos, se leva em conta a “carga simbólica” que trazem consigo. Como se sabe, a estruturação do discurso aumenta sempre quando o efeito sobre o receptor não é mais controlável (ISER, 1996, p.128).

Dessa forma, o texto ficcional não se constitui somente de linguagem denotativa, ou seja, informativa, é também estruturado nos elementos implícitos que trazem, em si mesmo, o elemento familiar que se refere a textos de outros períodos além dos aspectos sociais e históricos. Há diferenças específicas, como as convenções, que são acordos que obedecem a normas estabelecidas. Tais procedimentos abrangem o contexto sociocultural dos envolvidos e do próprio texto. Assim, Iser (1996, p. 130) salienta:

> O modo como as convenções, normas e tradições aparecem no repertório de textos ficcionais pode variar muito. De forma genérica poder-se-ia dizer que esses elementos do repertório sempre aparecem em estado de redução. Mesmo os textos que são sobrecarregados por convenções da literatura do passado ou por uma densidade correspondente de normas sociais e históricas do mundo não podem ser vistos como mera reprodução desses elementos, porque eles agora se movem em outro ambiente (ISER, 1996, p.130).

O resultado é que esses acordos habituais, as normas sociais e as tradições são fatores inter-relacionados. Assumem relações diferentes, no entanto, não se afastam da originalidade. O “novo” e o “velho” se entrelaçam nos textos ficcionais sem que percam as respectivas singularidades, razão de o seu repertório não se traduzir em meras cópias. Seria um processo de seleção em que se unem ao texto características sociais e históricas, além de fragmentos da literatura do passado. Além disso, ela revela as construções de sentido referentes às possibilidades não selecionadas do chamado pano de fundo.

Iser (1996, p.134) teoriza também a respeito dos sistemas – a estabilização que regulariza a apropriação da experiência de mundo. Essa teoria descreve a função de

esses sistemas estabelecerem regras no sentido do conhecimento e das possibilidades, virtualizadas ou não, que permeiam o ambiente. Sendo assim, o texto ficcional mantém relações de sentido com o sistema e com a realidade. Ele se molda aos sistemas de sentido selecionado e o demonstra em seu repertorio.

Os textos ficcionais incluem-se necessariamente na literatura, como o grande repositório desses textos. Pertencente ao sistema em tela, ela se insere nos sistemas de sentido de cada época, mesmo com os deficits que caracterizam cada período histórico, conforme salienta Iser (1996, p. 137):

> A literatura tem seu lugar nos limites dos sistemas de sentido que dominam nas épocas correspondentes. Por isso, a literatura explica qual dos respectivos sistemas ocupa no contexto da época o grau mais alto da hierarquia. Como a literatura concretiza uma reação ao que a forma histórica do sistema de sentido deixara como problema, ela produz indícios importantes sobre a fraqueza dos respectivos sistemas de sentido e possibilita assim uma reconstrução do horizonte histórico do problema. (ISER, 1996, p.137).

A argumentação elaborada por Iser (1996, p. 138) possui todo um sentido, uma vez que a literatura evolui por meio das brechas do sistema que possibilita situar o ambiente do texto ficcional, de acordo com os modelos da época, o que não permite que seja arbitrário. Essa relação deságua em "qualificação central do repertório", cujo valor está centrado nos valores extratextuais e nas decisões seletivas. O texto é sempre revelador de algo implícito ou não. O leitor transcodifica os valores que permitem a comunicação efetiva entre ele e texto.

Assim, texto e sistema caminham ao lado da história e da época em que se inserem. Por isso, um repertório apresenta diversidade de normas do período e orienta os personagens mais relevantes. A literatura representa bem esse papel, porque ela pode funcionar como mantenedora da estabilidade do sistema vigente, de acordo com as diferentes épocas. Dessa forma, os elementos do repertório se entrecruzam como literatura do passado e normas extratextuais. Por isso, determinadas obras possuem enredos cuja forma de organização permite que o herói se oponha ao sistema de normas.

Os textos de um repertório num determinado momento histórico não se confundem com ideal e realidade do presente. O leitor entende as regras do sistema, uma vez que existem os processos de percepção dos ledores. Assim, o repertório

organiza os sentidos que são otimizados no decorrer da leitura do texto e leva o leitor a descobrir as infinitas possibilidades de sentido, de modo a avaliar e reavaliar, significar e ressignificar, interpretar e reinterpretar, conforme a experiência de leitura e os repertórios que vão surgindo.

Ao se perguntar: como o leitor se comporta perante todo esse arcabouço que se estrutura na relação texto e repertório?

O leitor, *a priori*, não é um elemento passivo diante de um texto. Iser (1996, p. 156) constata que "o texto exige do leitor diferentes modos de participação", ou seja, o engajamento do leitor com o texto depende da relação existente entre o repertório pessoal do leitor e o que o texto apresenta. Esse entrelaçamento pode ser mais intenso quando o texto rompe com as expectativas do leitor, provocando-o para construção das hipóteses que implicitamente ele oferece. Em contrapartida, essa relação se torna menos intensa, quando o leitor apenas repete as convenções que o texto lhe apresenta, sem significá-las ou ressignificá-las, não acrescentando novas possibilidades e construções.

Embora o texto seja um conjunto de signos, que aparentemente estão disponíveis, mas ainda não são utilizados, Iser (1996) trata o texto como "organismo vivo", uma vez que a interação entre ele e o leitor é também mediada pelas direções que o próprio texto disponibiliza e pelas inserções que o leitor realiza durante o processo de leitura.

Essa relação permite constatarmos que nenhuma leitura se realiza do mesmo modo para um leitor ou entre leitores que compartilham uma mesma obra, pois cada leitor, devido ao seu repertório pessoal, irá dialogar com o texto de forma distinta. Entretanto, essa interação não é fixa, pois ela pode ser alterada com o tempo, já que um mesmo leitor, conforme mencionado, que teve contato com uma obra em determinada época, ao relê-la, poderá apresentar nova visão de entendimento sobre ela. Isso se deve às motivações e as experiências que os leitores irão adquirindo em seu processo de ledores assíduos, o que lhes permite criarem novos significados e representações de um mesmo texto, conforme elucida Iser (1996, p. 135), afirmando que "o texto não é mais como cópia ou desvio de uma realidade fixada por dogmas, mas como uma relação de interação pela qual pode-se captar sua função elementar no contexto da realidade".

Diante disso, percebe-se que uma leitura eficiente se estabelece quando há uma relação dialógica entre o texto ficcional e o leitor, o qual o atualiza de acordo com

suas experiências e intenções. Isto não quer dizer que o texto ficcional não tenha suas normas intrínsecas; todavia, essa imanência não deixa de existir, dadas as atualizações que o leitor realiza com as suas experiências. As novas representações oferecem ao texto ficcional um olhar inovador.

Desse modo, percebemos a importância de possibilitar aos alunos não apenas o acesso, mas também a fruição dos textos ficcionais, pois é através da experiência com a leitura que se "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante", conforme destaca Candido (1995, p. 180), ou seja, a leitura possibilita ao homem mergulhar em si mesmo e se encontrar no outro, a experimentar o mundo pelo estranhamento ou por suas maravilhas, a perceber as riquezas culturais que constituem as sociedades e as precariedades humanas, que endurecem ou mobilizam os olhos dos homens. Ao apresentarmos uma nova maneira de olhar e dialogar com o texto literário, por meio de conceitos tais como adaptação, estrutura do conto e categorias da narrativa, acreditamos estar oferecendo a nossos discentes uma maneira de ampliar seu repertório.

3.5 ESTRUTURA E AS CATEGORIAS DA NARRATIVA NO CONTO

O ato de o ser humano narrar acontecimentos vivenciados ou da vida de outros indivíduos é uma prática que sempre esteve e continua muito presente no cotidiano das pessoas. Ao refletirmos sobre a história da humanidade, percebemos o quanto as narrativas orais e escritas foram importantes para entendermos a nossa cultura e também as outras, inclusive, o modo como elas compreendem o mundo e nele interagem.

Inúmeras histórias atravessam o tempo e o espaço e são contadas e recontadas, trazendo-nos uma bagagem de conhecimento referente a nossa própria humanidade e ao modo como nos relacionamos conosco, com o outro e com o mundo real e fantástico que compõem o desdobramento de única realidade.

Muitas histórias, de que hoje temos conhecimento, chegaram até nós por meio das narrativas orais que, com o tempo, foram compiladas e tornaram-se registros escritos, manifestados através do gênero narrativo conto. Essas narrativas não eram organizadas aleatoriamente pelo falante; elas apresentavam uma sistematização,

conforme elucida Nelly Novaes Coelho na obra *Literatura Infantil - teoria e análise* (2000):

> A matéria narrativa ou corpus narrativo resulta, pois, de uma voz que narra uma história a partir de um certo ângulo de visão (ou foco narrativo) e vai encadeando as sequências (efabulação), cuja ação é vivida por personagens; está situada em determinado espaço; dura determinado tempo e se comunica através de determinada linguagem ou discurso, pretendendo ser lida ou ouvida por determinado leitor/ouvinte (COELHO, 2000, p. 92).

Diante dessa estrutura, percebemos que, embora essas narrativas à época em que foram criadas e recriadas não fossem conhecidas como conto, ele já existia, conforme salienta Massaud Moisés na obra *A criação literária - introdução à problemática da literatura* (1970, p. 107), ao afirmar que "se a palavra conto ainda não era empregada literariamente, é inegável que a forma já existia como tal".

Desse modo, a escolha do gênero narrativo conto e sua estrutura para o processo didático dessa intervenção não foi aleatória, pois os "causos", que fazem parte do contexto cultural familiar e até mesmo comunitário dos alunos, apresentam características que muito os aproximam do gênero narrativo conto. E possibilitar aos discentes essa reflexão prática de adaptação dos "causos" em registro escrito, expressos através do gênero narrativo conto, não é apenas ensinar a eles os gêneros literários, mas vivenciar a prática do letramento literário e apropriar-se da literatura como modo de interagir com o mundo.

Como possibilidade de trazer a realidade dos "causos" para dentro dos muros da escola, ou seja, um saber popular, rico em espaço, personagens e fatos para sistematizá-lo, respaldaremos na obra *A criação literária* - introdução à problemática da literatura (1970) do autor Massaud Moisés.

A palavra conto possui vários significados, segundo informa o autor (MOISÉS, 1970, p. 107), mas para a literatura o que importa são as acepções “invenção”, “ficção”. As primeiras notícias que se detêm do conto remontam à Idade Média com o sentido de “relatar”, “enumerar”; de modo que a enumeração de fatos numa narrativa é percebida em *A Demanda do Santo Graal*. Em *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso já se percebe a narrativa com significação que se aceita como a mais pertinente: *ficcionare.*

Não se pode precisar a origem do conto, sabe-se que remonta a tempos imemoriais em que as línguas eram ágrafas, no período da tradição oral. Acredita-se

que tenha sido a matriz de outras formas literárias como a prosa de ficção. Moisés (1970, p. 108) considera a história de “Caim e Abel” um conto. Assim, diversos relatos bíblicos estão na conta de histórico–literários– contos. De igual forma, temos as fábulas de Esopo e Fedro, na Antiguidade Clássica; e várias narrativas ao longo dos séculos são contos. Vão desde o Oriente com a famosa obra *As mil e uma noites* perpassando a Idade Média, quando o conto encontra sua primeira fase áurea com as canções de gesta, as denominadas novelas de cavalaria e a popularidade contínua nos séculos vindouros.

Chega-se ao século XIX, onde o conto encontra seu momento de apogeu em que se torna literário, deixando a fase experimental e ambígua. Toma o feitio que lhe é próprio. É o que descreve Moisés (1970, p. 109):

> Publicam-se, a partir de então, dezenas e dezenas de exemplares, e nunca foi tão elevado como durante a segunda metade do século XIX o número de contistas de primeira categoria. Instala-se em definitivo o reinado do conto, a dividir a praça com o romance (MOISÉS, 1970, p.109).

Nesse mesmo período, surgem diversos contistas em língua portuguesa e, no Brasil, o maior deles é Machado de Assis. Outros contistas importantes também surgem: Júlio Dinis, Alexandre Herculano, Aluísio Azevedo, Simões Lopes, Coelho Neto e muitos outros. Elencar todos seria impossível neste breve relato. Na atualidade, encontram-se inumeráveis e talentosos contistas que publicam obras-primas nessa forma literária.

O conto entendido como forma de literatura de narrar histórias constitui unidade dramática, possuindo apenas um conflito, ou seja, uma única ação. Gravita ao redor de um só drama. Assim explica Moisés (1970, p. 112):

> Tomemos por exemplo “Missa do Galo”, de Machado de Assis, formado de um único episódio: o diálogo cheio de implicações sensuais entre o narrador, então jovem de dezessete anos, e sua hospedeira, D. Conceição, casada e com 30 anos. Forma-se um conflito que deve ser único e o mais importante na trajetória do protagonista. Neste caso, temos um conto, pois o drama apresenta fim em si próprio, compondo uma unidade, de começo, meio e fim (MOISÉS, 1970, p. 112).

Assim como no romance, o conto utiliza as cinco categorias da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Vale ressaltar que, no conto, algumas categorias adquirem características peculiares ao gênero. Comecemos pelo espaço.

O espaço, isto é, o (s) lugar (es) onde acontecem as ações. Pode ser fechado (uma casa ou uma dependência dela), aberto (rua, jardim, praia); enfim, um elemento que contribua para o enriquecimento da ação. Ambos se interligam. No excerto de *Missa do galo*, o autor (1970, p. 113) exemplifica que “tudo se passa na 'sala da frente' daquela casa assobradada da Rua do Senado”, eis aí o espaço. Seria o cenário no teatro.

O tempo é outro aditivo do conto. Os eventos narrados se sucedem num tempo pequeno: as ações ocorrem em dias ou horas, caso contrário, trata- se de um romance ou novela. Novamente, Moisés (1970, p. 113) toma como exemplo a *Missa do galo* em que se sabe apenas a idade dos protagonistas e que os acontecimentos se dão "entre vinte e três horas e meia noite". Os passos anteriores não interessam e não alteram a unidade do conto. O tom e a harmonia juntam-se à unidade de ação, ao espaço e ao tempo, ou seja, um só objetivo para manter a unidade da trama.

Outro elemento da narrativa são as personagens, tratando-se do conto, que é um breve relato – elas pouco interferem nos acontecimentos. É o caso de *Missa do Galo* em que apenas duas personagens atuam, as demais funcionam como "pano de fundo", conforme salienta Moisés (1970, p. 114). Isso se deve à objetividade que o conto requer.

O mesmo ocorre com a linguagem que é sempre direta, sem subterfúgios. Daí os diálogos ocuparem uma grande parte do conto. Moisés (1970, p. 116) comprova tal afirmativa no seguinte trecho:

> As palavras como signos de sentimentos, ideias, pensamentos e emoções, podem construir ou destruir. Sem diálogo, torna-se impossível qualquer forma completa de comunicação. A música e a mímica transmitem parcialmente tudo o que pensa ou sente o homem: o meio ideal de comunicação é a palavra, sobretudo na forma de diálogo. (...) constitui, portanto, a base expressiva do conto. Quando não, a narrativa malogra ou torna-se exceção. (...) (MOISÉS, 1970, p. 116).

Em relação aos diálogos, Moisés (1970, p. 116) explica que há três tipos de diálogos: o direto, o indireto e o diálogo interior. Também conhecidos como discurso direto, discurso indireto e o monólogo.

Todavia, o diálogo direto prevalece no conto porque assim o leitor participa de forma direta da história, sendo imediata a comunicação com o narrador. Pode-se afirmar que esse elemento – diálogo – é muito mais presente no conto do que na narração, na descrição ou na dissertação, embora os contistas as utilizem. A título de comprovação, cita-se Moisés (1970, p. 117) que "outro expediente narrativo é a narração (...) Funciona sobretudo como condensação dos pormenores, ligados ao passado, remoto ou próximo, que interessam ao desenvolver da ação".

De forma semelhante, a descrição ocupa pequeno espaço no conto. O contista a emprega apenas para ilustrar situações dramáticas de personagens, compor o cenário. Ao contrário, é tão incomum o uso da dissertação que é quase anômala no conto, com exceção de Machado de Assis, que a utiliza, gradualmente, em pequenas doses.

Outro elemento é a trama, via de regra, simples, objetiva como é o conto. Em consequência, o tempo segue o relógio, cronológico. A ação do conto é clara e obedece a uma lógica.

O ponto de vista ou foco narrativo é outro elemento importante na narrativa. De acordo com Cleanth Brooks e Robert Penn Warren (*apud* MOISÉS, 1970, p. 119), são quatro: "o personagem principal que conta a história; um personagem secundário conta a história do protagonista; o narrador analítico ou onisciente conta a história; o narrador conta a história como observador". Nenhum é mais importante que o outro; depende de quem conta a história. Precisa adequar os pontos de vista à trama, tornando-a verossímil.

O primeiro foco é mais restrito, uma vez que o narrador também faz parte dos acontecimentos, por isso tem uma visão parcial. O uso da primeira pessoa limita a imparcialidade do narrador, embora permita verossimilhança uma vez que o personagem vivencia os acontecimentos.

O narrador onisciente escreve em terceira pessoa, mas vê tudo, está em todos os lugares como se fosse um deus. O observador tem mais visibilidade, porque conta o que presenciou, portanto, aproxima-se do real. Importante retomar, mais uma vez, Moisés (1970, p. 123), para o esclarecimento pertinente:

> (...) em última instância, o ficcionista é sempre onisciente, ainda quando pareça conceder às personagens a primazia da narrativa ou do diálogo. É que os vários pontos de vista constituem truques dramáticos, disfarces ou encarnações teatrais com que o escritor

> dissimula que conhece tudo quanto ocorre nas suas obras, ao menos por ser quem as escreve (MOISÉS, 1970, p.123).

O conto possui algumas modalidades, sentimentais, psicológicos, humorísticos, policiais, de aventura, de mistério, dentre outros, conforme aponta Moisés (1970, p. 125). O referido autor menciona Grabo, que divide o conto em grupos mais abrangentes: "histórias de ação, de caráter, de cenário ou atmosfera, de ideia e de efeitos emocionais".

Na verdade, é tarefa impossível fazer uma classificação categórica e que abranja todos os tipos. No que diz respeito à proposta interventiva que propusemos realizar, pretendemos trabalhar com narrativas que se aproximem dos “causos” da tradição oral de nossos alunos, sem uma preocupação em sistematizá-los em categorias.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com este projeto de intervenção pedagógica pretendemos promover o letramento literário e ampliar o repertório dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, que residem na zona rural da Cidade de Miguel Pereira. Elaboramos atividades que facilitem a construção do conhecimento sistematizado sobre a estrutura do conto, a assimilação do conceito e de algumas características acerca de adaptação e também em relação aos elementos da narrativa que mais predominam no gênero textual conto.

A proposta está organizada em atividades a serem desenvolvidas em etapas distintas, totalizando o número de 48 aulas. Pretendemos que, a cada etapa, promova-se, gradualmente, a ampliação de repertório e o impulsionamento do processo de letramento literário dos alunos.

A fase inicial da proposta refere-se à motivação cujo tema é “Da tradição oral à compilação". Nesse primeiro momento, os estudantes serão instigados a refletir a respeito dos contos que fazem parte do acervo das narrativas primordiais, de sua compilação para o registro escrito no formato do gênero textual conto e da ausência de autoria. Para elaboração das atividades que compõem essa etapa, exploramos o conto “Chapeuzinho Vermelho” a partir de sua versão publicada na obra *Contos de Fadas*, apresentada por Ana Maria Machado (MACHADO, 2010). Esperamos que os alunos percebam os elementos da narrativa, consoante salienta Massaud Moisés na obra *A criação literária - introdução à problemática da literatura* (1970), mais simples que permaneceram, e aqueles que foram modificados pelos próprios compiladores a sua época.

A primeira, a segunda, a terceira e a quarta etapas referem-se ao desenvolvimento de atividades com um nível crescente de complexidade sobre o conto, pontuando-se alguns elementos da narrativa que se ressaltam no gênero conto e também em relação à adaptação. A primeira etapa traz como tema “Do acervo popular à adaptação”. Nessa fase, o estudante será conduzido a explorar textos que também vieram da tradição oral, de caráter muito mais regional, bem próximo aos episódios populares, que foram compilados em registro escrito na forma do gênero textual conto e que não apresentam uma autoria. As atividades propostas para essa etapa foram estruturadas em momentos para proporcionar melhor modo de aquisição

e de apreensão do conhecimento. Nessa parte, os estudantes interagem com o conto popular “Zé Burraldo”, a partir de uma versão escrita pelo autor Ricardo Azevedo na obra *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (AZEVEDO, 2001), e com uma adaptação fílmica curta, constante no filme *Pequenas Histórias*, do diretor Helvécio Ratton (2007), de modo que eles sejam capazes de perceber os elementos narrativos que se ampliam ou se reduzem entre um conto escrito e uma obra fílmica adaptada a partir do episódio popular explorado. Nessa etapa, já se agenciam o conceito, as características e a estrutura do gênero textual conto, com relevância de algumas categorias da narrativa conforme apresenta Massaud Moisés na obra *A criação literária - introdução à problemática da literatura* (1970), e da compreensão do conceito de adaptação e algumas de suas peculiaridades, de acordo com as elucidações de Linda Hutcheon na obra *Teoria da adaptação* (2013).

A segunda etapa contempla o tema “Do ‘causo’ à adaptação”. Nessa etapa, os alunos serão direcionados a examinar outro texto, que faz parte da tradição oral, com familiaridade bastante regional, bem próximo dos “causos” populares sobrenaturais, que também foi compilado em registro escrito na forma do gênero textual conto e que não apresenta uma autoria. As atividades propostas para essa etapa foram dispostas em um único momento. Os alunos, nessa etapa, irão trabalhar com o texto “A procissão das Almas”, escrito em forma de conto pelo autor Nelson Albissú, na obra *Contos de mistério & assombros* (ALBISSÚ, 2012), que é bastante próximo a um “causo” e com uma adaptação fílmica curta, também constante no filme *Pequenas Histórias*, do diretor Helvécio Ratton (2007), para que eles sejam capazes de identificar os elementos narrativos que se ampliam ou se reduzem entre um conto escrito e uma obra fílmica adaptada a partir do “causo” explorado.

A terceira etapa apresenta como tema “Uma adaptação fílmica”. Nesse estágio da proposta, os discentes serão orientados a interagir inicialmente com uma obra fílmica adaptada de um conto escrito e com autoria, mas somente terão contato com o texto na etapa seguinte. Para uma mediação mais eficiente, o filme *O homem nu,* dirigido por Hugo Carvana (1997), foi seccionado em três partes, de modo que possibilite aos estudantes a percepção da expansão dos elementos da narrativa que mais se ressaltam na adaptação fílmica (enredo, personagem, espaço e tempo).

A quarta etapa possui como tema “Da adaptação ao texto original”. Após os alunos terem explorado a obra fílmica adaptada *O homem nu,* dirigido por Hugo Carvana (1997), eles irão trabalhar com o conto *O homem nu,* da autoria do escritor

Fernando Sabino (SABINO, 1986), que serviu como texto para elaboração da obra cinematográfica adaptada. As atividades dessa fase visam à retomada de alguns conceitos fundamentais para essa proposta interventiva como: o gênero textual conto e sua estrutura, algumas categorias de narrativa que mais se evidenciam no conto, o conceito e algumas características de adaptação. Ademais, espera-se que os estudantes também sejam capazes de perceber que, embora o filme seja uma adaptação, ele é uma obra original com características próprias que o distinguem do texto que serviu como base para produzi-lo.

Como ponto significativo dessa proposta de intervenção pedagógica, sugeriu-se uma atividade avaliativa cujo tema é “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Essa fase também foi sistematizada em quatro momentos para um desenvolvimento mais eficaz das atividades e melhor acompanhamento de verificação do processo de construção do letramento literário e ampliação de repertório dos discentes. A proposta desse estágio é a produção textual que tem como finalidade o resgate e a valorização da herança cultural da comunidade onde os discentes residem, de modo que eles colham os “causos” orais que fazem parte de sua comunidade e o adaptem ao formato do gênero textual conto, usando o conhecimento construído durante todo o projeto de intervenção.

Para um conhecimento mais amplo das atividades propostas para esse projeto de intervenção pedagógica, sugerimos a consulta do caderno pedagógico cujo título é *Letramento Literário, Ampliação de Repertório e Adaptação: inter-relações entre o Conto, o Cinema e os “Causos” populares*. Nesse material pedagógico, encontram-se não somente as atividades sugeridas, mas também a metodologia para outro professor aplicá-la em sua sala de aula. É importante salientar que as atividades sugeridas podem e devem ser reinventadas pela criatividade dos outros professores que conhecem a realidade de sua sala de aula e da comunidade onde a sua escola está inserida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dessa proposta de intervenção pedagógica parte da compreensão da literatura como um “direito inalienável de todo ser humano”, conforme nos aponta Cândido (1995). Ensejar aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, que residem na zona rural de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, a valorização da herança cultural, por meio do processo de letramento literário, é possibilitar-lhes a reflexão sobre as histórias que compõem a sua comunidade, reconhecendo a si mesmos como sujeitos que fabulam e sonham, que criam e recriam, significam e ressignificam as suas próprias experiências literárias a partir do uso da linguagem oral e escrita.

Ao pensarmos nesse projeto, desenvolvemos atividades que pudessem responder à premissa de ser possível alterar a realidade desses alunos, promovendo o letramento literário e a ampliação de repertório ao, ativarmos a herança cultural da comunidade na qual eles residem, por meio da leitura e análise de contos, de produções audiovisuais adaptadas e de “causos”, incentivando-os a se interessarem pela leitura e escrita literárias.

Todavia, o ano de 2020, quando iniciaríamos a aplicação do nosso projeto para podermos verificar a hipótese levantada, foi bastante atípico. Não somente o Brasil, mas também o mundo todo, foi atingido pela propagação de um vírus, a COVID 19, gerando uma pandemia. Essa situação fez com que o mundo parasse. Muitos setores públicos e privados foram impactados e precisaram mudar a rotina para se adequarem à nova realidade com medidas de segurança sanitária e de distanciamento social para conter o vírus e manter o maior bem, que é a vida.

Mediante esse cenário, as escolas também foram bastante afetadas, principalmente, no que se refere ao pedagógico. As escolas não deixaram de existir com a pandemia. Elas tiveram que adotar novas posturas pedagógicas para continuar a oferecer a formação escolar. Assim como os setores essenciais da sociedade tiveram de aprender a se adaptar a uma nova realidade, as instâncias superiores e reguladoras da educação, as instituições escolares, os diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores, professores e a equipe de apoio também precisaram se reinventar e do mesmo modo os estudantes, para que pudessem ter acesso à escolarização, continuassem a adquirir e construir conhecimento sistematizado, que é essencial, não apenas para vida escolar, mas para a vida de um modo geral.

Entretanto, como a realidade da escola brasileira é bastante precária quando se trata de acesso às tecnologias digitais, tal situação refletiu intensamente na impossibilidade da aplicação do projeto de intervenção pedagógica na turma em que seria aplicado. A priori, é importante destacar que a escola onde seria desenvolvido o projeto faz parte da zona rural de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, de acesso à rede digital bastante complexo e, *a posteriori*, os estudantes, além de não terem disponibilidade de uma conexão digital de qualidade, não possuem acesso adequado a equipamentos que permitem uma interação mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o projeto de intervenção pedagógica elaborado neste trabalho fica como uma sugestão pedagógica a ser desenvolvido em um momento futuro. Todavia, vale ressaltar a viabilidade do conteúdo apresentado nele. A proposta foi organizada cuidadosamente para aproveitar o acervo cultural dos alunos. Quando propomos que os “causos” recolhidos pelos discentes adquiram espaço e se organizem como saber sistematizado, tem-se um modo de promover a prática de letramento literário e ampliação de repertório desses alunos que já interagem com o universo das histórias populares da própria comunidade e que necessitam de uma intervenção pedagógica para sistematizá-las a partir do gênero conto.

Ao propormos esse trabalho de intervenção pedagógica, que se refere ao processo de letramento literário e à ampliação de repertório, não pretendemos apenas sugerir atividades, mas também mostrar aos docentes que a prática não está distante da teoria, pois ambas se complementam no fazer pedagógico. Quando o professor fundamenta seus saberes, conectando teoria e prática, adquire maior autonomia para fazer diferença em sua ação de ensino.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto sobre o processo de letramento literário, ampliação de repertório e adaptação como conceitos relevantes em nossas práticas escolares. É muito importante que, ao trabalharem com o material pedagógico que produzimos, os professores busquem ampliá-lo, recriá-lo, ressignificando-o e oferecendo outros conceitos que possam enriquecê-lo e contribuir para a aquisição e construção do conhecimento dos estudantes.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBISSÚ, Nelson. **Contos de mistério &assombros**. 1. ed. Cortez Editora, 2012.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Unesp, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>[online]. 600 p. 2018. Acesso em: 05 de out. de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BORTONI-RICARDO, Maris Stella. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura**.** In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 170 - 191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000, p. 92-149.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Del Priore, Mary - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 1998, p. 11-31.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

EVEN-ZOHAR, Itamar. O Sistema literário. In**: Revista Translatio 4**. Trad. MAROZO, Luís Fernando; CUNHA, Yanna Karla. Revisão Linguística: VAZQUES, Raquel Bello. 2013, p. 22-45.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Santa Catarina: Editora UFSC, 2013

ISER, Wolfgang. **Campo de referência e seleção do repertório dos textos ficcionais. In: _____. O ato da leitura**. Trad. KRESTSCHMER, Johannes. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 128 - 157.

JUNIOR, Benjamin Abdala. **Introdução à análise da narrativa.** São Paulo: Scipione, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Trad. BORGES, Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária:** introdução à problemática da literatura. 3.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970, p. 107-134.

O HOMEM NU. Gênero: Comédia. Produtora: IstoÉ. Direção de Hugo Carvana. (75min e 0 seg.). DVD, Resolução HD. Brasil, 1997.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura na formação escolar**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Org). Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61 - 79.

PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.

PEQUENAS HISTÓRIAS. Comédia e Infantil. Direção: Helvécio Ratton. Brasil, 2007 (1h20min). Disponível em <http://tvines.org.br/?p=15991>Acesso em: 06 de mar. de 2020.

PREFEITURA DE MIGUEL PEREIRA. MIGUEL PEREIRA - Disponível em < http://www.pmmp.rj.gov.br/historia.php >Acesso em: 07 de mai. de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP do C. E. Vera Cruz. Diretora: Jussara dos Santos. 2018.

SABINO, Fernando. **Os melhores contos de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Record, 1986, p. 50-53.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zohar Editora, 2004, p.123-32.