

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Josiane Silveira Coimbra

A construção de personagens em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e em uma adaptação em HQ: proposta de ampliação de repertório e letramento literário.

JUIZ DE FORA
2023

Josiane Silveira Coimbra

A construção de personagens em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e em uma adaptação em HQ: proposta de ampliação de repertório e letramento literário.

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
2023

Silveira Coimbra, Josiane.

A construção de personagens em Vidas Secas de Graciliano Ramos e em uma adaptação em HQ : proposta de ampliação de repertório e letramento literário. / Josiane Silveira Coimbra. -- 2023.
56 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, 2023.

1. Letramento e repertório literário . 2. Adaptação. 3. Vidas secas.
4. Construção de Personagens. 5. Leitura. I. de Sousa Mendes, Marco Aurélio , orient. II. Título.

Josiane Silveira Coimbra

Título: A construção de personagens em Vidas Secas de Graciliano Ramos e em uma adaptação para HQ: proposta de ampliação de repertório e letramento literário

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 05 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Felipe Bastos Mansur da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 04/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio de Souza Mendes, Professor(a)**, em 14/04/2023, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Bastos Mansur da Silva, Usuário Externo**, em 24/04/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elza de Sa Nogueira, Professor(a)**, em 10/05/2023, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1221601** e o código CRC **900C2A69**.

Dedico este trabalho a Deus, que me permitiu a realização de mais um sonho. Dedico também aos meus queridos alunos do 8º do CMJF, os quais foram a minha maior inspiração para a construção desse projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial a Deus, que me permitiu a realização de mais um sonho e que sempre guia e ilumina meus caminhos.

Aos meus pais, a meu irmão e a minha sobrinha pelo apoio e amor incondicional.

Ao meu marido, pelo companheirismo e por sempre segurar a minha mão nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador Marco Aurélio de Sousa Mendes, pelos ensinamentos, pela dedicação, atenção e paciência, tornando este processo muito mais leve.

Às professoras Elza de Sá Nogueira e Laura de Assis Souza e Silva, pelas valiosas contribuições na qualificação desse projeto.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, por me abrir novamente as portas do conhecimento e proporcionar mudanças em minha vida por meio da educação.

Ao Programa do ProfLetras e seus professores, por compartilharem seus conhecimentos, que enriquecem cada vez mais a nossa profissão de docente.

Ao Colégio Militar de Juiz de Fora, pelo apoio na realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de profissão no CMJF, pela torcida, conselhos, paciência e atenção de sempre.

Aos meus queridos alunos do 8º ano do CMJF, minhas maiores fontes de inspiração para a construção desse projeto e na busca incessante de sempre ser uma professora melhor.

Aos meus queridos amigos da turma 7, pelo apoio incondicional, incentivo, paciência e companheirismo nesses dois anos de mestrado.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a realização desse sonho, a minha gratidão.

Obrigada!

“E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos. ”

(RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 140^a ed. 31. Rio de Janeiro, Record, 2019.)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para uma turma de 8º ano, com atividades voltadas para a promoção do letramento literário e a ampliação do repertório por meio do estudo da composição dos personagens em uma adaptação em quadrinhos e no original da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. As atividades didáticas foram inspiradas na sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2020) e estão divididas em onze etapas, as quais englobam a motivação, a introdução, momentos de leitura intercalada das duas obras, momentos de estudo da composição dos personagens e a avaliação. Estas etapas foram baseadas nos preceitos teóricos de diversos autores, os quais tratam sobre: a promoção do letramento literário, como Cosson e Paulino (2009); procedimentos de leitura protocolada, mediada, compartilhada e individual, definidos por Cosson (2021), Moura e Martins (2012) e Colomer (2007); estudos sobre adaptação indicados por Hutcheon (2013); repertório literário de Iser (1996) e Even-Zohar (2013); obras canonizadas discutidas por Paulino (2004) e Calvino (1993); elementos da narrativa indicados por Abdalla Júnior (1995) e Massaud Moisés (2003), estudos sobre os personagens e o espaço recomendados por Candido (2014), Brait (2017), Abdalla Júnior (1995) e Filho (2008) e a leitura de imagens com explicações de Ramos (2010), Linden (2011) e Biazetto (2008). A metodologia empregada foi baseada nos pressupostos da pesquisa-ação ditados por Thiollent (1986) e os de Bortoni-Ricardo (2008), os quais tratam do papel do professor pesquisador em sala de aula. A construção do presente projeto possibilitou vários resultados positivos, como a possibilidade de aliar diferentes pressupostos teóricos com a prática docente, possibilitando que a professora pesquisadora pensasse sobre a própria prática docente e construísse atividades didáticas que levassem em consideração a realidade escolar dos alunos de uma turma do 8º ano, para a qual lecionou em 2022 e que de fato buscassem promover um efetivo letramento literário no âmbito escolar, bem como proporcionasse aos alunos a experiência literária, necessária a todos os indivíduos da sociedade, conforme apontado por Candido (2011): a literatura deve ser um direito de todos.

Palavras-chave: letramento literário; repertório literário; adaptação; *Vidas secas*; personagens; leitura de texto e imagens.

ABSTRACT

This work aims to present a proposal for a pedagogical intervention for an 8th grade class, with activities aimed at promoting literary literacy and expanding the repertoire through the study of the composition of the characters in a comic adaptation and in the original of *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos. The pedagogical activities were inspired by the expanded sequence of literary literacy proposed by Cosson (2020) and are divided into eleven stages, which include motivation, introduction, moments of interlaid reading of the two works, moments of study of the composition of the characters and the assessment. These steps were based on the theoretical precepts of several authors, which deal with: the promotion of literary literacy, such as Cosson and Paulino (2009); protocolled, mediated, shared and individual reading procedures, defined by Cosson (2021), Moura and Martins (2012) and Colomer (2007); adaptation studies indicated by Hutcheon (2013); literary repertoire of Iser (1996) and Even-Zohar (2013); canonized works discussed by Paulino (2004) and Calvino (1993); narrative elements indicated by Abdalla Júnior (1995) and Massaud Moisés (2003), studies on the characters and space recommended by Candido (2014), Brait (2017), Abdalla Júnior (1995) and Filho (2008) and the reading of images with explanations by Ramos (2010), Linden (2011) and Biazetto (2008). The methodology employed was based on the assumptions of action research by Thiollent (1986) and Bortoni-Ricardo (2008), which deal with the role of the researcher teacher in the classroom. The construction of this project several positive achieved, such as the possibility of combining several theoretical assumptions with teaching practice, allowing the researcher teacher to think about her own teaching practice and build pedagogical activities that took into account the school reality of the students in a class of the 8th grade, for which he taught in 2022 and that in fact sought to promote effective literary literacy in the school environment, as well as provide students with the literary experience, necessary for all individuals in society, as pointed out by Candido (2011): the Literature should be everyone's right.

Keywords: literary literacy; literary repertoire; adaptation; Dried lives; characters; reading text and images.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1.OBJETIVOS	21
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO	22
2.2 AS OBRAS CANONIZADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR	26
2.3.A ADAPTAÇÃO COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	29
2.4.OS ELEMENTOS DA NARRATIVA	32
2.5. A CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS	35
2.6. AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO LEITOR A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS	38
3. METODOLOGIA	42
3.1. PESQUISA-AÇÃO	42
3.2. O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	43
3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	44
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
4.1. DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
6. REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

A literatura é um instrumento que promove reflexão, informação, denúncia e, além disso, alarga o conhecimento de mundo dos indivíduos. Neste sentido, propiciar a sua propagação a todas as camadas da sociedade faz-se imprescindível, pois, a partir dessa ação, todas as pessoas podem ter acesso a uma importante herança cultural.

Candido (2011, p.175) afirma que a literatura é uma manifestação universal humana, presente em todos os tempos, assim, ela “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” Deste modo, por se tratar de um elemento inerente ao humano e se manifestar desde os primórdios da história, além de fazer refletir, enriquecer e ser um veículo de conhecimento, se constitui um direito que deve ser oferecido a todos os indivíduos da sociedade.

Nesse viés, é válido, ainda, destacar a definição proposta por Candido (2011) no que diz respeito à literatura como um bem incompressível. Esta se constitui como uma das necessidades profundas do ser humano, uma vez que o contato com a experiência literária proporciona ao indivíduo a possibilidade de pensar sobre a própria realidade, alimentando a alma com conhecimento, bem como oferece a ele condições de instrumentalizar essa experiência em favor de si mesmo com o intuito de agir sobre o mundo que o rodeia.

Candido (2011, p. 175) assinala que cada “sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.”. Logo, quando o sujeito tem contato com os textos literários presentes na sociedade em que vive, conseqüentemente ele é capaz de conhecer, pensar e agir sobre os preceitos ditados pelo contexto social no qual se encontra inserido. Percebe-se que as obras literárias podem provocar no indivíduo algumas reações que possibilitam-no repensar o meio social em que vive, enfatizando o importante papel social da literatura.

Por conta desta relação existente entre literatura e sociedade, muitas vezes utiliza-se esse recurso para promover a instrução e educação de um povo. Candido (2011, p.175) comenta que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo

proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.”. Verifica-se que a literatura não é um mero instrumento de entretenimento, mas um recurso que concebe o sujeito como um ser ativo na sociedade. Levando em conta essas considerações, é válido buscar condições de propiciar uma maior inserção dela no ambiente social a fim de permitir essa experiência ao sujeito, humanizando-o e instrumentalizando-o para que ele possa agir sobre si e sobre o local onde vive, bem como externar para o mundo seus sentimentos, crenças e sensações.

Ao construir um texto literário, o autor escolhe categoricamente, dentre um universo imenso de palavras, quais delas inserirá em seu texto para externar seu estado de espírito no momento da produção. Candido (2011, p. 177) assinala que a “organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.”. Ou seja, externar os pensamentos e os sentimentos por meio dos textos literários é proporcionar o contato do interior do indivíduo com o mundo externo, compartilhando essas sensações com os leitores e proporcionando-lhes experiências significativas em diversos âmbitos de sua vida.

O fato da literatura ser um fenômeno imprescindível para os seres humanos indica a necessidade de ser democratizada e estar presente nos mais diversos espaços sociais existentes. Um espaço importante que deve iniciar esse contato entre pessoas e textos literários é a escola. Esta é o local onde as pessoas passam grande parte de suas vidas, imersos em estudos e na aquisição de conhecimentos, e a literatura deve fazer parte desse processo, visto que a partir dela propiciam-se reflexões, discussões e inquietações aos indivíduos inseridos nesse espaço. Lajolo (1991, p.62) assegura que “ a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica a atitude do sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura do seu povo. ”. De tal modo, escola deve promover essa experiência aos estudantes a fim de proporcionar-lhes uma formação voltada para a construção de opiniões críticas e reflexivas a respeito do mundo que os rodeia.

Em consonância com a necessidade de inserção dos textos literários na escola, sobretudo na formação leitora dos jovens, é válido apontar as palavras do documento oficial Base Nacional Curricular Comum (2018), doravante BNCC, importante recurso que trata de práticas de ensino no Brasil. De acordo com o referido documento, para que

“a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores”. (BNCC, 2018, p. 156)

Logo, nota-se a importância de proporcionar na escola uma experiência de fato concreta no que diz respeito à promoção da experiência literária, tendo em vista que se busca formar alunos leitores capazes de atribuir sentido e refletir sobre o que leem, contribuindo para uma postura ativa frente à realidade que os rodeia.

No que tange a essa formação de leitores ativos, a inserção das obras literárias no contexto escolar faz-se imprescindível, haja vista que elas são, de acordo com Jouve (2012), objetos de linguagem, pois exprimem uma cultura, um pensamento, uma relação com o mundo e a informação transmitida por ela é “sentida” antes de ser entendida. Sob esse viés, o impacto que as obras literárias exercem nos indivíduos vai além da simples leitura e compreensão do texto. Jouve ainda aponta que

“ o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (...) as obras cuja linguagem se tornou opaca (...). O desafio dos estudos literários é, portanto, identificar — nos planos cultural e antropológico — o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje. (...). A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz.” (JOUVE, 2012, p. 136-137)

Portanto, por meio da formação de leitores ativos e reflexivos, promove-se a experiência humanizadora da literatura na escola. O ensino a partir da leitura de obras literárias necessita ser voltado para além da simples interpretação e compreensão de uma obra. Há a necessidade de se trabalhar as questões humanas e culturais presentes por detrás das palavras escolhidas pelos autores em suas obras. O professor deve permitir que o aluno acesse essas informações, entenda o contexto de produção a fim de viver e entender as experiências que os autores fornecem aos leitores por meio de suas obras. As atividades de leitura precisam ir além da simples decodificação das palavras. É preciso desenvolvê-las com o objetivo de aprimorar a capacidade de produzir sentidos, propiciando experiências sensoriais aos alunos.

Diante desta conjectura, evidentemente, entende-se que o ato da leitura é imprescindível para proporcionar ao educando uma prática efetiva de letramento literário na escola e para tanto é necessário ampliar a competência leitora dos alunos. Nesse viés, é válido discutir acerca dos índices de proficiência de leitura encontrados no Brasil, pois algumas pesquisas realizadas no país indicam que esse índice ainda é baixo.

De acordo com dados examinados pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, feita pelo instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural e divulgadas no site do G1, da Globo, em setembro de 2020, apenas 52% da população brasileira possui hábitos de leitura. Diante deste cenário, nota-se que são necessárias iniciativas que viabilizem uma maior popularização da prática de leitura no Brasil. De acordo com Paulino e Cosson (2009), algumas iniciativas têm sido desenvolvidas no país, como, por exemplo, programas governamentais de distribuição de livros, projetos de leitura de empresas privadas, dentre outras estratégias. Todas com o intuito de promover uma maior proficiência de leitura no país, contudo ainda é necessário ampliar essas iniciativas.

Paulino e Cosson (2009, p.63) afirmam que “a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais (...)”. A escola é um espaço propício a esses feitos, porque nela pode-se desenvolver um trabalho com o propósito de promover a leitura e a reflexão social a partir de obras literárias. É essencial que a iniciativa comece nesse ambiente a fim de propiciar o letramento literário e consequentemente o aprofundamento da habilidade de leitura dos alunos.

Cabe ressaltar que se observa, em muitas escolas do Brasil, um ensino de literatura bastante exíguo, muito voltado para contação de histórias no ensino fundamental I e com enfoque nos estudos das escolas de estilo de época no ensino médio. No ensino fundamental II é ainda mais limitado, pois concentra-se, sobretudo, em textos e materiais presentes somente nos livros didáticos. As atividades didáticas voltadas para o ensino de literatura restringem-se à leitura e interpretação de partes de textos encontrados nos livros didáticos, à produção de fichas e resumos de livros, sem realmente promover um compartilhamento de reflexões entre os alunos a respeito de uma obra literária. Cosson (2020, p.23) afirma que ao promover esse tipo de

atividade a “literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.”. Por conseguinte, limitar o ensino a partes de textos, produção de resumos e fichas é negar ao aluno o contato com a experiência humanizadora da literatura.

Atualmente, ao comparar com o que ocorre no ensino pautado no estudo dos gêneros textuais presentes no cotidiano das pessoas, prática atualmente adotada em muitas escolas brasileiras, tem-se a impressão que ainda não há o devido engajamento no que diz respeito a ações que promovam o letramento literário. Por essa razão, é preciso que haja o efetivo uso social da leitura e da escrita de textos voltados para o âmbito literário, não somente para os gêneros textuais cotidianos, como jornal, revista, dentre outros. O texto literário também faz refletir sobre aspectos sociais inerentes aos indivíduos, portanto faz-se imprescindível utilizá-lo na esfera escolar.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) comentam acerca do processo de letramento literário a ser inserido na escola. De acordo com os autores, o letramento literário é um “ processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” E que como um processo “significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada” que “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.”. Sob esta ótica, verifica-se que o trabalho com obras literárias na escola carece de ser pautado nas práticas do letramento literário. Deve-se focar no uso, na transformação social que a literatura é capaz de proporcionar aos indivíduos.

A inserção da obra literária na escola pode-se dar de diversas formas: por meio da obra original e também por meio de adaptações, proporcionando aos alunos o contato com diversas formas de contar uma história. Conforme aponta Hutcheon (2013, p.49), contar “uma história em palavras, seja oralmente ou no papel, nunca é o mesmo que mostrá-la visual ou auditivamente em quaisquer das várias mídias performativas disponíveis. ”. Verifica-se que as variadas formas de adaptação, sejam as obras escritas, os filmes e as histórias em quadrinhos, dentre outras formas de adaptação, representam um modo diferente de contar um enredo semelhante. Adaptações são obras que possuem uma relação declarada com outras, entretanto, apresentam características próprias e são independentes. Em vista disso, o estudo com

diversas versões permite ao aluno comparar as diferenças e semelhanças existentes entre as adaptações e a obra original, conseqüentemente promovendo a ampliação do repertório do aluno, além de desenvolver a capacidade de análise literária em diversos textos.

Levando em conta as considerações anteriores, a presente pesquisa visa justamente desenvolver um trabalho, com base nas premissas do letramento literário, voltado para a leitura intercalada da obra *Vidas Secas* original e da versão dela em quadrinhos do autor Arnaldo Branco e do ilustrador Eloar Guazzelli. Assim, o aluno terá contato com o “mostrar”, por meio da história em quadrinhos (doravante HQ) e com o “contar”, utilizando a obra original, no caso o romance de Graciliano Ramos.

A obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, foi publicada pela primeira vez em 1938. É um texto sobre a vida de uma família de retirantes nordestinos, retratando as mazelas sofridas por essa parcela da população brasileira. É um tipo de literatura que busca denunciar e trazer reflexões aos seus leitores acerca dos problemas enfrentados por essa parcela da população. O contato e o estudo de obras desse cunho vão justamente ao encontro dos preceitos norteadores do ensino da literatura pautado no letramento literário, pois é um tipo de texto que proporciona diversas sensações no ser humano como revolta, angústia e reflexão. Conseqüentemente, destina-se à transformação social e por isso é válido inseri-la no âmbito escolar.

A presente proposta de intervenção consistirá na leitura intercalada das duas obras: o romance original e uma versão em quadrinhos. A partir da leitura de ambas as versões, o aluno, talvez, passe a compreender o enredo, ponderar, refletir sobre a história bem como analisar a forma como os personagens integrantes do núcleo familiar de retirantes nordestinos são construídos em ambos os textos, viabilizando, dessa forma, a ampliação do repertório literário dos alunos, a promoção do letramento literário, além de contribuir com a proficiência leitora de obras literárias de épocas anteriores às vividas por alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Portanto, a partir de uma obra canonizada da literatura brasileira e de uma adaptação em quadrinhos da mesma obra buscar-se-á trabalhar uma ampliação do repertório literário sob a luz das práticas do letramento literário, promovendo de fato a vivência da experiência literária para os alunos.

Conforme mencionado anteriormente, a experiência literária é um direito inerente a todos os indivíduos e, portanto, necessita ser democratizada em diversos espaços sociais e a escola não deve ficar fora dessa realidade. Assim, tendo em vista essa perspectiva, pretendeu-se, no presente trabalho, implementar, a partir da leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, essa experiência literária a uma turma de alunos do 8º ano para qual a professora pesquisadora leciona em uma escola pública da rede federal de Juiz de Fora.

A escolha da referida obra adveio de experiências positivas vivenciadas pela professora pesquisadora no contato com essa obra em questão. A primeira vez que a leu foi no ensino médio e acabou se encantando com a história, com a forma como o autor descrevia as peripécias da família de retirantes nordestinos. Este foi inclusive seu primeiro contato com uma obra canonizada da literatura brasileira, algo que marcou profundamente a professora. Tempos depois, nos anos de 2019 e 2020, sob a influência de um colega de trabalho, aliada ao encantamento que já possuía pela obra desde a juventude, desenvolveram-se atividades pedagógicas voltadas para a prosa original de *Vidas Secas*, com duas turmas de 8º ano, experiência da qual resultaram diversas discussões enriquecedoras com os alunos.

Posteriormente, em 2021, em meio ao contexto da pandemia que assolou o mundo naquele ano, a professora trabalhou com os alunos a História em Quadrinhos de *Vidas Secas*, também em uma turma de 8º ano, resultando novamente em discussões enriquecedoras com os discentes. Cabe mencionar que a escola onde a professora pesquisadora leciona possui alunos que já viveram em diversos lugares do Brasil, logo, as experiências compartilhadas entre alunos e professora bem como as discussões sobre a realidade nordestina brasileira vinham sempre à tona durante o trabalho desenvolvido com as duas obras.

Assim, por conta destas vivências positivas, decidiu-se, em 2022, pela escolha das obras mencionadas, a fim de unir, ler e refletir sobre duas versões de uma história ainda tão presente na realidade do Brasil.

Por conseguinte, a partir de *Vidas Secas* nas versões em prosa e em história em quadrinhos, busca-se promover a experiência literária para os alunos e também propiciar à professora o compartilhamento com os discentes do seu encantamento com o enredo, além de aprender com eles sobre distintas realidades que aludem ao enredo nas diferentes regiões brasileiras.

Destaca-se, ainda, que a realização do presente trabalho se justifica porque a leitura é um ato intrínseco à vida social, as pessoas estão em contato com diversos textos em seu dia a dia e lê-los é essencial para entender o mundo a sua volta. E a leitura enquanto processo de construção de sentidos deve ser realizada em textos de diversas esferas, desde as mais simples, como em um letreiro de ônibus, até as mais complexas, como em textos literários de épocas anteriores às vividas pelos indivíduos da sociedade. Diante deste cenário, aprofundar-se na execução desse ato é primordial para que o indivíduo interaja com os mais distintos tipos de textos existentes a sua volta. De acordo com Koch e Elias (2006, p.13), o leitor enquanto construtor de sentido utiliza para tanto estratégias como “seleção, antecipação, inferência e verificação”. Tais estratégias são empregadas também nos textos literários, não somente nos textos cotidianos. Logo, um projeto escolar voltado para a leitura é uma estratégia pedagógica interessante para aprimorar essa habilidade.

Conforme apontado anteriormente, pesquisas realizadas no Brasil têm mostrado índices baixos de proficiência leitora entre os alunos de escolas brasileiras. De acordo com Paulino e Cosson (2009, p.62) “os índices de testes nacionais e internacionais mostram que a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros encontra-se muito abaixo do esperado (...)”. Por isso, são necessárias intervenções que visem mudar esta situação, o que de acordo com os autores citados, tem sido feito no país. Nessa perspectiva, incentivar a leitura na escola, um espaço onde os estudantes passam grande parte de seu tempo, se faz imprescindível para ampliar os índices de proficiência leitora entre os estudantes brasileiros.

A escolha por uma prática didática voltada para o letramento literário adveio justamente desta realidade. Em uma turma de 8º ano de uma escola pública da rede federal da cidade de Juiz de Fora- MG, percebe-se que há falta de um maior aprofundamento nas leituras de livros de épocas distintas daquela vivida pelos estudantes. Logo, a fim de proporcionar o aprofundamento da leitura de cânones brasileiros, busca-se trabalhar a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, utilizando para tanto o texto original e uma adaptação em quadrinhos, esta principalmente por se tratar de um gênero que é muito benquisto pelos estudantes.

Assim, acredita-se ser possível alterar a noção de que obras de épocas mais remotas são inacessíveis, descoladas da vida contemporânea, difíceis e complexas para ler. Pretende-se dessa forma desenvolver a autonomia leitora de textos ditos

mais herméticos, além de promover a democratização do contato de textos dessa natureza.

Cabe ainda salientar que para esta pesquisa levanta-se a seguinte questão: A partir da leitura em conjunto da obra original e da adaptação em HQ de *Vidas Secas*, com enfoque na construção de personagens, é possível alterar a percepção de que obras canônicas são inacessíveis e descoladas da vida contemporânea e do universo dos alunos? A partir desta questão, as atividades foram desenvolvidas visando aprofundar as habilidades de leitura dos alunos, procurando desconstruir a visão de que obras canonizadas são complexas e inacessíveis.

Outro ponto que justifica a realização deste trabalho está na questão da inserção dos cânones literários no ambiente escolar. Esta ação busca democratizar o acesso a textos literários considerados eruditos, a fim de que os estudantes possam ampliar seu repertório literário. Paulino (2004) afirma que

“textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor. Estão imbricados na narrativa, necessariamente, os componentes históricos de construção e de significação, assim como os de recepção.” (PAULINO, 2004, p. 50)

O trabalho com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, vai justamente ao encontro dessa visão, a de que textos modelares são capazes de ampliar o universo literário do leitor, uma vez que este, a partir da leitura da referida obra, pode conhecer e refletir sobre realidades não imaginadas antes, já que no universo da obra supracitada são feitas reflexões sobre a realidade da família de retirantes nordestinos, protagonistas do romance. Além disso, pode-se ainda, a partir deste texto modelar, ampliar o repertório do aluno no que diz respeito à forma como os personagens do núcleo familiar de retirantes nordestinos são construídos no romance bem como refletir sobre a influência que o espaço exerce na conduta deles. Logo, são elementos que têm um papel importantíssimo para a compreensão do enredo, já que o espaço influencia no comportamento e na forma de apresentação dos personagens e o enredo é centrado nas vivências desses personagens. Compreender o modo como foram construídos permite que o aluno reflita e analise esses elementos,

consequentemente promovendo a experiência literária que contribuirá para a ampliação do repertório literário do discente.

A escolha pelo repertório literário focado na construção dos personagens componentes do núcleo da família de retirantes nordestinos e as reflexões sobre o espaço, alguns dos elementos principais da história, procura justamente fornecer instrumentos ao aluno para que ele seja capaz de perceber a realidade, as mazelas, os sofrimentos vividos por essas pessoas que representam tantas outras no país. Objetiva-se que ele possa refletir acerca desse tipo de realidade, estabelecendo, desta maneira, a partir da literatura, uma empatia social, tendo em vista que os personagens de uma história são um dos principais elos entre o leitor e o texto, uma vez que eles transmitem diversas sensações e emoções para o seu público, justamente reflexões a serem desenvolvidas no presente trabalho.

A escolha pela adaptação em quadrinhos de *Vidas Secas* se deve ao fato do gênero textual quadrinhos ser muito benquisto pelos alunos. Em vista disso, pretende-se trabalhar os aspectos do “mostrar” (com a HQ) e do “narrar” (por meio da prosa original), aspectos definidos por Hutcheon (2013), os quais, segundo a autora, tratam de perspectivas diferentes de narrar uma história. Assim, amplia-se o repertório leitor do aluno, o qual será capaz de estabelecer um comparativo entre obras que abordam uma mesma temática e de obras inspiradas em outras.

Portanto, a escolha do trabalho com *Vidas Secas* visa a ampliar o repertório literário do discente, a partir do contato com um texto canonizado da literatura brasileira e com a sua adaptação em quadrinhos, sob a luz das práticas pedagógicas do letramento literário, promovendo a aproximação do aluno do universo canônico por intermédio dos estudos dos personagens bem como da influência do espaço neles, o que possivelmente pode ampliar a sua percepção das mazelas sociais do país.

A proposta descrita no presente trabalho é de caráter propositivo, conforme será explicado detalhadamente mais à frente, visto que 2022 foi um ano de readaptação das escolas ao formato de ensino presencial, pois estas ficaram fechadas com aulas no formato *online* durante os anos de 2020 e 2021, por conta da pandemia do COVID 2019, a qual assolou o mundo naquele momento. Assim, diante desta realidade optou-se por sugerir as atividades didáticas descritas nesta dissertação, com a pretensão de aplicá-las em momentos futuros.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral do presente trabalho é promover o letramento literário e a ampliação do repertório por meio do estudo da composição dos personagens em uma adaptação em quadrinhos e no original da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

Os objetivos específicos do presente trabalho, seguem listados abaixo:

- Estabelecer um comparativo entre a adaptação quadrinística e a obra original de *Vidas secas*;
- Analisar e comparar a linguagem empregada em ambas as obras;
- Ampliar as habilidades de leitura a partir da construção dos personagens do núcleo familiar dos retirantes nordestinos em ambas as obras;
- Trabalhar aspectos inerentes à linguagem quadrinística, sobretudo nas questões dos planos de visão e o estudo das cores a partir da leitura da HQ de *Vidas Secas*;
- Trabalhar as relações de sentido entre texto e imagem a partir da leitura da HQ de *Vidas secas*;
- Aprofundar o contato com as categorias da narrativa, colocando em relevância o estudo da composição dos personagens;
- Refletir sobre a influência do espaço nos comportamentos dos personagens protagonistas em *Vidas Secas*.

Logo, busca-se cumprir os objetivos listados acima, a partir da construção de atividades didáticas que visam a promover o letramento literário e a ampliação do repertório por meio do estudo da composição dos personagens da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, utilizando para tanto uma adaptação em quadrinhos e a prosa original do referido texto.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As atividades didáticas desta proposta de intervenção foram embasadas e inspiradas em práticas e conceitos propostos por alguns autores e que serão discutidos nos tópicos a seguir.

2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

O ensino de literatura na escola passa por diversos impasses relacionados às práticas didáticas na sala de aula. Em grande parte das instituições de ensino no Brasil, as práticas de leitura literária no ensino fundamental I limitam-se à contação de histórias, enquanto no fundamental II à leitura de textos nos livros didáticos e no ensino médio aos estudos de escolas de estilos de época. Nesse viés, percebe-se que em muitas escolas, não há de fato um ensino de literatura voltado para o processo de leitura e escrita efetiva de textos dessa natureza. Paulino e Cosson (2009, p.71) afirmam que “a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. ”. Percebe-se que o aluno, muitas vezes quase não vive, dentro da escola, a experiência literária. Diante desse impasse, Paulino e Cosson (2009, p.67) apontam como prática efetiva de ensino de literatura na escola os preceitos ditados pelo Letramento Literário. Os autores o definem como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.”, destarte, verifica-se que esse tipo de letramento é algo em constante evolução, e, portanto, se desenrola ao longo de toda a vida do sujeito e também na escola. É um trabalho subsidiado pelo professor, e como é um processo leva-se um tempo para desenvolvê-lo a fim de proporcionar, de fato, a experiência literária para os alunos. Paulino e Cosson (2009, p. 67) corroboram com esta visão ao apontar que ao considerar o letramento literário como um processo significa “tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco.”, logo, o letramento literário precisa ser uma prática recorrente na escola, a qual viabilizará aos discentes a vivência da experiência de construir e reconstruir sentidos a partir dos textos de natureza literária e de fato permitir a apropriação da literatura.

Existem alguns procedimentos que auxiliam na implementação do letramento literário na escola. Paulino e Cosson (2009) apontam quatro práticas. A primeira relaciona-se ao estabelecimento de uma comunidade de leitores, na qual circulam diversos textos e há o diálogo em grupo com relação às dificuldades de leituras e construção de possíveis sentidos para os textos lidos no grupo. A segunda prática diz respeito à ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura, nesta prática diversos textos podem ser explorados dentro de sua comunidade, a partir de leituras e releituras alarga-se o conhecimento sobre a manifestação literária presente nos textos e também para além deles. A terceira prática refere-se à interferência crítica, neste caso, o professor assume o papel de formador na educação literária dos alunos, trabalhando o gosto, a ampliação do repertório literário do aluno, concebendo a literatura como um sistema cultural de uma sociedade. A quarta prática pauta-se no lugar da escrita na interação com a literatura, nesta deve-se exercer o papel da escrita como um processo de construção de sentidos com as próprias palavras, por parte dos alunos, exercitando mecanismos tão caros ao domínio da linguagem e da escrita. A partir destes procedimentos, objetiva-se trabalhar e ampliar a experiência literária dos discentes, promovendo as práticas do letramento literário na escola.

Compreende-se que a leitura de textos literários é uma prática primordial para a promoção do letramento literário a fim de formar leitores ativos capazes de construir e reconstruir diversos sentidos para os escritos lidos. Cosson (2021, p. 36) assegura que a “leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos”, além disso, Cosson (2021, p.50) ainda afirma sobre o ato da leitura de todo texto literário requerer o exercício da imaginação, sendo esta uma “das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito.”. Nessa perspectiva, a partir das práticas de leitura literária na escola, leva-se a experiência literária aos alunos e a consequente ampliação do repertório literário deles. De acordo com o referido autor, existem diversas formas de praticar a leitura na escola, quais sejam: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, o compartilhamento de memórias do texto, a leitura interativa com discussão em grupo sobre os textos e a leitura compartilhada. Estas são diversas formas de exercitar a construção e reconstrução de sentidos por parte dos participantes de uma comunidade de leitores.

As práticas de leitura contribuem de fato para a formação e o progresso do leitor. Colomer (2007) afirma que conforme as crianças crescem, amplia-se o itinerário

de leituras e que esta ampliação pode ser feita em qualquer época e que a participação em um ato completo de comunicação literária é o que permite progredir nesse caminho. Por este ângulo, quando se põe à disposição dos alunos essa vivência de práticas de leitura na escola, avança-se no progresso e conseqüentemente na ampliação das habilidades de leitura dos discentes, permitindo que estes se tornem sujeitos críticos, capazes de analisar e construir diversos sentidos para um texto lido, efetivando a ampliação do repertório literário.

Na presente pesquisa, pretende-se, justamente propiciar essa vivência ao fomentar práticas de leitura de um texto canonizado da literatura brasileira, além de refletir, construir e reconstruir sentidos a partir de discussões inseridas em um círculo de leitura composto por membros de uma comunidade de leitores na escola, efetivando de fato a ampliação do repertório do aluno sob a luz das práticas dos preceitos do letramento literário.

A formação de uma comunidade de leitores fomenta a ampliação do repertório literário do aluno. De acordo com Even Zohar (2013, p.38), o repertório designa “um conjunto de regras e unidades com as quais se produzem e entendem textos específicos.”. A partir da experiência literária proporcionada pelo trabalho com a obra *Vidas Secas*, o aluno poderá refletir e analisar sobre o modo de construção no texto de elementos inerentes à ficção, tais como personagens e espaço, dando a oportunidade para o discente refletir acerca deste, tendo em vista que os textos ficcionais se apresentam como uma manifestação literária e partir deles pode-se analisar as palavras, o caminho percorrido pelo autor na construção da obra e da ação que eles têm sobre os interlocutores.

Even Zohar (2013) ainda aponta que as manifestações da literatura se apresentam em diversos níveis, os quais convergem no processo de produzir e entender determinados textos. De acordo com o referido autor

o “repertório literário” pode ser pensado como um conjunto de repertórios específicos para cada um desses vários níveis. 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”. (EVEN-ZOHAR, 2013, p.38)

Neste sentido, verifica-se que o repertório literário se relaciona à produção e à compreensão de múltiplos sentidos que um texto pode trazer, pois este visa comunicar algo ao leitor, sendo necessário, para tanto, a interação dialógica entre texto e leitor. Iser (1996) afirma que

o texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é, um leitor. Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito. Em consequência, o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica. (ISER, 1996. P.123)

Nesse viés, verifica-se que é primordial viabilizar essa interação entre texto e leitor, e isso pode ser realizado por meio de atividades de leitura, voltadas para ampliação do repertório literário do aluno, tendo em vista que, de acordo com Iser (1996, p.132), “o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre texto e leitor.”, já que durante o processo de leitura, o texto provocará no leitor diversas reações que auxiliarão na compreensão dos sentidos, visto que, conforme o autor supracitado, o “texto e o leitor apenas convergem por meio de uma situação que depende de ambos para realizar” (ISER, 1996. p.128). A construção do sentido funciona a partir desta relação de interação.

Como a relação entre texto e leitor deve ser interativa, o repertório literário também se relaciona ao aspecto social, pois os textos literários nascem da necessidade de comunicarem algo e lidarem com questões sociais da época em que foram escritos. Iser (1996) comenta que relacionar

o texto ficcional aos sistemas epocais de sentido provoca uma qualificação central do repertório. As normas e valores extra-textuais que o texto traz consigo têm validade transcodificada nesse processo. As decisões seletivas, previstas pelos sistemas, são postas no pano de fundo para que deste sejam provocadas as possibilidades que os sistemas negavam. Nisso se funda o valor do repertório. (ISER, 1996, p. 138).

Desta forma, os textos literários refletem os costumes e valores de uma época e compreendê-los permite que o leitor reflita sobre questões sociais advindas da época em que o texto foi escrito. A presente proposta de intervenção com a leitura de *Vidas Secas* visa justamente a esse propósito, uma vez que o texto traz reflexões

sociais sobre a situação vivida pelos retirantes nordestinos, retratando os valores de uma época compartilhados pelo autor com os leitores.

Assim, percebe-se que, a partir da leitura de uma obra literária, há a possibilidade de pensar-se em diversos aspectos que fomentam a ampliação do repertório do aluno, pois durante o compartilhamento de leituras e interpretações é possível observar várias singularidades inerentes à construção do texto literário. No caso específico da presente proposta de intervenção, intenta-se, a partir da mediação do professor, direcionar este momento para que os alunos discutam sobre as mazelas sociais presentes na obra, além da construção dos personagens bem como sobre a forma como o espaço influencia no comportamento deles na história. Isso contribui para a compreensão do enredo, tendo em vista que estes dois elementos presentes na narrativa são pontos essenciais que auxiliam na apreensão dos sentidos. É uma leitura mais profunda do texto.

Logo, o trabalho com *Vidas secas* a partir de uma leitura mais aprofundada do texto literário tem por finalidade ampliar o repertório do aluno, lançando mão das práticas sugeridas pelo letramento literário.

2.2. AS OBRAS CANONIZADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O ambiente escolar é um espaço destinado ao conhecimento e como tal possui particularidades nas formas de proporcionar acesso a este para seus frequentadores. No caso da literatura, especificamente, esta possui também suas peculiaridades na forma de introduzir textos literários na sala de aula e é essencial fazê-lo de modo que o acesso a textos literários seja democrático e reflexivo para os sujeitos envolvidos.

É válido ressaltar que, infelizmente, o que se observa em grande parte das escolas, no que diz respeito a seleção dos textos levados para a sala de aula, é que os professores a fazem de acordo com as suas preferências pessoais. Portanto, há a predominância de alguns gêneros como narrativas curtas, poemas, narrativas de enigma, dentre outros. Muitas vezes não se pensa no objetivo de oportunizar experiências literárias mais profundas para os alunos. Diante deste cenário, é preciso discutir sobre a questão da inserção de obras canonizadas na escola.

Paulino (2004) trata acerca desta questão, de acordo com a autora

há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com a literatura. (PAULINO, 2004, p. 54)

Nota-se que muitas vezes o professor ao selecionar, para trabalhar na escola, obras que não permitem discussões sobre a realidade que os rodeia, não proporciona aos seus alunos a vivência da experiência literária, aquela que permite ao aluno assumir a posição de sujeito crítico sobre o universo que o circunda. Logo, verifica-se que a etapa da seleção dos textos a serem trabalhados na sala de aula é muito importante, visto que a partir deles é possível despertar o gosto pela leitura bem como fomentar nos alunos o posicionamento crítico a partir da literatura.

Lajolo (1984, p.53) reitera que a presença do texto no contexto escolar aspira “a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc.”. Nesta perspectiva, assinala-se que os textos a serem escolhidos devem provocar algum tipo de reação no leitor, colocá-lo na posição de sujeito ativo, o qual reage ao que o texto diz, proporcionando, de fato, uma experiência literária na escola.

É propício ainda destacar que muitas vezes os textos literários canonizados são vistos como complexos, herméticos, o que pode deixar o professor receoso de inseri-los em sua prática didática. Portanto, é preciso que o docente seja um leitor ávido, disposto a desmitificar essa visão e incentivar os alunos a buscarem textos diferentes dos que estão acostumados a ler no cotidiano. Lajolo (1984, p.54) ressalta que o primeiro requisito “para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura.”. Tomando-se por pressuposto que o professor seja um leitor ávido de textos literários, podem-se inserir textos considerados mais complexos na escola, e, assim, derrubar os muros existentes entre textos literários canonizados e os alunos, como é o caso do que se pretende realizar com as versões de *Vidas Secas*, eleitas para esta pesquisa.

Uma outra crítica ressaltada por Paulino (2004) com relação a pouca inserção de obras literárias canonizadas está relacionada à preferência, por parte de muitos professores, em adotar obras com linearidade bem definida cronologicamente e com finais felizes, o que muitas vezes acaba deixando de lado as que possuem uma

estrutura diferente, cujo seguimento cronológico dos fatos não é bem definido no enredo. É o caso, por exemplo, de *Vidas secas*, que além de ser um texto canonizado na literatura brasileira, não apresenta linearidade entre os capítulos, tendo em vista que estes podem, inclusive, serem lidos fora da ordem em que são apresentados no livro. A história é circular, justamente para mostrar ao leitor que aquilo vivido pelos retirantes nordestinos é um círculo, pois não há início, meio e fim definidos claramente. Assim, inseri-la na escola é justamente quebrar com esses paradigmas, dado que, conforme afirma Paulino (2004), o

poder seletivo da escola é tão grande no caso de leitores adolescentes que se pode indagar se a determinação mesma da existência e caracterização disso que se chama no Brasil de “literatura juvenil” não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de *marketing* editoriais internalizada pela própria instituição escolar. (PAULINO, 2004, p. 55)

Observa-se que muitas vezes o docente escolhe o texto influenciado pelas editoras, ou por outras questões não relacionadas aos objetivos de trabalhar de fato algo relacionado à experiência literária, o que gera certa insegurança no docente em propor atividades de leitura voltadas para obras canonizadas da literatura.

A escola precisa democratizar o acesso a todos os tipos de obras literárias, desde as consideradas mais simples até as ditas mais complexas, a fim de proporcionar a experiência literária e formar leitores literários. Paulino (2004) ainda comenta que a

formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Logo, a leitura literária forma sujeitos ativos, críticos, capazes de refletir sobre os sentidos de um texto literário.

Cabe, ainda, ressaltar que a leitura de clássicos na juventude, de acordo com Calvino (1993), pode ser formativa

no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 1993, p.10)

Igualmente, verifica-se que a leitura de clássicos auxilia na construção do repertório dos alunos, tendo em vista que a partir do contato com essas obras, o aluno é capaz de analisar, estabelecer comparações e eleger os modelos e estilos de textos favoritos, dentre um rol que lhe é oferecido. E cabe este papel à instituição escolar. É nela que o aluno terá o maior contato com obras literárias a fim de que o capacite a ser um leitor proficiente capaz de analisar, compreender e escolher as próprias leituras. Calvino (1993) corrobora com esta visão ao afirmar que a

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p.13)

A leitura de obras canonizadas da literatura contribui com a formação dos leitores, não somente na juventude, mas também na vida adulta, pois a partir desse trabalho vivenciado na escola, o aluno será capaz de, na sua maturidade, escolher as leituras que mais lhe agradam, tornando-se um ato intrínseco a sua rotina, auxiliando na proficiência leitora da população brasileira. Destarte, verifica-se a importância da inserção de textos canonizados na escola a fim de formar leitores aptos a transitar por todo tipo de texto literário.

2.3. A ADAPTAÇÃO COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

A adaptação é um recurso bastante profícuo. Pode ser empregado na escola a fim de colocar em prática os preceitos do letramento literário e introduzir obras canonizadas na escola para os alunos, em variados estágios da vida escolar, permite a eles o contato com diferentes linguagens relacionadas a um determinado enredo, possibilitando múltiplas interpretações e construções de sentido. De acordo com Zeni (2009), a adaptação busca fazer uma leitura diferenciada, apresenta uma nova visão de uma obra preexistente. Logo, apresenta-se como um recurso que possibilita o contato do aluno com diversas visões de um texto.

No caso da presente pesquisa, foi selecionada a adaptação em quadrinhos de *Vidas Secas* uma vez que se trata de uma adaptação que proporciona ao discente o contato com diferentes linguagens e múltiplas interpretações de um texto. Além disso, a *graphic novel* é um gênero muito benquisto pelos adolescentes, o que chama a atenção para o enredo e permite discussões em diversos âmbitos, principalmente o literário, com os alunos. Ao mesmo tempo, a adaptação apresenta-se como uma forma de incentivo à leitura do texto original, fato que colabora para a ampliação do repertório do discente.

Cabe ainda ressaltar que a presente proposta de intervenção busca trabalhar com a adaptação e o original de *Vidas Secas*, logo, momentos de comparação entre ambas as obras serão propostos aos alunos. Zeni (2009, p.134), afirma que ao utilizar a adaptação com função didática, “um dos tópicos obrigatórios é verificar de que modo funciona essa relação entre obra original e obra adaptada. Para desenvolver bem este tópico, é necessária uma boa leitura das duas obras.”. Logo, a presente proposta de intervenção busca seguir este viés, a partir da leitura intercalada das duas obras.

O conceito de adaptação que norteia a presente pesquisa é aquele desenvolvido pela pesquisadora Linda Hutcheon (2013), na obra *Teoria da adaptação*, o qual será discutido neste tópico.

Hutcheon (2013), começa abordando o caráter de ubiquidade das adaptações, pois elas estão presentes em muitos lugares na sociedade, como em filmes, peças de teatro, livros, dentre outros, visto que frequentemente as pessoas contam e recontam uma história existente. Esse caráter de aparecer em diversos aspectos da vida social é algo comum tanto nas sociedades atuais quanto nas mais antigas. Pode-se citar como exemplo os textos de Shakespeare, o qual transferiu histórias que não eram dele para o palco. Sobre esta questão, Hutcheon (2013, p. 22) ainda afirma sempre ter sido um truísmo que: “ a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias.”.

De acordo com a autora, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras, é um processo de criação que envolve (re-) interpretação e (re-) criação e é uma forma de intertextualidade. Verifica-se que adaptação não é uma tradução de uma obra, é uma releitura, uma outra obra inspirada em algum enredo existente. Segundo Hutcheon (2013) utilizar adaptações como adaptações significa imaginar esses textos como obras ‘palimpsestuosas’, as quais

são constantemente assombradas pelos textos adaptados, tendo em vista que ao conhecer o texto original, sente-se a presença, o tempo todo, deste pairando sobre a adaptação que está sendo experienciada diretamente pelo leitor. Assim, ao caracterizar uma obra como adaptação, anuncia-se abertamente uma relação declarada com outra (s) obras (s).

Contudo, faz-se importante observar que as adaptações são trabalhos autônomos e precisam ser interpretadas como tal. Hutcheon (2013), citando Benjamim (1968), afirma que as adaptações têm sua própria aura, possuem existência única no tempo e no espaço onde ocorrem.

Inserir a adaptação na escola auxilia na vivência da experiência literária pelo aluno, pois ele terá contato com uma releitura de um enredo já contado. Na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com a versão original e a adaptação em quadrinhos com o objetivo de o aluno realizar a leitura de duas obras, eventualmente poder compará-las e perceber os caminhos trilhados pelo autor da adaptação e pelo do texto original, auxiliando o discente na construção da sua própria visão sobre o enredo narrado.

Outro ponto importante ressaltado pela autora diz respeito às formas como são feitas as adaptações. Ela ressalta que existem três modos de engajamento, quais sejam: o modo contar, quando faz o leitor mergulhar num mundo ficcional através da imaginação; o modo mostrar, o qual faz o leitor interagir através da percepção auditiva e visual e o modo participativo, por meio de *videogames*, os quais fazem o leitor imergir física e cinestesticamente na ficção. Cabe ressaltar que a presente proposta de intervenção trabalha com dois modos, o contar e o mostrar. No caso da obra original de *Vidas Secas*, utiliza-se o modo contar, a partir da narrativa do enredo; já na adaptação da referida obra conta-se a trama, por meio do texto verbal, presente nos quadrinhos, e também busca mostrar para o leitor o enredo, o cenário e os personagens, por meio das imagens. O que estava no campo da imaginação ganha forma pelas mãos do quadrinista.

É válido ainda destacar que a adaptação é um fenômeno que passa de geração em geração, as pessoas têm contato com múltiplas adaptações ao longo da vida, Hutcheon (2013) afirma que as

histórias são, de fato, recontadas de diferentes maneiras, através de novos materiais e em diversos espaços culturais; assim com os genes,

elas se adaptam aos novos meios em virtude da mutação – por meio de suas “crias” ou adaptações. E as mais aptas fazem mais do que sobreviver; elas florescem. (HUTCHEON, 2013, p. 59)

Portanto, inserir a adaptação na escola é também uma forma de eternizar uma história. É contribuir com esse processo de transmitir para as gerações futuras um enredo e as formas contemporâneas de contá-lo.

2.4. OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

As categorias da narrativa são inerentes ao romance e auxiliam na análise e na compreensão do enredo pelo leitor. Posto isso, é válido destacar cada uma delas, quais sejam: foco narrativo, ação, personagem, espaço e tempo.

O foco narrativo, diz respeito ao narrador da história, papel importante, pois é através dele que o leitor conhecerá o que se passa nela. De acordo com Abdala Junior (1995, p.25), o foco narrativo “ é o ponto ou o ângulo através do qual o narrador nos conta sua história.”. Assim, verifica-se que é sob os olhos do narrador que o leitor tem a versão do enredo, pois conforme comenta o referido autor, os fatos

“são selecionados e interpretados de acordo com o modo de pensar a realidade dos narradores (que escrevem com o verbo na terceira pessoa do singular), das personagens narradoras (que se valem da primeira pessoa do singular) ou das personagens que vivenciam uma cena.” (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 26)

Destarte, constata-se que o narrador em 3ª ou em 1ª pessoa possui participação importantíssima no desenrolar dos acontecimentos de um enredo, pois é a partir dele que os sentidos da trama vão sendo construídos pelos interlocutores. No caso do romance *Vidas secas*, objeto da presente pesquisa, nota-se a presença do narrador onisciente em 3ª pessoa, o qual traz para o leitor a sua visão do drama.

Quanto à ação, observa-se que o universo ficcional é construído ao longo dos diversos eventos que ocorrem no texto narrativo. Massaud (2003, p.172) afirma que “ o romance apresenta *pluralidade dramática*, uma série de dramas, conflitos ou células dramáticas.”, assim, o romance pode-se desenvolver em torno de diversos conflitos presentes no texto narrativo e caberá ao autor selecionar a forma como serão organizados. No romance *Vidas secas* percebe-se o drama sendo desenvolvido ao redor de diversos conflitos, como, por exemplo, o ciclo de fuga vivido pela família de

retirantes nordestinos, que iniciam o romance fugindo da seca e o encerram da mesma maneira.

O personagem, de acordo com Massaud Moisés (2003), refere-se a

“pessoas” que vivem dramas e situações, à imagem e semelhança do ser humano. (...) Animais irracionais que participem do desenrolar de acontecimentos romanescos, ou são projeções da personagem (...), ou invulgares em sua condição (...) ou servem de motivo ao desenvolvimento da ação. (MASSAUD, 2003, p.226)

Percebe-se que o personagem é o ser que representará uma ação no enredo e entender como a constituição deles é feita no texto narrativo auxilia na construção de sentidos pelo leitor. Em *Vidas secas* há a presença de personagens humanas e também animais, ambos com papéis importantes no desenrolar dos acontecimentos.

O espaço, conforme aponta Abdalla Junior (1995, p. 48), “articula-se com as demais categorias da narrativa ao nível da história. No espaço, elas aparecem integradas com o lugar físico, por onde circulam as personagens e onde se desenvolve a ação.”. Por este ângulo, observa-se que o espaço possui um papel primordial na narrativa, muitas vezes ele interfere na forma como os acontecimentos vão se desenvolver no enredo e na vida dos personagens. É o que ocorre, por exemplo, nas obras da presente pesquisa. O ambiente da seca, algo duro e rígido, influenciará no comportamento dos personagens componentes do núcleo familiar de retirantes nordestinos, os quais se apresentam rígidos e secos, tal qual o ambiente em que vivem no romance.

O tempo está relacionado ao momento em que a narrativa ocorre. Massaud (2003) aponta que existem três modalidades básicas de tempo, quais sejam: histórico, psicológico e metafísico ou mítico. O primeiro diz respeito ao ritmo do relógio, segue a ordem cronológica dos acontecimentos. O segundo varia dentro de cada pessoa, é a forma como os acontecimentos se desenvolvem no interior de cada um dos personagens envolvidos. E o terceiro refere-se ao tempo do ser, é um tempo ontológico, o qual encontra-se acima ou fora do tempo histórico ou do tempo psicológico da narrativa. Nas duas versões do romance, objeto da presente pesquisa, percebe-se a presença desse terceiro tipo, uma vez que a história trata de personagens que representam o coletivo, a história não segue uma ordem cronológica de acontecimentos, ela se apresenta em forma de um ciclo, que inicia e encerra da mesma maneira e os capítulos são lidos de forma independente.

A explanação das categorias da narrativa permite verificar que elas são essenciais à compreensão de obras literárias, pois a partir delas é possível apreender sentidos e interpretações do enredo frente à forma como a história é narrada, como é a construção dos personagens e do espaço, a influência deste na história e como o narrador apresenta aos leitores os fatos narrados. Destarte, Abdala Junior (1995) destaca que o

domínio desses conceitos básicos possibilita ao aluno uma análise mais rigorosa, com observações críticas mais bem fundamentadas. A descrição desses elementos estruturais da narrativa deve fornecer matéria para uma argumentação, uma linha de raciocínio em que o aluno principiante na análise literária fundamente a defesa de um ponto de vista crítico. (ABDALA JUNIOR, 1995, p.08)

Observa-se que a compreensão por parte dos alunos de elementos presentes na narrativa faz-se imprescindível a fim de inseri-lo no universo da experiência literária, promovendo dessa forma um efetivo letramento e compreensão do texto literário. A partir de elementos da narrativa, o aluno será capaz de construir uma argumentação e um posicionamento crítico acerca do que é narrado.

Na presente pesquisa, optou-se por analisar estas categorias narrativas, sobretudo a construção dos personagens protagonistas da história de *Vidas Secas*, com o objetivo de fomentar a formação crítica do aluno sobre o enredo a fim de que este possa, de fato, construir e atribuir sentidos durante a prática de leitura. Conforme aponta Colomer (2007, p.61), a experiência literária, a partir de obras literárias, trabalha aspectos importantes para o conhecimento dos alunos e no que diz respeito aos personagens da narrativa, há “a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível.”. Assim, pode-se promover discussões acerca deste elemento, as quais possibilitarão a ampliação do repertório literário do aluno.

O conhecimento a respeito da construção dos personagens auxilia na compreensão da obra visto que reflete a respeito das atitudes humanas, fato que auxilia no entendimento do porquê de determinados momentos do enredo ocorrerem da forma como estão narrados na história. Abdala Junior (1995, p.40) ressalta que a “personagem da narrativa não é, pois, a pessoa. É um ser fictício que representa uma pessoa. (...) a personagem é um ser construído por palavras.”. Por conta disso, é

escrita a partir das reflexões que o autor quer provocar em seu leitor. A compreensão deste fato possibilita ao aluno depreender os sentidos possíveis para o texto bem como o propósito comunicativo deste.

É válido ainda ressaltar que o ambiente narrativo também influencia bastante no comportamento dos personagens em *Vidas Secas*. Por conta deste fato, é uma categoria da narrativa que auxilia na compreensão dos sentidos presentes nas duas obras, objetos de estudo da presente pesquisa, portanto, também é válido explorá-la neste estudo a partir da construção dos personagens. Abdala Junior (1995, p.48) afirma que o ambiente “pode refletir a atmosfera psicológica vivida pela personagem” e que

“não serve apenas para situar a personagem em sua época, podendo ser um elemento útil à continuidade do conflito, constituindo índices – isto é, informações reveladoras de acontecimentos futuros –, contribuindo assim para acentuar a atmosfera dramática.” (ABDALLA JUNIOR, 1995, P.48).

Nesta lógica, considera-se que o espaço é um elemento, o qual associado à categoria do personagem, permite discussões e construções de sentidos possíveis para o enredo de *Vidas Secas*.

Portanto, as categorias narrativas são elementos essenciais à formação do leitor, visto que a partir do entendimento delas, o discente constrói sentidos, aprimora suas habilidades de leitura e aciona diferentes estratégias de leitura que permitirão a ele, de fato, atribuir sentido ao que lê.

2.5. A CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS

O núcleo familiar de retirantes nordestinos das obras em estudo se constitui de personagens imprescindíveis para a compreensão da obra. A partir deles, o leitor conhece os sentimentos e as mazelas sofridas por essa parcela da população brasileira e o entendimento da forma como eles são construídos pelo narrador no enredo auxilia na ampliação do repertório literário do aluno e consolidação de fato do processo de letramento literário, objetivos principais almejados pela presente proposta de intervenção. Neste sentido, a partir das teorias sobre os tipos de personagens,

definidas por Candido (2014), Brait (2017) e Abdalla Junior (1995), desenvolveram-se atividades que visam ampliar o conhecimento dos alunos acerca dessa importante categoria narrativa.

Os personagens são seres criados pelos autores em um universo artístico literário e visam provocar diversas reações no leitor no desenrolar do enredo, ou seja, é uma criação existente no texto. Brait (2017) afirma que o personagem não existe fora das palavras do texto e se o leitor quer conhecer algo deles é necessário recorrer à forma como eles são construídos no texto. Assim, a partir da leitura das duas obras de *Vidas Secas*, objetiva-se conhecer o núcleo familiar protagonista do enredo a fim de compreendê-lo mais a fundo.

Brait (2017, p.73) comenta que o texto em si “é o único dado concreto capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor. ”. Neste viés, a partir da leitura do texto, verifica-se a forma como o narrador constrói os personagens e quais reações as características dos personagens causam no leitor e a leitura mediada pelo professor corroborará com as discussões referentes aos personagens no círculo de leitura promovido em sala de aula.

É importante ressaltar que, conforme aponta Brait (2017), é por meio da linguagem presente no texto, que o leitor conhecerá os personagens, neste sentido o personagem é uma realidade ficcional representada pelo narrador por meio da linguagem, seja ela verbal ou fotográfica. A autora discute que essas formas de linguagem são representações de realidade, não a realidade em si.

Assim, verifica-se, no caso de ambas as versões de *Vidas Secas*, um narrador que utiliza a linguagem verbal e também a visual (no caso da HQ), para construir uma realidade ficcional da obra e que busca fazer os leitores refletirem sobre uma realidade externa, no caso as mazelas sofridas por famílias de retirantes nordestinos fugindo da seca. Por isso, tanto na prosa quanto na HQ observa-se o emprego de uma linguagem seca, objetiva e que visa representar uma realidade dura, vivida pelos personagens. Sob essa perspectiva, o presente projeto visa aprofundar os estudos sobre essa linguagem visto que a partir dela conhece-se as características dos personagens, fato que auxilia na compreensão mais profunda da obra, justamente o grande objetivo desta proposta de intervenção.

A leitura mediada das duas versões da obra *Vidas Secas* permite analisar e discutir as características dos personagens do núcleo familiar de retirantes nordestinos bem como refletir sobre a representação de realidade. Também pode-se fazer o estudo da categorização dos tipos de personagens existentes, com o objetivo de levar o discente a perceber a complexidade mais evidente nos personagens Fabiano, Baleia e Sinhá Vitória, diferenciando-os dos mais simples, no caso os dois filhos do casal.

Na presente proposta de intervenção optou-se por seguir as nomenclaturas propostas por Brait (2017), Abdala Júnior (1995) e Candido (2014). De acordo com Brait (2017), citando Forster, as personagens podem ser classificadas em planas e redondas/esféricas. De acordo com a autora, as personagens planas são aquelas construídas em torno de uma única ideia ou qualidade, enquanto as redondas/esféricas são mais complexas e apresentam várias qualidades e tendências surpreendentes para o leitor ao longo da narrativa, definições semelhantes propostas por Abdala Júnior (1995) e Candido (2014).

Candido ainda amplia essa nomenclatura ao indicar os chamados personagens de costumes, que são os personagens caricatos, os quais possuem uma característica invariável e os personagens de natureza, os quais apresentam traços superficiais e interiores. Cabe ressaltar que Candido apresenta uma nomenclatura diferente cuja definição se assemelha aos personagens planos e aos esféricos, respectivamente. No presente trabalho optou-se pela nomenclatura personagens planas e esféricas, a fim de facilitar a compreensão por parte do aluno dessas categorias de personagem, já que os três autores supracitados apresentam esta nomenclatura.

Assim, a partir das discussões sobre o conceito de personagem bem como da categorização deles nos tipos apresentados para os discentes, almeja-se a promoção de uma melhor compreensão da obra e conseqüentemente ampliação de repertório literário, sobretudo no que diz respeito à diferenciação desses tipos.

Percebe-se, ainda, nas obras estudadas que o espaço influencia na vida do núcleo familiar de Fabiano, neste sentido, explorar as imagens da HQ e as referências ao espaço presentes na prosa, auxilia também na compreensão leitora dos discentes. De acordo com Filho (2008), o espaço possui algumas funções no enredo como caracterizar personagens, influenciar os personagens e sofrer suas ações, propiciar a ação, situar geograficamente os personagens, representar os sentimentos vividos

pelos personagens, estabelecer contraste com os personagens e antecipar a narrativa. No caso de *Vidas Secas*, verifica-se que o espaço, o sertão nordestino, pode representar os sentimentos dos personagens, visto que aquele se apresenta como algo duro, seco, áspero e rígido, justamente alguns dos sentimentos e comportamentos presentes no núcleo familiar de Fabiano, que sofre bastante com a seca da região.

Maussaud (2003) comenta que no romance o espaço não é apenas uma localização geográfica, ele pode assumir um papel decisivo na configuração dos personagens, o espaço está ligado ao drama, não é apenas o local onde os fatos do enredo se desenrolam, o personagem acaba sendo um produto do “meio”. No romance regionalista *Vidas Secas* é possível verificar esta ocorrência, haja vista que os personagens se apresentam duros, secos, rudes, justamente influenciados pelo meio em que vivem, no caso o sertão, que se apresenta da mesma forma. Logo, conforme já mencionado, o espaço influencia no comportamento dos personagens e possui papel decisivo na configuração deles.

Nesse sentido, refletir sobre a influência do espaço na vida dos personagens auxilia nas reflexões sobre a forma como eles foram construídos pelo narrador ao longo do enredo. Ao evidenciar isso durante a leitura das obras, aspira-se ao aprofundamento do entendimento dos textos e, conseqüentemente, o letramento literário e a ampliação de repertório, contribuindo para uma experiência literária mais efetiva na vida dos discentes.

Portanto, a partir das reflexões sobre a construção dos personagens, visa-se na presente proposta de intervenção ampliar o repertório literário do aluno bem como desenvolver o senso de análise crítica de elementos tão caros ao romance como os personagens e o espaço, visto que são elementos essenciais à compreensão do enredo de *Vidas Secas*.

2.6. AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO LEITOR A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS

A leitura de quadrinhos é uma ação que envolve o acionamento de determinadas estratégias para compreensão do enredo. O contato com um romance

em quadrinhos permite ao docente explorar a leitura de imagens e conseqüentemente ampliar o repertório sobre quadrinhos dos discentes.

Zeni (2009) comenta que usar obras literárias adaptadas em HQs na escola se constitui como uma ferramenta didática de acesso à obra original, que proporciona uma forma de leitura diferenciada, uma outra visão da obra literária original. Nessa perspectiva, atividades didáticas que promovem a leitura de uma obra literária em HQ permitem ao aluno ter contato com uma outra visão de um enredo e também gera uma maneira de incentivar os alunos a lerem a obra original.

É válido mencionar que diversos elementos podem ser explorados pelo professor durante o uso da HQ de uma obra literária em uma sala de aula. Ele deve promover a leitura atenta e profunda das imagens e do texto presente na obra, nesse viés, esta proposta de intervenção visa justamente ao aprofundamento na leitura de quadrinhos, buscando desenvolver no aluno o olhar mais minucioso na leitura dessas formas textuais, auxiliando-os na compreensão do enredo.

Alguns elementos, como as cores, as relações entre texto e imagem e os planos de visão ressaltam algum aspecto do enredo na leitura de imagens e isso auxilia na construção de sentidos. Deste modo, o estudo das cores, das relações entre texto e imagem e dos planos de visão presentes na leitura de imagens amplia a experiência literária dos alunos. É inegável, apesar de ainda ser um aspecto pouco desenvolvido nas salas de aula, que uma análise crítica e um estudo minucioso da leitura de imagens promovem, de fato, uma ampliação de repertório e, portanto, uma melhor compreensão do texto imagético. Os autores Ramos (2010), Linden (2011) e Biazetto (2008) trazem contribuições teóricas essenciais à leitura atenta de imagens nos quadrinhos.

No que diz respeito aos planos visuais, destacam-se os apontamentos de Ramos (2010). De acordo com este, a percepção visual permite observar uma imagem a partir de diversos planos, neste sentido, o autor esclarece que existem sete tipos de planos diferentes, cabendo ressaltar que a referência desses planos é em geral o corpo humano. O primeiro plano descrito pelo autor é o plano geral ou panorâmico, neste é possível ver a figura humana por completo. O segundo plano é o total ou de conjunto, nele é possível destacar o ser humano de maneira mais próxima, deixando o cenário mais de lado. O terceiro plano é o americano, neste o quadrinista mostra o personagem dos joelhos para cima, aproximando mais a visão do leitor para a figura.

O quarto plano é o médio ou aproximado, este representa o ser humano da cintura para cima, reforçando traços do rosto do personagem. O quinto é o chamado primeiro plano, nele o quadrinista aproxima mais a figura representando-a dos ombros para cima, as expressões faciais são mais focadas. O sexto é o plano detalhe, pormenor ou *close-up*, neste a percepção visual é voltada para algum detalhe do rosto ou de objetos. O sétimo é o plano de perspectiva, ele ocorre quando vários planos, daqueles descritos anteriormente, estão presentes em uma mesma cena.

É válido destacar que na presente proposta de invenção optou-se por trabalhar o primeiro, o segundo, o quarto, o quinto e o sexto planos por serem os existentes na HQ de *Vidas Secas*, assim, o foco foi nos planos predominantes na HQ em estudo, já que o quadrinho pode apresentar diversos planos visuais, que ressaltam elementos necessários à compreensão da narrativa. Acredita-se que a percepção e o estudo dos planos contribuem para a formação de leitura crítica de imagens pelo aluno, promovendo uma leitura mais elaborada do quadrinho.

A relação entre texto e imagem, apontada por Linden (2011), remete aos pontos de vista de recepção de sentido promovidos pela relação existente entre o texto verbal e a imagem presente no quadrinho. De acordo com a referida autora, existem três tipos de relação entre texto e imagem. A primeira é a relação de redundância, nela o discurso do texto repete-se na imagem, apesar de terem diferentes manifestações linguísticas (verbal e não verbal), ambos remetem para uma mesma narrativa, o que há em um, repete-se no outro. A segunda é a relação de colaboração, nesta texto e imagem trabalham em conjunto para o sentido comum. O sentido é construído a partir da colaboração entre os dois elementos, portanto, é necessário o texto para se compreender a imagem e vice-versa. Por fim, a terceira é a relação de disjunção, esta ocorrência é mais rara, nela não há ponto de convergência entre texto e imagem. O leitor não é direcionado para um sentido específico, a interpretação tanto da imagem quanto a do texto fica em aberto, dependendo da leitura feita pelo indivíduo.

Logo, o entendimento das relações existentes entre texto e imagem auxilia na compreensão do enredo, além de promover uma leitura mais atenta dos elementos presentes no quadrinho, fazendo com que o aluno perceba mais detalhes no romance que poderiam passar despercebidos em uma leitura superficial.

As cores também são um importante fator que merece ser destacado na leitura de imagens, principalmente porque na HQ de *Vidas secas*, a cor indica elementos que

contribuem para a compreensão do romance, visto que o quadrinista utiliza determinadas cores relacionando-as a momentos importantes vivenciados pelos personagens na história. Por exemplo, ao trazer o texto imagético com a predominância de tons terrosos, o quadrinista destaca a seca e a terra, elementos intrínsecos à vivência dos personagens no enredo. De acordo com Cristina Biazetto (2008), a percepção de uma imagem envolve o olhar do leitor sobre a ilustração do livro. Para tanto, existem partes fundamentais presentes na ilustração que proporcionam sensações ao leitor conforme as cores apresentadas no desenho. A referida autora aponta que luz e cor são partes importantíssimas nesse processo de percepção de uma imagem. De acordo com ela, a luz é um elemento visual constituído pelo contraste entre claro e escuro. O primeiro tende a ampliar os espaços, enquanto o segundo busca reduzi-los. A cor é um elemento visual bastante atrativo, pois pode-se, a partir deste elemento, definir relações entre a narrativa e diversas possibilidades de cores, o que permite múltiplas interpretações.

Logo, a cor pode remeter ao leitor inúmeras sensações e impressões sobre o enredo, assim, o estudo da mesma viabiliza uma leitura mais atenta de aspectos inerentes às imagens que auxiliam na construção de sentidos pretendidos pelo quadrinista por meio da cor no enredo.

Portanto, verifica-se que a leitura de imagens nos quadrinhos contribui com a ampliação da experiência literária do aluno visto que ela exige estratégias de leitura que são acionadas para a construção dos sentidos presentes no enredo.

3. METODOLOGIA

A presente proposta de intervenção se constitui a partir de momentos de trabalho didático com os alunos e também é voltada para a pesquisa na prática docente. Para tanto, alguns pressupostos teóricos-metodológicos foram utilizados para fundamentar a presente pesquisa, os quais serão discorridos nos próximos tópicos.

3.1. PESQUISA-AÇÃO

As diretrizes do programa de mestrado profissional em Letras recomendam a pesquisa aliada à prática em sala de aula. Em conformidade com essas orientações, na presente pesquisa, de cunho qualitativo, optou-se por utilizar como metodologia os pressupostos da pesquisa -ação ditados por Thiollent (1986) e os de Bortoni-Ricardo (2008), a qual trata do papel do professor pesquisador em sala de aula.

O professor pesquisador está sempre em busca de práticas pedagógicas eficientes que busquem promover a aprendizagem dos alunos. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008, p.42), “ é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.”. O professor que pesquisa a própria prática tem a oportunidade de pensá-la e buscar caminhos para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, eficiente e adequado aos sujeitos envolvidos.

Bortoni-Ricardo (2008, p.41) comenta que quando “se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto.”, neste viés, nota-se que o professor, ao realizar a pesquisa sobre a própria prática didática, pode investigar ações pedagógicas que visem facilitar o processo de ensino-aprendizagem bem como os efeitos produzidos por elas e a partir disso compartilhar com outros docentes as ações positivas e negativas de uma proposta de intervenção.

Esta visão encontra-se em conformidade com os preceitos da pesquisa-ação, ditados por Thiollent (1986), o qual postula sobre a conciliação entre pesquisa e

prática a partir de algum problema no coletivo com o intuito de buscar soluções em conjunto para este. Conforme aponta o referido autor,

“ 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 a 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, 1986, p. 14)

A partir de uma situação específica verificada na escola, onde a pesquisa é realizada, buscou-se construir esta proposta de intervenção, a fim de que juntos, professor e alunos, possam desenvolver estratégias cuja finalidade é facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, aprimorar a proficiência de leitura de obras literárias, promovendo a efetiva experiência literária aos alunos.

Este momento de colaboração conjunta está em consonância com o que dita a metodologia da pesquisa-ação, tendo em vista que, de acordo com Thiollent (1986, p.15), na “pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.”. Na presente pesquisa os sujeitos participantes farão um trabalho coletivo na busca de soluções para aprimorar a proficiência leitura e conseqüentemente promover de fato a experiência literária dos alunos a partir das práticas do letramento literário e ampliação de repertório literário.

Portanto, a presente proposta de intervenção pretende, a partir dos preceitos ditados pela pesquisa-ação e pela postura de professor pesquisador, desenvolver ações que visem proporcionar a experiência literária aos discentes.

3.2. O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O locus da presente pesquisa se constitui pelo espaço onde a investigação foi realizada, no caso uma escola pública da rede federal de ensino, pertencente ao sistema Colégio Militar do Brasil, localizado na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escola atende a mais de 863 alunos (conforme dados do ano vigente da presente pesquisa) do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e possui uma

ampla estrutura que conta com laboratórios de informática e de diversas ciências, como Física e Biologia, além de uma biblioteca e um espaço para práticas de esportes.

Os sujeitos envolvidos neste estudo são os alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental da referida escola e a professora pesquisadora Josiane Silveira Coimbra, sob orientação do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes.

É válido mencionar que a referida turma possui alunos advindos de diversas partes do Brasil e com diferentes níveis de conhecimento, fato que promove discussões variadas sob a ótica de diferentes culturas brasileiras.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa utilizados na proposta de intervenção são o diário de bordo, composto por anotações e registros de experiências durante a execução do trabalho pedagógico e um diário de leitura, no qual encontram-se as impressões e avaliações dos alunos sobre a leitura e as atividades didáticas realizadas com eles.

O diário de bordo baseou-se nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2009), a qual comenta da importância do registro das impressões do professor durante a execução da pesquisa, com o intuito de ser consultado em momentos posteriores.

O diário de leitura fundamentou-se nos escritos de Cosson (2021), o qual postula acerca desta prática de leitura. De acordo com o referido autor, 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, transcrições 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 tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.” (COSSON, 2021, p.122)

Nessa perspectiva, por se tratar de uma pesquisa cuja participação se dá em parceria entre o professor e os alunos, acredita-se que o diário de leitura se constitui uma importante ferramenta de registro das impressões dos alunos acerca da proposta de intervenção, fato que propicia reflexões pontuais acerca da prática pedagógica do professor.

Logo, a partir dos instrumentos acima é possível investigar a prática pedagógica e essa investigação viabiliza refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela presente proposta de intervenção.

4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta de intervenção tem por base, conforme já dito anteriormente, o trabalho literário com duas versões do romance *Vidas secas*, quais sejam: o texto original, escrito por Graciliano Ramos e a adaptação em quadrinhos, feita por Eloar Guazzelli e Arnaldo Branco.

As etapas deste trabalho estão baseadas em algumas práticas de letramento literário, propostas por Cosson (2020) e Cosson (2021), referentes à leitura literária, com o propósito de viabilizar todo o processo de construção de sentidos por parte dos alunos. Empregam-se os preceitos relativos à prática da leitura protocolada, ditados por Cosson (2021), e os relacionados à realização da leitura compartilhada bem como da solitária, sugeridos por Colomer (2007).

A leitura protocolada, de acordo com Cosson (2021), consiste em

“estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto.” (COSSON, 2021, p.117)

Nessa lógica, pretende-se desenvolver com os alunos um trabalho que aborda variados aspectos presentes nas obras literárias eleitas, quais sejam: capa, título, propósito comunicativo, elementos da narrativa, construção dos personagens e espaço e a leitura de imagens quadrinísticas.

As práticas de leitura individual, de acordo com Colomer (2007), são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências leitoras, pois o próprio texto “ensina” a ler e auxilia na formação da autoimagem dos alunos como leitores, os quais aprenderão a avaliar e a selecionar livros. Nessa perspectiva, almeja-se promover momentos de leitura individual para os alunos, a fim de que esses, de forma independente e sem mediação, possam construir suas próprias impressões acerca dos textos.

No que tange à leitura compartilhada, Colomer (2007, p.147) afirma que “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”. Este tipo de prática de leitura contribui para a aprendizagem de

diversas estratégias leitoras uma vez que as pessoas pertencentes a uma comunidade de leitores podem refletir e compartilhar múltiplas interpretações de uma mesma obra a fim de construir diversos sentidos para um mesmo texto, ampliando a capacidade de compreensão leitora dos alunos. Nesse viés, as leituras realizadas por cada aluno serão compartilhadas, o que permite um conjunto de múltiplas interpretações de um texto a ser estudado e analisado por todos.

Cabe ressaltar que a presente proposta de intervenção teve por objetivo promover aos alunos uma compreensão mais aprofundada do enredo de *Vidas Secas*, a partir da leitura literária. Além dos teóricos citados nas linhas acima, foram adotados no projeto também os procedimentos de leitura indicados por Solé (1998), de acordo com esta autora, deve-se promover reflexões que visam levantar hipóteses e discussões antes, durante e após a leitura do texto em estudo. Portanto, foram elaboradas atividades que visavam justamente a promover reflexões prévias dos alunos, antes de ler o texto, como por exemplo, a exploração do título, discussões ao longo da leitura, a partir de perguntas mediadoras e após todo o processo, ao promover considerações por escrito acerca do enredo. Assim, as atividades foram pensadas com o intuito de acionar as diversas estratégias de leitura, a fim de aprofundar a compreensão do enredo para os alunos.

Destaca-se, ainda, que além dos procedimentos de leitura, as atividades também tiveram como foco a mediação do professor durante esse processo de formação de leitores. Moura e Martins (2012) afirmam que o

“trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.” (MOURA e MARTINS, 2012, p.90)

Desse modo, a partir da mediação do professor no processo de leitura busca-se auxiliar os alunos na leitura e conseqüente compreensão aprofundada de uma obra literária. Esse processo de mediação se deu através de diversos questionamentos e provocações realizadas ao longo da leitura protocolada.

Sob esta ótica, grande parte das atividades de leitura foram elaboradas a partir de perguntas orientadoras sobre o enredo, as quais buscavam justamente provocar reflexões, discussões e construções de sentido durante a leitura do texto em estudo. De acordo com Moura e Martins (2012), no

“contexto interacional, pensar no que perguntar e em como perguntar ajuda o aluno a construir hipóteses sobre determinado conceito ou tema, além de organizar argumentos necessários para convencer o interlocutor de determinado ponto de vista.” (MOURA e MARTINS, 2012, p.92)

Desta forma, ao longo do projeto foram feitas diversas perguntas orientadoras que buscavam auxiliar os alunos na compreensão do enredo.

As etapas deste trabalho foram inspiradas na sequência expandida de letramento literário na escola, proposta por Cosson (2020). Cabe ressaltar que a autor propõe este tipo de sequência para a etapa escolar do ensino médio, no caso da presente pesquisa, as etapas sugeridas pelo autor foram adaptadas para o ensino fundamental, conforme a realidade dos alunos.

A sequência expandida, de acordo com Cosson (2020), possui sete momentos, quais sejam: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, os quais são discutidos no parágrafo seguinte conforme as definições do autor supracitado.

A motivação consiste em uma atividade de introdução dos alunos ao universo da obra eleita. Na introdução apresenta-se para os alunos o autor e a obra. Na etapa da leitura, inicia-se a exploração leitora do livro lido. A primeira interpretação consiste em uma apreensão geral da obra. A contextualização versa sobre o aprofundamento da leitura por meio dos contextos trazidos pela obra. A segunda interpretação tem por finalidade realizar a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto selecionado. E por fim, a expansão, na qual encerra-se o trabalho da leitura centrada e busca-se estabelecer relações textuais por meio de comparações com outros textos que tratam da mesma temática abordada no livro eleito.

Na presente proposta de intervenção, propõe-se o desenvolvimento das etapas previstas por Cosson (2020), contudo, adaptou-se a sequência para o ensino fundamental, a partir da inserção de mais momentos de discussão com perguntas orientadoras que buscam provocar diversas reflexões, além de atividades cujo

objetivo é a ampliação do repertório literário. É válido destacar que o presente trabalho consistirá na leitura intercalada entre as duas versões do romance *Vidas secas*, no caso o texto original e a adaptação em quadrinhos, conforme dito anteriormente, a fim de que o aluno realize comparações, reflexões e ponderações sobre o enredo.

A etapa da motivação busca incentivar a leitura de ambas as obras. Para tanto, propõe-se algumas discussões a partir de uma foto e um trecho de vídeo, ambos retirados da adaptação fílmica de *Vidas Secas*. Mostra-se nestes a família de retirantes nordestinos caminhando no sertão. A partir disso, são feitas diversas perguntas que visam aguçar a curiosidade dos alunos acerca do enredo.

A etapa da introdução procura introduzir a leitura das obras na sala de aula. Neste momento apresenta-se a imagem da primeira página que inicia o capítulo um da HQ de *Vidas Secas*. Inicia-se a exploração dessa imagem com perguntas orientadoras, buscando provocar a curiosidade dos alunos sobre o enredo a ser trabalhado. Em seguida, inicia-se a leitura do capítulo 1 da HQ de *Vidas Secas*, com o professor realizando perguntas de reflexão que visam construir a compreensão do enredo bem como proporcionar a leitura atenta de imagens, a partir do estudo dos planos de visão dos quadrinhos. Encerrada essa leitura, principia-se a leitura do capítulo 1 da prosa de *Vidas Secas*, com atividades voltadas para a exploração do título e da capa da obra, além da realização de perguntas que também procuram refletir sobre o enredo. Posteriormente, efetua-se, com a turma, atividades que estabelecem um comparativo entre as duas versões do capítulo um lido.

Após a introdução, inicia-se as etapas de leitura intercalada entre as versões em prosa e em HQ de *Vidas Secas*. Nestas etapas, serão trabalhados diversos elementos, como a interpretação e a reflexão sobre aspectos do enredo; a leitura de imagens a partir do estudo das cores, dos planos de visão dos quadrinhos e da relação existente entre texto e imagem e a construção dos personagens por meio dos tipos de personagens e a influência que o espaço narrativo exerce no comportamento dos protagonistas do romance.

Nas etapas dois e três são proporcionados aos alunos diversos momentos de leitura, seja individual, compartilhada e protocolada, além do registro escrito de impressões e reflexões sobre os elementos trabalhados.

Nas etapas de quatro a dez promove-se a construção do conhecimento sobre personagens esféricos e planos a partir da caracterização da família de retirantes

nordestinos, feita pelo narrador nos capítulos da HQ e da prosa de *Vidas Secas*, um dos focos da presente proposta de intervenção. É válido ainda ressaltar que nessas etapas ainda foram proporcionadas discussões a respeito da influência exercida pelo espaço no comportamento dos protagonistas do enredo.

Na avaliação final, etapa onze desse projeto, os alunos realizam um comparativo entre os personagens Fabiano e soldado amarelo a fim de consolidar o conhecimento sobre personagens planos e esféricos a partir da criação de um perfil de rede social para cada um dos personagens mencionados. Esta atividade deverá ser feita em duplas.

Assim, a execução de cada etapa busca promover a experiência literária e conseqüentemente ampliar o repertório para os alunos a partir da leitura de duas versões de uma obra canonizada da literatura brasileira sob a luz das práticas do letramento literário.

É válido ainda destacar que a adaptação em quadrinhos do enredo de *Vidas Secas* teve como objetivo pedagógico aquele apontado por Zeni (2009). Nele, entende-se a adaptação como uma obra que mereça uma análise tão completa quanto a do original, tornando-se uma atividade mais complexa e produtiva para os alunos. De acordo com este autor, neste tipo de atividade é essencial estabelecer uma relação estreita com a original, justamente o que foi sugerido para realizar na presente proposta de intervenção.

Zeni (2009) comenta que nas atividades voltadas para esse fim, busca-se desenvolver análises sobre cada uma das obras, observando as propriedades específicas de cada uma delas, explorando a linguagem, a relação entre imagem e texto, função das cores e comparações visuais, conforme cada arte. Logo, a presente proposta teve como princípio esse viés ao propor a realização da leitura intercalada de ambas as obras, auxiliando na compreensão do enredo e conseqüente ampliação do repertório do aluno.

Portanto, todas as atividades didáticas construídas no presente projeto de intervenção foram pensadas com o objetivo de promover para os alunos a efetiva experiência literária, o aprofundamento de leitura, a compreensão do enredo sob a ótica dos preceitos ditados pelo letramento literário além da ampliação do repertório do aluno.

4.1. DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi escrita em caráter propositivo, ficando como uma sugestão de trabalho a ser aplicado posteriormente e objeto de novas pesquisas.

Cabe ressaltar, que de acordo com a resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor do ProfLetras, de 31 de março de 2021, os projetos do presente mestrado profissional poderiam ser neste formato devido ao enfrentamento da pandemia da Covid- 19, tendo em vista que esta crise sanitária teve um impacto grande na realização presencial do projeto, uma vez que esse contexto assolou o mundo naquele momento e deixou as escolas fechadas por dois anos. O ano de 2022 foi um ano de readaptação dos alunos ao âmbito escolar presencial, já que durante a pandemia os alunos tiveram aulas no formato on-line.

Diante deste cenário, o projeto é uma sugestão de atividades pedagógicas, voltadas para a leitura literária, ampliação de repertório e concretização do Letramento Literário, para que possa ser aplicado futuramente em uma turma.

Para maiores detalhes das atividades elaboradas para esta proposta de intervenção, sugere-se que os professores consultem o caderno pedagógico intitulado “A construção dos personagens em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e em uma adaptação em HQ: proposta de ampliação de repertório e letramento literário”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, conforme aponta Koch e Elias (2006) é uma atividade de produção de sentido e o leitor é visto como um construtor de sentido, o qual acionará diversas estratégias para realizar este feito. Logo, verifica-se a importância do ato de ler na vida das pessoas, pois a partir da leitura o sujeito se insere em um vasto mundo de conhecimento, o que de fato viabiliza transformações positivas em sua vivência na sociedade. E o ato da leitura deve estar voltado para os mais diversos textos presentes não só no cotidiano das pessoas, mas também no âmbito dos textos literários, muitas vezes considerados eruditos, complexos e herméticos.

Diante das exposições acima, as quais foram discutidas ao longo deste trabalho, percebe-se a importância de propiciar às pessoas a experiência efetiva da leitura de textos literários, justamente um dos grandes princípios norteadores do presente trabalho. É necessário inserir na escola projetos que viabilizem e democratizem o acesso à experiência literária, na tentativa de desconstruir a visão de que textos literários são descolados da realidade social. Logo, a construção das atividades didáticas, presentes nesta pesquisa, foi voltada para esta perspectiva, a de viabilizar a experiência humanizadora da literatura.

A partir de muitos estudos voltados para os preceitos do letramento literário, da ampliação de repertório, do acionamento de estratégias de leitura de texto verbal e imagens, foram construídas as atividades descritas nesta pesquisa.

Espera-se que este projeto possibilite a consolidação da experiência humanizadora da literatura a partir da leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Levando em consideração a realidade dos alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal de Juiz de Fora- MG, acredita-se que ler uma obra canonizada da literatura brasileira possibilita a eles realizarem reflexões, terem inquietações sobre um enredo tão rico que provoca sensações em seus leitores, fazendo com que estes não somente decodifiquem palavras para entender seus significados, mas reflitam e utilizem o que leram para agir de fato sobre o contexto sociocultural que os rodeia.

Apesar das hipóteses de pesquisa não terem sido aplicadas na sala de aula por conta da crise sanitária que assolou o país naquele momento, acredita-se que este trabalho possibilitaria a experiência humanizadora da literatura na turma.

Portanto, mesmo não tendo as hipóteses confirmadas por meio da aplicação, a partir dos estudos feitos para a construção deste trabalho, acredita-se que sua aplicação mostraria resultados positivos na concretização dos objetivos pretendidos.

É válido destacar que os estudos feitos até aqui não serão extenuados e que se pretende, futuramente, aplicar as atividades descritas neste projeto, ficando para constatações e pesquisas em trabalhos futuros.

O projeto foi pensado a partir de muitos estudos, os professores que tiverem acesso a ele podem adaptá-lo às suas realidades e proporcionarem aos seus alunos uma experiência literária efetiva.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

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

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In _____. **Vários escritos**. 5ªed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, São Paulo, Duas cidades, 2011.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ªed. 10ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2020.

EVEN ZOHAR, I. **O sistema literário**. Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. Revista Translatio , n.5, 2013.

FILHO, Oziris Borges. **Espaço e literatura**: introdução à toponálise. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC, USP – São Paulo, 2008. Disponível em https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2023.

GLOBO, G1. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos, com queda puxada por mais ricos**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>. Acesso em 13 de março de 2022.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2013.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Margos Bagno e Marcos Macionilo. São Paulo, Parábola, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ªed. São Paulo, Contexto, 2006.

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

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação. vol.17, nº1, 2004, Universidade do Minho, Braga, Portugal. p.47-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. p. 51- 62.

MASSAUD, Moisés. **A criação literária**: Prosa I. 19ªed. São Paulo, Editora Cultrix, 2003.

McCLOUDE, Scott. **Desenhando Quadrinhos**: Os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels. São Paulo, M.Books, 2008.

McCLOUDE, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo, Makron Books, 1995.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris et al. (Org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 140ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2019.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**: Graphic novel. Adaptação de Arnaldo Branco, ilustrações de Eloar Guazelli. 6ªed. Rio de Janeiro, Galera Record, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6ªed. Porto Alegre, Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: autores associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo, Contexto, 2009.