

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

Nivea Neves e Lima Medeiros

Uma proposta de letramento literário por meio de adaptações e obras originais de narrativas policiais.

Juiz de Fora
2024

Nívea Neves e Lima Medeiros

Uma proposta de letramento literário por meio de adaptações e obras originais de narrativas policiais.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Neves e Lima Medeiros, Nivea.

Dissertação de Mestrado : Uma proposta de letramento literário por meio de adaptações e obras originais de narrativas policiais. / Nivea Neves e Lima Medeiros. -- 2024.

63 f. : il.

Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Narrativa policial. 2. Letramento literário. 3. Adaptação. I. de Sousa Mendes, Marco Aurélio , orient. II. Título.

Nivea Neves e Lima Medeiros

**Uma proposta de letramento literário por meio de adaptações e obras originais de narrativas
policiais**

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

Aprovada em 15 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes -
Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Michel Mingote Ferreira de Azara
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Juiz de Fora, 26/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Michel Mingote Ferreira de Azara, Professor(a)**, em 03/09/2024, às 20:21, 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 **NATALINO DA SILVA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 04/09/2024, às 16:22, 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 **Marco Aurelio de Souza Mendes, Professor(a)**, em 14/10/2024, às 18:50, 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 **1888191** e o código CRC **7D60D9F1**.

Aos meus pais, ao meu esposo Marcelos e aos meus três tesouros: Fernando, Livia e Fábio.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus, por guiar-me nesta jornada chamada vida e aos amigos espirituais que sempre me direcionam para o melhor caminho e para trabalhos incríveis com a espiritualidade. Agradeço a oportunidade de ingressar no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que disponibiliza uma formação comprometida com a luta por uma escola pública de qualidade.

Gratidão ao meu querido orientador, professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, por ter me aceitado como sua orientanda e dividir comigo tantos conhecimentos sobre literatura.

Gratidão à minha mãe biológica que me deu a oportunidade dessa encarnação.

Gratidão à minha mãe Nicinha que não está mais aqui entre nós, porém ainda sinto seu amor, sua energia e quando fecho os olhos ainda sinto seu cheiro. Sei que está olhando por mim e eu estarei aqui fazendo o possível para ser alguém de quem ela sentiria orgulho.

Gratidão ao meu pai – Louzada - que me mostrou o universo literário desde muito pequena. Nas horas vagas ele estava sempre com um livro na mão, parava a leitura para me contar sobre a história que estava sendo lida. Como eu sinto saudades daqueles momentos!

Gratidão aos meus três filhos maravilhosos: Fernando, Livia e Fábio. A eles eu reservo o maior amor de todos, pois eles me ajudaram a construir o melhor capítulo da minha história.

Gratidão ao meu esposo Marcelos pelo apoio e paciência nos dias e noites que precisei ficar estudando para conseguir finalizar esse trabalho. Ele foi minha fortaleza nos momentos de angústia, acreditou em mim mesmo quando eu mesma duvidei que seria capaz de realizar esse sonho.

Gratidão à minha amiga do coração, a pessoa mais forte que já conheci: Ananda Fernandes. Companheira que esteve junto comigo nesta caminhada acadêmica e me apoiou, me alegrou durante esse percurso. Fizemos graduação juntas, passamos no concurso da prefeitura, assim que formamos, fomos designadas para trabalhar na mesma escola e nestes dois últimos anos aprendemos muito no mestrado profissional (PROFLETRAS).

Gratidão aos meus alunos tão queridos que passaram pelo meu caminho e continuam passando pela minha vida, contribuindo tanto para meu crescimento pessoal e profissional

RESUMO

O presente trabalho, vinculado ao macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da UFJF, tem como objetivo refletir sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, assim como propor um projeto de intervenção pedagógica para ser aplicado nas aulas de Língua Portuguesa que, muitas vezes, analisa o texto literário apenas para análise gramatical. Através dos estudos de autores que desenvolveram teorias sobre a narrativa policial, aliado a outros que teorizaram o conceito de adaptação, buscou-se promover o letramento literário dos estudantes do nono ano de uma escola da rede municipal de ensino em Juiz de Fora, Minas Gerais, no que concerne às especificidades do gênero policial, do tempo presente nas narrativas, as personagens, o espaço onde acontecem os fatos e o enredo. Essa proposta interventiva será dividida em três etapas: a primeira será a análise do episódio “*A Abominável Noiva*”, baseado na adaptação do conto “*Ritual Musgrave*”, de Arthur Conan Doyle, dirigido por Carlos Milani. Em seguida, os estudantes farão a leitura protocolada do conto “*Ritual Musgrave*” adaptado por Márcia Kupstas. A segunda etapa será a leitura dos seis primeiros e dos três últimos capítulos do livro “*O Escaravelho do Diabo*” escrito por Lúcia Maria Machado e, por fim assistirão à adaptação fílmica desse mesmo livro roteirizada por Milanie Dimantas e Ronaldo Santos. A terceira etapa será uma atividade avaliativa em que os alunos produzirão um vídeo indicando o filme ou o livro: “*O Escaravelho do Diabo*” para ser exibido no Instagram e na feira cultural da escola. Os pressupostos teóricos que ancoram esta intervenção são letramento literário (Cosson,2021); (Paulino e Cosson,2020), adaptação (Hutcheon,2013), conto e romance (Moisés, 1970), Personagem (Braith,1985), narrativa policial (Todorov,1970) e Categorias da narrativa (Júnior, 1995). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A estratégia escolhida foi a leitura protocolada, por ser importante nesse trabalho que atinge os leitores em formação. Ao elaborarmos a sequência didática almejamos que os discentes consigam aproximar-se dos textos literários.

Palavras-chave: Narrativa policial; Adaptação; Letramento literário.

ABSTRACT

The present work, linked to the macroproject "Pedagogical interventions in the teaching of literature: inter-relationships between literary adaptations" developed within the scope of the Professional Master's Degree in Literature – Profletras – at UFJF, aims to reflect on the teaching of literature in the final years of what would be the equivalent to elementary school to Brazilian public schools, as well as proposing a pedagogical intervention project to be applied in Portuguese Language classes, which often use literary text exclusively for grammatical analysis. Through studies of authors who developed theories about detective novels, combined with others who theorized the concept of adaptation, we sought to promote the literary literacy of elementary students at a municipal school in Juiz de Fora, Minas Gerais, regarding the characteristics of the genre, the tenses present in its narratives, the characters, the space where the events take place and the plot. This intervention proposal will be divided into three stages: the first will be the analysis of the episode "The abominable Bride" based on the adaptation of the short story "*The musgrave Ritual*" by Arthur Conan Doyle written by Steven Moffat and Mark Gatiss. Next, students will read the short story "Ritual Musgrave" adapted by Márcia Kupstas. The second stage will be the reading of the first six and last three chapters of the book "*O Escaravelho do Diabo*" written by Lúcia Maria Machado and, finally, the students will watch the film adaptation of the same book scripted by Milanie Dimantas and Ronaldo Santos. When analyzing the film, there will be a pause at the nineteenth minute for the students to compare the original work with the adaptation and, at this point, they will begin to explore the narrative categories, the similarities and differences present in the adapted work. The third stage will be an evaluative activity in which students will produce a video indicating the film or book "*O Escaravelho do Diabo*". The theoretical assumptions that anchor this intervention are literary literacy (Cosson, 2016); (Paulino and Cosson, 2009), adaptation (Hutcheon, 2013), short story and novel (Moisés, 1970), detective narrative (Todorov, 1970) and Narrative Categories (Abdala Júnior). The methodology used was research-action (Thiollent, 1986). The strategy chosen was "protocol reading", as it is important in this work that reaches readers in development. When developing the didactic sequence, M to bring students closer to literary texts.

Keywords: Detective novels; Adaptation; Literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	24
2.1 <i>LÓCUS</i> DO TRABALHO	25
2.1.1- Perfil do professor mestrando	25
2.1.2 Atores do processo	30
2.1.3 Instrumento de coleta de dados	31
2.1.4 Diário de leitura	33
2.1.5 Diário de bordo	33
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	34
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO	34
3.2 A MEDIAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS	38
3.3 ADAPTAÇÃO	39
3.4 CATEGORIAS DA NARRATIVA	42
3.4.1 O tempo	43
3.4.2 - O espaço	44
3.4.3 A ação	44
3.4.4 A personagem	45
3.4.5 Narrador	47
3.5 ANÁLISE DE IMAGENS	49
3.6 O CONTO E O ROMANCE	51
3.7 NARRATIVA POLICIAL	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma proposta de intervenção pedagógica e está veiculado ao macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino da Literatura: inter-relações em adaptações literárias” organizado pelo Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes no Mestrado Profissional em Letras, Profletras, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse macroprojeto tem a finalidade de apontar e desenvolver as potencialidades do texto literário, das adaptações literárias, assim como seus efeitos junto aos estudantes.

Aqui se apresenta uma intervenção de caráter propositivo, uma sugestão de trabalho a ser aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. É essencial ressaltar que de acordo com a resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor de Profletras, de 31 de março de 2021, os projetos do programa poderiam assumir esse formato em decorrência dos efeitos da pandemia da Covid-19 ainda presente no início desta pesquisa.

Mesmo diante desse cenário o presente trabalho pretende desenvolver atividades estruturadas que, provavelmente, promoverão a competência literária dos estudantes, quando aplicadas em sala de aula.

Rildo Cosson (2021) em seu livro “*Letramento Literário*” anuncia que esse letramento consiste em escolarizar a literatura, ou seja, é necessário trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido. É uma prática humanizadora que deve ser discutida e analisada dentro de um contexto. O referido autor também mostra o letramento literário como uma forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola, a fim de formar um maior número de leitores. Através do letramento literário, o estudante será capaz de aprender que todo o texto foi escrito por um motivo. Além disso, será capaz de perceber as devidas relações de como, onde e o porquê daquele texto que ele está lendo ter sido produzido.

Através do estudo de obras originais e de adaptações literárias, os discentes poderão também adquirir o gosto por esses textos, desenvolver hábito da leitura, e dessa forma, possivelmente, poderão se articular com mais proficiência no mundo. Cosson (2021) define como letramento literário um processo importante que supera a leitura simples baseada na decodificação das palavras. Desse modo, é imprescindível que o leitor seja capaz de articular as palavras em um todo significativo e o conhecimento prévio do estudante

também é valorizado ao analisar os textos. Segundo o autor, o letramento literário acontece a partir da leitura de textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da leitura e da escrita, de igual maneira uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

É necessário garantir a presença da leitura literária nas escolas, pois é onde a maior parte dos estudantes terá a oportunidade de estreitar ou ter os primeiros contatos com textos literários. Se a presença da literatura é apagada da escola e se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, o espaço da literatura como possibilidade de conhecimento poderá desaparecer. A fim de que isso não aconteça podemos recuperar o sentido da literatura, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão. É essa a concepção básica de quem argumenta que o que está em processo de obsolescência são as formas que a tradição conhece e valoriza como literárias, um fenômeno mais geral, que se relaciona ao declínio ou reposicionamento do livro no universo cultural. Dessa forma, longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de ampliação ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística. Pretendemos exercer práticas de leituras com uma turma de 9º ano, pois vemos a necessidade de ressignificar as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais interativas, com momentos de leitura de textos literários, e contribuindo para aprimorar a competência dos leitores de refletir e compreender o contexto. A instituição de ensino escolhida localiza-se num bairro periférico de Juiz de Fora (MG) e, quando nos referimos a uma escola de periferia, chamamos a atenção para um local que apresenta uma problemática bem complexa e específica. Nessa escola, o contexto socioeconômico muito desfavorável interfere negativamente no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. Nos professores, gera, muitas vezes, sentimento de frustração, insatisfação e angústia, porque em muitas ocasiões não conseguem desenvolver o que planejam, ou enfrentam situações imprevistas que desestabilizam o trabalho de sala de aula. Nos alunos, gera dificuldades para a sua vida escolar, pois desde cedo precisam trabalhar para ajudar no sustento da família.

Mesmo diante desse cenário complexo, pensamos nessa proposta de intervenção com a finalidade de apontar as potencialidades do texto literário, das adaptações literárias, assim como os efeitos que esses textos podem gerar nos estudantes. Através do estudo

de uma obra original e de adaptações literárias, eles poderão adquirir o gosto por essa leitura e criar o hábito de ler.

Esse tipo de leitura acontece através de um processo de interação entre o leitor e texto e para que ocorra essa interação é necessário que esse leitor seja ativo, que saiba processar e analisar os textos. Na obra: - “*O Ato da leitura*” -, Iser Wolfgang (1996), anuncia que texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade que Wolfgang (1996) chama de repertório, e que se acrescenta à existência de estratégias utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor quanto na compreensão do leitor. O repertório e as estratégias são fundamentais para desenvolver o ato da leitura.

Colomer (2007), em seu livro: - “*Andar entre livros*” - salienta que a leitura literária é capaz de estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor, como informação guardada em sua memória. É importante ressaltar que mesmo sendo importante o protagonismo do leitor, os espaços a serem preenchidos por ele não vêm da imaginação arbitrária. O próprio texto deve ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido.

A leitura literária é amplamente reconhecida e aparece em diversos documentos oficiais que regem a educação escolar no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, defendem o ensino interativo da língua, que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos dentro e fora da sala de aula. Segundo as orientações dos PCN,

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas na sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (PCN, 1998, p. 29).

O contato dos estudantes com esse tipo de leitura deveria se iniciar antes de eles entrarem na escola, mas sabemos que somos afligidos por muitos problemas sociais que dificultam o acesso a essa leitura. Conseqüentemente, grande parte dos alunos chegam à escola desmotivados, não encontram estímulo para estudar, ou seja, não veem na educação motivos para se desenvolver enquanto ser social. Muitas vezes argumentam que algumas disciplinas são aprendidas somente para fazerem a prova, eles não enxergam o aprendizado como parte das suas vidas. Por inúmeros fatores, esses estudantes não têm

estímulos e não possuem vínculo afetivo e significativo com a escola e com o ato de estudar. Diante do exposto, conclui-se que, para a educação acontecer com sucesso, necessita-se que os governantes, a escola, o professor, a família e o aluno valorizem as diversas leituras, pois assim existirá a possibilidade de haver uma educação de maior qualidade, justa e igualitária. Sabemos que alcançar esse objetivo não será fácil porque não depende apenas do nosso esforço e do nosso desejo; porém, podemos pensar em cada passo dado em sala de aula, a fim de agirmos de forma que os estudantes sejam ativos e participantes do próprio aprendizado e se sintam mais motivados para a aprendizagem.

Apesar de terem pouco contato com o texto literário, os alunos chegam ao Ensino fundamental II sabendo fazer outras leituras. Conseguem ler o mundo a sua volta, ou seja, conseguem contar sobre suas experiências ou as emoções, sobre filmes e séries que já assistiram, sobre letras de músicas que gostam de ouvir e é importante estimular essas diversas leituras, relacionando-as com os textos literários. É notável o interesse deles por filmes e séries, e o professor precisa saber aproveitar esse dado. Essa estratégia faz-nos pensar que ler não é somente saber decodificar os símbolos, ler é conferir sentido ao que foi lido. Embora o estudante já possua essa leitura de mundo, é na escola que o letramento literário acontece de forma efetiva, e esse tipo de leitura passa a ter um caráter social.

Nas escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora, temos recebido estudantes com vários problemas: desinteresse, apatia e indisciplina, entre outros.

Um dos primeiros passos para motivar esses alunos desinteressados na escola seria fazer com que eles se sentissem bem-vindos, criando uma atmosfera de sala de aula que enfatizasse o esforço e não somente o resultado. O estudante precisa saber que a sala de aula é um lugar seguro, que o equívoco é um caminho para o aprendizado e que sua leitura de mundo é muito importante para a aprendizagem.

Um bom artifício de motivação é a roda de conversa em que há contação de histórias. Considera-se essa atitude muito antiga e que se origina na oralidade. É carregada de sons, formas, entonações, expressões e tantos outros elementos pela qual é composta. Além disso, pode também contribuir para uma maior interação através do contato visual e, conseqüentemente, pode estreitar os laços e as relações entre professor e aluno. Tal arte seduz os indivíduos há milênios. Esse procedimento é importante para estabelecer um bom relacionamento com o aprendiz, mantendo-o à vontade, acessível e calmo. Um dos vários

motivos que mantêm a prática de contação de histórias tão viva é aquilo que ela proporciona, ou seja, a experiência do ouvinte a partir da escuta literária. Quando o indivíduo se dá conta, ele já está imerso no mundo da ficção e da fantasia. As histórias contadas enriquecem a nossa vida, iluminam nosso interior e, permitem desvendar o mundo através da imaginação. Essa convivência lúdica e harmoniosa, acalma, encanta, diverte, ajuda na resolução de problemas e nos torna mais flexíveis para aceitar as diferenças. É muito importante usar as emoções positivas e desafiar nossos estudantes, a fim de aproximá-los dos textos literários, tornando o caminho mais divertido e fácil, propiciando também o engajamento na leitura. Oliveira e Júnior (2019) escreveram um artigo que explica a importância de se preparar as aulas que se baseiam na contação de história.

Da mesma forma que o educador planeja suas aulas de língua portuguesa, matemática, geografia, seleciona as atividades que irá aplicar, faz as leituras da apostila ou livro didático para preparar a ministração da aula, o mesmo cuidado deve ser tomado na preparação para contar histórias, pois demonstrar intimidade com a leitura escolhida é fundamental. Dessa forma, a leitura será feita com convicção, com expressões e entonações adequadas aos momentos, esse cuidado é transmitido ao ouvinte, que pode ouvir e entrar no mundo da imaginação, vivenciando a história com encantamento, emoção e atenção. Interrupções como o gaguejar por desconhecer determinadas palavras, apresentar confusão ou surpresa no decorrer da leitura, isso pode tirar a atenção do ouvinte, trazendo-o de volta à sala de aula, quando deveriam estar mergulhados na narração (Oliveira; Júnior, 2019, p.19).

Dito isso, devemos entender que essa motivação é muito importante para atrair nossos estudantes, porém a leitura literária não é somente um entretenimento. Entender o que de fato é esse tipo de leitura deveria ser uma de nossas metas enquanto educadores. Através da roda de conversa, os estudantes contam seus filmes e séries preferidos ou histórias que já foram contadas pela família.

Porém é importante o mediador aproveitar o repertório dos alunos e propiciar uma outra leitura que envolva a análise literária. Colomer (2007) explica que não devemos abandonar os estudantes ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação simplória, a uma constatação empírica para dizer se o efeito da leitura foi prazeroso ou não. Na verdade, para a autora, compartilhar a leitura significa socializá-la, isto é, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia.

O texto literário é valioso, e os estudantes precisam ter contato com esse tipo de texto para construção como leitores. A leitura literária não é somente para extrair informação, serve para os estudantes experienciarem outras camadas do que está no texto. A literariedade precisa de um modo específico de ler, exige uma postura que nos permita atentar para elementos que fazem esses textos serem considerados literários.

De acordo com Cosson (2021), não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. A análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor uma obra e se aprofunde nela com mais intensidade. O segredo maior da literatura, segundo o autor, é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras.

Mesmo havendo essa distância entre leitura literária e estudantes, ainda acreditamos em uma educação de qualidade que possa despertar a criticidade nesses alunos, mostrando que através da leitura do texto literário, é possível questionar, imaginar, sentir, criar possibilidades de leitura desse mesmo texto e relacioná-lo com a nossa realidade. A Lei de Diretrizes e Base (LDB), elaborada em 1996, também anuncia a necessidade do direito educacional e o papel da escola de socializar o conhecimento com o dever de atuar na formação moral dos estudantes, essa soma de esforços promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o lugar onde o aluno deverá encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida. A qualidade de ensino, portanto, é uma condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto ética. De acordo com a LDB (1996), é imprescindível a igualdade de condições para um aprendizado efetivo.

TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Lei n 9 o 9.394/1996 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (LDB, 1996).

Ao falarmos sobre o direito dos estudantes em permanecerem na escola e se interessarem pela leitura, destacamos os grandes obstáculos que enfrentamos diuturnamente. Embora estejamos protegidos por documentos legais, ainda sofremos com diversas mazelas que, muitas vezes, ameaçam a aplicação das propostas educacionais.

No campo do ensino e do acesso à literatura é importante recordar as palavras de Candido (2011) afirmando que a literatura é um bem incompressível. Em seu ensaio “Direito a Literatura” o referido autor nos faz refletir sobre a importante relação entre direitos humanos e Literatura.

[...] verifiquei que a Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (Candido,2011, p. 188).

Apesar de seu texto ter sido escrito há mais de 30 anos, até hoje existe uma ideia equivocada desses direitos. Há quem pense que algumas pessoas são mais merecedoras do que outras. Infelizmente, a Literatura ainda é comparada com item de perfumaria, ou seja, como um bem compressível.

Segundo Candido (2011), é necessário refletir sobre nossos direitos e os direitos dos nossos semelhantes. De acordo com ele, a literatura não pode ser negada a ninguém como tampouco a moradia, o vestuário, a alimentação, a saúde, a liberdade individual, o direito a crença. A fruição da literatura é imprescindível porque o homem precisa entrar em contato com a arte através da fabulação. O autor enfatiza que não há homem que possa viver sem fabular.

Dessa forma, entendemos que a literatura vai além de um texto escrito e pode estar presente em diversas criações que possuam um toque ficcional, poético ou dramático, como músicas, filmes, séries.

Encontramos várias dessas manifestações no livro didático (LD), sabemos que ele é um grande estruturador do processo de ensino-aprendizagem. Por inúmeras razões, o LD assumiu um papel importante nas disciplinas presentes nas escolas, porém ainda há textos fragmentados nesses livros e a utilização do texto literário somente como pretexto para a análise linguística. Este material é importante para elaboração das aulas, mas deve ser analisado de forma mais crítica, pois, muitas vezes, o texto literário não aparece na íntegra. É importante reiterar que, apesar da importância inegável do LD, não podemos abdicar do contato com produções completas.

Diante do exposto, é importante reconhecer que os estudantes têm direito de ler textos literários na sua totalidade e não apenas fragmentos de textos. Sabe-se que o ser humano tem a necessidade de fabular, organizar seu caos interno, e percebe-se que estar

em contato com a forma literária pode ajudar a organizar o mundo interior, assim como afirmou Candido (2011).

Pensando na importância do contato dos estudantes com os textos literários, precisamos estimular e fomentar novas ideias, elaborar aulas que propiciem essa literariedade, os recursos de expressão, o uso estético da linguagem. É importante evitar as atividades que se baseiam apenas na localização de informações no texto ou usar o texto literário apenas para exercícios de gramática e ortografia. A compreensão óbvia poderia ser substituída por perguntas que levem os estudantes a fazerem inferências, atividades que propiciem a possibilidade de estabelecer relações entre as ideias do texto.

Em seu livro "*Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil*", Magda Soares (1999) explica a importância da escolarização da literatura ao se tornar um saber escolar. Não podemos atribuir uma conotação pejorativa a essa escolarização fundamental e necessária. O que se pode criticar é a forma inadequada ou errônea da escolarização da literatura, que muitas vezes é distorcida, fruto de uma didatização mal compreendida. Ao transformar o literário em escolar, esse texto aparece, por vezes, de forma desconfigurada. A escolarização da literatura precisa obedecer a critérios que preservem o texto literário, sem desvirtuá-lo.

Conforme a autora afirma, não é possível transportar para o livro didático um texto literário sem nenhuma alteração, porém é necessário fazê-lo respeitando o que é essência caracterizadora do texto, ou seja, é preciso fazê-lo sem distorcer esse texto. Concluindo, Soares (1999) reafirma que é inevitável escolarizar a literatura, mas essa escolarização precisa obedecer a critérios que preservem o literário, que propiciem ao estudante a vivência desse literário.

O texto literário não é necessariamente mais fácil ou mais difícil que qualquer outro. Ele é artisticamente produzido e deve ser visto como tal, haja vista que existem inúmeros aspectos a serem analisados em uma obra literária, e o estudante tem direito de entender esse processo. Vimos, ainda, que o prazer de ler literatura está na magia da descoberta daquilo que as letras podem esconder ou, simplesmente, camuflar. A literatura, por sua vez, é muito maior que a aula de português. A literatura é uma arte, uma maneira do homem entender a si mesmo, o mundo e os outros. Com os avanços tecnológicos, ficamos nos questionando se o livro está destinado ao fim. Porém, precisamos entender que temos, diante de nós, novas formas de leitura em tempo real.

Associado a essas observações, trazemos o entendimento de Cosson (2021) ao argumentar que é possível encontrar, nas manifestações culturais contemporâneas, a presença da estética literária. Afinal, a música, o cinema, as novelas também são capazes de nos tocar, de nos proporcionar encontros com a vida e com o mundo, e muitas vezes nos levar a refletir sobre o que somos e como somos. O estudante precisa perceber que através dessas várias possibilidades de leitura literária conseguimos imaginar, sentir, fabular, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mundo.

A respeito dessa leitura a BNCC traz a seguinte concepção, na qual ancoramos nossa proposta interventiva:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (Brasil, 2018, p.138).

De acordo com o documento citado, a formação de um leitor-fruidor pode ser feita através de várias estratégias, mas exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção.

Rojo (2012), em seu livro "*Multiletramento na escola*", explica o conceito desta palavra tão presente na era digital: multiletramento. Ele está relacionado aos tipos específicos e importantes de multiplicidade presente na nossa sociedade. A multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos estão muito presentes e através delas adquirimos informação e nos comunicamos.

Nossos alunos chegam, muitas vezes, ao ensino fundamental II, sem uma visão mais apurada dessas diversas leituras, mostram uma concepção um tanto carente de conceitos mais complexos no que diz respeito ao estético, ao multiletramento e são resistentes a uma leitura aprofundada do texto literário e ainda estão presos a uma concepção ingênua de leitura e análise desses vários tipos textuais. Tal situação parece ir na contramão dos documentos que preconizam um estudo crítico e nos leva à reflexão: precisamos pensar em critérios para minimizar esses entraves. Portanto, é muito importante desenvolver uma reflexão sobre materiais disponíveis para a prática didática. Acredita-se que os meios disponíveis para o ensino de literatura precisam de um olhar mais atento para que o

educando possa amadurecer sua noção de texto artístico e desenvolver sua capacidade analítica. O ensino da literatura deve ter progressão desde o fundamental I até o Ensino Médio.

Apreciação e o contato com o texto literário estão na Base Curricular Nacional (BNCC). O documento anuncia que no Ensino Fundamental II os estudantes já tiveram contato com alguns gêneros literários, como está escrito:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas (Brasil, 2018, p. 136).

Embora o documento citado afirme que os estudantes chegam neste seguimento conhecendo textos literários, verificamos que, na prática, em alguns casos, isso não se confirma. Pelo contrário, os adolescentes chegam com dificuldades de interpretar o que leram, de se expressar oralmente e de construir argumentos consistentes e não se recordam de algum texto literário que tenham lido. Além disso, alguns enfrentam problemas, como a dificuldade de decodificar o texto. Há uma crise no letramento desses alunos, principalmente, o letramento literário.

Dito isso, concluímos que há questões profundas, além das já mencionadas, relacionadas à educação, desde o currículo prescritivo, hierarquia de disciplinas e saberes, orientações legais que nem sempre estão em harmonia com a prática, dentre outros. Precisamos refletir que:

A literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais do que conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (Cosson, 2021, p.23).

Os alunos precisam ter contato com a literatura, mas nós, professores, precisamos ser também leitores de textos literários. Porque, desta forma, nós nos tornaremos mais experientes nesse tipo de leitura. Se desconhecemos certas teorias literárias, ficamos sem embasamento para preparar nossas aulas. A teoria pode nos ajudar a direcionar o nosso trabalho já que é um instrumento que nos capacita para um melhor entendimento dos textos. Assim, estaremos mais aptos a repassar e construir conceito junto aos estudantes.

Precisamos nos motivar para oferecer atividades que envolvam o literário e que despertem a criatividade e o espírito crítico em nossos alunos. Não devemos ficar presos somente às aulas expositivas, aos roteiros dos livros e à fragmentação do livro didático. Essa lacuna pode ser minimizada se tivermos o embasamento teórico e formos leitores assíduos de textos literários. Além dessa importante ação de nos aproximarmos dos textos literários, pensamos em uma proposta de intervenção que possibilite a aproximação dos nossos alunos, lembrando que a difusão da literatura é um direito de vital importância para a sua formação.

Pensando na importância da aproximação dos estudantes com os textos literários, um questionário é sempre aplicado nas turmas de 8º e 9º anos da Escola Municipal Doutor Antonino Lessa, inclusive na turma do 9º A do ano de 2023. Neste ano, pôde-se aferir uma predileção por narrativas policiais, que envolvem histórias, crimes, detetives e investigações. Conseqüentemente, planejamos uma proposta interventiva que foi dividida em duas etapas. O primeiro contato dos alunos com as narrativas policiais se dará através do episódio: “A abominável Noiva” escrito por Mark Gatiss e Stevem Mofat, e dirigido por Douglas Machinonnon. Esse episódio foi adaptado a partir do conto de Arthur Conan Doyle: “*O Ritual Musgrave*” e seu lançamento foi no ano de 2016. No primeiro momento, os estudantes serão convidados a analisarem os cartazes do filme, e perceberem que na narrativa policial não há presença de situações fantásticas como, por exemplo, a noiva morrer e retornar para se vingar.

Ainda nesse momento haverá uma segunda parte que será a análise do gênero conto que possui maior brevidade, e isso o diferencia do romance, que tende a ser mais longo. O conto selecionado foi: “*O Ritual Musgrave*” escrito por Arthur Conan Doyle e adaptado por Márcia Kupstas que inspirou a produção do episódio assistido. O percurso a ser percorrido durante esse trabalho será análise da capa do livro e, em seguida, a leitura protocolada desse conto. Nessa parte, ocorrerá a mediação, através de atividades, para que os estudantes comecem a entender o conceito de adaptação. No final da leitura do conto, irão produzir um quadro com alguns elementos importantes da narrativa como: tempo, espaço, crime cometido e personagens principais.

Já inseridos no universo da narrativa policial, o passo seguinte será a segunda etapa que se baseará na leitura protocolada dos seis primeiros capítulos do romance policial “*O Escaravelho do Diabo*” de Lúcia Maria Machado. Antes de começar a leitura será feita a

observação da capa e contracapa para os estudantes criarem hipóteses sobre a narrativa que será lida. Durante a leitura serão feitas pausas para os alunos responderem a algumas questões propostas no diário de leitura. Em seguida será feita a sistematização da estrutura básica de uma narrativa policial, a construção dos personagens típicos desse tipo de narrativa, os crimes, os suspeitos e as armas usadas.

O próximo passo da segunda etapa da intervenção será o estudo da adaptação fílmica do livro já mencionado. Os estudantes serão convidados a analisarem o cartaz do filme e compararem com a capa do livro percebendo as semelhanças e diferenças. Através da comparação, procuraremos aprofundar o conteúdo estudado nas obras anteriores. Em seguida, os estudantes assistirão aos 19 primeiros minutos do filme: “*O Escaravelho do Diabo*”, logo após, será feita uma pausa para análises e discussões. No passo seguinte, eles farão a comparação entre o filme e os seis primeiros capítulos do livro analisando o que foi resgatado da obra original e porque algumas mudanças aconteceram.

Posteriormente, assistirão a sequência final do filme, discutirão alguns elementos da narrativa policial e relatarão no diário de leitura sobre o epílogo do filme. Ainda nesta etapa os estudantes voltarão ao livro e farão a leitura protocolada dos três últimos capítulos e após a leitura serão analisadas algumas categorias da narrativa como: o lugar, o espaço, o tempo, as personagens envolvidas e ao final farão a comparação dessas categorias presentes no livro e o no filme. Por fim, analisarão as diferenças e semelhanças entre os fragmentos do texto literário e a obra fílmica. Após refletirem sobre algumas categorias da narrativa e sobre a narrativa policial, na terceira etapa, os estudantes serão convidados a gravarem um vídeo indicando o livro ou o filme: “*O Escaravelho do Diabo*”. Esta será a atividade final e foi pensada devido à popularidade dos youtubers entre os adolescentes. Eles têm facilidade em gravar seus próprios vídeos através de seus celulares. Analisarão um texto modelo que servirá de exemplo para que eles consigam elaborar o próprio texto.

Através dessa sequência didática, buscamos elucidar alguns pontos importantes: a) a possibilidade de levar os estudantes a terem contato com a leitura literária nas escolas; b) relevância desses estudantes compreenderem algumas categorias da narrativa através do romance policial; c) percepção de que uma adaptação não é uma cópia fiel da obra original.

Dito isso, temos a seguinte pergunta de pesquisa: É possível aproximar os estudantes da escola municipal da periferia de Juiz de Fora do universo literário através da leitura protocolada de narrativas policiais?

Objetivo Geral

A nossa intervenção tem como objetivo geral aproximar os estudantes do texto literário colocando-os em contato com o universo das narrativas policiais e algumas de suas estruturas básicas.

Objetivos Específicos:

Assim, faz-se necessário os objetivos específicos:

- Aprofundar o conhecimento sobre as categorias da narrativa, especialmente, personagens, tempo e espaço;

-Apresentar conceito de adaptação;

Comparar uma obra literária com sua adaptação fílmica;

- Apontar o desenvolvimento de personagens típicos da narrativa policial;

- Promover a prática da leitura compartilhada;

- Realizar leitura de imagens.

2 METODOLOGIA

O mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) levou-nos a refletir sobre a importância do professor pesquisador dentro do ambiente escolar. É importante que ele tenha capacidade de observar a realidade dos estudantes e assim refletir sobre sua prática pedagógica. Desta forma, o mestrado oferece ao docente uma formação continuada e a possibilidade de unir teoria e prática. Para fazer essa união é necessário que o professor analise as experiências que surgem na sala de aula, sua interação com os alunos e, assim, diante dessa análise, pode surgir a possibilidade de mudança.

A partir desse contexto, a estruturação da intervenção em proposição se baseará na metodologia da pesquisa-ação com o intuito de aproximar os estudantes do universo literário por meio das narrativas policiais.

No livro “*Metodologia da pesquisa-ação*”, Michael Thiollent (2000) esclarece que:

“(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com 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).

Através das observações e dos estudos, o professor terá condições de promover ações com aspectos qualitativos e pensar em importantes mudanças que incluem estudantes protagonistas na pesquisa. Tanto o professor quanto os discentes necessitam adquirir uma postura ativa e, dito isso, a metodologia mais indicada foi a pesquisa-ação, pois não apresenta rigidez na ordenação das fases, já que elaboramos uma intervenção que visa o letramento literário através de narrativas policiais e sabemos que esse processo será promovido de formas variadas.

Dessa forma, precisamos conhecer para melhorar nossa realidade. Nas aulas de Língua Portuguesa precisamos criar estratégias que admitam os participantes como agentes na aquisição da aprendizagem. Além de levarmos em consideração as pessoas envolvidas no processo, observaremos também a situação social e os problemas nela encontrados.

Considerando a ordem prática, Thiollent (1986) diz que é importante que se faça o levantamento das soluções, assim como as propostas de ações, para auxiliar o agente nas suas ações transformadoras das situações. Com relação à ordem de conhecimento,

podemos melhorar nosso entendimento adquirindo informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos.

2.1 LÓCUS DO TRABALHO

A escola selecionada para a aplicação da intervenção é a Escola Municipal Doutor Antonino Lessa situada na zona sul de Juiz de Fora. A escola pertence a rede municipal e foi criada em 1968. Seu primeiro nome foi Escola Santa Efigênia, somente depois recebeu o atual nome em homenagem ao médico pediatra que atendia as crianças desse bairro carente sem cobrar pelas consultas.

Essa instituição de ensino atende de 2º a 9º ano do Ensino Fundamental em dois turnos: manhã e tarde e possui 23 turmas com 495 alunos.

Há um laboratório de informática, uma biblioteca que divide espaço com a sala de vídeo tornando-o insuficiente para receber todos os discentes.

A construção da escola é um prédio grande de dois andares, com salas bem estruturadas. Há dois banheiros, um refeitório, uma cozinha, uma sala destinada à secretaria, uma para a direção, outra para os professores, um pátio grande e uma quadra que não é coberta.

A escola é de fácil acesso para os que moram perto e nos bairros próximos. Apesar de ter vários ônibus, a maioria dos alunos vão a pé para a instituição. Os alunos têm seis aulas de Português por semana e essa intervenção necessitará de aproximadamente 84 aulas.

Neste cenário, o presente trabalho visa propiciar a aproximação desses estudantes com o texto literário através das narrativas policiais.

2.1.1- Perfil do professor mestrando

Na cidade de Carangola, interior de Minas Gerais, eu iniciei minha vida escolar em uma escola muito tradicional. Sempre fui uma aluna dedicada, gostava muito de ir à escola, mas vivia quieta no meu canto e tinha dificuldade de socialização. No colegial, minha mãe ficou doente e tivemos que nos mudar para Juiz de Fora para que ela pudesse fazer o tratamento. Infelizmente, ela não conseguiu vencer a doença. Nesse mesmo ano em que

perdi minha mãe, repeti o ano letivo. Um dia, estava na biblioteca da escola e achei um livro com o título: “*O Quinze*” de Rachel de Queiroz, escritora cearense que escolheu esse título para se referir à grande seca ocorrida em 1915. Folheei as páginas e me deparei com a seguinte fala do narrador da história:

Lá se tinha ficado o Josias, na sua cova à beira da estrada, com uma cruz de dois paus amarrados, feita pelo pai. Ficou em paz. Não tinha mais que chorar de fome, estrada a fora. Não tinha mais alguns anos de miséria à frente da vida, para cair depois no mesmo buraco, à sombra da mesma cruz (Queiroz, 2012).

Esse fragmento tocou fundo no meu coração. Li o livro rapidamente e aprendi sobre a realidade do povo nordestino, sobre a fome e a miséria tão presentes naquelas vidas e principalmente a necessidade de ir para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Eu também tinha saído de uma cidade pequena para começar uma vida em uma cidade grande onde não conhecia ninguém. Tinha perdido minha mãe. Meu coração estava numa cova igual a Josias. Tudo que é novo nos assusta e ao mesmo tempo nos ensina. Antes na cidadezinha do interior estudava em uma escola pequena e fui transferida para o Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) que possui unidades escolares em todo estado de Minas Gerais. Aqui em Juiz de Fora está situado no bairro Santa Terezinha. É uma escola pública existente desde 1949 e tem como público-alvo os militares, seus dependentes, funcionários e outros segmentos da sociedade. As extensas apostilas usadas nessas unidades vinham de Belo Horizonte, muitas matérias estudadas nem caíam no vestibular de Juiz de Fora. Enfim, eram 10 apostilas, muito conteúdo, muita coisa para memorizar e eu não consegui passar de ano. A escola era enorme perto daquela em que eu estudava. Não conhecia ninguém. Estava muito abalada psicologicamente, tinha dificuldade de aprendizagem e fiquei imensamente decepcionada comigo mesma. Não desisti mesmo assim, estudei bastante e no ano seguinte, solicitei a meu pai para pagar algumas aulas particulares e consegui assimilar melhor aquelas regras de que hoje já nem me lembro mais. Só consegui vencer porque, apesar das dificuldades, tinha o apoio do meu pai e tive apoio também de uma colega de classe que observou minha dificuldade e se dispôs a me ajudar nos estudos. Sempre gostei de Português e Literatura, mas as aulas eram tradicionalíssimas. Fazia análise sintática das frases, decorava as conjunções. Nas horas vagas sempre lia poemas, alguns deles acalmavam minha alma e outros me encorajavam, despertavam em mim o desejo de lutar, de melhorar, de estudar cada vez mais. Gostava muito do poema “*Mundo de Grande*” de Carlos Drummond, lia e relia aquele

poema e pensava que apesar de todos os problemas, tudo ia ficar bem. A vida futura poderia ser melhor e eu tinha que lutar para isso. “- Ó vida futura! Nós te criaremos” (Drumond, 1940).

As minhas vivências fizeram-me perceber que ser professor é também ter sensibilidade e ser capaz de estimular o prazer e a compreensão de mundo em nosso aluno. Entendi que o papel do professor vai muito além de transferir o conhecimento. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2020 p.47).

Como é importante ter disponibilidade para instigar o aluno a ter vontade de aprender, como é essencial provocar reflexões, fazer conexões contribuindo para a realização da construção da autonomia e da crítica do conhecimento! Depois de viver esse momento, minha autoestima voltou e eu tinha muito mais prazer de estudar e de ir para a escola. Então, resolvi ministrar algumas aulas particulares na minha casa para ajudar alguns vizinhos e logo os horários estavam todos preenchidos. Acordava feliz por conseguir ajudar várias pessoas a entenderem melhor as matérias e ficava mais feliz ainda porque eu aprendia muito com essas aulas particulares.

Nesse mesmo ano fiz o vestibular para Letras e para minha surpresa consegui passar sem fazer cursinho. O curso de Letras na UFJF era e é muito conceituado, mas havia muitas matérias que eram ministradas de forma tradicional e outras que me fizeram refletir muito. O tradicionalismo excessivo me inquietava; no entanto, ser uma estudiosa do funcionamento da Língua Portuguesa e das Literaturas me encantava dia a dia. Sentia-me desafiada, pois ler, analisar, escrever contribuía para formular melhor meus pensamentos, minha visão de mundo e eu estava aprendendo a socializar minhas leituras e ideias. Nas aulas de Literatura, eu conheci pintores, escritores, movimentos sociais e artistas em geral que nunca fizeram parte da minha vida escolar. Pensava então: como fiquei 12 anos dentro da escola e nunca ouvi falar desses temas tão relevantes e tão urgentes e dessas pessoas tão importantes que contribuíram tanto para a cultura do nosso país? Até hoje me faço essa pergunta e luto como educadora para mudar essa realidade e proporcionar uma educação de qualidade. Preparo minhas aulas com o objetivo de possibilitar um maior entrosamento entre mim e meus alunos, entre meus alunos e o mundo. O que mais me anima é perceber, muitas vezes, meus alunos motivados, mais interativos, mais questionadores da realidade em que estão inseridos.

No ano de 1999, entrei pela primeira vez na sala de aula, a tecnologia não era tão presente quanto hoje, a palavra Multimodalidade não era tema de livro como o que eu li recentemente, da Professora Ana Elisa Ribeiro, "*Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para sala de aula*", mesmo assim quis inovar, montando slides e selecionando algumas músicas. Eu sabia o quanto era importante pensar em estratégias para aproximar os estudantes do texto literário. O tema sorteado para ministrar o estágio foi: Fernando Pessoa e os Heterônimos. Apesar de pouca experiência, tentei conduzir minhas aulas no sentido de propiciar alguma reflexão e permitir que os estudantes desfrutassem a beleza das palavras.

Ao longo da minha prática, fui lendo, refletindo e melhorando e isso é um ciclo sem fim. A vida muda a cada instante, nós também mudamos. A aprendizagem é infinita. Buscando um futuro melhor, assim que terminei a graduação fiz o concurso para Prefeitura de Juiz de Fora. Inacreditavelmente passei! Não sei descrever tamanha felicidade! Pensei que minha vida estivesse totalmente resolvida. Era concursada, tinha meu salário certo no final do mês e estava preparada para enfrentar a sala de aula. No dia da convocação coloquei minha roupa mais bonita, comprei uma bolsa dessas de carregar livros e me senti muito especial, ainda me sinto especial com essa profissão tão desafiadora. Fui designada para trabalhar num bairro bem distante da minha casa. Nas primeiras semanas a alegria já não era mais a mesma. Aquela realidade era muito diferente da que eu tinha vivenciado no estágio. Os alunos não eram disciplinados, não gostavam de estar ali e não me deixavam falar, eram famintos, paupérrimos. Não conseguia ministrar as aulas preparadas com tanto zelo. A primeira sensação que veio à minha cabeça foi satanizar aqueles meninos tão carentes de tantas coisas. A segunda medida foi pedir a exoneração, pois culpa-los não resolveria os problemas. A diretora da escola percebeu a minha angústia e me chamou para conversar. Aproveitei e disse a ela que não queria mais continuar como professora e logo arrumaria outra profissão. Chorei e o sertão tomou conta de mim. Estava perdida, sem saber que caminho seguir. A diretora me aconselhou tirar 15 dias de licença para pensar melhor sobre o assunto e foi o que eu fiz. Tirei esses dias para pensar e ler algo que pudesse me ajudar. Fui a uma livraria famosa de Juiz de Fora e encontrei um livro que me fez refletir muito: "*Imagens Quebradas*", de Miguel Arroyo (2004). Nesse livro, o autor destaca as mudanças que vinham acontecendo em nossas imagens docentes. Para ele, os diálogos nas escolas tornaram-se tensos demais entre alunos e mestres. Como os

professores reagem a essas tensões, como as interpretam? Por que os alunos não são mais os mesmos?

“Os alunos não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu, precocemente. Difícil reconhecer-nos jardineiros(as) artífices, bordadeiras” (Arroyo, 2004, P. 11).

Devorei o livro e as forças para lutar renasceram dentro de mim. Passaram-se os 15 dias e eu voltei para escola. Conversei com a diretora sobre o livro e ela me desejou boa sorte.

Cada dia eu percebia a importância do estudo em minha vida. A leitura sempre me salvava, me fazia refletir. Decidi fazer uma pós-graduação/ especialização (Lato Sensu) para aprender um pouco mais. Foram dois anos de estudo. Conheci um autor muito importante, Philippe Perrenoud (1999), que em seu livro: “*As competências para ensinar no século XXI*”, nos indica várias responsabilidades que devemos ter como docentes. Estes precisam desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem a fim de ajudar seus alunos a alcançarem os objetivos pretendidos.

[...] “A escola aprende, quando, em vez de investir toda sua energia em um planejamento perfeito engessado, investe em um planejamento mais maleável e evolutivo. Utiliza-se o planejamento mais para dominar a situação, para evitar imprevistos, para estabelecer antecipadamente o desenrolar das aprendizagens do que para construir dispositivos que permitam a exploração de novas pistas (Perrenoud, 2002, p. 85).

Essa pós-graduação me ajudou muito a enfrentar as batalhas do dia a dia e segui ministrando minhas aulas pautadas na observação, no estudo e no afeto. Após a especialização fiz uma pausa nos estudos formais. Tive três filhos que hoje já estão crescidos. O primeiro filho, com 26 anos, a filha do meio com 20 e o caçula com 17 anos. Mesmo me dedicando aos filhos, li alguns livros de Paulo Freire como, por exemplo, a “*Pedagogia da Autonomia*”, que além de me ajudar como professora também me ajudou como mãe. Li “*Alfabetização: Leitura do mundo*”, “*Leitura da palavra*” e alguns outros. Fiquei distante da vida acadêmica. Ministrava minhas aulas e cuidava da minha família. O tempo foi passando e somente as leituras informais não estavam mais me satisfazendo. Em 2021, resolvi fazer um curso de extensão na UFJF com o professor Alexandre Cadilhe. O nome do curso era “*Linguagens e Direitos Humanos*”. A vontade de aprofundar nos estudos cresceu dentro de mim. Conheci novos autores, como Aílton Krenak (2020) que em seu livro: “*Ideias para adiar o fim do mundo*” explica a metáfora do paraquedas colorido. Às

vezes, pensamos que estamos indo para o abismo, indo para a cova como o Josias de “O Quinze”, mas prefiro pensar, como Krenak (2020) que estamos pulando em queda livre e precisamos vestir os paraquedas coloridos para orientarem nossa direção. No contexto da educação esse paraquedas pode nos ajudar num engajamento de luta.

Após me sentir motivada com tantas leituras feitas nesse curso de extensão, a busca pelo mestrado profissional se intensificou. A experiência que o mestrado traz para minha vida é a de que podemos estudar estratégias que possibilitem mudanças significativas. Outro ponto a ser destacado é a necessidade de olharmos o espaço em que estamos inseridos com bastante atenção, e esse olhar deve ser voltado para os discentes que compartilham conosco suas ricas vivências e, muitas vezes, essas não são valorizadas pelo sistema que prioriza os parâmetros formais de escolarização.

Sabemos o quanto podemos crescer com os problemas que inevitavelmente aparecem em nossas vidas. Vi o quanto aprendi nesses anos que se passaram e quero continuar aprendendo, estudando para buscar sempre escolhas mais conscientes. Sei que preciso aprender muito mais, mas sinto-me feliz por ter chegado até aqui. A curiosidade, a criticidade e a ousadia me movem e eu desejo muito que outros sonhos possam me motivar em busca de novos ideais. É muito importante a capacitação para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, por isso o Profletras permitiu a ampliação dos meus saberes de forma aprofundada e atualizada, assegurando uma melhor qualificação profissional, que me faz sentir mais preparada para ministrar minhas aulas valorizando o protagonismo do aluno e sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Estarei mais forte para lutar por uma escola pública de qualidade, um Brasil mais justo, mais democrático e mais igualitário.

2.1.2 Atores do processo

A turma na qual foi aplicado o questionário é o 9º ano A do Ensino Fundamental II, constituída por 18 alunos, sendo 8 meninos e 10 meninas com aproximadamente 16 anos. O turno de trabalho é à tarde e essa escola situa-se na zona sul de Juiz de Fora.

Através de muita observação e diálogo, verificamos que os estudantes dessa turma apresentam algumas dificuldades relacionadas à competência de leitura e escrita e não

conseguem de interpretar enunciados com facilidade. O vocabulário deles é restrito, possuem pensamento crítico, mas demoram para sistematizá-lo no papel.

2.1.3 Instrumento de coleta de dados

O principal instrumento de coleta de dados para este trabalho foi um questionário diagnóstico para averiguar se os discentes têm o hábito de leitura e suas predileções sobre temas e autores.

Propusemos também o diário de campo e o diário de leitura, pois é uma ferramenta de grande importância para a coleta de dados tanto do professor quanto do aluno.

Quadro 1 Questionário Diagnóstico

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO
Perfil leitor de alunos do 9º ano. O questionário foi elaborado em 2023 com o objetivo de pensar em estratégias que aproximem esses estudantes da leitura literária, observando se possuem o hábito da leitura e as suas preferências em relação aos temas e autores.
Marque um X na alternativa:
1- Você gosta de ler?
(A) Sim
(B) Não
(C) Um pouco
(D) Detesto
2- O que você mais gosta de fazer nas horas livres?
(A) Estar com os familiares
(B) Usar as redes sociais
(C) Assistir filmes e séries
(D) Ler
(E) Ouvir música
3- Qual motivo pelo qual você lê?
(A) Porque gosto.
(B) Porque a escola solicita.
(C) Nunca leio.
(D) Por motivos religiosos
4- Quantos livros você leu no ano de 2022.
(A) Nenhum
(B) Um a três

(C) Quatro a doze.
(D) Treze ou mais livros.
5- O que você analisa primeiro ao escolher um livro.
(A) A capa
(B) O tema
(C) O autor
(D) A sinopse
(E) Indicação dos amigos.
6- O que você leva em consideração na hora de escolher um filme.
(A) O título.
(B) A sinopse.
(C) As imagens.
(D) Indicação de amigos.
7-Quais tipos de leitura você prefere?
(A) Contos
(B) Romances
(C) Histórias em quadrinhos
(D) Livros religiosos
8- Como você tem acesso aos livros?
(A) Eu compro.
(B) Pego emprestado com amigos.
(C) Baixo na internet.
(D) Pego na biblioteca da escola.
(E) Não tenho acesso aos livros.
10- Você acha que deveria ler mais?
(A) Sim
(B) Não
11- Há alguém que incentiva a sua leitura?
(A) Meus familiares.
(B) Professor(a) da escola em que estudo.
(C) Padre, pastor ou outro líder religioso da minha igreja.
(D) Ninguém
12-Qual o tipo de narrativa que prende mais sua atenção?
a) Dramas românticos
b) Ficção científica
c) Aventura
d) Suspense
e) Romances policiais/detetive

Fonte: Elaborado pelo autor

2.1.4 Diário de leitura

Os estudantes deverão ter um caderno onde anotarão suas impressões e análises sobre as obras estudadas. O texto se forma à medida que se lê e pode ser capaz de enriquecer as discussões sobre o assunto estudado. Cosson (2020) no livro “*Círculos de Leitura e Letramento Literário*”, explica a importância do diário de leitura.

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

Através dessa estratégia, os alunos poderão exercitar a escrita, anotar as reflexões sobre os textos trabalhados, despertar um posicionamento crítico e o diálogo do estudante com o texto lido. Através das anotações feitas pelos estudantes, professor poderá observar o aproveitamento destes em relação às atividades.

2.1.5 Diário de bordo

O diário de bordo é uma ferramenta utilizada pelo professor para registrar atividades, progressos, problemas enfrentados durante a aplicação da Sequência Didática. A função principal desse diário é registrar sistematicamente o desempenho dos estudantes durante as atividades propostas, suas dificuldades e reflexões.

Propõe-se essa estratégia, pois poderá auxiliar aos professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, lembrando que o exercício da escrita capacita o indivíduo a pensar, a buscar novas visões transformando-se efetivamente em um professor pesquisador.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

O tradicionalismo ainda está presente nas aulas de língua portuguesa. Há uma preocupação em elaborar atividades mecanizadas e repetitivas e, como já foi mencionado, o ensino da literatura, em muitos momentos, é baseado em fragmentos de texto, propiciando um contato rápido com o texto literário. Refletindo sobre o direito do estudante de conhecer o texto literário na íntegra, pensamos em um projeto que propicie um trabalho com a literatura aplicável em sala de aula e que tenha o objetivo de formar leitores literários. Buscamos aplicar um trabalho que atenda ao contexto da escola pública e que possa oferecer uma possibilidade para os professores, a fim de que o ensino do texto literário seja planejado de forma efetiva.

Não poderíamos deixar de citar novamente o trabalho da professora Magda Soares (1999), pelo esforço de realizar em vida como professora e pesquisadora, estudos que enfatizam a importância da leitura. Segundo a autora, o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Pode ser adquirido por um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Em resumo, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social.

Portanto, é importante entendermos que letramento não é sinônimo de alfabetização. Soares (1999) reforça que a alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Ao passo que o Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.

Cosson (2020) também aborda o letramento, especificando o letramento literário que é o processo de leitura adquirido através de textos literários e que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas sobretudo, uma forma de assegurar sua crescente e efetiva apropriação.

Considerando as ideias expostas pelo autor, conseguimos entender o que está acontecendo com a literatura na sala de aula. As dificuldades no ensino dessa disciplina aos alunos de escolas públicas vêm sendo objeto de preocupação dos educadores

brasileiros, no intuito de identificar as causas e encontrar caminhos que venham modificar esta realidade.

Dito isso, precisamos entender que a leitura é um diálogo, uma conversa com a experiência alheia. Conforme Cosson (2020), é na leitura que travamos uma relação com o outro. Afinal, lemos o texto, o contexto e o intertexto. O texto é onde dialogamos, e a literatura é a experiência pela qual sabemos da vida e sabemos de nós mesmos.

Segundo Paulino e Cosson (2009), o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos está relacionado a experienciar o mundo e dar sentido a ele por meio das palavras. Essa é uma habilidade que deve ser desenvolvida na escola e é um processo que ocorre a partir das escolhas do professor e da interação dele com seus alunos. É interessante escolher textos com atenção, estudar as melhores abordagens para que o professor consiga tornar visível, o que é aparentemente invisível. O professor deve ser capaz de ajudar o estudante a refletir sobre aquilo que se processa na mente quando se pratica a leitura do texto literário, ou seja, quais estratégias devem ser usadas no momento de atribuir sentido ao texto.

A promoção do letramento literário segundo os autores pode ser atingida por meio de práticas como o estabelecimento de uma comunidade de leitores, a aplicação e consolidação da relação do estudante com o texto literário, a interferência crítica do professor em sua função de mediador e a prática da escrita literária.

Assim, a reflexão sobre os textos literários precisa ser mais valorizada em sala de aula. Entendemos que esse debate deve ser guiado pelo professor que tem um papel importante para formação de leitores. De acordo com Cosson e Paulino (2009), essa conversa é importantíssima, pois, dessa forma, é possível engajar o estudante na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. É preciso que o aluno compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir com o texto.

Diante do que foi exposto, fica evidente que ser mediador da leitura literária vai muito além de ensinar a decodificação das palavras em um texto. Ao contrário, significa auxiliar os discentes a usarem as estratégias adequadas durante a leitura, a fim de buscar o entendimento do texto. É necessário oferecer condições para que eles possam entender esses textos e os fruir de maneira significativa, como determina a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Na perspectiva de Colomer (2007), o ensino da literatura se superpõe ao da leitura, pois o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler textos literários. O objetivo da educação literária deve ser o de contribuir para a formação da pessoa, e essa formação está ligada à construção da sociabilidade. Ela deve ser realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a atividade humana através da linguagem. Outro ponto importante destacado pela autora é que o confronto com diferentes tipos de textos literários oferece ao estudante a possibilidade de enfrentar as diferenças sociais e culturais.

Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou de atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos nos quais se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem (Colomer, 2007 p.63).

É de suma importância saber como ministrar as aulas de literatura baseadas na integridade dos textos. De acordo com a autora, esses são os caminhos para participar mais plenamente da experiência literária que é um instrumento a serviço da construção de sentido: primeiro, saber como os textos literários são estruturados e, segundo, como se lê um texto literário.

As professoras Margarida da Silveira Corsi e Lilian Cristina Buzato (2014) anunciam que a leitura literária se divide didaticamente em etapas que compõem os processos de associações de compreensão e interpretação do enunciado literário. As autoras explicam que o processo de leitura se divide em: decodificação, análise e interpretação. Ao passo que Cosson (2012) propõe as etapas: antecipação, decifração e interpretação. Ainda em relação aos processos de leitura, Franco Júnior (2015) no livro: “*Dimensões de leitura e ensino de Literatura*” argumenta que o ato da leitura deve ser dividido em quatro dimensões distintas: decodificação, associação, análise e interpretação, a fim de explorar a materialidade literária, os aspectos linguísticos e associações de sentido possíveis, através da ativação da memória afetiva do leitor e das diversas possibilidades de interpretação dos sentidos do enunciado literário.

A atividade crítica em sala de aula possui papel motor no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes apontando caminhos não somente de apreciação de obras literárias como modificadoras das próprias práticas educativas. A leitura está no centro da problemática escolar, tal que um leitor eficiente é capaz de problematizar o mundo que à sua frente se constrói via linguagem seja esta literária, matemática, química ou mesmo através da linguagem oral. Não basta ensinar literatura, é necessário ensinar a ler a palavra e o mundo (Educon, 2015).

Todas as dimensões citadas são importantes porque se manifestam simultaneamente durante o ato de ler. Achamos pertinente trabalhar as dimensões citadas por Cosson e Franco Júnior na leitura do livro e de sua adaptação fílmica “*Escaravelho do Diabo*” e do conto “*Ritual Musgrave*”. Dessa forma os discentes terão contato com a leitura literária, poderão ler sobre a autora e a época em que o livro foi escrito, expandindo o vocabulário, fazendo análise crítica durante a leitura, sendo capaz de interpretar o texto lido.

Na dimensão de antecipação, definida como as várias possibilidades de análise que o leitor utiliza antes de entrar propriamente no texto, é importante folhear o livro, analisar a capa, discutir sobre o que poderiam dizer sobre a história antes de lê-la.

A dimensão de decodificação é o momento de ler o livro e é nesse momento que o estudante vai ter contato com o sentido das palavras, das estruturas estilísticas e artísticas na narrativa. Ele deve ser capaz de reconhecer o gênero, analisar a linguagem escolhida, fazer reconhecimento dos elementos componentes da estrutura composicional e do estilo da obra.

A dimensão de associação refere-se à memória afetiva. De acordo com Franco Júnior (2015) é aquilo que associamos ao texto lido, ou seja, com o que o texto faz lembrar. O enunciado pode levar o leitor a fazer inferências relacionadas a afetos e até a valores sociais a que ele está exposto. Ele pode relacionar a obra às suas vivências pessoais. No caso das narrativas policiais, eles podem correlacioná-las com a violência tão presente nas periferias da cidade. Esta violência está associada a um alto número de homicídios, um problema grave que faz parte da realidade desses estudantes.

Cosson (2006) elucida que a dimensão de associação é o momento catártico em que o aluno se aproxima do enunciado por associações que contribuirão para a expansão do sentido desse enunciado, durante a interpretação extrema.

A dimensão da análise acontece quando o estudante faz as primeiras compreensões da materialidade do enunciado literário, elaborando sentidos para o que está implícito na obra, traçando assim um caminho para chegar à interpretação. Desta forma, ele será capaz de apreender os primeiros significados desse enunciado, refletindo sobre cada elemento presente, apreendendo os efeitos de sentido pertinentes aos elementos que desvendou na dimensão de decodificação. Franco Júnior (2015, p.211), nos esclarece que “esse é o

momento em que o leitor se liga ao enunciado e ao que ele oferece e a principal preocupação é identificar como e o que o texto diz”.

Ao passar das etapas de dimensões e a relação destas com o conhecimento de mundo do aluno, ao contexto da produção da obra, pode ampliar o sentido intrínseco do enunciado. Como esclarece Corsi (2015), este aluno pode ir além das palavras ditas na obra, fazendo inferências sobre o que esta obra pode significar para ele enquanto leitor, relacionando-a com o mundo em que vive.

Desta forma, os estudantes conseguem ultrapassar o sentido do enunciado, ampliando sua capacidade interpretativa, relacionando o que leu com seu mundo, ele chega na dimensão da interpretação e é durante a interpretação que esse aluno negocia o sentido do texto em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.

Todas as dimensões pelas quais esse aluno passou e a relação destas com o seu conhecimento de mundo propiciam a ampliação de sentido intrínseco do enunciado. O aluno pode ir além das palavras escritas na obra, pode fazer inferências sobre o que esta obra pode significar para ele enquanto leitor e pode relacioná-la com o mundo que o cerca.

Utilizamos-nos das considerações e momentos mencionados pelos estudiosos citados acima, sem, no entanto, obedecermos ou nos atermos às sequências de maneira fiel.

3.2 A MEDIAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

O desenvolvimento de estratégia e metodologias que facilitam a mediação da leitura literária é fundamental para êxito dessa prática na escola. A mediação é um relevante recurso pedagógico. Valemo-nos de diversos estudos já desenvolvidos para auxiliar-nos em nossa proposta de intervenção.

Cosson (2020) delinea etapas importantes para a organização da leitura literária: A Sequência Básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) e Sequência Expandida (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão e experiência reveladora). O pesquisador faz-nos refletir acerca da escolarização da literatura que em poucos momentos está relacionada à fruição estética e à sua função humanizadora. A Sequência Básica e Sequência Expandida fundamentaram-nos sem que a elas nos prendêssemos, na elaboração das atividades.

Buscamos também inspiração em estratégias postuladas por Isabel Solé (1998), tais como a ativação do conhecimento prévio dos estudantes e o estabelecimento de provisões sobre o texto. Ana Aparecida Vieira de Moura e Luzineth Rodrigues Martins (2012) propõem que o trabalho em sala de aula com o texto literário deve envolver um contato interativo do aluno, cabendo ao professor o papel de mediador na construção da compreensão, travando um diálogo compartilhado com pistas expostas no texto. Dessa forma, utilizamos, a estratégia da leitura protocolada, baseada nas ideias de Dell' Isola (2001) em "O efeito das perguntas para o estudo do texto na compreensão da leitura", bem como em Solé (1998). Essa é uma boa estratégia para ser trabalhada com os estudantes em formação, pois através da elaboração de hipóteses acerca do que poderá vir acontecer no enredo, eles poderão compreender e interpretar a história buscando explorar significados mais profundos. Dell' Isola (2001) afirma que há 3 tipos de perguntas que devem ser feitas pelo docente: as perguntas objetivas, as inferenciais e as avaliativas.

Acreditamos que a mediação realizada pelo docente através de pausas protocoladas são uma poderosa ferramenta na promoção e implementação exitosa da leitura literária.

3.3 ADAPTAÇÃO

Adaptar quer dizer ajustar, alterar, tornar adequado e o fenômeno da adaptação pode ser definido a partir de três perspectivas distintas. A adaptação pode ser uma transposição que envolva uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance) ou pode ocorrer também mudança de foco: recontar a mesma história sob um ponto de vista diferente. Outra perspectiva da adaptação pode ser um processo de criação que envolve tanto uma (re-) interpretação como uma (re-) criação. Linda Hutcheon, importante teórica canadense nos lembra em seu livro "*Uma teoria da adaptação*" (2013) que: a adaptação pode ser uma forma de intertextualidade e podemos experiênciá-la por meio de lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação. A definição dupla de adaptação como produto e como processo, de acordo com a pesquisadora, é uma maneira de abordar as várias dimensões do fenômeno mais amplo da adaptação que como uma entidade ou produto formal é a transcodificação e a extensão de uma ou mais obras. Já como processo de criação, equivale a uma interpretação de outras obras. A ênfase no processo possibilita expandir o foco tradicional dos estudos de

adaptação, centrados na especificidade midiática e nos estudos de caso comparativos, de modo a incluir também as relações entre os principais modos de engajamento, ou seja, “contar” (como nas narrativas de escutas), mostrar (cinema) ou interagir (Jogos interativos).

Nós escolhemos trabalhar com algumas obras adaptadas como: o episódio *A Abominável Noiva* baseado no conto *Ritual Musgrave* de Arthur Conan Doyle e escrito por Steven Moffat e Mark Gatiss. Esse mesmo conto, adaptado por Márica Kupstas, o livro: “*O Escaravelho do Diabo*” de Lúcia Maria Machado, lançado na década de 50 e a transposição deste para a linguagem cinematográfica.

Há razão para as adaptações fazerem tanto sucesso. Elas contam as histórias sob sua própria ótica. Utilizam ferramentas que os contadores de história utilizaram, ou seja, fazem seleções que não apenas simplificam, mas também ampliam e fazem analogias. A crítica acadêmica e a resenha jornalística talvez acreditem na superioridade do texto original em relação à adaptação, e essa visão negativa em relação às adaptações pode ser resultado de expectativas contrariadas por parte das pessoas que anseiam pela fidelidade ao texto literário. Hutcheon nos explica que nas adaptações há grandes modificações, principalmente por expressar o ponto de vista da pessoa que as produziu. Com as adaptações, parece que desejamos tanto a repetição quanto a mudança. Ainda há muito preconceito com as adaptações. Algumas pessoas ainda a enxergam com algo menor, de menor importância. Esse preconceito surge, a partir da ideia de que a transposição deve ser fiel ao original. Sabemos que o texto original está sempre assombrando as adaptações, mas nessa transição faz-se da adaptação uma obra nova, com sua coerência interna, com características próprias, que a tornam um objeto estético.

Nesta perspectiva, para embasar essa experiência com a adaptação que faz parte do universo dos estudantes, ancoramo-nos na obra *Teoria da adaptação* da autora Hutcheon (2013).

Segundo a autora, a adaptação é a transcodificação de um sistema para outro sistema e o discurso que busca a fidelidade acredita que os adaptadores buscam apenas reproduzir o texto adaptado. Essa análise é equivocada porque adaptação não é uma replicação. A referida autora nos esclarece que:

Há várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar uma homenagem” (Hutcheon, 2013, p. 28).

Para a autora a adaptação pode ser elaborada de formas diferentes. Pode ser uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis. Poder ser um ato criativo e interpretativo de apropriação e pode ser também um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada. Cada modo de adaptar envolve um modo de engajamento diferente por parte do público e do adaptador.

O propósito da adaptação pode ser o de superar econômica e artisticamente as obras anteriores e a ideia de contestar os valores estéticos e políticos do texto adaptado é tão comum quanto a de prestar uma homenagem. A escritora ainda nos esclarece que: “Isso é uma das razões pelas quais a retórica da fidelidade é inadequada para discutir o processo de adaptação. Qualquer que seja o motivo, a adaptação, do ponto de vista do adaptador, é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo.” (Hutcheon, 2013, p. 29)

Todos esses pontos citados pela autora nos mostram que cada modo de contar e mostrar tem sua especificidade e a interação é diferente quando vemos uma história do que quando lemos a mesma. Essa interação se faz não somente a partir da linguagem e escuta, mas também através de textos visuais e sonoros.

As histórias podem ser contadas de várias formas, com diferentes perspectivas, através de novos materiais em diversos espaços culturais e podem se adaptar às novas tecnologias, portanto devemos refletir sobre a linguagem, muitas vezes, preconceituosa usada pela crítica sobre as adaptações, caracterizando-as como infiéis ou deformadas.

Esse preconceito atinge as adaptações fílmicas, e mesmo assim muitas obras adaptadas para as telas de cinema ganham prêmios como: o Oscar direcionado aos filmes e o Emmy direcionado para as séries. Sabe-se que esse imenso sucesso gera grandes lucros e por isso a produção dessas obras aumentam cada dia mais.

Em consonância com a temática explorada por Hutcheon, Ismael Xavier (2003), em seu ensaio publicado no livro “*Literatura, Cinema e Televisão*” cujo título é: “*Do Texto ao Filme*”: A trama, a cena e a construção do olhar no cinema”, explica que a adaptação literária ainda é muito discutida, pois há os que defendem a fidelidade à obra original. Entretanto, nas últimas décadas essa cobrança tem diminuído, pois é perceptível que há mudanças inevitáveis, mesmo quando se deseja repetir. A obra literária e sua adaptação fílmica devem ser vistas como dois extremos de um processo que se conduz através das

alterações de sentido em relação ao tempo. Na adaptação fílmica há imagens, trilha sonora e as encenações da palavra escrita, o que já estabelece uma distinção com o texto verbal.

A interação entre as mídias tornou mais difícil recusar o direito do cineasta à interpretação do livro do romance, e admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas passagens, alterar a hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens” (Xavier, 2003, p.62).

Pensando nessas várias possibilidades em analisar a adaptação fílmica que dialoga com a obra original, optamos por analisar a obra: “*O Escaravelho do Diabo*” de Lúcia Maria Machado em que o adaptador transporta o texto literário para as telas. É notável o gosto dos estudantes por séries, novelas e filmes. Em consequência disso, decidimos trabalhar, nesta intervenção, com os dois contextos: o visual(filme) e o verbal (livro). Através da narrativa fílmica, por exemplo, o aluno é convidado a fruir um conjunto de significados visuais que compõem a trama. As cenas possuem o apelo imagético e auditivo, e as músicas selecionadas para a história comunicam, muitas vezes, sem a necessidade das palavras. Como afirma Tânia Pellegrini (2003) em seu ensaio, o cinema consegue revelar concretamente a inseparabilidade do tempo e do espaço mostrando, assim, a relatividade das duas categorias, o que exerce uma enorme influência no modo de narrar.

Já é lugar-comum dizer que o movimento da imagem, ou a imagem em movimento, por meio do cinema, revelaria, de forma concreta, pela primeira vez, a inseparabilidade de tempo e espaço mostrando a relatividade das duas categorias, o que exerceria enorme influência nos modos literários de narrar. De fato, no cinema, como vimos, o tempo, que é invisível, é preenchido como o espaço ocupado por uma sequência de imagens visíveis; misturam-se, assim, o visível e o invisível. Desse modo, ele condensa o curso das coisas, pois contém o antes que se prolonga, no durante e no depois, significando a passagem, a tensão do próprio movimento representado em imagens dinâmicas, não mais capturado num instante pontual, estático” (Pellegrini, 2003, p.18).

A técnica cinematográfica, portanto, invade a técnica literária e as palavras não ficam mais estáticas no papel. Através das adaptações, as histórias podem ser contadas de várias formas e infinitas vezes. O texto cinematográfico é um protagonista desta intervenção pedagógica.

3.4 CATEGORIAS DA NARRATIVA

Toda história oriunda da nossa imaginação como se fosse real e que possua personagens é considerada uma narrativa. Abdala Júnior (1995) explica essa ideia

anunciando que a estrutura de uma narrativa não se aplica somente a um conto, mas qualquer forma de arte que conte uma história, seja escrita ou oral, ou com imagens fixas ou em movimento.

O referido autor esclarece sobre a importância de conhecermos os elementos que constituem a narrativa, pois estes podem nos ajudar a fazer análises mais detalhadas das histórias, a fazer observações críticas fundamentadas.

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. Sem essas linhas de argumentação, em torno de uma ideia central a ser desenvolvida, a descrição dos elementos estruturais da narrativa tenderá a se desarticular. A análise literária pressupõe essa articulação e a descrição só terá sentido crítico se for feita em sua função (Júnior, 1995, p.8).

De acordo com ele, os elementos da narrativa são muito importantes, uma vez que ajudam o leitor a entender a sucessão dos acontecimentos e ações, ou seja, o enredo. A apresentação e identificação das personagens são necessários para o entendimento da trama e a descrição do espaço ajuda na identificação do contexto. Todos esses elementos são apresentados e evidenciados pelo narrador no seu ponto de vista. Nesta intervenção pedagógica daremos evidência ao tempo, espaço e personagens.

3.4.1 O tempo

De acordo com Abdala Júnior (1995) existem tempos externos e internos à narrativa. Pode-se distinguir três tempos externos: o tempo do escritor, o tempo do leitor e o tempo histórico. O tempo do escritor é o tempo em que o autor vive. Esse dado pode ajudar a entender os valores da época e até perceber as mudanças desses valores ao longo dos anos. O tempo do leitor pode influenciar também na análise da narrativa, pois o estudante lê o texto conforme os valores de sua época. Por fim, o tempo histórico que é aquela época na qual a ação se desenrola, podendo ou não coincidir com a época do escritor.

Os tempos internos à narrativa se estruturam de outro modo. Esse tempo pode aparecer para o leitor de forma linear, à medida que ele vai lendo, o tempo vai passando. O tempo da história é cronológico e pode ser explicada pelo narrador. Nem sempre o tempo da história e o tempo do discurso caminham juntos, pois pode haver retrocessos ou “flash

Back” expressão usada na linguagem cinematográfica. O Flashback é uma pausa na sequência temporal do filme ou narrativa em prosa para apresentar momentos que já foram vividos pelo personagem no passado, ou seja, a ação do presente é interrompida e a cena do passado é mostrada ao espectador o leitor. Esse caso pode ser exemplificado Vitor Frechi personagem presente na obra fílmica: “*O Escaravelho do Diabo*”. Ele é um adulto e rememora o bullying que sofria na infância.

O tempo da história tem uma extensão maior que o tempo do discurso.

3.4.2 - O espaço

O espaço é onde acontecem as ações da narrativa e, de acordo com Abdala Júnior (1995),

“[...] articula-se com as demais categorias da narrativa ao nível da história. No espaço elas aparecem interligadas com o lugar físico, por onde circulam as personagens e se desenvolve a ação.” [...]

O ambiente não serve apenas para situar a personagem em sua época, podendo ser um elemento útil a continuidade do conflito constituindo índices -isto é, informações reveladoras de acontecimentos futuros (Júnior, 1995, p.48).

No ambiente, além do espaço físico, há também as características sociais da época em que se desenrola a narrativa. Esse ambiente, pode revelar a atmosfera psicológica das personagens. Se estas se mostram felizes, o ambiente pode ser representado através de luminosidade, flores e cores alegres. Dito isso, conclui-se que o espaço é serve apenas para a localização das personagens podendo ser um elemento importante para se entender a problemática da história. O ambiente escuro, por exemplo, como o que aparece na obra fílmica: “*O Escaravelho do Diabo*” pode demonstrar um fato trágico que venha a acontecer. Numa obra fílmica, o espaço e a ação ocorrem ao mesmo tempo, o que não acontece na narrativa em prosa, em que o autor precisa construir o espaço físico, descrevendo-o sucessivamente.

3.4.3 A ação

Esta categoria, no que tange à estrutura da narrativa, situa-se no domínio do universo ficcional da história desenvolvida. Esta pode ser uma trajetória linear e se conjugar com diversos eventos subsidiários. Moisés (1970) aponta que o conto é unívoco, com um

só núcleo dramático, um único conflito. O romance, por outro lado, apresenta pluralidade dramática, não havendo um limite numérico para os núcleos dramáticos que podem compor sua ação.

3.4.4 A personagem

Muitas são as possibilidades de narrar, pode ser uma narrativa oral, pode ser por escrito, em prosa, em verso, usando imagem ou não. Embora haja vários tipos de narrativa, encontramos em todas elas uma estruturação básica. Como as narrativas são baseadas em fatos, é imprescindível a presença das personagens que vivem esses fatos em um determinado tempo e lugar.

De acordo com Júnior (1995) a personagem refere-se à persona (máscara) da narrativa. Essa persona é um ser fictício, que se refere a uma pessoa. Na literatura, a pessoa é construída de acordo com as formas específicas de cada uma das modalidades da narrativa. Se for teatro é construída de um jeito, se for cinema ou televisão é construída de modo distinto.

O autor elucida que a personagem na narrativa não é, pois, a pessoa, mas sim um ser fictício que representa essa pessoa. O ser fictício recebe um sistema de predicação, ou seja, o discurso narrativo expresso através das palavras atribuí à personagem uma série de características. Esses predicados advêm do pensamento e da fala do personagem, dos outros personagens e até do que o narrador diz dele. Em uma narrativa pode existir a predicação direta e a indireta. A direta pode acontecer a partir da voz do narrador, de outra personagem ou até da própria fala do personagem. Essas informações estarão explícitas no texto e não exigem esforço por parte do leitor. A predicação indireta, ao contrário, exige a interpretação desse leitor que será baseada nas falas e nos pensamentos das personagens, desta forma, ele poderá deduzir como a personagem está sendo caracterizada.

Abdala também explica a diferença entre personagens simples e personagens complexas. As personagens simples são construídas de forma mais rápida e direta. Normalmente acontece com uma personagem secundária que no decorrer da narrativa, mantém seus atributos, mas essa simplicidade também pode ocorrer com personagens

protagonistas como, por exemplo, os heróis das séries que já são conhecidos e em cada nova série esses atributos se confirmam.

Nas personagens complexas a predicação é imprevisível. Muitos atributos se repetem, porém outros se modificam. Quanto mais ambígua for a predicação, mais complexa poderá ser a personagem. Segundo Júnior (1995) há um limite para essa ambiguidade:

O discurso narrativo coloca-se numa rede de traços caracterizadores em que muitos deles se repetem e outros se modificam, às vezes de forma ambígua. A consistência da caracterização faz com que certos traços permaneçam a par da transformação de outros. As transformações devem ser consistentes em relação a uma lógica interna do relato (Júnior, 1995, p.41).

O autor faz uma referência ao livro "*Aspectos do Romance*" de E. M. Forster que classifica as personagens simples e complexas como planas e redondas, respectivamente.

Embora existam essas classificações, Júnior (1995) esclarece que na literatura não basta saber classificar, é importante ver a personagem em sua construção e compará-la à outras personagens. Uma personagem (plana/redonda) pode ser mais ou menos plana ou redonda, conforme a previsibilidade de seus atributos. Essa classificação depende também da experiência do leitor. Por isso é importante a comparação com outras personagens para que seja possível discutir se a construção foi adequada, baseada na função que ela desempenhou.

A personagem redonda, por ser complexa, normalmente está entre as personagens centrais da narrativa. Ela é imprevisível e sua predicação vem aos poucos. Por representar um psicológico complexo, é necessário focalizações internas, seja dela própria ou de outras personagens que a observam.

Nas narrativas, existe a relação entre as personagens, elas desenvolvem alianças e confrontos. Essas relações podem variar, pois são motivadas pelas funções que exercem. Elas podem ter as funções de protagonista (personagem central), de oponente (coloca obstáculo às ações da protagonista), adjuvante (auxilia e ajuda o protagonista).

A protagonista, segundo Júnior (1995) é o ponto de referência para as alianças e confrontos. Além disso, o conflito se desenvolve em torno dela, ou seja, o discurso narrativo se organiza em função do desenvolvimento de seu conflito. É possível encontrarmos mais de uma protagonista nas narrativas. Quando isso acontece, elas podem ser subdivididas

em personagem protagonista maior e personagem protagonista menor, de acordo com sua importância na história.

Além da protagonista, temos a função de oponente que é a responsável pelo conflito. Um tipo de oponente é a antagonista que, além de colocar obstáculos à concretização dos desejos e objetivos da protagonista, esta personagem disputa o mesmo objeto pretendido pela protagonista. Esse objeto pode ser uma ideia, um ser amado ou um objeto mesmo, como um tesouro. Quando a antagonista só possui predicados negativos é chamada de vilão.

Existe ainda a função de adjuvante. Essa personagem auxilia a personagem protagonista na busca pelo objeto desejado. Em uma narrativa mais complexa a personagem adjuvante pode mudar de função, tornando-se uma oponente. Júnior (1995) esclarece que adjuvante não é sinônimo de coadjuvante, pois são conceitos distintos. O coadjuvante é a designação comum nas narrativas dramáticas e se refere a um ator que desempenha um papel secundário.

É importante ressaltar que a personagem é um ser fictício que se refere à realidade, isto é, refere-se aos múltiplos discursos existentes sobre a realidade. Conforme explica Júnior (1995),

Ao construir uma personagem, o escritor incorpora esses discursos, pelos quais ele vê a realidade, associando-os ou transformando-os na interação com os modelos da tradição literária. Além disso, essa personagem é construída por palavras, com um sistema de predicação, de forma que qualquer característica nova se concretiza não apenas em relação ao discurso referido, mas em palavras, onde o peso da tradição literária é bastante forte (Júnior, 1995, p.46).

Brait (1985), linguista, ensaísta e crítica literária, em consonância com Júnior (1995), esclarece que toda a personagem é importante na narrativa e, mesmo representando uma função decorativa, ela não é dispensável. Pode ser considerada inútil à ação, sem significação particular e inexistente do ponto de vista psicológico; mas, mesmo parecendo um elemento decorativo, se está presente na narrativa, tem sua função e não está presente na narrativa apenas para decorar. Essa personagem pode, por exemplo, constituir um traço de cor local, ou um número indispensável à apresentação de uma cena em grupo.

3.4.5 Narrador

O ponto de vista, foco narrativo ou ângulo visual por meio do qual o narrador nos conta a história é um elemento de extrema relevância na estrutura de uma narrativa, seja ela um romance, um conto ou uma novela. Moisés (1970) aponta um quadro que descreve quatro focos da narração primordiais.

Quadro 2 Quatro focos da narração primordiais

- 1) A personagem principal conta sua história.
- 2) Uma personagem secundária conta a história da personagem central.
- 3) O escritor analítico e consciente, conta a história.
- 4) O escritor conta a história como observador.

Fonte: Moisés, 1970

Os críticos e estudiosos da literatura discorrem o foco narrativo utilizando-se de nomenclaturas diferenciadas, mas que mantêm um grande grau de convergência. Abdala Júnior (1995) menciona a tipologia criada por Norman Friedman. Essa tipologia revela que o ângulo de visão do narrador vai se limitando à medida que nos afastamos dos tempos iniciais da narrativa e chegamos em nossa época. Assim, segundo o autor:

a narrativa caminha, então de uma predominância no modo de apresentação na forma de sumários para uma ênfase no modo de representação cênica. Com base nesse estudo estabeleceu uma tipologia de focos narrativos. Essa tipologia segue esse caminhar das literaturas ocidentais, de um modo de apresentação predominantemente sumarizado para o cênico: 1) Onisciência do autor-editor; 2) Onisciência neutra; 3) "Eu" como testemunha; 4) "Eu" como protagonista; 5) Onisciência multisseletiva; 6) Onisciência se letiva; 7) Modo dramático; 8) Câmara (Júnior, 1995, P.27).

Em nossa proposta interventiva, para fins didáticos, e com o objetivo de iniciar uma análise crítica com nossos estudantes, mencionamos dois tipos específicos de narrador: 1ª e 3ª pessoas.

No livro "*Escaravelho do Diabo*" de Lúcia Machado de Almeida o narrador aparece em 3ª pessoa, descreve detalhadamente o besouro que possui relação direta com os assassinatos e é enviado para as vítimas. Descreve a espada, usada no crime e as personagens envolvidas na narrativa. Dessa forma, as pistas sobre o crime vão saindo da escuridão graças ao narrador que vai revelando gradativamente os acontecimentos com o objetivo de desvendar o mistério. Além disso, o narrador também a desenhar o espaço da

narrativa, assim como a postura das personagens suspeitas, usando o discurso indireto livre para expressar os pensamentos e as emoções de cada personagem.

Brait (1985) explica que, no romance policial, o registro detalhado do comportamento das personagens é tarefa do narrador, colocado fora da história e responsável por acumular traços que funcionem como indícios da maneira de ser e agir dessas pessoas.

Na nossa proposta interventiva será trabalhado primeiro conto “*Ritual Musgrave*”, escrito por Arthur Conan Doyle, adaptado por Márcia Kupstas no livro, “*Casos Extraordinários*”.

A história é contada sob o ponto de vista do Doutor John H. Watson, assistente e amigo de Sherlock Holmes que registrou várias investigações feitas pelo detetive. Em um segundo momento trabalharemos com o livro “*O Escaravelho do Diabo*”, escrito por Lúcia Machado de Almeida e integrante da série Vaga-lume, considerado um clássico da literatura infanto-juvenil nacional. Lançado na década de 50, teve inúmeras reedições e volta a figurar nas listas de leitura atualmente devido ao lançamento da adaptação cinematográfica, em 2016. Neste livro, as atenções da narrativa se voltam para Alberto (personagem principal e ajudante do investigador), os discentes poderão observar que o ponto de vista apresentado não é do jovem, o que demonstra a ideologia na voz do narrador de terceira pessoa.

Por fim, discorreremos sobre a narrativa fílmica do livro citado, analisando aos elementos da narrativa e enfatizando que as adaptações são obras únicas e não réplicas.

3.5 ANÁLISE DE IMAGENS

Com o avanço tecnológico, a educação precisa adaptar-se à novos desafios e esse processo de aprendizagem pode ser dinâmico e engajador, já que os estudantes estão inseridos nesse universo. Dito isso, é importante refletir que todas as linguagens estão associadas aos sistemas sociais, psicológicos e discursivos e sua prática é culturalmente situada, o que pode ajudar no desenvolvimento do ser humano.

O texto possui uma linguagem constituída de vários elementos e todos os estes são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Os elementos visuais também participam da construção de sentido, pois podem direcionar à interpretação.

Nessa intervenção buscamos não ficar restritos somente aos elementos verbais, pois as imagens, os sons, as cores devem ser considerados como relevantes na formação do ato de comunicação.

Rojo (2013) nos explica que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências, capacidades de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (Rojo,2013, p.08). Desta forma, fica claro que com avanço tecnológico, os estudantes têm contato com redes sociais e, conseqüentemente, com a fluidez entre vários tipos de linguagem, havendo um forte elo entre o verbal, visual e sonoro. A compreensão dessas várias linguagens podem ser exercida interativamente a fim de contribuir para diferentes significados.

Nessa perspectiva, Shofie Van Linden (2011) em seu livro: “Para Ler o Livro Ilustrado” explica a relação entre texto e imagem e o quanto essa contribui para a compreensão da obra analisada. A autora (2011, p.22) elucida que a “instância primária” é o texto que é lido inicialmente e sustenta a história e a “instância secundária” é o que confirma ou refuta primeira mensagem. Em seguida, fala sobre as funções e relações entre texto e imagem. Linden (2011) identifica três relações: Redundância, Colaboração, Disjunção e seis funções: Repetição, Seleção, Revelação, Completiva, Contraponto e Amplificação.

Selecionamos, neste trabalho a relação de Redundância, Colaboração e a função de Repetição:

[...] A redundância se refere à congruência do discurso, o que não impede, por exemplo, que a imagem forneça detalhes sobre os cenários ou desenvolva um discurso estético específico. A redundância é exercida no sentido principal veiculado pelas duas mensagens. Uma das duas vozes narrativas pode ser amplamente dominante sem que a outra contrarie seu desenvolvimento (Linden, 2011, p. 120).

A redundância está relacionada com a correspondência do discurso, o que não impede que a imagem possua um discurso estético específico.

A relação de colaboração na visão de Linden significa articulação entre imagem e texto que constroem um discurso único. Numa relação de colaboração o entendimento está na relação entre esses dois códigos. O sentido não se mantém no texto ou na imagem, mas surge através da relação entre ambos. O estudante precisa construir o sentido desse texto e cada um poderá fazer a própria leitura atribuindo sentido de acordo com suas vivências.

Por último a função de repetição que se estabelece através de uma em outra linguagem, não há informação suplementar, o estudante tem a sensação de ler a mesma

temática de outra maneira. Segundo Linden (2011), essa função induz à redundância, mas não é desinteressante para o jovem leitor, pois propicia o ritmo, um hábito de leitura.

Dito isso, é possível concluir que não há apenas uma forma de analisar os textos porque o texto verbal e não verbal de uma obra podem ser o início para várias leituras. As relações e funções citadas pela autora não estão cristalizadas, pois possibilitam leituras variadas e instigantes.

3.6 O CONTO E O ROMANCE

O vocábulo “conto” possui diversas acepções na língua portuguesa. Pode significar número, quantidade, história, narração, rede de pesca em forma de saco e a extremidade de uma lança.

Segundo Moisés (1970) foi no século XVI que o termo se firmou em português como gênero literário de forma como hoje o conhecemos. Nesta época, o conto foi considerado como um produto tipicamente literário, pois ganhou estrutura e andamento, próprios do gênero.

Moisés (1970) explica que o conto é a matriz do romance e trata-se de uma narrativa unívoca, univalente. Possui somente um conflito, não há excessos e os personagens estão envoltos em uma trama que é linear e objetiva. As ocorrências vão aparecendo integralmente para o leitor, mas mantém-se o mistério. O discurso direto também está presente permitindo que o narrador ponha o leitor diante dos fatos como um participante direto. A descrição do ambiente e dos personagens ocupam um lugar discreto. O autor afirma que a grande força do conto está no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace que é, em regra geral, um enigma. Porém, há contos que não possuem enigma e este vem diluído ao longo do texto. Neste caso, o conto pode corresponder a um episódio do romance.

Segundo o pesquisador, há de se atentar, no entanto que:

O conto é, do prisma de sua história e de sua essência, a matriz da novela e do romance, mas isto não significa que deva poder, necessariamente, transformar-se neles. Como a novela e o romance, é irreversível: jamais deixa de ser conto a narrativa que como tal se engendra, e a ele não pode ser reduzido nenhum romance ou novela (Moisés, 1970, p.99).

De acordo com o autor, o conto se consolidou antes do romance. Em meados do século XVIII, o Romantismo conferiu ao romance, a sua função e sentido dentro das sociedades modernas. O Romance muito mais que o conto consegue mostrar uma visão mais global do mundo. O pesquisador esclarece que: “o romance não fotografa, mas recria, não demonstra ou repete, reconstrói a seu modo, o fluxo da vida e do mundo, uma vida sua, um mundo seu, recriados com meios próprios e intransferíveis, conforme uma visão particular, única, original.” (Moisés, 1970, p. 102)

Conforme o referido autor explica, o romance é uma visão macroscópica do universo, ou seja, busca pensamentos, ideias, imagens que consiga representar a enorme variação do universo. Nesse sentido se diferencia do conto porque apresenta vários dramas, conflitos ou células dramáticas e segundo o autor, não há limite numérico para esses núcleos dramáticos que compõem o romance.

O espaço é um outro aspecto que diferencia o conto do romance. Este se caracteriza pela pluralidade geográfica enquanto o conto opta por um ou poucos cenários.

Em suma, na estrutura do romance, temos a pluralidade simultânea dramática, um número ilimitado de personagens, diálogos e a liberdade de tempo e espaço. Em contrapartida, no conto temos um narrador que conta uma história curta, desenvolvida em torno de um enredo. Diferente do romance, no conto há poucos personagens e poucos locais, porque a brevidade da história não possibilita incluir vários lugares e personagens distintos.

3.7 NARRATIVA POLICIAL

A literatura policial é uma narrativa que seduz os leitores há muito tempo. Para os estudiosos desse gênero, o romance policial surgiu no século XIX, em decorrência do desenvolvimento da indústria cultural. Em consonância com essa ideia, Moisés (1970) anuncia que Edgar Allan Poe escreveu e publicou na revista da Filadélfia alguns contos como “*Os crimes da Rua Morgue*”, o “*O Mistério de Marie Rogêt*” (título original *The Mystery of Marie Rogêt*). Segundo o referido autor, o primeiro romance policial baseado em detalhes de um crime real foi elaborado por Poe. Este conto foi publicado em 1849, conta a história de um crime cometido contra mulheres; além disso, o crime cometido é um assassinato. Neste conto Poe cria o detetive Dupin. Esse personagem é a visão de Poe do detetive

perfeito: calmo, racional e com magnífica percepção. O método do detetive foi definido pelo seu criador como “raciocinação”, uma mistura de raciocínio com imaginação.

Sandra Lúcia Reimão (1990), professora da USP explica que Poe criou o detetive Dupin. Vários outros escritores resolveram também escrever narrativas policiais, nas quais, este investigador atua acreditando nesse ofício prazeroso e em seu raciocínio lógico diante dos acontecimentos, mas não participa da polícia enquanto instituição. As investigações baseiam-se na facilidade que possui de interpretar os fatos que já foram consumados. “(...) Através das informações, preenchendo suas lacunas, correlacionando com indícios, constrói teorias para explicá-los, sem que seja necessário, no limite, qualquer contato empírico com o local em que o fato ocorreu.” (Reimão,1990, p.21)

O romance policial constrói-se a partir de duas histórias: a história do crime e a história do assassinato. Segundo Tzvetan Todorov (2013) em seu livro: “*As Estruturas Narrativas*”, as duas histórias não têm ponto comum. A primeira história acaba antes de iniciar a segunda e nessa segunda história, as personagens têm o objetivo de desvendar o enigma. O detetive possui imunidade nesse gênero narrativo, ou seja, ele não sofre grandes danos ou morre. Esse fato é coerente, pois o detetive é ágil no pensamento e, por isso, é difícil detê-lo. A segunda história serve de mediadora entre o leitor e a história do crime. Na visão de Todorov (2013), essas duas histórias serão a estrutura básica dos romances de enigma e diante desse fato, o autor elaborou um quadro resumindo as características do gênero policial. Esse quadro foi usado na intervenção e destaca oito pontos importantes que devem existir nessa narrativa.

Quadro 3 Pontos importantes da narrativa

1- O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver).
2- O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais.
3- O amor não tem destaque no romance policial.
4- O culpado deve gozar de certa importância: a) Na vida: não ser um empregado ou uma camareira. b) No livro: ser umas das personagens principais.
5- Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido
6- Não há lugar para descrições nem análises psicológicas.
7- É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: “autor: leitor = culpado: detetive”.

8- É preciso evitar as situações e as soluções banais.

Fonte: A autora, 2024

Todorov (2013) analisou vários tipos de narrativa policial e as classificou em três categorias: o romance de enigma, o romance negro e romance de suspense. Nesta intervenção, o gênero escolhido foi o romance de enigma.

A palavra enigma se enquadra perfeitamente para nomear esse tipo de romance, pois esse gênero parte, primeiramente, de um enigma que é o desencadeante da narrativa. A solução desse enigma é a chave principal que mantém a narrativa. Ao esclarecê-lo a história é encerrada.

Na perspectiva de Todorov (2013), o romance policial evoluiu com o passar do tempo, porém várias dessas características foram mantidas.

O autor Conan Doyle, por exemplo, explora vários pontos desses itens. Ele criou o mais famoso dos detetives: Sherlock Holmes. Outros autores fizeram adaptações desse famoso personagem e o cinema dedicou vários filmes a Holmes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de intervenção baseia-se na ideia de que o estudante tem o direito de ler textos literários, pois assim poderá reconhecer-se como sujeito que sonha, fabula e que é capaz de criar e recriar ressignificando a própria experiência literária.

Neste trabalho foram propostas atividades que possivelmente promoverão o letramento literário desses estudantes incentivando-os a desenvolverem a leitura, a escrita, as análises, comparações entre as obras estudadas.

Ao iniciar esta pesquisa ainda estávamos vivendo um momento difícil ocasionado pela propagação do vírus (COVID 19), por isso esta intervenção foi elaborada como sugestão de intervenção. Apesar de não ter sido aplicada, foi organizada cuidadosamente a fim de que os estudantes futuramente possam aproximar da leitura literária através das narrativas policiais.

Nossa intenção é apontar sugestões e aproveitar os conceitos de narrativa policial, letramento literário e adaptações, nas práticas escolares. Nesta intervenção há sugestões de atividades e o professor, ao trabalhar com esse material, poderá ampliá-lo, enriquecê-lo com outros conceitos levando em consideração a realidade de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Introdução a análise da narrativa. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Sentimento do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de. O escaravelho do diabo. 27. ed. Ilustrador Mario Cafiero. São Paulo: Ática, 2011. (Vaga-Lume)
- ARROYO, Miguel G. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRAITH, Beth. A personagem. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COLOMER, Tereza. Andar entre livros: a leitura literária na escola; tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORSI, Margarida da Silveira; RITTER, Lilian Cristina Buzato; HILA, Cláudia Valéria Doná. PIBID Letras-Português: uma proposta de pesquisa-ação para o letramento literário. Polyphonia, v. 25/1, jan./jun. 2014.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2020.
- _____. Letramento literário: teoria e prática. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2020b.
- DELL'ISOLLA, Regina L.P. O efeito das perguntas para o estudo do texto na compreensão da leitura. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte: NAPq/UFMG, n. 23, 2001.
- DOYLE, Arthur Conan. Sherlock Holmes: casos extraordinários; tradução e adaptação Marcia Kupstas; ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRANCO JÚNIOR, A. Dimensões de leitura e ensino de literatura. In: OURIQUE, J. L. Pereira. Escola e sociedade, ensino e educação (Org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 220-234.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação; tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

KRENACK, Aílton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2000. p. 11-16.

MAUGHAM, W. Somerset. Servidão humana; tradução Antônio Barata; prefácio Carlos Vogt. 10. ed. rev. São Paulo: Globo, 2005.

MICHELETTI, G. Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MOISÉS, Massaud. A Criação Literária. São Paulo: Edições Melhoramento, 1970.

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

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sindicato dos Professores (Sinpro SP), 2007.

OLIVEIRA, Samantha Aniceto de; JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes Scherer. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 25, jul./set. 2019, pp. 16-26.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1997.

POE, Edgar Allan. Assassinatos na rua Morgue: e outras histórias; tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

_____. A filosofia da composição. In: BARROSO, Ivo (Org.). O corvo e suas traduções. São Paulo: Leya, 2012.

QUEIROZ, Rachel de. O Quinze. 93. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

REIMÃO, Sandra Lúcia. O que é romance policial. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas; tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WOLFGANG, Iser. O ato da leitura, vol. 1; tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. Acesso em: 12 out. 2024.