



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

SUELY CORREIA CERQUEIRA

LEITURA E QUADRINIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Santo Antônio de Jesus - BA

2016

SUELY CORREIA CERQUEIRA

**LEITURA E QUADRINIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* V, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

Santo Antônio de Jesus - BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Cerqueira, Suely Correia

Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário / Suely Correia Cerqueira .
Santo Antonio de Jesus, 2016.
197f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2016.

Contém referências e anexos.

SUELY CORREIA CERQUEIRA

**LEITURA E QUADRINIZAÇÃO:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* V, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas.

Aprovado pela Banca Examinadora em ____/____/2016.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes
UFBA

Professora Dra. Patrícia Ribeiro de Andrade
UNEB

Orientador: Professor Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
UNEB

Aos meus pais, João Sampaio Cerqueira (*in memoriam*) e Aurelina Correia Cerqueira, exemplos de determinação e amor.

Aos meus irmãos que estiveram sempre presentes, incentivando-me com atitudes de apoio.

AGRADECIMENTOS

Embora a pesquisa acadêmica exija uma boa dose de solidão, jamais é um ato, de fato, solitário, pois depende não só de um diálogo constante com os textos e com outros pesquisadores, mas também do apoio material e imaterial de pessoas e instituições. Por isso, dedico esse espaço para o reconhecimento daqueles que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte da minha paz e do meu equilíbrio. A Ele toda honra e glória.

Manifesto minha sincera gratidão à minha família, pela compreensão, paciência, preocupação e apoio incondicional aos meus estudos.

Ao orientador, professor Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro, pelo incentivo e acurado olhar lançado na elaboração deste trabalho. Obrigada, Paulo, pela amizade e por fazer parte de minha formação desde a graduação.

Às professoras Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes e Dra. Patrícia Ribeiro de Andrade, cujas observações feitas durante o exame de qualificação certamente permitiram o aperfeiçoamento das discussões realizadas neste trabalho e por comporem banca de defesa desta dissertação.

Aos professores que participaram da conclusão desta jornada, exercendo com dedicação a arte de lecionar. Em especial ao professor Dr. Robério Pereira Barreto, pela sua disposição para ajudar sempre quando era solicitado.

Aos amigos/irmãos do peito, em especial, Daiane da Cruz, Elvira Ramos, Gilmar Almeida e Adriana Melo (*in memoriam*) que souberam compartilhar suas dores e alegrias tornando mais leves os momentos de dificuldades.

Agradeço também aos meus companheiros de “desorientação” Betty Bastos, Carlos Roberto e Magaly Rabelo, pelas conversas, angústias e conhecimentos socializados.

Enfim, a todos os colegas da segunda turma do Profletras, pela troca de experiência, conhecimento e afeto.

Aos meus alunos do 9º ano e a Fábio Batista Pereira, diretor do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão, pelo incentivo e envolvimento com a ideia desta proposta de ensino de Literatura.

Aos coordenadores, professor Dr. Adelino Pereira dos Santos e professora Dra. Rosemere Ferreira da Silva, que estiveram à frente do PROFLETRAS, pela paciência e atenção sempre dispensada a nós, mestrandos.

Aos funcionários da UNEB *campus* V, e em especial à Juciara Ribeiro da Silva, secretária da coordenação do Profletras, que sempre esteve à disposição e atenta às nossas necessidades.

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

E por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida.

“A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do outro. Sim, a leitura devia ser proibida.

Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”

(Guiomar de Grammont)

RESUMO

A experiência como profissional de Língua Portuguesa em uma escola pública possibilita a percepção das dificuldades que muitos alunos apresentam em relação ao contato com o texto literário, o que demonstra, dentre outras questões, que a literatura, quando apresentada, é muitas vezes de forma fragmentada, parcial e de modo esquemático, cuja consequência é o desinteresse ou a indiferença do estudante. Refletir sobre o letramento literário nos dias atuais, partindo-se da criação de novas didáticas que envolvam o texto verbal e o não-verbal e estimulem o interesse do discente, é o problema a ser equacionado pelo esforço dessa pesquisa de mestrado profissional. Acredita-se que, ao se tentar lançar as bases para o letramento do indivíduo que hoje frequenta a escola pública, é preciso ir além da prática de decodificação de palavras, faz-se necessário que se objetive a sua humanização, levando-se em conta o seu universo de leitor, o que o torna um sujeito ativo e não um receptor passivo de uma tríade que envolveria o autor e a obra. O profissional de Língua Portuguesa lida, atualmente, com jovens que vivem mergulhados, desde muito cedo, em um universo em que predominam as imagens técnicas que surgem, principalmente, da TV, do cinema, do vídeo, da fotografia, da *internet*, das histórias em quadrinhos (um composto híbrido de escrita e imagem) etc., desenvolvendo, assim, um forte hábito de interpretar a realidade, muito mais a partir das informações veiculadas por esse aglomerado de ícones, do que a partir do conhecimento escrito que ainda domina, em grande parte, os materiais pedagógicos da escola pública. Assim, no processo de letramento do indivíduo, uma didática cujo principal objetivo é estimular a formação de bons hábitos de leitura precisa, necessariamente, levar em conta essa prática icônica das novas gerações, criando zonas de interseção entre ícone (imagem) e símbolo (escrita), de uma forma que o leitor consiga estabelecer níveis de identificação e a leitura possa ser mais prazerosa. Com base nisso, propôs-se, neste trabalho de pesquisa, uma experiência com a leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão no município de Cachoeira – BA, tendo como materiais básicos tanto o texto literário escrito, tradicional, como também o texto literário adaptado para a linguagem das histórias em quadrinhos (HQ), partindo-se da hipótese de que o ensino de Literatura por meio da linguagem multimodal (verbal e visual), favorece o letramento literário, primeiro atraindo o leitor para a obra tradutora (de potencial icônico) e, depois, o convidando para realizar as suas próprias interpretações em relação à obra traduzida, original, escrita (de potencial simbólico). Para isso, foram elaboradas estratégias baseadas na metodologia “Sequência Expandida” de Cosson (2014), em que foi sugerido um estudo sobre os textos “A cartomante” e “Um apólogo”, ambos do escritor Machado de Assis, e a história em quadrinhos “A cartomante”, que é uma adaptação de Jô Fevereiro da obra homônima. Por fim, esta pesquisa dialoga com as posições de Cândido (2011), entre outros que defendem o ensino de literatura como algo que deve ser prazeroso, ao passo que desenvolve e amadurece o leitor; os princípios da tradução intersemiótica a partir da discussão de Plaza (2008); Vergueiro (2014), defensor do uso dos quadrinhos em sala de aula; e Marcuschi (2008) que percebe o estudo dos gêneros textuais na escola como uma prática para melhor compreensão e desenvolvimento de habilidades da leitura e da produção escrita.

Palavras-Chave: Letramento literário. Tradução intersemiótica. Machado de Assis. Quadrinhos.

ABSTRACT

As a Portuguese literature teacher in a public school realizes the difficulties that many students have in understanding what they are reading. Amongst other issues, when literature is presented, the given text is often fragmented, partial and modular. Consequently, students show a lack of interest or are totally indifferent towards the subject. This dissertation seeks to re-think the present format for literacy literary starting with the creation of new teaching techniques that goes beyond the verbal to stimulate the students. In order to set a new foundation of teaching true literacy, it is believed that it is necessary to go beyond the practice of decoding words - again, the given format and text. When trying to lay a good foundation for students literacy levels in any public school, it is necessary to include the aspect of humanization, taking into account your readers' universe. This way, Portuguese literature students can become an active subject rather than a passive recipient of a triad that also involves the author and the work. Teachers interact daily with different pools of young people, all however, immersed from a very early age in a media dominated universe. Their minds are filled with images coming from TV, film, video, photography, the internet, comic stories (a hybrid consisting of both the sketched and moving imagery), etc. Such inundation often creates the development of strong and sometimes strange, habits of interpreting reality, much more from the information provided by this cluster of icons, than from the written knowledge which still dominates learning materials from the classroom. The science of teaching whose main objective is to encourage and train good reading habits, must now take into account this iconic practice of the new generation, creating intersection zones bridging between icon (image) and symbol (writing) in a way that the reader can establish levels of identification and reading can be more enjoyable. A point where assimilation begins. On that basis, this research work proposes a new experience with literary reading for 9th graders, Elementary II, where students attending the State College Padre Alexandre de Gusmão, in the city of Cachoeira - BA, will receive a new set of language arts materials. Both the literary text written in traditional as well as literary texts adapted to the language of comics (HQ), starting from the hypothesis that the teaching of literature, through the multimodal language (verbal and visual), favors the literary literacy first drawing the reader into the translator work (iconic potential) and then inviting him to make their interpretations regarding the translated work, original writing (symbolic potential). For that, strategies were developed using the methodology "Expanded Sequence" of Cosson (2014), where it was suggested a study of the texts "The fortune teller" and "An apologue," both of Machado de Assis writer, and the comic book "The fortuneteller", which is an adaptation of Jô Fevereiro's work of the same title. Finally, this research speaks to the Cândido positions (2011), among others who defend the teaching of literature as something that should be pleasurable, while it develops and matures the reader; the principles of inter-semiotic translation from the discussion Plaza (2008); Vergueiro (2014), advocate the use of comics in the classroom; and Marcuschi (2008) that realizes the study of genres at school as a practice to better reading comprehension and writing production.

Keywords: Literary literacy. Inter-semiotic translation. Machado de Assis. Comics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Pastas com materiais para a proposta	84
Foto 2 - Alunas do 9º ano do CEPAG	84
Foto 3 - Cenário da motivação para a leitura de “A cartomante”	85
Foto 4 - Apresentação da capa da HQ “A cartomante”	87
Foto 5 - Alunos apresentando seminário	93
Foto 6 - Alunas apresentando seminário	94
Foto 7 - Alunos apresentando seminário	95
Foto 8 - Alunos assistem ao filme “Memórias póstumas de Brás Cubas”	97
Foto 9 e 10 - Cenário da motivação para a leitura de “Um apólogo”	99
Foto 11 e 12 - Estudantes quadrinizando	103
Foto 13 e 14 - Preparação para culminância	103
Foto 15 - Cenário da culminância da proposta	104
Foto 16 - Exposição das HQs	104
Foto 17 - Cenário para a apresentação do autor Machado de Assis	105
Foto 18 - Visitantes prestigiam a exposição das HQs	105
Gráfico 1 - Resultados do simulado de português	98
Gráfico 2 - Avaliação sobre o método de apresentação do autor Machado de Assis	106
Gráfico 3 - Avaliação sobre o método de apresentação das obras	106
Gráfico 4 - Avaliação sobre o ensino dos gêneros textuais	107
Gráfico 5 - Avaliação sobre a proposta de quadrinização de “Um apólogo”	107
Gráfico 6 - Avaliação sobre a culminância	107
Gráfico 7 - Autoavaliação da aprendizagem	108
Gráfico 8 - Autoavaliação sobre o interesse por leitura literária	108
Tabela 1 - Materiais/Recursos	63
Vinheta 1 - HQ “A cartomante”	54
Vinheta 2 - HQ “A cartomante”	55
Vinheta 3 e 4 - HQ “A cartomante”	55
Vinheta 5 - HQ “A cartomante”	56
Vinheta 6 - HQ “A cartomante”	57
Vinheta 7 - HQ “A cartomante”	57
Vinhetas 8 e 9 - HQ “A cartomante”	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PERSPECTIVA DO SIGNO VERBAL – A LITERATURA NA ESCOLA: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	17
2.1	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	17
2.2	A IDEIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	20
2.3	O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO	23
2.4	O LETRAMENTO LITERÁRIO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	28
2.4.1	O gênero conto e o conflito psicológico em “A cartomante”	31
2.4.2	O gênero apólogo e a lição moralizante em “Um apólogo”	35
3	A PERSPECTIVA DO SIGNO ICÔNICO-VERBAL – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LINGUAGEM HÍBRIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	39
3.1	DO <i>YELLOW KID</i> À TURMA DA MÔNICA	39
3.2	LDB, PCN, PNBE E O ESPAÇO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ESCOLA BRASILEIRA	42
3.3	MAS O QUE É MESMO UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?	46
3.4	A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: CONJUNÇÕES E DISJUNÇÕES ENTRE A LITERATURA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – O EXEMPLO DO CONTO “A CARTOMANTE”	49
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	59
4.1	JUSTIFICATIVA	59
4.2	PÚBLICO-ALVO	61
4.3	MATERIAIS/RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	63
4.4	OBJETIVO GERAL	63
4.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	64
4.6	DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA	64
4.6.1	Primeira Etapa: Motivação e Introdução	66
4.6.2	Segunda Etapa: Leitura e Primeira interpretação	67
4.6.3	Terceira Etapa: Contextualização e Segunda interpretação	69
4.6.4	Quarta Etapa: Expansão	71
4.6.5	Quinta Etapa: Motivação, leitura e primeira interpretação	73

4.6.6	Sexta Etapa: Contextualização, Expansão e Segunda interpretação	75
4.6.7	Sétima Etapa: A quadrinização literária como Terceira Interpretação	77
4.6.8	Oitava Etapa: Culminância: Segunda Expansão	80
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
5.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
	APÊNDICE A – APOSTILA SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA	116
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA EM “A CARTOMANTE”	119
	APÊNDICE C – AVALIAÇÃO EM FORMATO DE SIMULADO PRÉ-VESTIBULAR	121
	APÊNDICE D – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE “UM APÓLOGO”	129
	APÊNDICE E – APOSTILA SOBRE O GÊNERO HQ	131
	APÊNDICE F – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL	137
	APÊNDICE G – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE O GÊNERO HQ	139
	APÊNDICE H – AUTO AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	142
	ANEXO A – LETRA DA MÚSICA “O AMANHÃ” DE JOÃO SERGIO.	143
	ANEXO B - HQ “A CARTOMANTE” DE JÔ FEVEREIRO	144
	ANEXO C – CONTO “A CARTOMANTE” DE MACHADO DE ASSIS	187
	ANEXO D – CAPA DO DVD DO FILME “MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS” BASEADO NA OBRA HOMÔNIMA DE MACHADO DE ASSIS	193
	ANEXO E - A ESPÉCIE “UM APÓLOGO” DE MACHADO DE ASSIS	194
	ANEXO F – “A REBELIÃO CONTRA O ESTÔMAGO” DE WILLIAM BENNETT	196

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cuja cultura tem por base uma grande proliferação de signos, ler é essencial. Os estímulos na forma de códigos verbais e icônicos que circulam, universalmente, contribuem para que a leitura caracterize a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. O letramento literário, especificamente, possibilita ao ser humano compreender o mundo através das palavras transformadas em arte. Podemos então pensar o letramento literário como a condição do estudante que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas que aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta.

A escola assume a posição de reguladora da leitura literária, geralmente com materiais didáticos que, em determinadas situações, mais afastam do que atraem o leitor. Segundo Magnani (2001, p.32), quase sempre o livro de português segue a subdivisão: leitura, gramática e redação, e os textos utilizados são selecionados em função, muitas vezes, apenas do conteúdo de gramática a ser estudado. Não se proporciona ao aluno o acesso às obras literárias e, quando isso acontece, é apenas para se identificar as características próprias de um determinado período literário, os autores, as obras etc., numa espécie de historiografia literária que não estabelece a relação entre o texto literário e o conhecimento de mundo.

É nessa perspectiva didático-metodológica acima descrita que se aprovam ou reprovam alunos passivos que apenas esperam pelo conhecimento transmitido pelo professor, ou seja, são mantidos como meros receptores e não construtores ativos do conhecimento, sem os hábitos de leitura que lhes permitiriam se relacionar de outra maneira com a obra literária, a partir das suas leituras de mundo adquiridas no convívio em comunidade. Com isso, o quadro que se mostra é o de alunos que ainda estão aprendendo a ler o código e/ou alunos que leem, mas não conseguem sair da parte superficial do texto literário e não se envolvem, pois não conseguem fazer nenhum tipo de relação entre o texto com elementos reconhecíveis da sua realidade cultural.

Esse estado de coisas levanta algumas questões: alguns alunos não gostam de literatura por que não sabem ler (o código) ou por que leem, porém não entendem o que leram? Desse modo: como alunos que não sabem ler estão nas séries finais do Ensino Fundamental? Como ensinar literatura em uma turma tão heterogênea nesse sentido? Parece estranho, entretanto, essa é uma realidade muito comum na escola pública.

Não são raros, no entanto, professores de língua portuguesa que se preocupam e buscam fazer o que podem para mudar algumas dessas didáticas que influenciam os alunos a terem resistência ao ensino de literatura. Esses profissionais são expostos todos os dias a situações para as quais não foram bem preparados, pelos cursos de graduação. Muitos se veem de mãos atadas, sem saber o que fazer para que o seu ensino cumpra o papel de formar cidadãos letrados; e as cobranças dirigidas em sua maioria aos professores do Ensino Básico são a consequência da escassa formação continuada, e da formação em licenciatura que tiveram, uma vez que pouco é discutido, na academia, sobre como as teorias podem melhorar ou modificar, na prática, no dia a dia, os métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Por isso, não é difícil encontrar professores de Português recém-formados praticando os mesmos equívocos de uma didática que outrora foi criticada no curso de licenciatura; da mesma forma, não é fácil se encontrar uma referência que tenha dado bons resultados, os licenciados acabam retomando a mesma e única referência didática que conhecem; assim é criado um ciclo vicioso na educação.

Compreende-se então a iniciativa do Governo Federal de desenvolver o Mestrado Profissional em Letras – Profletras – que possibilita a criação de alternativas a partir de práticas que tentam harmonizar as diversas teorias sobre o ensino da Língua Portuguesa, com a criação de métodos que podem se mostrar eficazes ao processo de ensino/aprendizagem.

O Profletras dá a oportunidade para que as discussões sobre educação sejam feitas por professores experientes, atuantes na área e que realmente conhecem quais são as dificuldades e quais os maiores desafios a serem superados no ensino de Língua Portuguesa; para isso, pesquisas são incentivadas a fim de que se desenvolva o embasamento necessário que viabilize novas ou o aperfeiçoamento de práticas de ensino já vigentes.

A partir do que foi exposto, afirma-se que esta proposta didática se reporta especificamente a uma tentativa de refletir e encontrar possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas no ensino/aprendizagem do texto literário; no entanto, é preciso, antes de qualquer coisa, pensar sobre o que é e como ensinar Literatura na escola pública brasileira para jovens que não têm acesso facilitado ao livro. Que práticas adotar? É possível ensinar a ler e a gostar de Literatura? Magnani (2001, p. 26) afirma que se pode aprender a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto, entretanto, isso não se dá num passe de mágica. O letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, demanda um processo educativo específico que a simples prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Dessa forma, “Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço” (Magnani, 2001, p. 19). Por isso, este trabalho tentou buscar meios que pudessem tornar possível uma prática de ensino/aprendizagem voltada para o letramento literário de maneira efetiva.

No primeiro capítulo, é levantada a discussão sobre concepções de letramento e o quanto, segundo Soares (2014), é difícil haver um consenso sobre o assunto, pois para alguns, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso chegar ao letramento crítico, em outras palavras, é necessário que o indivíduo saiba dar sentido, de alguma forma, a essas práticas (ler e escrever) em um contexto social. Isso não é diferente com o letramento literário que, para Cosson (2014), exige do leitor que ele seja mais que um expectador, que saiba contrapor ideias, buscar referências, enfim, refletir sobre as mais diversas temáticas trazidas pela obra.

Em seguida, é feito um percurso teórico sobre a importância do ensino de Literatura e como esta é fundamental para a humanização do indivíduo. A Literatura chega a ser considerada por Cândido (2011) como um bem de primeira necessidade para o ser humano. Entretanto, atualmente tem sido oferecida aos estudantes de maneira fragmentada e parcial através do livro didático.

Outra discussão pertinente nesse capítulo tem a ver com a importância da aula de Língua Portuguesa ser ministrada a partir dos mais diversos gêneros textuais, destacando-se os elementos específicos de cada um, e como os mesmos cumprem as suas funções na sociedade. Algo diferente, segundo Marcuschi (2008), do ensino equivocado dos tipos textuais e/ou da estrutura formal dos gêneros apenas.

No prosseguimento deste trabalho, destacando-se as especificidades dos gêneros literários conto e apólogo, ao passo que se analisa as tramas e o conflito psicológico dos personagens em “A cartomante” e a lição moralizante de “Um apólogo”, ambas histórias criadas por Machado de Assis.

Para que essa proposta fosse melhor compreendida na sua especificidade de trabalhar com o verbal e o não-verbal, no segundo capítulo se fez necessário estudar a trajetória da HQ, pois, segundo Vergueiro (2014), o professor que pretende trabalhar com os quadrinhos deve conhecer a trajetória do gênero, por quais dificuldades passou para hoje ser reconhecido pelos órgãos oficiais, como de grande valia para o ensino; logo após, destacam-se as especificidades desse gênero. Por fim, objetivando situar as zonas de interseção entre o texto literário “A cartomante” adaptado para outro gênero, a HQ, discorre-se sobre a importância da tradução intersemiótica, conforme os estudos de Plaza (2008).

A Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimodal (TCAM) de Mayer. (2001, apud DIONÍSIO et al., 2013) afirma que existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que, se esses canais forem estimulados de forma eficaz, o aprendizado poderá ter maior êxito. Com base nessa perspectiva, a proposta de intervenção pedagógica apresentada por essa dissertação traz no terceiro capítulo uma sequência didática em que os recursos semióticos, tanto o verbal como o não-verbal, pudessem ser empregados na formação do letramento literário dos estudantes.

Esta intervenção, guiada pela metodologia “Sequência expandida” de Cosson (2014), propôs-se a instigar o interesse do aluno pela Literatura e a desenvolver a sua capacidade de leitor crítico, partindo da leitura lúdica, porém não menos complexa, da HQ de Jô Fevereiro, que é a tradução da obra homônima “A cartomante” de Machado de Assis, a fim de que os estudantes explorassem a própria capacidade de interpretação, e pudessem ampliar a “investigação” textual com a obra original, a partir de um estudo dirigido sobre o contexto histórico da obra e a sua relação com a atualidade.

O que se objetivou, com essa primeira relação estabelecida entre o conto e a HQ, foi que eles pudessem ler também um outro texto de Machado de Assis, “Um Apólogo” e fossem estimulados a fazer, eles mesmos, a sua própria HQ, expressando nessa atividade de sua própria lavra, as suas impressões e leituras sobre a obra original.

O objetivo maior dessa pesquisa tem a ver com a possibilidade de se despertar o prazer da leitura do texto literário, investigar uma maneira que possibilite ao ensino de literatura ser mais atraente, unindo o lúdico inerente a HQ à apresentação dos textos clássicos literários, contudo sem deixar de cumprir com a função de letrar os estudantes numa perspectiva mais crítica, a fim de que eles se sintam envolvidos no processo do próprio aprendizado.

Objetivou-se, também, dar aos alunos a oportunidade de inferir, refletir, argumentar, relacionar o tratamento das temáticas nas obras oferecidas com o seu próprio conhecimento de mundo e/ou com outras histórias lidas; e de conhecer a trajetória de vida de Machado de Assis e o contexto social e histórico do final do século XIX em que ele viveu e que lhe inspirou enredos tão atuais.

Os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados desta pesquisa estão expostos no quarto capítulo. Esses dois processos se deram a partir da observação e gravação das discussões orais em sala de aula sobre os temas trabalhados nos textos literários: “A cartomante” e “Um apólogo”. Atividades foram sugeridas em forma de questionários para interpretação das obras; seminários foram apresentados pelos alunos sobre a contextualização de “A cartomante”; foi feito um simulado com questões objetivas; os alunos criaram uma HQ

com base no texto “Um Apólogo”; e, para finalizar, foi realizada uma avaliação, do ponto de vista deles, sobre o próprio aprendizado e sobre a proposta didática.

O desenvolvimento de cada etapa desta proposta levou em conta a concepção sócio-histórica *vygostskyana* que fundamenta a crença, aqui também defendida, de que não existe aprendizagem significativa sem interação entre os indivíduos, a sociedade e o contexto de que estes fazem parte.

A proposta didática que constitui o esforço dessa dissertação procurou ajudar os alunos a lerem melhor a si mesmos, os outros e o mundo, através das conexões: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, pois, na relação da ficção com o leitor, a obra é uma imagem simbólica do mundo e nunca se dá de maneira completa e fechada, pois a sua estrutura, marcada por “vazios” exige a intervenção de um leitor que preencha tais lacunas dando vida à história criada pelo autor. Com isso, estimula-se o exercício da imaginação, a busca das próprias vivências e o resgate de outras leituras feitas ao longo do tempo, o que permite aos alunos atribuírem às obras lidas um significado não apenas coerente como também único e pessoal.

Enfim, se os mais diversos problemas das escolas públicas, somados a métodos equivocados de ensino de Literatura geram o desinteresse dos estudantes pela leitura literária, o que se pretende com esta proposta de ensino, é apontar uma direção em que seja possível driblar os obstáculos impostos e criar zonas de interseção entre os hábitos de leitura da nova geração, em que prevalece a linguagem icônica, e o texto literário, pois, acredita-se que isso, agregado a etapas bem planejadas da leitura pode facilitar a criação de níveis de identificação, possibilitando a melhora tanto da receptividade quanto da interpretação das obras literárias por parte dos alunos.

2 A PERSPECTIVA DO SIGNO VERBAL – A LITERATURA NA ESCOLA: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

2.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

É consenso que a leitura exerce papel fundamental para uma boa formação do indivíduo, pois possibilita, para quem a realiza com fluidez o entendimento de conteúdos não apenas da disciplina de língua portuguesa, mas também de outras que compõem o currículo escolar. Seria correto afirmar, no entanto, que o objetivo maior da leitura não está centrado somente no bom desempenho escolar, como se não houvesse uma realidade além dos muros da escola, realidade essa que exige dos alunos muito mais que respostas “corretas”.

Entende-se que, para considerar um indivíduo realmente letrado, deve-se observar se a leitura ultrapassa o entendimento dos códigos da língua e a simples reprodução do que já foi dito. Nessa perspectiva, o que se espera de um bom leitor é que esse consiga, através da leitura, refletir sobre os mais diversos temas e seja capaz de expor seus pontos de vista, ao passo que também aprenda a entender e respeitar opiniões contrárias às suas.

Na linha de raciocínio sobre letramento para a qual está voltada essa pesquisa, busca-se pensar um meio para que os estudantes se envolvam na leitura literária e aprendam a se posicionar diante do que for lido de maneira crítica, questionando, criando hipóteses, duvidando etc. Entretanto, há um consenso sobre a impossibilidade de se determinar uma única definição para o termo letramento, devido aos muitos conhecimentos, habilidades, valores, capacidades, usos e funções sociais que esse termo abrange. Tornou-se, assim, complicado separar, de uma maneira não arbitrária, as características que definem se um indivíduo é letrado ou iletrado.

Em 1958, a UNESCO¹ tentou, com o propósito de padronizar as estatísticas em educação, fazer uma distinção entre letrados e iletrados: “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever, com compreensão, uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958, p. 4, apud SOARES, 2014, p. 71).

Essa definição é considerada superficial, pois, de acordo com Soares (2014), não leva em consideração as duas dimensões, individual e social, que estão por trás das diferentes definições. A primeira diz respeito ao letramento visto como um atributo pessoal, ou seja,

¹ Magda Soares faz referência à UNESCO, baseada nos estudos de Jones, P.W (1988), sobre como os conceitos de letramento e os programas para sua promoção evoluíram na UNESCO, de 1946 a 1987.

concernente à aprendizagem da leitura e da escrita; já a segunda é vista como a capacidade de responder satisfatoriamente às exigências sociais que envolvem a língua escrita.

Dito de outro modo, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2014, p. 72). Devido a discussões como essa, a UNESCO, em 1978, foi influenciada a introduzir, apesar de manter a definição de 1958, o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, destacando os usos sociais da leitura e da escrita.

A evolução desse conceito evidencia que a sociedade moderna, cada vez mais impõe aos indivíduos habilidades que vão além do domínio da leitura e da escrita; o letramento visa à extrapolação desse domínio, ou seja, da alfabetização até a sua formação os aprendizes devem ser colocados em situações que exijam deles capacidade para resoluções de problemas concretos, o que lhes permitam estarem inseridos plenamente na sociedade de maneira ativa e participativa.

É importante notar que o letramento se dá de forma gradativa e processual. O aprendizado da leitura e da escrita é, assim, o primeiro passo para se chegar ao letramento pleno, capaz de transformar indivíduos em leitores ativos que entendem e participam efetivamente da vida em sociedade.

Para Soares (2014), a mudança social deveria ser o principal objetivo do letramento; O educador Paulo Freire² já entendia o papel do letramento como sendo de libertação do homem ou, então, de sua “domesticação”. Compreende-se que o analfabetismo, com raríssimas exceções, obriga o indivíduo a ser submisso e o deixa com sérias dificuldades na interação social. Nessa perspectiva, com o apoio da UNESCO, foi proposto outro conceito de letramento que vai além das habilidades de leitura e escrita:

[...] uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. (...) O letramento cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem, e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (BHOLA, 1979, p. 38; apud. SOARES, 2014, p. 77-78).

Soares (2014, p. 78), corroborando com essa definição, diz que os conceitos de letramento que enfatizam a dimensão social fundamentam-se: “(...) na necessidade para o

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (2011).

efetivo funcionamento da sociedade (a versão fraca) ou em seu potencial para transformar relações e práticas injustas (a versão forte)”. Entretanto, as duas versões evidenciam a relatividade do conceito de letramento que envolve a estrutura da sociedade, suas crenças, valores, e da história de cada grupo variando no tempo e no espaço, e também do projeto político implementado.

Diante da complexidade e impossibilidade que é definir letramento de maneira unânime e irrestrita, chegou-se à conclusão de que é necessário que se busque uma, entre tantas definições amplamente aceitas, quando se pretende avaliar ou medir níveis de letramento.

Com base no conceito de autores como Scribner, (1984, apud. SOARES, 2014, p. 81), que defende a conveniência de “desagregar” os diversos níveis e tipos de letramento em um processo de decomposição, e a tendência contemporânea de qualificar o termo fazendo distinções entre: *letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo etc.* – torna-se fundamental, portanto, tendo em vista os conceitos observados, expor por qual viés teórico esse projeto para o letramento literário se guia.

Em conexão com as considerações acima citadas sobre o letramento como condição que permite ao indivíduo a ação necessária para a sua própria mudança, e para a mudança em seu meio (*letramento crítico*), pretende-se trabalhar com a literatura brasileira de modo que os discentes vejam a possibilidade de ultrapassarem o estágio do *letramento básico* em que a leitura e a escrita cumprem apenas as exigências das atividades do cotidiano.

O texto literário, sem dúvida, pode por meio de histórias que recriam a realidade, lançar as bases para o letramento crítico que, conforme as possibilidades, instiga o leitor a refletir, questionar e expor opiniões sobre os mais variados temas por meio do resgate dos conhecimentos prévios, e de adequadas contextualizações históricas e sociais.

Quanto à problemática de avaliar e medir o letramento, é preciso, antes de qualquer coisa, estabelecer uma concepção para esse fenômeno e se saber, de forma concreta, o que se está avaliando e os objetivos que se deseja alcançar. Segundo Soares (2014):

O letramento não pode ser medido de forma absoluta. Como não é possível “descobrir” uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou a melhor forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de *o quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por quê* (para quais fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e

cultural) se está avaliando ou medindo, e *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição (SOARES, 2014, p. 115-116).

Dessa forma, o letramento literário em questão tentará potencializar a habilidade leitora dos aprendizes por meio dos textos “A cartomante” e “Um apólogo”, ambos de Machado de Assis. Escolheu-se um autor clássico pelo fato de se acreditar que, guardadas as devidas proporções, a sua obra enriquece o repertório dos estudantes e viabiliza a observação do professor sobre como são captados pelos discentes os significados, como eles desenvolvem a capacidade de interpretar sequências de eventos, de fazer comparações, de entender a linguagem figurada e, ainda de fazer previsões iniciais sobre as obras, construindo significados combinando conhecimentos prévios e informações textuais, de monitorar a compreensão e modificar as previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. Em outras palavras, o que se espera é que o aluno, a partir desse começo, inicie a sua trajetória de letramento básico para o letramento crítico.

Neste momento, torna-se oportuno discutir o que seria o letramento literário como algo mais do que simplesmente o entretenimento que a leitura por fruição proporciona, mas que estabelece uma troca de sentidos que vai além do escritor e leitor, pois engloba também a troca de sentidos da sociedade onde ambos vivem, visto que “os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens, no tempo, e no espaço”. (COSSON, 2014, p. 27).

2.2 A IDEIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

No Brasil, os PCN definem letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura. O letramento literário seria visto, então, como a condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor enquanto produtor de sentidos.

Ao ser entendido dessa forma, o letramento não raramente passa distante de muitos alunos que ainda apresentam dificuldades com a leitura básica de decodificação das palavras e, quando postos em contato com o texto literário, simplesmente se sentem impotentes diante dos recursos da linguagem artística.

Para que se possa refletir um pouco sobre essas dificuldades dos discentes para com a natureza de determinados textos literários, é importante que sejam conhecidos alguns conceitos sobre o letramento literário. Sobre isso, destacam-se as contribuições do professor e pesquisador Rildo Cosson que, além do aparato teórico, apresenta também uma estratégia metodológica a partir de práticas observadas em suas pesquisas.

Nas perspectivas de Cosson (2014), o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, o saber literário associado à função humanizadora da literatura e, por outro, as três etapas básicas do processo de leitura: a *antecipação*, que começa já nas impressões extraídas da capa do livro e do seu título e passa pelos objetivos da leitura que faz com que o leitor molde sua postura e seu olhar diante da obra; a *decifração*, que se refere às palavras, e portanto, quanto mais maduro for o leitor mais fluente ele será na decifração do código; e a terceira etapa, que é a *interpretação*. Esta não deve ser confundida com leitura:

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas preferências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das condições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. (COSSON, 2014, p. 41).

Segundo Cosson (op. cit.), a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem:

I) A aprendizagem da literatura - dá-se através da experiência estética do mundo por meio da palavra e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.

II) A aprendizagem sobre a literatura - envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.

III) A aprendizagem por meio da literatura - está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionados aos usuários pela prática da literatura: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, tratados nos gêneros literários.

Os itens “I” e “III” são imprescindíveis na formação do leitor literário; entretanto, parecem ser as oportunidades de aprendizagens mais negadas nas práticas docentes, pois há uma preocupação exacerbada com questões meramente teóricas e, com isso, a literatura tem

sido a grande vítima dos desgostos e dos fastios dos alunos. Na sequência didática apresentada nessa dissertação, tenta-se incrementar os itens I e III sem, é claro, conforme a necessidade, descuidar-se do item II; em outros termos, para uma proposta que trabalha com o verbal e o não-verbal, busca-se o equilíbrio nos três itens.

Por conseguinte, como seria a seleção de livros e de leituras numa proposta que visa o letramento literário? O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. Para a efetivação do letramento literário, segundo Cosson (2014, p. 40), é necessário que o professor selecione os gêneros a partir de alguns critérios, tais como:

a) Não desprezar o cânone, pois é nele que se encontra muito da herança cultural. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade.

b) Do mesmo modo, é preciso aplicar o princípio da diversidade, entendido para além da simples diferença entre os textos, em que tem lugar, na escola, o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, o novo e o velho, o trivial e o estético.

É primordial que os alunos sejam capazes de reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir dos quais os textos literários são compostos para que, desse modo, eles possam mergulhar no universo ficcional e ocupar a posição do leitor pretendido para aquela obra. Esses procedimentos repousam no domínio das regras do decoro literário, conforme definido por Aguiar (2000, p. 62), que afirma que uma leitura literária se constitui a partir do reconhecimento das regras que regem aquele plano ficcional. Ler literariamente pressupõe o domínio dessas regras. Para tanto, Jauss afirma que:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (JAUSS, 2005, p.19-20).

Para tanto, é necessário que a escola reconheça que letramento são práticas plurais e situadas e, sendo assim, a escola deve tornar-se uma mediadora no processo de apropriação de significados; como uma instituição autorizada e legitimada em toda a sociedade letrada. As práticas de letramento no ambiente escolar devem concorrer junto com as práticas de letramento dos alunos.

Assim como afirmam os PCN, os professores precisam encontrar estratégias que extrapolem o uso do livro didático, que envolvam não apenas as escolhas da escola e do professor, mas também do aluno. Partindo disso, acredita-se serem pertinentes tanto as escolhas que envolvem as leituras canônicas do ensino formal como as leituras literárias não canônicas provenientes de contextos menos formais, incluindo-se os próprios espaços sociais dos alunos.

Sobre isso, Goulart (2007) afirma que:

As orientações de letramento dos sujeitos podem ser entendidas como espectros de conhecimentos desenvolvidos por eles nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo. (GOULART, 2007, p.40).

Entende-se, portanto, que aprender a ler num sentido mais amplo requer a capacidade de ir para além do que está escrito em um texto; deve-se tentar conseguir fazer relações entre o livro e outros textos, outras realidades ou ficções, e expor, criticamente, um ponto de vista contrário ou não ao que é apresentado na obra, posicionando-se frente a ela.

Ao se perceber que a leitura literária pode possibilitar caminhos para o amadurecimento, é que se entende a sua importância para a formação intelectual, cultural e social das pessoas. Entretanto, como proporcionar esse letramento crítico através da literatura, se muitos jovens se recusam ou tem dificuldades em compreender uma linguagem que em geral para eles é difícil? É nesse sentido que entra a grande responsabilidade da escola. No tópico seguinte, discutir-se-á sobre um dos principais meios utilizados para se ensinar literatura: o livro didático.

2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO

A literatura é definida amplamente por Cândido (2011, p. 177): “como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações.” Para ele, não há ser humano que possa viver sem ela.

Nessa acepção de Antônio Cândido está embutida a ideia de literatura como um ato de expressão do gênero humano, talvez o principal; não importando, contudo, se tem por base a oralidade ou a escrita. Em outros termos, não importa o suporte em que esteja se manifestando a palavra literária, pois a materialidade da literatura não pode ser considerada o seu principal elemento definidor.³ Entretanto, há meios materiais que, no universo da escola, podem promover, estimular ou prestar um grande desserviço à literatura. Esse parece ser o caso de alguns livros didáticos.

O livro didático de português tem sido, na maioria das escolas públicas, o único instrumento utilizado para o ensino de literatura; certamente que, em alguns, predominam atividades de interpretações superficiais de textos fragmentados, atividades constituídas de questões gramaticais, criando-se uma hierarquia perniciosa entre gramática e literatura, sendo esta, apenas pretexto para se auferir determinados elementos daquela. Em face disso, é comum alunos copiarem trechos de maneira literal, sem nenhum tipo de pesquisa ou reflexão, como respostas para essas atividades. Quanto a isso Zilberman (1993) diz que:

O livro didático exclui a interpretação e, como isto, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal [...] quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (ZILBERMAN, 1993, p. 21).

A fim de comprovar o que foi explicitado acima, serão citados alguns trechos de dois livros didáticos, um mais antigo e outro mais atual. Em “Tudo é linguagem” de Borgatto et al. (2008)⁴, que corresponde ao ciclo 2008 – 2010 do Programa Nacional do Livro Didático PNLD⁵, encontram-se, após exatos três parágrafos que falam sobre a obra e sua época, trechos dos capítulos: LIII “.....”, LIV “A pêndula”, e LV “O velho diálogo de Adão e Eva”, do romance “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis.

Esses parágrafos somados correspondem apenas a uma página (frente e verso) do livro didático, e estão sobrepostos depois do seguinte enunciado: “Vamos então aos três capítulos.

³ Professor Dr. Paulo Guerreiro em aulas da disciplina Literatura e Ensino, Profletras, disse que: “Onde tem palavra pode haver literatura”.

⁴ BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 8ª série. São Paulo: Ática, 2008.

⁵ O PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Fonte: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

O primeiro narra o momento de um beijo apaixonado no reencontro de Brás Cubas e Virgília, anos depois da juventude. Os outros dois... é melhor você conferir.” (BORGATTO et al., p. 87, 2008).

A forma como os trechos dos capítulos do romance são trabalhados podem dar margem a muitos questionamentos que, certamente, ficarão sem respostas. Como solicitar atividades de interpretação a partir de alguns poucos parágrafos de uma obra tão complexa? Mesmo com o esforço do professor, é muito provável que os alunos somente repitam o que ele considere como “correto”.

Por causa disso, talvez, as atividades do mesmo livro nas páginas 89 a 91 não passem de interpretações de respostas literais facilmente retiradas do texto, e/ou sobre questões gramaticais, visto em: [...] “Que palavras foram usadas para caracterizar o amor como planta? O beijo é comparado ao aparecimento de botões de flor. Transcreva a passagem que expressa essa ideia”; ou ainda no trecho: [...] “Nós a rolarmos na cama, talvez com frio, necessitados de repouso, e os dois vadios ali postos, a repetirem o velho diálogo de Adão e Eva”. a) a quem se refere o pronome nós? b) e a quem se refere a expressão “os dois vadios ali postos?”.

Em outro livro mais recente, “Português Linguagens” de Cereja et al. (2012)⁶, correspondente ao ciclo 2014 a 2016 do PNLD, apesar de alguns avanços como a apresentação de contos, na íntegra, e questões provocativas em algumas atividades, ainda é visto no capítulo dois, na página 92, o conto “Pausa” de Moacyr Scliar na íntegra, porém, as questões referentes ao texto estão restritas aos elementos narrativos tempo e espaço: *Quanto tempo transcorre entre o início e o final do conto?; Onde ocorrem os fatos? Como se caracteriza esse lugar?* Após uma breve explanação, é solicitado que os alunos produzam um conto empregando os elementos de espaço e tempo cronológico, como se o que foi apresentado já fosse o bastante para tal atividade.

Uma primeira inferência que se pode fazer após o que foi exposto nos parágrafos anteriores é que a escola, nas suas ações para incrementar a aprendizagem da literatura, estaria focando, excessivamente na “a aprendizagem sobre a literatura” e estaria negligenciando as outras duas possibilidades: “a aprendizagem da literatura” e “a aprendizagem por meio da literatura”⁷, segundo as definições de Rildo Cosson já referidas.

Para que o foco sobre a aprendizagem da literatura não se torne tão superficiais, é vital que os profissionais da área tenham uma ideia bem clara da função social da literatura.

⁶ CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. **Português Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva.

⁷ As três possibilidades de aprendizagem da literatura, citadas nesta dissertação, conforme o que pensa Rildo Cosson (2014).

Segundo Cândido (2011, p. 182), ela é aquela espécie de atividade artística que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Ele também classifica a literatura como um bem fundamental, equiparado à comida, à moradia, à saúde, diferentemente dos que pensam a arte e os livros como bens supérfluos. Para ele, cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade⁸ e, inclusive, a educação pode ser um instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra.

Ela (a literatura) tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CÂNDIDO, 2011, p. 178).

Portanto, uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos e, nesse caso, a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades é um direito. Desse ponto de vista, a literatura promoveria o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade, seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio dos livros. Contudo se compreende que a simples atividade de leitura como entretenimento ou fruição não pode ser entendida como estudo literário, mas sim, como o primeiro passo para que a escola a explore de maneira adequada. Em outros termos, “é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (ROUXEL, 2004, p. 155). Na verdade, uma operação não exclui a outra; enquanto *utiliza* o texto, o leitor repousa o que lê nas experiências dele no mundo; isso não impede que ele venha também a *interpretar* esse texto com base em saberes sobre a literatura.

Em sala de aula podem coexistir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. (...) A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. (...) A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (ROUXEL, 2004, p. 162).

⁸ Cândido (2011) explica que bens incompressíveis são os que, além de assegurarem a sobrevivência física em níveis decentes, também garantem a integridade espiritual.

Assim sendo, conhecer o gênero literário, o contexto histórico da obra e a sua situação de produção, e ainda saber relacioná-la com outros fatos e outras obras, diz respeito a entender como o texto pode ser *utilizado* e *interpretado* pelo leitor, significando-o coletivamente e para si individualmente.

De modo adverso, acontece, muitas vezes, de o estudo dos estilos de época ser predominante, sobreposto, até mesmo, ao estudo do texto. Nesse caso, o estudo literário se restringe em se decorar os nomes dos autores, o título de suas respectivas obras e a escola literária às quais pertencem. Assim, camuflando diferenças profundas entre as obras, perdem-se as contradições que marcam a inserção original das diferentes produções no interior da tradição e, assim, a riqueza de determinado período.

Com isso não se quer dizer que o estudo sobre o estilo de época das obras não seja importante, no entanto, o que se defende é um estudo contextualizado aprofundado e não apenas um ensino superficial do passado, como se somente isso determinasse a classificação de uma obra. Exemplo disso são as aulas “prontas” de literatura, encontradas, com muita facilidade, na *internet*, em que os conteúdos podem ser utilizados por professores como complementação do livro didático.

Diante disso, não é difícil entender por que o ensino/aprendizagem de literatura se tornou uma prática de exercício para a memorização: o melhor aluno é aquele que consegue decorar o que é considerado as características em cada estilo de época.

Encarar a historiografia literária apenas como o levantamento de um arquivo morto pode significar uma manipulação da produção do passado e uma negação à literatura de seu espaço de atuação modificadora do presente que ela produz e onde, simultaneamente, é produzida. Em outras palavras: não há valor no estudo do passado por ele mesmo. O passado e seu estudo podem e devem ser recuperados como elementos de iluminação e modificação do presente. (CURY, 1992, p. 61).

O professor, mesmo sem perceber, pode estar impondo ao estudante interpretações de determinada época somente porque já estão codificadas pela tradição, o que o impede de articular uma visão própria dos textos propostos para a leitura, pois, ele, o professor que também é leitor, mesmo sem se dar conta, ao contrapor a obra a outras leituras que já fez, dialoga com a tradição e assim classifica o que lê. Por outro lado, não se podem considerar as informações que realizam a análise e as reflexões teóricas sobre o fazer literário como algo de menos importância a fim de que a tarefa interpretativa da literatura não se transforme numa atividade apenas intuitiva.

Desse modo, por mais individualizadas que sejam, e efetivamente são, as obras literárias podem ser encaradas debaixo de classificações. E este é um recurso necessário e útil à compreensão da obra. Deve-se ter em mente, contudo, que o parâmetro da tradição é sempre precário. Não existe nem obra que nele se encaixe completamente, nem obra alguma que conteste totalmente as normas estabilizadoras dos critérios literários ou estéticos, ideológicos ou políticos, morais, etc. de seu tempo. (CURY, 1992, p. 58).

Na proposta didática desta dissertação, a ideia de gêneros textuais é de suma importância, visto que contribui para que os dados da pesquisa relacionem-se entre si, dando sentido a uma zona de interseção que é construída entre a literatura e as histórias em quadrinhos. É sobre como a ideia de gênero é funcional para o letramento literário do indivíduo que tratará o tópico seguinte.

2.4 O LETRAMENTO LITERÁRIO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

As primeiras classificações dos gêneros épico, lírico e dramático, surgiram na Era Antiga com o filósofo grego Platão, tendo continuidade depois com Aristóteles e outros pensadores. O termo “gênero”, por muito tempo esteve exclusivamente vinculado aos estudos dos textos literários.

No início da década de 1980, com o avanço dos estudos linguísticos o ensino de língua começou a pautar-se na interação por se entender que o aprendiz não é passivo no processo de aprendizagem e que a linguagem é social e com propósitos distintos, a depender do contexto. Nesse sentido, o ensino de gênero textual na escola passou a ser defendido como objeto importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, já que textos nascem nas práticas sociais e das interações linguísticas dos indivíduos na sociedade. A ideia de gênero passou assim a receber os influxos das categorias dos estudos linguístico.

Na mesma linha de pensamento de Vygotsky, Marcuschi (2008) situa a sua reflexão sobre a língua no campo do discurso em seu contexto sociointerativo, ou seja, “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 23). Segundo ele, o gênero textual está situado entre o discurso e o texto e opera como “ponte” unindo a universalidade da atividade discursiva e o texto numa determinada composição.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições

funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Atualmente, o termo “gênero”, segundo Marcuschi (2008), vem sendo utilizado frequentemente por diversas áreas de investigação.

Muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele (**o gênero**) [...] Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. (MARCUSCHI, 2008, p. 149. *GRIFO NOSSO*).

Autores como Marcuschi (2008), Bakhtin (1992) e Dionísio (2013) entendem os gêneros textuais como instrumentos fundamentais para a ação discursiva situada em um contexto, dentro de uma dada situação comunicativa e defendem que eles podem e devem fazer parte das atividades escolares, desde que estas sejam bem planejadas em sequências didáticas que tenham como objetivo permitir o conhecimento de assuntos de natureza linguística e específicas do gênero destacado, ao passo que visem a inserir os estudantes em situações concretas de uso do gênero, estabelecendo assim significado a aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ (PCN) de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção de textos, e sugerem o lugar do texto oral e escrito na concretização de um gênero e por isso defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua.

Segundo Clécio Bunzen (2007), do início do século XX até hoje houve avanços na variedade de gêneros trazidos pelos livros didáticos nas escolas, e isso ele atribui aos estudos críticos do letramento e aos estudos sobre gêneros do discurso nos anos de 1990. Entretanto, para ele, somente a diversidade de gêneros não garante a capacitação dos alunos, uma vez que muitos livros didáticos de língua portuguesa ainda priorizam as questões explícitas no texto, em detrimento de objetivos que envolvam a reflexão sobre a prática social do gênero. Também é comum em algumas escolas o ensino de tipos textuais estanques dos gêneros, e/ou ainda aulas apenas sobre os gêneros e suas estruturas.

⁹ PCN é um documento oficial do governo federal que tem, por finalidade, constituir-se como referência para as discussões curriculares das áreas específicas dos conteúdos de ensino, e contribuir com os professores no processo de elaboração, revisão e ampliação de propostas didáticas.

Por conseguinte, sabe-se que a classificação dos tipos textuais é limitada, abrangendo mais ou menos cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os gêneros textuais “se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) e a definição de cada gênero vai além das características formais.

Embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

Dessa maneira, para se classificar um gênero, vários aspectos devem ser levados em consideração, como o suporte, conteúdo, estrutura, linguagem e função. Em alguma situação, um desses itens pode “pesar” e tender mais para uma determinada definição de gênero do que para outra.

Vale ressaltar também que a distinção não torna oposta a relação dos gêneros e dos tipos textuais, pois ambos se complementam e são constitutivos do texto. Dito de outra forma, todo gênero é formado por uma sequência tipológica.

Como exemplo disso, destacam-se os gêneros sobre os quais se debruça essa pesquisa: conto, apólogo e HQ. Nesses gêneros a tipologia textual predominante é a narrativa, entretanto, assim como outros gêneros, eles se realizam por meio de uma sequência tipológica de que fazem parte também, em escala menor, outras tipologias textuais, como a descrição, a argumentação, a exposição etc. Compreende-se assim que todo gênero é heterogêneo.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são infinitos, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se. Devido a isso, é importante verificar, conforme Marcuschi (2008) se o gênero a ser ensinado é mais adequado para a produção ou apenas para a leitura, no momento do planejamento de uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa.

Em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos. (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Dessa forma, entende-se que não é só uma questão de se produzir corretamente um gênero, é importante também adequá-lo à situação comunicativa. Para isso, alguns aspectos como o tipo de situação em que o gênero está sendo usado, a natureza da informação ou do conteúdo veiculado, o nível de linguagem e os objetivos que se quer alcançar devem ser levados em consideração.

Diante disso, a proposta para se trabalhar com os gêneros conto, apólogo e HQ cuja sequência tipológica predominante é a narrativa, se justifica pelo fato de que não há como negar que o entendimento das suas especificidades é, de fato, eficaz para a compreensão da leitura literária; também, por serem gêneros corriqueiros na vida em sociedade, quanto mais cedo forem apresentados e exercitados, mais preparados os estudantes poderão sair para ampliarem as suas possibilidades de letramento literário.

2.4.1 O gênero conto e o conflito psicológico em “A cartomante”

Nos gêneros em que a sequência tipológica narrativa é predominante, o autor estrutura uma história quase sempre em prosa que pode, por sua vez, se inspirar em eventos reais ou ser apenas de natureza fictícia. Há a presença de um narrador, responsável por contar uma história em que as personagens atuam em um determinado espaço e tempo.

Nas chamadas sociedades primitivas, segundo Paulino et al., (1992) a narração de mitos ajudava o homem a se situar no tempo e no espaço; já nas sociedades civilizadas, a narrativa literária exerceria a mesma função: dotar a sociedade de uma visão imaginária da condição humana.

Segundo Magalhães (1972, p. 9), além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, “o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem conhecimento da linguagem escrita”. Aqueles que adaptaram os primeiros contos orais à forma escrita limitaram-se, em geral, a recolher criações anônimas, que outros, mais tarde, reescreveriam, à sua maneira, ampliando e enriquecendo, “segundo à risca o velho provérbio: quem conta um conto, aumenta um ponto” (MAGALHÃES, 1972, p. 10). O ato de narrar permaneceu e a narrativa oral compartilha espaço com a escrita.

A finalidade primeira do conto é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo, em um e outro caso, a certas características próprias do gênero.

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. (...) O romance explora-os em sentido vertical, com uma profundidade a que o conto não pode aspirar. Outra distinção, em que insistem alguns críticos e ensaístas literários, é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, ao passo que o romance história um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente, à medida que estes se desenrolam (MAGALHÃES, 1972, p. 10-11).

O conto, “A Cartomante”, foi publicado em 1896, no livro *Várias histórias* e o seu autor, Machado de Assis, narra a história de um triângulo amoroso, com final trágico, entre Vilela, Rita e Camilo. Nesse caso, o estilo machadiano está em evidência uma vez que o adultério, a traição, o misticismo e a paixão proibida fazem parte da trama narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente, irônico, intruso e que conversa com o leitor trazendo alguns trechos de metalinguagem como visto no seguinte trecho: “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela.” (ASSIS, 1994, p. 19).

A história tem a ver com a crença de Rita no sobrenatural e o ceticismo de Camilo, mostrando o quanto as aflições, as incertezas e o perigo podem deixar o ser humano vulnerável às crenças e às superstições. A citação inicial de Shakespeare que dá início ao conto: “Há muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo” (ASSIS, 1994, p.18), engana, dando a ideia de que o fim do conto confirmará a citação inicial, entretanto, o que se confirma é o contrário: o charlatanismo da cartomante; assim, o ceticismo inicial do personagem Camilo acaba prevalecendo.

Para que se compreenda melhor tudo isso, o narrador faz uma retomada ao passado, quando expõe a situação na qual Rita e Camilo se conheceram, sendo que esta retomada surge quando o leitor já está ciente do triângulo amoroso que se desenvolve. [...] “É o senhor? Exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor”. (ASSIS, 1994, p. 19).

Nesse trecho, percebe-se que a voz da personagem cedida pelo narrador já mostra o perfil de uma mulher à frente do seu tempo; desinibida, comunicativa e a mais velha dos três, com trinta anos.

Essa retomada ao passado mostra, também, o tratamento solidário do casal quando a mãe de Camilo veio a falecer:

[...] Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela... Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios... Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam

muitas vezes os dele, que os consultavam antes de fazê-lo ao marido... (ASSIS, 1994, p. 19).

Por outro lado, Camilo se angustia porque reconhece, em sua consciência, que aquela paixão proibida feriria o seu melhor amigo. “...Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca...” (ASSIS, 1994, p. 20).

Essa atitude de sugerir, em vez de dar características claras, objetivas, da psique dos personagens, é outra característica específica de Machado de Assis, que tece uma ironia fina e implacável: "Adeus, escrúpulos!" (ASSIS, 1994, p. 20) é o comentário irônico do narrador que anuncia a consumação do adultério. Começam então os envios de cartas anônimas a Camilo, nas quais ele é chamado, de "imoral e pérfido". (ASSIS, 1994, p. 20) Imoral por violar a convenção social da fidelidade no matrimônio, pérfido por desconsiderar a sinceridade do amigo.

As cartas anônimas fornecem uma visão crítica do comportamento do casal: na caracterização de Camilo, medo e covardia são reiterados; na de Rita, leviandade e inconsequência.

O recolhimento do “medroso” Camilo causa desespero em Rita e a faz procurar uma resposta no sobrenatural. Fica instaurado assim o clímax do conto. A cartomante restitui-lhe a confiança sobre os sentimentos de Camilo, mesmo sabendo que esse romance um dia lhes traria muitos conflitos. Rita fica convencida quando a adivinha “lê” nas cartas que ele, Camilo, continua a amá-la. Camilo, incrédulo e irônico, ouve de Rita uma paráfrase da fala de Hamlet “há mais mistérios no céu e na terra do que supõe a nossa filosofia” (ASSIS, 1994, p. 18).

O autor não usa de restrições para expor os desejos mais íntimos dos personagens, ao contrário, os liberta de maneira sutil. “... Rita estava certa de ser amada. Camilo não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado.” (ASSIS, 1994, p. 19). No dia seguinte, estando na repartição, Camilo recebeu um bilhete de Vilela:

“Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”. Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; porque em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera. (ASSIS, 1994, p. 21).

A notícia da véspera a qual o narrador se refere é o comentário de Rita sobre a mudança de comportamento do seu marido, que agora estava sombrio e calado.

O percurso até a casa do seu amigo Vilela torna-se agora um martírio para Camilo; é o drama psicológico, a consciência em efervescência pelo adultério cometido, a covardia ao enfrentar seus erros e assumir o mau caráter que foi.

É importante notar que a trama que permeia as obras de Machado de Assis requer leitores curiosos e dispostos a aprender sobre os vieses literários, pois ao passo que Machado tenta despertar no leitor a habilidade de raciocinar, investigar pistas, também o “ilude”, isso porque há entre o escritor, o narrador, personagens e a obra, como um todo, estratégias para ‘prender’ a atenção do leitor.

O conto continua: “Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo e esperou...”. (ASSIS, 1994, p. 21). Avistando a casa da cartomante, Camilo tomou-se de um impulso desesperado; vinha em sua memória lembranças passadas, as palavras de Vilela no bilhete. Necessitava de uma ilusão, de uma palavra imediata para encarar o fato. “A cartomante fé-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo”. (ASSIS, 1994, p. 22). A cartomante pega um baralho e começa a sua atividade. Fica evidente, aqui, que o estado no qual Camilo se encontra é de desespero, sendo assim, parece ter sido bem mais fácil para a cartomante buscar na ansiedade de Camilo as respostas que ele desejava muito ouvir.

Após as palavras amáveis e otimistas da cartomante, Camilo encoraja-se para seguir viagem e ir ao encontro de Vilela. “Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais”. (ASSIS, 1994, p. 23). Daí a pouco, chegou à casa de Vilela e, sem pestanejar, o marido traído atira duas vezes, Camilo cai estirado no chão com a amante morta já há alguns minutos.

O conto “A Cartomante” é o tipo de obra que denuncia, critica, despe a sociedade através de seus personagens: a mulher que trai o marido, o amante que trai seus valores e seu melhor amigo, e um homem que, traído por duas vezes, pela esposa e pelo amigo, vê-se no direito de fazer justiça ao seu modo. Com isso, propicia-se o debate sobre o patriarcalismo que dava o direito ao homem de, encontrando a sua esposa em adultério, lavar sua honra com sangue.

A violência do homem contra a mulher hoje não é mais um direito, entretanto tornaram-se corriqueiras as notícias sobre crimes passionais ou de honra ficarem impunes, ou o criminoso cumprir uma pena branda, com a justificativa de ter agido no “calor da emoção”.

Em suma, tendo em vista essa possibilidade temática de leitura na análise apresentada, fica evidenciada uma das coisas que torna a obra de Machado de Assis um clássico: a sua atualidade¹⁰.

Um outro gênero escolhido para servir como o segundo elemento literário que constitui a base da proposta de intervenção foi o apólogo. Embora menos utilizado que o conto que até os dias atuais ainda é a opção de expressão de muitos escritores, o apólogo foi muito praticado até o século XIX.

2.4.2 O gênero apólogo e a lição moralizante em “Um apólogo”

O aspecto atemporal das obras de Machado de Assis pode ser visto também em “Um apólogo”, publicado também em 1896, no livro *Várias histórias*. Escrito no final do século XIX, durante o período chamado de *Belle Époque*, é uma crítica mordaz aos costumes, à superficialidade e ao estilo de vida daqueles tempos. Machado de Assis mantém o esquema de apólogo fazendo objetos inanimados apresentarem atitudes humanas, denunciando a condição precária do homem que se perde em egoísmo, vaidade, orgulho e prepotência.

Na concepção de Benjamin¹¹ (1987, apud PAULINO et al., 1992), a narrativa primitiva é fruto da transmissão de experiências de um homem para outro, de uma geração para outra. Entretanto, para ele, o verdadeiro narrador não existe mais porque a sociedade eliminou a prática de transmitir experiências e dar conselhos.

Com base nessa percepção, é possível se constatar que a mudança do modo de narrar se relaciona às transformações sociais e, naturalmente, aos modos de comunicação. Contudo, apesar da complexidade do assunto, deve-se ainda ressaltar os gêneros narrativos que na atualidade cumprem com o papel de transmitir, através de seus desfechos, valores éticos.

É curioso, pois, observar em que tipo de sociedade prevalecem as fábulas e os apólogos, narrativas cujos personagens são respectivamente animais e coisas, e têm como objetivo uma lição moralizante. Observar os personagens das histórias de uma época em relação à outra pode nos revelar relações sociais antes camufladas, bem como o lugar de determinados grupos: os negros, as mulheres, e outros. (PAULINO et al., 1992, p. 42).

¹⁰ Essa atualidade de uma obra clássica é o que poderia ser chamada de “eco estético”. São temáticas retratadas, de tal maneira, que continuam a “ecoar” ao longo dos tempos, ou seja, leitores, mesmo de outras épocas, ainda são atraídos pela contundência e organicidade do que foi descrito, narrado ou dissertado. (Apontamentos recolhidos nas aulas de Teoria da Literatura, ministradas pelo prof. Paulo Guerreiro.)

¹¹ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. 3 ed. Trad. Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Ao contrário dos que pensam que o apólogo é um gênero de certa forma ingênuo e direcionado apenas às crianças, na verdade ele é rico e demonstra as contradições de visões de mundo situadas em épocas distintas. Trata-se de uma alegoria em que as personagens são seres inanimados, objetos ou até partes do corpo humano. Como na fábula e na parábola, também se deduz um ensinamento de vida por meio de situações semelhantes às reais, entretanto, no apólogo o objetivo é atingir os costumes para criticá-los, levando a uma mudança de comportamento de ordem moral e social; assemelha-se à fábula por se concentrar em situações reais; já a diferença com relação à parábola se dá porque o gênero apólogo trata de qualquer tipo de lição de vida, e não apenas de questões religiosas e éticas.

Ao leitor imaturo, “Um apólogo” de Machado de Assis não parecerá mais do que uma briga entre uma agulha e um novelo de linha pelo fato de uma querer ser mais importante do que a outra. Já o leitor mais crítico, atento à interpretação, verá particularidades de uma sociedade marcada, por exemplo, pela luta de classes.

O narrador-observador aparece no início do texto: “Era uma vez uma agulha e um novelo de linha...” (ASSIS, 1994, p. 33). Até aí o narrador é como a maioria dos contadores de histórias, entretanto, mais adiante ele se demonstra intruso: “Não sei se lhe disse que isto se passava em casa de uma baronesa...” (ASSIS, 1994, p. 34); e, no final da história, ele quebra todas as expectativas se revelando, na verdade, como um narrador-personagem: “Contei esta história a um professor de melancolia...” (ASSIS, 1994, p. 34).

Agulha, Novelo, Baronesa, Costureira e Alfinete são figuras que alegoricamente representam a luta de classes; a discussão é sobre quem se apoia no trabalho árduo dos outros e leva os méritos. A Agulha simboliza aqueles que sabem que seu trabalho, além de árduo, é a base para o trabalho de outra pessoa, e busca reconhecimento por isso. Ela não aceita que o Novelo colha os frutos de um trabalho que não conseguiria fazer sem ela: “Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu? [...] Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...” (ASSIS, 1994, p. 33).

Já o Alfinete é o contrário. Ele sabe que seu trabalho é a base para facilitar o da Agulha. Mas ele não vai à busca do reconhecimento. Ele fica no seu lugar para não arrumar confusão. E essas duas figuras (a agulha e o alfinete) são sintetizados na Costureira; ela que trabalha arduamente para que a Baronesa vá ao baile e colha os elogios pelo vestido bem feito.

A Baronesa, por sua vez, reflete-se na linha do Novelo; é ela quem se orgulha por um trabalho que só consegue fazer baseado na ação da Agulha; não só se orgulha como rebaixa o outro por fazer um trabalho braçal. Ela pode até perceber que precisa desse trabalho, mas não lhe dá o valor verdadeiro e nem o reconhece como digno: “- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que preendo, ligo, ajunto...” (ASSIS, 1994, p. 33).

Dessa forma, ela, a Linha, só pode fazer parte do vestido porque a Agulha lhe abriu caminho; a Baronesa só pode ir ao baile e receber elogios porque a Costureira lhe fez o vestido. A postura da Costureira se aproxima mais da postura do Alfinete ao passo que este não questiona sobre ter ou não reconhecimento, apenas faz seu trabalho.

[...] um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico. (ASSIS, 1994, p. 34).

E essa aproximação com a Costureira pode ser firmada no fato dela não ter voz durante o conto, ela apenas aparece fazendo o vestido e o arrumando na Baronesa antes dela sair. Já o Professor representa no apólogo uma profissão que alavanca todas as demais e não é reconhecida por isso. Ao ler a estória sobre a Agulha e o Alfinete, ele reconhece a si mesmo como sendo uma Agulha, que serve para pessoas que não reconhecem de quem é o verdadeiro mérito: “— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!” (ASSIS, 1994, p. 34).

Histórias como essa mantêm um diálogo forte com a contemporaneidade. Esse apólogo pode ser lido como uma crítica à desvalorização do trabalho braçal e, porque não dizer, do trabalho de formação do professor que, através da transmissão de ensinamentos, alavanca as pessoas para um futuro melhor sem receber o devido reconhecimento por isso. E, assim, vê-se como a Agulha, que tem consciência sobre seu fazer e, ignorada e engolida pela falta de reconhecimento, opta em ser um Alfinete para sobreviver.

Quantos trabalhadores não se veem assim nas empresas, nos cargos públicos, em muitas áreas na atualidade? Machado de Assis de ontem se mostra assim, acima de tudo, um sensível visionário da alma humana após um século. O “eco estético” de Machado de Assis continua sendo ouvido até os nossos dias.

Após refletir e relacionar conhecimentos acerca do letramento literário, faz-se oportuno discorrer, em seguida, acerca das contribuições das histórias em quadrinhos como aporte para se estimular a leitura prazerosa do texto literário. Para isso, faz-se um breve histórico da trajetória das HQ, destacando-se a importância de conhecer esse gênero para compreendê-lo e, por fim, aplica-se a teoria da tradução intersemiótica que explica o processo de adaptação entre literatura e HQ.

3 A PERSPECTIVA DO SIGNO ICÔNICO-VERBAL – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LINGUAGEM HÍBRIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

3.1 DO *YELLOW KID* À TURMA DA MÔNICA

Atualmente, as obras literárias no formato de quadrinhos, têm sido muito incentivadas, não como forma de substituir a literatura propriamente dita, mas como um meio de introduzi-la na rotina do estudante, favorecendo o gosto através de práticas prazerosas de leitura que possuem uma natureza verbal e não-verbal, mais afeita ao universo comunicativo das novas gerações.

Apesar de alguns estudiosos afirmarem que as origens das HQs estão no início da civilização, na arte rupestre, por exemplo, em que já existia uma comunicação de fatos através de imagens, outros pesquisadores, porém, estabeleceram, como marco inicial, o surgimento, em 1894, do *Yellow Kid*, do norte-americano Richard F. Outcault. Foi um período em que os quadrinhos começaram a circular através de tirinhas publicadas em jornais, sendo acessíveis a um número maior de pessoas. Para Luyten (1985, p. 19): “O mérito de Outcault está no fato de ter sido ele quem primeiro realizou essa síntese e introduziu o balão, que é, sem dúvida, o elemento que define a história em quadrinhos como tal”.

O surgimento desse gênero coincide com a explosão da imprensa americana. Até então as HQs eram publicadas somente aos domingos, nos suplementos dos jornais (cadernos independentes), contudo, a partir de 1907, passaram a ingressar nas páginas internas e aparecerem em outros dias da semana, tornando-se uma presença constante na vida dos leitores.

Entretanto a grande difusão das HQs passou a se efetivar a partir de 1912, graças aos *Syndicates*, agências do ramo da impressão que distribuíam centenas de histórias para veículos em todo mundo. Isso possibilitou a grandes e pequenos jornais e revistas do mundo inteiro, a publicação dos autores e personagens mais famosos por um preço baixíssimo.

Os *Syndicates* funcionavam com desenhistas contratados que produziam e enviavam as HQs para a censura interna, correção e padronização. Vale lembrar que um dos desenhistas dos *Syndicates* foi o brasileiro Henfil, todavia ele não permaneceu por muito tempo devido ao seu humor sarcástico que incomodou muitos leitores.

Com o passar dos anos, a produção de HQs norte-americana da época pré-guerra foi tão forte que inundou os jornais do mundo inteiro:

O sucesso foi devido tanto à qualidade dos desenhos como ao eficiente sistema de distribuição dos Syndicates. Além disso, fica consolidada também a própria composição dos quadrinhos. Isto é, anteriormente, os personagens e figuras eram colocados de forma indiscriminada. Foi principalmente com Hogarth, em *Tarzã*, que certas regras começaram a funcionar para dar movimentos equilibrados. (...). Os anos 30 foram para os quadrinhos o mesmo que Hollywood para o cinema: foi a época da aventura e da invenção, o misto de realidade e fantasia. Como resultado, temos que as HQs ficaram consagradas e todos liam quadrinhos. (LUYTEN, 1985, p. 32).

Do final dos anos de 1930 até o período da Segunda Guerra, heróis dos quadrinhos como Super-Homem, Batman, Capitão Marvel, Homem de Ferro, Hulk, Thor, Mulher Maravilha, Capitão América etc. desempenharam seu papel na propaganda ideológica americana contra os seus inimigos, no caso, os nazistas; era a época do *Comic-books*. “Os super-heróis eram exatamente isso: agiam para o bem das leis vigentes, embora seus métodos não fossem nada legais, tinham que matar pessoas a fim de preservar a paz.” (LUYTEN, 1985, p. 34).

Will Eisner marcou o fim do apogeu dos super-heróis, pois não se envolveu com problemas de cunho ideológico. Com um alto grau de sofisticação técnica, conseguido pelos desenhistas norte-americanos, criou *The Spirit*, uma série policial que levava em conta a pluralidade dos sentimentos humanos.

No final da Segunda Guerra, as gráficas sofreram com a falta de papel e o conteúdo também foi abalado devido ao estado de espírito depois que milhões de pessoas foram mortas. Como se não bastasse tudo isso, o psicanalista Frederick Wertham escreveu um livro intitulado, “A sedução do inocente”, atacando principalmente as HQs de crime e terror, classificando-as de “deseducativas”. Segundo Moya et al., (2002), é de Wertham a insinuação de que Batman e Robin seriam homossexuais.

O alvo principal era o editor William Gaines, que publicava as mais famosas revistas de terror da época, entre as quais *Tales from the Crypt*. Mas a indústria, como um todo, estava sob suspeita. Grandes fogueiras foram feitas em algumas cidades, e destruíram-se milhões de inocentes gibis. Era a inquisição em pleno século XX! Wertham e a turma do contra não faziam distinção entre o bom e o mau quadrinho. A própria indústria acabou resolvendo o problema internamente com a instituição do Código de Ética, uma comissão de censura prévia às revistas que forneciam um selo, a ser impresso na capa, atestando que o gibi era “limpo”. (MOYA et al., 2002, p. 49).

Por causa disso, a década de 1950 ficou conhecida pela fase do quadrinho “pensante” e intelectual. Apesar da evolução desse equivocado conceito sobre os quadrinhos nos anos 60 na Europa, segundo Luyten (1985), com o início dos estudos de comunicação de massa, estudiosos franceses e italianos devolveram um conceito positivo dos quadrinhos, declarando-os como um dos melhores meios de informação e formação de ideias.

Em se tratando de Brasil, a campanha contra os quadrinhos chegou no começo dos anos 50, Moya et al., (2002) relatam que muitos professores e pais, influenciados por ideias importadas, começaram a proibir que as crianças lessem quadrinhos devido ao fato de provocarem “preguiça mental” e por “falarem” em mau português.

A primeira revista genuinamente brasileira de HQ chamava-se “O Tico Tico” e surgiu já em 1905; havia poucas páginas com quadrinhos e o que predominava, nesse início, eram as curiosidades e fábulas sobre a história do Brasil. Seu personagem principal chamava-se Chiquinho, um menino loiro de cabelos compridos. Para os estudiosos no assunto, esse personagem era a cópia de Buster Brown, criado por R. Outcault, o primeiro desenhista de quadrinhos americano, autor de “Yellow Kid”. Em 1960, depois de 55 anos de publicação a revista “O Tico Tico” chegou ao fim.

Nos anos de 1930, grandes empresas jornalísticas, com eficientes sistemas de produção e de distribuição, entraram no ramo dos quadrinhos, entre elas a Gazeta e a Gazetinha, responsáveis por darem oportunidade aos desenhistas brasileiros, ao lado da publicação das traduções dos importados que chegavam dos *Syndicates* americanos. É preciso lembrar que a produção estrangeira suplantou a nacional, portanto os artistas nacionais sempre tiveram que competir com o que vinha de fora.

Nesse mesmo período em que os quadrinhos tinham caído no gosto do brasileiro, Adolfo Aizen começou publicando o *Suplemento juvenil*. Mais tarde, fundou a EBAL (Editora Brasil-América Ltda.) que se caracterizou por somente editar HQs.

Os suplementos marcaram época no Brasil e despertaram o gosto pelos quadrinhos. Vale destacar o aparecimento da revista do jornalista Roberto Marinho, *Gibi*, em 1939, cujo nome, por um efeito de metonímia, passou a designar toda HQ publicada avulsamente.

No final da Segunda Guerra, como já mencionado, iniciou-se uma grande campanha contra as HQs e o Brasil também adotou essa postura negativa. Contudo, Adolfo Aizen reiniciou as atividades da EBAL com a revista *O Herói*, e tratou de atrair os insatisfeitos com o seu trabalho de relações públicas.

Adolfo Aizen, então, resolve mostrar que o gênero quadrinhos é bom; depende apenas do uso que dele se faz.

Muitos educadores reclamam que os quadrinhos utilizam erroneamente a língua portuguesa. O jornalista passa a exigir que a redação da Editora Brasil-América utilize nos balões e legendas dos quadrinhos o mais correto português. Chega a estampar no expediente de todas as revistas que a ortografia empregada nelas é do *Pequeno dicionário brasileiro de língua portuguesa*. (AIZEN, 2002, p. 111).

Assim surgiu a *Edição Maravilhosa*, da EBAL, em 1949, que marcou época, segundo Luyten (1985), por quadrinizar importantes obras literárias, tanto estrangeiras como nacionais. Também a Rio Gráfica e Editora, de Roberto Marinho, no Rio de Janeiro, investiu na quadrinização de obras literárias através da revista, *Romance em Quadrinhos*, em 1956.

A quadrinização das obras literárias brasileiras tem início com “O Guarani”, entre outras obras de José de Alencar, e perdura, nos anos de 1950, com as traduções da literatura quadrinizada norte-americana, ganhando certa posição de relevo, na década de 1960, com obras de Machado de Assis, Jorge Amado, Joaquim Manuel de Macedo, José Lins do Rego, Gastão Cruls e Raul Pompéia.

Esse período foi considerado muito fértil para as HQs, mas mesmo depois de Adolfo Aizen criar um Código de Ética para os quadrinhos em 1954, ainda existia certa desconfiança por parte dos professores. Por isso, como relata Moya et al., (2002, p. 52), “Os adaptadores de obras literárias brasileiras preocupavam-se em não inovar muito quando vertiam uma obra consagrada na literatura para os perseguidos quadrinhos”.

A ditadura de 1964 trouxe muitas dificuldades novamente para os desenhistas, a exemplo de Ziraldo. No início dos anos de 1970, Maurício de Souza conseguiu penetrar no mercado editorial com seus personagens Mônica, Cebolinha, Cascão e Chico Bento.

Com esse quadro desfavorável, as histórias em quadrinhos custaram muito para serem reconhecidas como um possível conteúdo a ser utilizado em sala de aula, entretanto, essa relação das HQs com a educação, para a sorte dos educadores que tentam experimentar didáticas alternativas, vem crescendo continuamente.

3.2 LDB, PCN, PNBE E O ESPAÇO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ESCOLA BRASILEIRA

Por serem consideradas durante muito tempo como uma arte menor, as HQs mantiveram-se à margem e eram tidas como um produto superficial em razão da sua natureza

predominantemente iconográfica, de fácil leitura, logo, destinadas a uma população não intelectualizada, ainda que se fizessem presentes na cultura popular há mais de um século.

Os quadrinhos não gozaram da aprovação da elite cultural por ser uma arte sequencial, associada sempre à ideia de comunicação para um público inculto e, como tal, privilegiava a linguagem iconográfica. A adoção do imagético acarreta, ainda hoje, preconceitos nos leitores tradicionalistas que acreditam na superioridade da escrita em detrimento de outros códigos de linguagem. Este pensamento elitista permeou os meios intelectuais até o final do século XX, passando a ser rechaçado de modo mais veemente com o advento das tendências e ideias dos chamados Estudos Culturais. Atualmente, além de serem defendidos como arte, os quadrinhos conquistam espaço na escola, uma das instituições que tradicionalmente oficializam o saber, a arte e a cultura. (ROCHA, 2012, p. 30).

De maneira mais contundente, essa conquista de espaço nas escolas pelas HQs, citada por Rocha (2012), é vista por Vergueiro et al. (2015, p.10), como reflexo das normas ditadas tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O incentivo do governo federal através desses programas à leitura dos quadrinhos trouxe à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a sua linguagem híbrida, seus recursos e obras, o que gerou novos desafios aos professores.

Como evidencia Vergueiro et al. (2015, p.10), o início da mudança se deve primeiramente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹², promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei apontava para a necessidade de se incluir outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio. No entanto, os quadrinhos só foram de fato inseridos nas práticas da sala de aula no ano seguinte, com a elaboração dos PCN¹³ criados na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os PCN fazem menção à importância de se trabalhar com quadrinhos nos parâmetros do ensino fundamental e médio, especificamente nas disciplinas de Artes nas 5ª a 8ª séries, na de Língua Portuguesa e na de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do 1º ao 3º ano. Eles assinalam que esse gênero é um dispositivo visual gráfico que veicula e discute aspectos da realidade social, apresentando-os de forma crítica e com humor.

Mayer (2001, apud DIONÍSIO et al., 2013), desenvolveu a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM) que se baseia em:

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2016.

Estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema de processamento do modo visual. (MAYER, 2001, p. 70).

Dionísio et al. (2013, p.19), concordando com a TCAM, defende que “trazer para o espaço escolar gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico dos aprendizes”. Em consequência de estudos como esse, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem cobrado dos alunos o domínio da leitura de outras linguagens, que não sejam apenas as transmitidas pelo código verbal escrito. Isso é evidenciado no artigo de Ramos (2013, p.103), em que ele analisa vários exemplos de questões extraídas das provas do ENEM, que requerem conhecimento da linguagem em HQ, leitura inferencial e conhecimento de mundo.

Nesse mesmo artigo, Ramos mostra que 36% das crianças entre 5 e 10 anos leem quadrinhos; entre 11 e 13 anos, a percentagem é de 33%; já entre os jovens de 14 a 17, os leitores estão em 27%, os que continuam lendo na fase adulta. Esses resultados são de uma pesquisa¹⁴ realizada em todo país no ano de 2012, o que confirma a ampla aceitação das HQs.

O PNBE foi criado em 1997 e objetiva, desde então, a promoção da leitura e a difusão cultural. O programa funciona por meio de editais em que são anunciados os perfis dos livros que as editoras podem inscrever. É feita uma seleção que se destina às escolas públicas; inicialmente, apenas o Ensino Fundamental era contemplado, posteriormente, o Ensino Médio foi também incluído.

A partir de 2006, as HQs foram incluídas na lista do PNBE¹⁵. No início, apenas obras literárias eram compradas. Ao perceber a prioridade do governo por obras clássicas, muitos quadrinistas e editoras se voltaram para as traduções das obras literárias, a fim de se garantirem na lista do PNBE.

Isso denuncia, segundo Vergueiro et al. (2015, p.24) a postura do PNBE um pouco preconceituosa com o gênero HQ, pois poderia ter mais obras autorais. Esse fato levanta o questionamento sobre algumas posições teóricas diante dos quadrinhos, que podem indicar resquícios de uma hierarquia que foi estabelecida entre a literatura e os quadrinhos, o que não

¹⁴ Os dados dessa pesquisa foram compilados no livro *Retratos da leitura no Brasil 3*. FAILLA, Zoara. (Org.). São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012.

¹⁵ Todas as listas do PNBE de 2006 a 2013 estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>.

pode ser possível por serem gêneros diferentes; como se se pudesse estabelecer, também, algo assim como uma relação hierárquica entre fotografia e pintura.

Dos 225 títulos selecionados pelo governo em 2006, apenas dez eram quadrinhos, ou seja, cerca de 4,5% do total, e o foco constituía-se apenas de estudantes das séries finais do fundamental. Em 2008, o PNBE novamente não distribuiu HQs para o ensino médio nem para a educação infantil; apenas o ensino fundamental foi contemplado com sete dos 100 títulos; entretanto se nota que houve um tímido aumento nesse número. Quanto às HQs serem direcionadas apenas ao fundamental, nesse ano tal fato mostra a ideia equivocada do PNBE de que apenas as crianças devem ler tal gênero.

O PNBE de 2009, porém, mostrou avanço no que se refere aos quadrinhos serem também inseridos na lista do ensino médio. Dessa forma, dos 600 títulos selecionados, 300 eram para o ensino fundamental, sendo que 15 eram quadrinhos; e os outros 300 para o médio, sendo seis de quadrinhos.

De qualquer forma, a inclusão dos quadrinhos no PNBE significou um avanço na maneira como a área de ensino os enxerga. Contudo, a distribuição de livros não garante que se tenham melhores leitores entre os estudantes.

Pode-se acreditar que as dificuldades dos professores para utilizar os títulos de quadrinhos seja ainda maior, principalmente se consideradas a pouca familiaridade com os títulos, com a linguagem e com a própria especificidade do gênero. Assim concordamos com a necessidade de uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos. (VERGUEIRO et al., 2015, p. 39).

O professor precisa cuidar para que não haja um empobrecimento no estudo das HQs, pois não se pode deixar de explorar o potencial artístico e comunicacional dessa linguagem. No ensino de língua portuguesa, principalmente, ele deve procurar explorar o gênero, a estrutura, a interpretação do texto/contexto.

A escola, enquanto principal agência de letramento, deve proporcionar aos educandos o contato com as mais variadas linguagens hoje expostas em diferentes mídias; sendo assim, não se pode restringir as práticas de letramento, sobretudo o literário, apenas ao sistema linguístico, uma vez que se vive numa sociedade extremamente semiotizada que exige, a todo o momento, habilidades que possibilitem dar sentido a textos multimodais.

Em suma, as listas do PNBE são um ato para se institucionalizar o direito à literatura. Possivelmente serão encontrados problemas nas escolhas feitas nessas listas, mas o fato é que elas existem e que, dentre o que é oferecido estão também as histórias em quadrinhos, um

meio textual que une palavra e imagem e que pode, quem sabe, ser um convite aos alunos para que eles apostem no ato de ler.

3.3 MAS O QUE É MESMO UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

Os gêneros, segundo Bakhtin (1997), constituem-se de enunciados que surgem de enunciados anteriores produzidos por falantes imersos em situações sócio-históricas. Dessa forma, todo enunciado pertencente a um gênero é único, jamais se repete, pois é proferido em condições de interação social específicas. Por outro lado, todo enunciado somente é produzido em diálogo de enunciados anteriores que são retomados a cada nova enunciação.

Bakhtin (1997) ao descrever os gêneros, dividiu-os em duas categorias distintas: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Ele compreendia os gêneros primários como os gêneros simples do discurso, visto que se apresentam em situações de comunicação mais “simples” e diretamente ligadas ao cotidiano social. Já os gêneros secundários seriam “complexos”, pois “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Nesse segundo grupo, estariam os discursos teatrais, literários, científicos, políticos e ideológicos.

Uma das principais características dos gêneros secundários é a agregação de um ou mais gêneros primários em sua produção. Bakhtin (1997) cita como exemplo a inclusão de um gênero primário, o diálogo cotidiano, em uma narrativa romanesca e afirma que, a partir dessa inclusão, esse gênero primário passa a fazer parte da realidade do gênero secundário do romance.

As HQs são entendidas, assim, como um gênero secundário complexo, uma vez que elas se constroem em situações de práticas sociais complexas, demandando que os seus leitores possuam certo conhecimento prévio desse gênero para conseguirem fazer a leitura.

Convém assim, antes de qualquer coisa, dizer que quadrinhos não é literatura, pois tentar dizer o contrário, segundo Vergueiro et al., (2015), é uma forma de usar um rótulo social e academicamente prestigiado para validar os quadrinhos que são uma espécie de manifestação artística autônoma, assim como a pintura, o teatro, entre outras; por conseguinte, a relação estabelecida entre literatura e quadrinhos criou uma certa confusão. Porém, a partir do convívio entre essas duas linguagens, fez-se um gênero autônomo, a literatura em quadrinhos.

[...] por mais que as histórias em quadrinhos lidem com palavras e seja possível aplicar teorias literárias para análise de sua estrutura narrativa, elas não são literatura. Elas são histórias em quadrinhos. (...) temos uma versão de *O alienista* em formato de história em quadrinhos, assim como o filme *Memórias póstumas de Brás Cubas* não é literatura na telona. (ZENI, 2015, p. 132-133).

Vergueiro et al. (2015), também tem defendido que as histórias em quadrinhos compõem um hipergênero, ou seja, um campo maior que abarca elementos comuns dos diferentes gêneros autônomos dos quadrinhos, entre os quais o cartum, as tiras, a charge e tantos outros.

As histórias em quadrinhos podem ou não ter humor como efeito de sentido, e podem ser definidas como arte sequencial, pois são desenhos em sequência que narram uma história. Nesse gênero, a comunicação se faz por intermédio de imagens que o emissor e o receptor identificam. Para ler uma HQ, é preciso interpretar imagens, relacionar estas com as palavras e perceber relações de causa e efeito.

As HQs estruturam-se a partir de dois códigos de signos gráficos, a imagem e a linguagem escrita. O diálogo na HQ é apresentado na forma direta; as falas são indicadas, em geral, por meio de balões, estabelecendo-se uma comunicação mais imediata entre os personagens e o leitor, já que o texto é incorporado à imagem. Os balões acompanham as mudanças de humor dos personagens modificando-se tipologicamente, participando também da sequência das imagens.

As formas dos balões são muito variadas e a sua localização indica a ordem em que se sucedem as falas (da esquerda para a direita, de cima para baixo): balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-cochilo, balão-medo (trêmulo), balão-transmissão (som de aparelhos eletrônicos), balão-unísono (a fala única de diversos personagens), e finalmente o balão-mudo. Todos esses balões proporcionam efeitos comunicativos que nas HQs tornam desnecessárias muitas palavras ou expressões explicativas.

Quanto às onomatopeias, pode-se observar que a expressão dos ruídos tem muito a ver com a língua inglesa: *slam!*, *crack!*, *sniff*, *splash!*, *gulp!*. Isso se deve, de acordo com Luyten (1985), a fase de consolidação dos quadrinhos que se deu nos Estados Unidos. E, como acontece com muitas palavras da língua inglesa, as onomatopeias passaram a fazer parte dos quadrinhos no mundo todo, embora nada impeça que sejam criadas aproximações nas outras línguas.

O Quadro ou vinheta, chamados também de quadrinhos, é o espaço no qual acontece uma ou mais ações. Geralmente de forma retangular ou quadrangular, funciona como moldura

de um momento de ação. Tem a função de delimitar, separar, indicar o espaço entre as diferentes imagens.

Por último, temos as legendas, as quais aparecem frequentemente em forma retangular, no alto da vinheta e têm a função de delimitar o texto que representa a voz do narrador. Como nelas entra a voz do narrador, um elemento externo à ação, seu conteúdo é sempre um texto com caracteres escritos.

A HQ é tida como um dos gêneros mais acessíveis à população. Diante da sua finalidade discursiva, o gênero costuma ser impresso em várias cores que ressaltam o atrativo e a riqueza das imagens que complementam a significação do texto. Com todas essas especificidades, esse gênero se mostra como um instrumento muito rico para o ensino de língua portuguesa, pois combina mais de um modo semiótico, permitindo assim, que o estudo do gênero extrapole as fronteiras do meramente verbal.

Diante do exposto, Santos et al. (2007) aponta que o melhor caminho para o letramento literário é o equilíbrio, ou seja, a articulação entre o que é interno ao texto, como a análise de sua temática e o gênero, sua função social, interlocutores e meio de circulação. Também a análise linguística, segundo Mendonça (2007), é fundamental no trabalho pedagógico com os gêneros. Em outras palavras, a autora esclarece que o ideal é que se articule, na prática docente, o conhecimento macro (função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação) e o conhecimento micro (estruturação dos períodos, escolhas de palavras, expressões, etc.); lembrando sempre que “as escolhas linguístico-discursivos presentes num dado gênero não são aleatórias, visto que ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (MENDONÇA, 2007, p.77).

Os gêneros conto, apólogo e a HQ possuem narrativas curtas e isso constitui uma das vantagens para o trabalho desses gêneros em sala de aula. O trabalho mediado pelo professor pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura e análise textual quanto para a produção dos gêneros. De toda forma, atividades que levem o aluno a perceber as características dos gêneros, por exemplo, podem efetivamente desenvolver não só a capacidade de reconhecimento e produção do gênero estudado como também propiciar, pelo olhar crítico, a formação das preferências de leitura.

Ao se levar em conta o que foi observado até agora sobre os quadrinhos, torna-se necessário que se entenda, na sequência, o que é uma adaptação ou tradução intersemiótica, sobretudo a que se faz da obra literária (o verbal) para a HQ (o verbal-icônico), já que esse

tipo de tradução é que constitui, basicamente, todo o processo da proposta de intervenção desenvolvida por essa dissertação.

3.4 A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: CONJUNÇÕES E DISJUNÇÕES ENTRE A LITERATURA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – O EXEMPLO DO CONTO “A CARTOMANTE”

Tradução é o processo comumente entendido como o ato de transformar uma língua em outra, o transitar de um código verbal para outro também verbal, ambos utilizados para promover entendimento entre comunidades cultural e linguisticamente distintas. Por conseguinte, a questão torna-se diferente quando o processo de tradução é de um código verbal para um não-verbal ou, mesmo, de um não-verbal para outro também não-verbal. Nesse caso, a ideia de tradução precisa ganhar uma amplitude que ultrapasse as perspectivas da comunicação eminentemente verbal.

Entre os diversos estudos referentes à tradução, destaca-se o trabalho de Roman Jakobson, que amplia a percepção dessa atividade em três possibilidades de realização: a intralingual como interpretação dos signos verbais por outros também verbais da mesma língua; a interlingual, interpretação de signos verbais de uma língua para outra distinta; e a intersemiótica, interpretação dos signos verbais através de signos não verbais, ou seja, a transposição “de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a dança, o cinema, a pintura” (Jakobson apud PLAZA, 2008, p. 26).

Para Plaza (2008), o ato de traduzir sempre extrapola o limite linguístico e tanto a tradução interlingual, intralingual, quanto a intersemiótica dependem de outros sistemas de signos para se realizar de forma concreta, guiando-nos em direção a uma abordagem semiótica.

Isso significa que a teoria de Jakobson ainda é muito logocêntrica ou insuficiente para se pensar fenômenos de comunicação que extrapolem os limites do verbal. Assim, Plaza encontra mais possibilidades de investigação nos pressupostos teóricos de Pierce, para abarcar o campo intersemiótico, pois o seu interesse envolve, necessariamente, mais que um tipo de sistema de signos.

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, faz o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. Dentre os “tipos de Semiótica”; a mais difundida é a *peirceana*, baseada nos estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista, matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano, considerado o fundador da moderna Semiótica. Uma das marcas do pensamento peirceano é a ampliação da noção de signo e, conseqüentemente, da noção de linguagem.

A tradução, para Plaza (2008), é uma forma de retextualização sobre o passado. Segundo ele, a tradução cria um original sobre o passado, realizando uma ponte entre pretérito-presente-futuro. É interessante ressaltar que, a partir da ciência da tradução como retextualização que cria um novo original, o autor nega, implicitamente, critérios como o da fidelidade ao original para o julgamento das traduções.

Na tradução intersemiótica, quanto maior for a distância entre as linguagens analisadas, maior é o distanciamento entre os produtos finais das análises destes signos, impossibilitando de se dizer as mesmas coisas do mesmo modo, com linguagens diferentes.

É importante que quem esteja lendo uma tradução saiba que não está lendo a própria obra e, por isso, a obra traduzida não deve ser descartada, mesmo quando a tradução se mantém fiel ao texto literário original. Portanto, o professor precisa orientar os alunos na leitura, ressaltando que a tradução é a obra recontada, que utiliza outra linguagem, logo, é veiculada por outro meio.

Para que se compreenda melhor esse processo, é conveniente dizer que a leitura do conto “Um apólogo”, na sua condição de quadrinhos, não deve ser analisada comparativamente, portanto, com olhos de quem busca algo idêntico à obra original; os gêneros são diferentes e possuem limites e possibilidades próprios. Além disso, essa tradução certamente passará primeiramente pela imaginação, nível cultural, pela crença e valores dos que a farão.

Segundo Rocha (2012), a quadrinização literária tem com a literatura, seu texto-base, a relação de similaridade, ou seja, não há um compromisso em ser idêntico.

A representação icônica pela imagem não é igual ao texto literário, pois o signo tradutor transforma o texto-base, fazendo surgir novas possibilidades de complementação da incompletude do texto, via leitura do tradutor. A fidelidade, neste caso, é “mais uma questão de ideologia, porque o signo não pode ser “fiel” ou “infel” ao objeto”, visto que ambos são em si, significamente diferentes. (ROCHA, 2012, p. 44).

A redução textual, outro ponto que merece destaque, não é somente um dos fatores que confere à obra adaptada uma característica diferente do seu original. A supressão de trechos inteiros pode atrapalhar o desenrolar da obra se não forem observados os pontos mais importantes dela. Para tanto é necessário um estudo detalhado da obra que se pretende adaptar, para que o texto possa ser transposto para a linguagem sequencial sem que ocorram perdas significativas de conteúdo e de significado. Mesmo assim, esse tipo de tradução consegue apresentar vantagens e um grande potencial pedagógico.

Os quadrinhos são compostos, em sua maioria, por textos narrativos, assim como em muitas obras em prosa da literatura, pois possuem personagens, narrador, espaço, tempo, enredo. Através de sua linguagem icônica representam visualmente os elementos narrativos por meio de personagens e cenários, encapsulados em quadrinhos (vinhetas); isso torna desnecessário páginas e mais páginas com as descrições feitas verbalmente pelo narrador. Em outros termos, nas HQs, a imagem predomina sobre a palavra.

Na verdade, a linguagem icônica e a linguagem verbal, cada qual com suas características particulares, conferem aos quadrinhos maiores possibilidades do que um texto munido apenas da escrita. A linguagem dos quadrinhos condensa dois meios em um só, podendo assumir diversas funções e possuir muitas aplicações para o auxílio do professor em seus procedimentos didáticos.

Quem ensina literatura sabe que trabalhar texto canônico de um modo realmente eficaz, com as novas gerações de alunos não é uma tarefa simples, pois não basta transformar a leitura do texto literário em uma atividade rotineira, como se fosse uma tarefa para casa, ou em conteúdo para uma avaliação. Isso é o que tradicionalmente se faz, mas até que ponto os alunos de fato interessam-se pelo texto a partir desses tipos de atividades é algo que se pode levantar muitas dúvidas.

Cabe ao professor explorar melhor os meios didáticos, ricos em outras linguagens como forma de contornar a situação, demonstrando ao aluno que a leitura do texto clássico pode ser ao mesmo tempo prazerosa, interessante e educativa. A linguagem dos quadrinhos, por exemplo, por fazer parte do cotidiano de muitos jovens consegue captar a atenção e transformar a leitura em um momento de aprendizagem.

A proposta didática dessa dissertação defende a ideia de que a adaptação dos clássicos da literatura para as HQs pode ser considerada um avanço para o incentivo à leitura. Por meio da transformação do texto literário para a linguagem icônica, o aluno pode ser capaz de compreender muitos elementos da obra que passariam despercebidos sem uma contextualização adequada.

A tentativa de formar um leitor competente, capaz de compreender e pensar criticamente os textos e a realidade à sua volta hoje significa dar-lhe instrumentos que lhe permitam saber interpretar os mais variados textos e ensiná-lo a observar os efeitos de sentido produzidos pela junção de linguagens diferentes. O que não deixa de ser oportuno, uma vez que o ensino da literatura não deve restringir-se à linguagem verbal.

Ao ler, seja poesia ou prosa, involuntariamente somos levados a imaginar cada detalhe do que é descrito por palavras: características dos personagens, ambientes, gestos, etc.; bem como a traduzir metáforas e contextos de forma geral. Isso exige certo esforço por parte do leitor que nem sempre se mostra disposto e/ou prefere ou precisa de maior rapidez em sua busca ou fruição.

Enquanto a literatura exercita a projeção do sentido em vários graus, mas fornece apenas palavras, sem mais dados receptivos (imagens, sons), os quadrinhos proporcionam muito receptivamente. As imagens *contam* muito, quantitativa e narrativamente. Dão muito ao leitor, que se acha livre para exercer sua preguiça. No entanto, entre cada quadro, cada painel, o espaço exige uma projeção de sentido, que ele nem nota que o faz. (O QUE NÃO ESTÁ NO GIBI, 2010).

Dessa maneira, o que pode haver em comum entre a leveza de uma história em quadrinhos e a profundidade de um estudo semiótico? Alunos que leem em sala de aula e se divertem enquanto aprendem. A ludicidade dos quadrinhos, ao conjugar o texto verbal e o não-verbal, pode auxiliar o professor a reverter o quadro já conhecido de estudantes que não se interessam pelo texto literário, por acharem este um tanto distante das suas competências linguísticas.

Convém observar que a linguagem literária não seria um código acessível e disponível a qualquer leitor, pois seus componentes e significados nem sempre são decifrados e interpretados com facilidade. Em oposição a esses aspectos, os quadrinhos dispõem de melhores possibilidades de inserção no universo maior de leitores. Em refutação a tal argumento, os críticos defensores da arte sacralizada ou canônica afirmam que o largo consumo promovido por tal acesso gera certo embotamento das capacidades receptivas do consumidor, em razão de ser a cultura de massa portadora de uma linguagem extremamente simplificada. (ROCHA, 2012, p. 38).

De um lado, há a literatura, linguagem centrada em si mesma, potencializadora das significações do verbal-escrito, cuja percepção semântica nem sempre é assimilada por todos. Em outra direção, os quadrinhos que, em sua iconicidade, se mostram por inteiro, logo, imediatamente se aproximando do receptor. Nos quadrinhos, ambas as características

descritas e qualificadas se fazem presentes, uma colaborando para o desvelamento da outra, ambas imbuídas do propósito da promoção de interpretação.

A tradução intersemiótica, da linguagem verbal para a híbrida (verbal e não-verbal), pode ser uma das possibilidades que venha a atender às demandas do leitor na era atual. A quadrinização literária pode facilitar a acessibilidade dos leitores, independentemente da condição social e da erudição de que sejam eles dotados. Ainda por ter maior poder de atração, democratiza saberes e ideias antes restritos apenas à elite letrada.

É bom acrescentar ainda que, segundo a teoria cognitiva do aprendizado multimodal (TCAM), um leitor experiente está apto a converter uma ilustração, processada inicialmente pelo canal visual, em uma descrição verbal correspondente no canal auditivo. Inversamente, uma narração pode descrever um evento e o aprendiz pode também, formar uma imagem correspondente, que é processada pelo canal visual. A expressão “texto multimodal” é usada para nomear textos constituídos por combinações de recursos de escrita (fonte tipográfica), sons e imagens. As linguagens (ou recursos semióticos) empregadas nesse tipo de texto vão depender dos suportes escolhidos. Enfim, “qualquer objeto ou texto verbal em que mais de um modo semiótico se combinem como recurso para construir sentido, constituirá um artefato multimodal”. (DIONÍSIO et al., 2013, p.24).

A tradução do conto de Machado de Assis para os quadrinhos, dessa forma, será uma estratégia para que jovens com dificuldades em interpretar um texto literário por meio apenas da linguagem verbal, sintam-se mais à vontade para lerem e o interpretarem criticamente através da linguagem *verbovisual* das HQs.

Partindo do conceito de signo desenvolvido por Charles S. Peirce, “Um signo é algo que substitui algum aspecto ou capacidade de alguma coisa para alguém”¹⁶, é pertinente saber que todo processo de tradução segue um padrão: um indivíduo experimenta um signo (um texto, por exemplo) que se refere a um fenômeno no universo ficcional e que cria um sentido (o interpretante) em sua mente. Esse sentido é um signo equivalente ao primeiro signo e se transforma em outro signo. Dessa forma, o objeto de um signo, ou representação, só pode ser outro signo.

Compreende-se então que na tradução intersemiótica do conto “A cartomante” para HQ do autor Fevereiro (2006), também objeto desse trabalho, o texto já seja uma representação de outra representação, se for levado em conta que a obra original foi uma

¹⁶ Alberto Puppi, *Comunicação e semiótica*, p. 106.

forma de traduzir, em palavras, aquilo que Machado de Assis tinha em mente. Assim, Fevereiro representou (em quadrinhos) a representação (em palavras) de Machado de Assis.

Na tradução de Fevereiro (2006), uma característica marcante é a manutenção do texto original de Machado de Assis. O texto é mantido intacto, dentro das limitações do gênero. Nada no texto é simplificado ou aproximado de uma linguagem atual – como costuma ser feito em outras adaptações. Essa manutenção da linguagem e do vocabulário de Machado é de certa forma uma maneira de levar o leitor ao tempo e ao espaço do autor original.

Diferente do desenho de estilo caricatural, presente em determinadas obras de humor, o autor da HQ escolhe um desenho, um traço, de estilo realista, verossímil, adequando-o à temática séria, também de perspectiva realista abordada na história.

Isso não significa, entretanto, que um traço mais caricatural ou inverossímil não seja capaz de passar sentidos adequados à obra de Machado de Assis, mas o traço mais realista, naturalmente, parece traduzir com muita propriedade os sentidos de uma literatura de estilo realista. Possivelmente um texto modernista, que transite entre o surrealismo, o fantástico, o inverossímil, o humor etc., como *Macunaíma*, de Mário de Andrade, talvez, seja mais receptivo a traços caricaturais, entretanto, discutir essas possibilidades e adequação entre palavra e imagem extrapola os limites dessa dissertação. Por isso, o que de fato, interessa é a percepção de tradução realista que o desenho da HQ de Fevereiro conseguiu produzir, com muita intensidade, em relação ao texto de Machado de Assis.

Quanto à ordem do enredo, ela segue à risca o que se apresenta no conto. Interessante é, por exemplo, a forma como a citação de Hamlet aparece. Assim como no texto original, na HQ, é também a citação que abre a história.

Vinheta 1¹⁷ - HQ “A cartomante”



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 3)

¹⁷ Esse elemento do gênero HQ também é comumente conhecido como quadrinho. “A decisão sobre o formato mais adequado de vinheta a se utilizar em uma determinada história dependerá da ação que o artista procura retratar” (VERGUEIRO, 2014, p. 37).

Em seguida, a cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, é mostrada (vinheta 2), em um plano geral, que favorece ao leitor situar-se nas características do espaço onde se passa a história. A linguagem pictórica aqui cumpre a função de substituir a descrição espacial do narrador no conto. Neste cenário, especificamente, é retratada a antiga Rua dos Barbons, onde morava uma amiga de Rita. Neste local, os encontros amorosos entre ela e Camilo aconteciam.

Vinheta 2 - HQ “A cartomante”



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 9)

Também o início do flashback que conta a história dos três personagens até o momento da ida de Rita à Cartomante aparece de forma semelhante à do conto. O autor da HQ não faz nenhuma interferência no texto do conto, preserva-o na sua integridade, procurando apenas a melhor imagem para traduzi-lo. Esse é o caso das palavras: “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela”. (ASSIS, 1994, p. 19).

Vinheta 3 e 4 - HQ “A cartomante”



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 10)

Essas palavras representam um corte abrupto no fio da narrativa, que é interrompida para voltar no tempo e contar a história desde o início. Vilela, que até então só tinha sido citado uma vez, sem explicação de quem era, aparece (vinheta 4 acima) antes dos outros dois.

As metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal; “elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum (...) e possibilitam um rápido entendimento da ideia.” (VERGUEIRO, 2014, p. 54). No desenvolvimento da história, Fevereiro (2006) traduz (vinheta 5) a felicidade de Camilo por ter seu amor correspondido por Rita com a metáfora visual de “estar entre nuvens”.

Vinheta 5 - HQ “A cartomante”



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 15)

Ao se colocar o texto do conto e a HQ paralelamente, percebe-se como as imagens da HQ preservam, em muito, o relato verbal de “A cartomante”. Por exemplo, as palavras que contam sobre o medo que assombrou Camilo ao imaginar a traição sendo descoberta por Vilela são traduzidas na HQ com imagens que representam as crenças e superstições do passado de Camilo (vinheta 6), e de uma provável briga (vinheta 7). As expressões faciais de Camilo sugerindo angústia seguem o código aceito universalmente para evidenciar cada estado de ânimo.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. [...] Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras

da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. (ASSIS, 1994, p. 21).

Vinheta 6 - HQ "A cartomante"



Vinheta 7 - HQ "A cartomante"



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 26-27)

No desfecho da HQ, o tradutor, mais uma vez, foi fiel à rapidez com que a história chega ao fim. Percebe-se que Camilo levou dois tiros por causa da onomatopeia, mas não é mostrada a ação em si, pois a cena é desenhada (vinheta 9) em primeiro plano, salientando as expressões dos personagens. As dúvidas de como as coisas transcorreram após isso, como na obra de Machado de Assis, também ficam a cargo da conclusão do leitor.

Vinhetas 8 e 9 - HQ "A cartomante"



Fonte: (FEVEREIRO, 2006, p. 42).

Percebe-se assim que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos, o verbal e o visual, ambos atuando interativamente. Tanto um código quanto o outro desempenham, dentro dos quadrinhos, o papel de garantir que a mensagem seja compreendida.

É fundamental ressaltar, no entanto, que o conto "A cartomante" e a sua adaptação em HQ são gêneros diferentes, como dito antes. Então, a análise entre um e outro não deve constar de juízo de valor de maneira a criar uma hierarquia entre uma e outra. Também não deve ser avaliado o quanto a HQ é boa ou ruim por se aproximar ou se afastar do texto

original. O tipo de abordagem aqui feita tem o intuito de colocar os dois textos em evidência e provocar a reflexão sobre as conjunções e disjunções entre as linguagens que os constroem e, no que diz respeito à proposta de intervenção, bem como desenvolver estratégias que possam contribuir para o letramento literário dos alunos.

Dessa forma, pode-se situar a literatura em quadrinhos ou quadrinização literária como um processo de tradução intersemiótica, em que o signo verbal é transmutado para o signo *verbovisual*, num processo de transposição criativa. Entretanto, a tradução intersemiótica pode ser entendida de forma conservadora ou de forma crítica. É o protocolo de leitura instaurado sobre a tradução que determinará a função deste novo objeto de aprendizagem.

Para um bom aproveitamento das HQs em sala de aula, é necessário, além das condições de trabalho que a escola oferece, uma boa dose de criatividade por parte do professor, a fim de que atinja seus objetivos de ensino:

Eles (os quadrinhos) podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VERGUEIRO, 2014, p. 26).

Através dos argumentos apresentados, buscou-se evidenciar que a identificação dos estudantes com a literatura em quadrinhos pode favorecer uma participação mais ativa nas aulas de literatura, pois essa identificação contribui para aguçar a curiosidade de modo que os alunos busquem, no texto literário original, respostas para possíveis questionamentos.

No que tange uma das principais etapas da proposta de intervenção a ser descrita a seguir, os alunos, além de leitores, tornar-se-ão autores de uma HQ, a fim de que eles possam, conforme as possibilidades, também praticar atividades de quadrinização, interpretando toda a estrutura *verbovisual* das HQs, a partir de sua própria lavra.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 JUSTIFICATIVA

A leitura literária na educação tem sido objeto de estudos e pesquisas, nos quais se observa que, apesar da leitura ter se intensificado nas escolas com o esforço de muitos professores, ainda persistem práticas em que os gêneros literários apenas exercem o papel de apêndice da gramática, isso quando não são vistos como passatempo ou associados ao mero prazer momentâneo, como se o texto não fosse uma produção social e cultural com funções importantes para o desenvolvimento crítico, uma vez que revela a quem se dedica a ela um horizonte amplo de possibilidades através de histórias que podem reproduzir a diversidade cultural e ideológica de qualquer sociedade.

Devido a esse ensino equivocado de literatura, é comum no cotidiano das escolas públicas, onde geralmente o livro didático é o único instrumento para a aprendizagem, professores se depararem com cenas de alunos que se negam a ler em sala de aula. Quando se tratam dos textos literários, esse quadro ainda é pior, pois os poucos alunos que se esforçam não conseguem dar sentido ao que está impresso; não conseguem perceber a intencionalidade discursiva por trás dos recursos linguísticos (ironias, metáforas, quebras de expectativas etc.) bem como a identificação da função social típica do texto artístico.

No que diz respeito às atividades de interpretação textual, nas quais é proposta obras literárias (poemas, contos, crônicas), percebe-se uma grande dificuldade em relação à interpretação; os alunos se restringem a copiar trechos na íntegra do próprio texto, mesmo quando os questionamentos feitos são para respostas de extrapolação textual, ou de elaboração pessoal.

Acostumados a respostas “prontas”, nota-se que os alunos sentem muita dificuldade em lidar com a natureza subjetiva de muitos textos literários e com a possibilidade de uma leitura crítica que aponte para outros pontos de vista sobre determinado tema abordado.

Diante desse cenário, tornou-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas com o objetivo de tornar a literatura mais próxima e significativa para os alunos. Nesse sentido, é fundamental que, antes de qualquer pretensão para com o ensino de literatura, primeiramente o aluno se interesse pelo texto literário; sendo assim, o trabalho com a ludicidade pode atraí-lo e conseqüentemente proporcionar-lhe tal aprendizado.

Entendido dessa forma, o que se propõe para o começo de uma desafiadora mudança é a ampliação da familiaridade dos alunos com a leitura de HQ, propiciando a sua aplicação na sala de aula através da leitura de adaptações de clássicos da literatura como “A cartomante” de Machado de Assis, e da proposta de quadrinização de “Um apólogo” do mesmo autor.

A ideia é introduzir o conteúdo de literatura por meio do gênero HQ para que os alunos busquem na obra original respostas para as lacunas que propositalmente ficarão abertas. Com isso espera-se que os estudantes se abram para os benefícios da leitura literária, encontrando menor dificuldade para atribuir-lhe significado, uma vez que a interligação da linguagem verbal com a linguagem icônica existente nas histórias em quadrinhos pode facilitar a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para conseguir.

A opção pelo conto e pela espécie apólogo deve-se ao fato de serem textos relativamente curtos, possibilitando assim que todos tenham acesso a uma cópia deles, pois uma das grandes dificuldades da escola pública é garantir que cada aluno tenha, em mãos, a sua obra literária. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do governo Federal disponibiliza apenas um exemplar de cada título, o que dificulta o seu uso democrático em turmas de 30 alunos ou até mais. A prática de fotocopiar livros, comum em outras escolas, é inviável em localidades onde a única máquina de xerox é a da escola; também os alunos não têm condições financeiras para pagar as cópias deles em outro lugar.

Além de serem mais curtas, possibilitando uma de leitura mais rápida e dinâmica que atrai os jovens na era digital, as obras também foram selecionadas por trazerem tramas que propiciem uma análise sobre a sociedade, ao passo que despertam o leitor que poderá aprender a relacionar o texto literário com o seu próprio contexto social e com outros textos.

Vale ainda ressaltar a preferência por Machado de Assis, um autor clássico; isso se deve ao fato desse escritor ser reconhecido como um dos mais importantes da literatura brasileira e já possuir grande fortuna crítica. Sem dúvida, esse aspecto pode facilitar o trabalho a ser realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno na busca de informações sobre outras obras suas.

Também sobre os clássicos, Cosson (2007, p. 104) sustenta que “é papel do professor não ignorar os processos de canonização e de escolarização que a literatura enfrenta para se transformar em herança cultural”. Para ele, o professor deve entender que um dos objetivos do letramento literário na escola é formar leitores membros de uma comunidade que se apropria de sua herança cultural e com ela dialoga. Isso não quer dizer, no entanto, que a obra não-canônica não deva ser também prestigiada. Enfim, o importante é que se mostre um caminho

de leitura que poderá ser percorrido em função de tantos outros textos que os alunos venham a ler quando julgarem necessário.

4.2 PÚBLICO-ALVO

A proposta, **Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário** será aplicada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão, localizada na Vila de Belém, Distrito da cidade histórica de Cachoeira, no estado da Bahia. Os estudantes presentes nessa turma correspondem ao número 20 (vinte), de ambos os sexos.

A escolha do 9º ano para o trabalho com essa proposta está pautada no que diz Vergueiro (2014):

Nível Fundamental (5ª a 8ª séries)¹⁸: os alunos se integram mais à sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar no mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. (VERGUEIRO, 2014, p. 28).

Dessa forma, entende-se que a faixa etária predominante nessa etapa de escolarização é coerente com o conteúdo que será proposto e com os resultados que se esperam na culminância desse trabalho.

A vila de Belém, onde está localizada a escola, segundo Neves (2012), é um “arquivo da história”, pois faz parte da história não só da Bahia como também do Brasil. A Igreja Nossa Senhora de Belém, lá situada, é um elemento da memória deixada pelos jesuítas na Bahia, sendo o monumento que restou do Seminário de Belém, fundado pelo padre português Alexandre de Gusmão, em 1686; hoje, tombada pelo IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Belém é uma comunidade relativamente pequena, situada a seis quilômetros da sede, o município de Cachoeira. Na Vila de Belém, além da Igreja deixada pelos jesuítas, existem outros atrativos, como a Fonte dos Padres, que durante décadas abasteceu as residências locais, sendo que recebeu esse nome pelo fato de ter sido descoberta pelos padres jesuítas que viveram na vila durante mais de 70 anos (1695-1759)¹⁹.

¹⁸ Nesse caso, a oitava série é o que corresponde, hoje, ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

¹⁹ Todas as informações sobre a Vila de Belém foram retiradas da monografia **Patrimônio e comunidade: Estudos de público na igreja do antigo seminário de Belém. Cachoeira-BA**; da estudante do curso de

A localidade atualmente possui duas escolas: uma municipal que abrange da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental I e a outra, Estadual que possui o nome do Padre Alexandre de Gusmão e abrange do 6º ano ao ensino médio.

O CEPAG foi criado pelo Governo Estadual pelo decreto Nº 16.360 publicado no Diário Oficial de 12 de novembro de 1986, tendo como objetivo oportunizar a educação dos jovens residentes na vila de Belém, bem como em toda circunvizinhança. Vale ressaltar que a escola foi fundada como extensão do Colégio Estadual da Cachoeira. Quando se tornou independente, seu primeiro diretor, como nos tempos do Seminário, foi um Padre evangelizador, o Padre Hélio César Leal Vilas-Boas. A partir de então passou a se chamar “Escola Padre Alexandre de Gusmão”, em homenagem ao fundador do histórico Seminário.

Esse colégio possui hoje cinco salas de aula, uma cozinha com refeitório, uma despensa, um arquivo morto, um almoxarifado, um laboratório de informática, três banheiros (um masculino, um feminino e um dos professores), uma sala para professores, uma diretoria, uma secretaria e um pátio externo. Além de estudantes da própria vila, a escola atende alunos das comunidades circunvizinhas.

O público do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão não difere dos demais presentes em outras escolas públicas que sofrem desde a carência nutricional até a afetiva; são adolescentes provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pelo vício do álcool e de outras drogas e pela falta de emprego dos responsáveis. Muitos desses adolescentes estudantes, tem que se dividir entre o estudo e o trabalho, para sustentar a família. Muitos recebem a Bolsa Família do Governo Federal e talvez seja a exigência da frequência nas aulas para o recebimento desse benefício o que ainda os faz não desistirem.

Diante desse contexto, não é raro estudantes chegarem todos os dias atrasados para a aula, devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo; faltarem em períodos de muita chuva por não terem nenhum tipo de transporte e morarem muito distante da escola. Outra infeliz realidade presente no cotidiano dessa escola é o grande esforço, por parte de professores e direção, em mediar conflitos familiares que resultam muitas vezes em espancamentos das crianças.

Esses fatos reforçam, ainda mais, a necessidade de bons planejamentos de aulas por parte dos professores que lidam cotidianamente com as mais severas adversidades, e muitas vezes precisam de uma dose extra de tolerância, compreensão e paciência para com os estudantes. Estes, por sua vez, precisam de aulas que lhes prendam a atenção e os façam

entender que o aprendizado não precisa ser doloroso e sofrido, pois assim já é a vida que muitos levam.

4.3 MATERIAIS/RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A sequência de atividades, baseadas nos sete passos da proposta de Cosson (2014) será aplicada em oito etapas, durante aproximadamente uma unidade do ano letivo. Para o seu desenvolvimento serão necessários os seguintes materiais:

Tabela 1 - Materiais/Recursos

Quantidade	Materiais/Recursos
20 cópias	Do conto “A cartomante”
20 cópias	Da HQ “A cartomante”
20 cópias	De “Um apólogo”
20 cópias	Do apólogo “A rebelião contra o estômago”
01 (cada)	Baralho, Búzios, “Bola de cristal”, Abajur
04 (cada)	Pedaços de tecidos, Agulha, Alfinetes, Novelo de linha, tesoura, fita métrica.
01 pacote (cada)	Papel A3, Cartolina, papel cartão.
04 (cada)	Régua, compassos, esquadros.
Variados	Pincéis, lápis de cor, grafites.
04 caixas	Tintas guache (cores variadas)
01	Laboratório de informática
01	Data show
01	Caixa de som.
01	Impressora
01	Máquina de xerox

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 OBJETIVO GERAL

- Estimular, através da ludicidade da literatura em HQ, o interesse do aluno pela leitura e interpretação de obras clássicas, desenvolver e transformar leitores, antes apáticos, conformados com o sentido raso do texto, em leitores curiosos, que

contestam, fazem suposições, e que buscam no contexto respostas que justifiquem diferentes modos de enxergar a mesma realidade.

4.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o autor Machado de Assis, e através de suas clássicas obras “A cartomante” e “Um apólogo” estimular no estudante o gosto pela literatura canônica.
- Promover a inferência e a reflexão do aluno sobre as temáticas do conto “A cartomante” e do apólogo “Um Apólogo”, ambos de Machado de Assis, proporcionando atividades que favoreçam a interação e o debate sobre as possíveis análises interpretativas dos contos.
- Incentivar a autonomia do aluno na pesquisa sobre as obras e mostrar a importância de se relacionar o contexto histórico e social para significá-las.
- Apresentar os elementos da narrativa e as características específicas do gênero conto, HQ e da espécie apólogo, para um melhor entendimento da leitura.
- Oportunizar aos alunos o contato com a multimodalidade no texto literário a partir do conto “A cartomante” em HQ, para que esses percebam como as diferentes linguagens, a verbal e a visual, podem se complementar.
- Colocar os alunos no lugar de coautores para que eles expressem através de uma HQ as possíveis leituras da espécie “Um Apólogo”, baseadas em suas percepções e reflexões.
- Incrementar o número de leitores literários entre os estudantes, através da exposição da HQ produzida pelos alunos à comunidade escolar.

4.6 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Esta proposta que tem como título **Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário** terá como referência o procedimento da “Sequência Expandida” que

visa criar comunidades de leitores na escola por meio do letramento literário, descrita por Cosson (2014, p.75-109).

A “Sequência Expandida” é constituída por sete passos: *a motivação, a introdução, a leitura, a primeira interpretação, a contextualização, a segunda interpretação e a expansão*. Essa sequência é derivada de outra do mesmo autor, a “Sequência Básica”; e foi criada, segundo ele, pela necessidade que alguns professores levantaram de se trabalhar na sala de aula, além da leitura e interpretação, também os saberes literários.

A escolha pela Sequência Expandida se deu por esta ser mais ampla e contemplar os objetivos de leitura e interpretação da HQ e dos textos literários, bem como da produção de uma HQ. Dessa forma, serão utilizadas aproximadamente vinte e nove (29) h/aula de 50 minutos cada para a efetivação da proposta, sendo duas aulas destinadas para a Motivação e a Introdução; quatro aulas, dedicadas à Leitura e a Primeira interpretação; cinco aulas para Contextualização e a Segunda interpretação; quatro aulas para Expansão.

Finalizada essa sequência, outra será iniciada, porém com algumas adaptações necessárias: duas aulas, destinadas à Motivação, Leitura e Primeira interpretação; mais duas aulas para Contextualização e a Expansão; seis aulas destinadas ao aprendizado sobre os quadrinhos e produção das HQs; e para finalizar, quatro aulas para a culminância e a sua preparação.

Quanto à avaliação, esta será processual, a partir da observação das dificuldades dos alunos e da evolução deles nas atividades de interpretação no decorrer de cada etapa, ou seja, na segunda interpretação e expansão, espera-se que os alunos demonstrem avanço em relação à primeira interpretação da obra.

Entretanto, cabe a ressalva de que interpretar aqui não se refere à boa memória dos alunos para apenas repetir o que já foi dito, seja pelo professor, ou pelo livro didático, mas sim, a interpretação que os torna não mais simples expectadores silenciosos, dispostos a aceitar o que está posto. Segundo Cosson (2014, p. 113), “O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, e como ele pensou aquilo”.

Isso não quer dizer, no entanto, que toda e qualquer interpretação incoerente será aceita, ao contrário, a leitura do aluno será discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e refletir a experiência de leitura com a turma. “A leitura literária é um processo que vai se aprofundando na medida em que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos”. (COSSON, 2014, p. 115).

Apresenta-se a seguir a proposta de trabalho que terá como base a adaptação em HQ de Fevereiro (2006), do conto “A Cartomante” e o apólogo “Um apólogo”, ambos de Machado de Assis. Conforme Zeni (2015, p. 133-134), “uma adaptação pode ser encarada de, pelo menos, duas formas: paradidática e didática”. Inicialmente, a HQ terá um papel paradidático, pois apenas será uma ferramenta de acesso à obra original “A cartomante”. Entretanto, comparações serão feitas a fim de caracterizar as especificidades da história em diferentes gêneros. Já nas últimas etapas, a HQ terá uma função também didática, pois se fará necessário o aprendizado da interpretação das imagens, da relação da imagem com o texto, bem como conhecer o processo de roteirização para viabilizar a produção da HQ por parte dos alunos.

4.6.1 Primeira Etapa: Motivação e Introdução

Objetivos:

- Conhecer o autor Machado de Assis;
- Perceber a amplitude do conhecimento prévio na leitura.

Esse primeiro passo será realizado em duas aulas geminadas, o equivalente a 100 minutos. O objetivo desse momento é preparar o aluno para adentrar o texto “A Cartomante”. Segundo Cosson (2014, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

Desse modo, alguns panfletos divulgando os trabalhos de cartomantes serão distribuídos, e em sala, será criado um cenário místico com cortinas, cartas de baralho, búzios, horóscopo, bola de cristal e de fundo, a canção “O Amanhã”, do compositor João Sergio com a interpretação da cantora Simone. Espera-se que esse ambiente de mistérios suscite a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Ao final da canção os alunos serão questionados sobre: *Qual o trabalho da cartomante? Você conhece alguma? As cartas realmente podem prever o futuro? Você já teve alguma experiência com uma cartomante, ou conhece alguém que já teve?* Essa atividade servirá para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a dúvida que paira na história: “Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia?”, e também possibilitará que eles façam a relação entre os textos que serão lidos, e entre o texto e o mundo.

Ao nos referirmos ao “conhecimento prévio adequado” ou relevante do leitor, não estamos nos referindo ao fato de ele “saber” o conteúdo do texto, mas ao de que

entre este e seus conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significado que caracteriza a compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 71).

No início da *introdução*, com o auxílio do Datashow, será exposta uma fotografia do autor que escreveu um conto em que uma das personagens é cartomante: Machado de Assis.

Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra. [...] é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. [...] As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para interpretação. (COSSON, 2014, p. 60-61).

Por meio de uma explanação será destacada a biografia do autor e algumas das suas mais conhecidas obras; a intenção é, além de familiarizar os alunos sobre Machado de Assis, saber se algum aluno o conhece ou já teria lido alguma de suas obras.

A partir daí, os alunos terão acesso à capa da HQ “A cartomante” de Fevereiro (2006), e será solicitado que eles façam previsões, por escrito, sobre a história do casal Vilela e Rita, Camilo, e uma cartomante. Esses textos serão reservados, a fim de, depois da leitura, se observar o quanto eles inferiram corretamente.

4.6.2 Segunda Etapa: Leitura e Primeira interpretação

Objetivos:

- Reconhecer o texto e o leitor como criadores de significado;
- Fazer previsões sobre o texto;
- Compreender o conceito de adaptação;
- Comparar um mesmo texto em diferentes gêneros.

Essa primeira leitura e interpretação, segundo Cosson (2014), deve ser pensada como o momento da interpretação interior, pois é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo e tem seu ápice na apreensão global da obra; é o que chama de “encontro do leitor com a obra”.

Serão necessárias quatro aulas, 200 minutos, para a realização dessa etapa. A primeira leitura de “A cartomante” pelos estudantes será feita através da tradução de Fevereiro (2006) em HQ. Antes, porém, eles saberão do que se trata uma adaptação.

A HQ distribuída aos alunos terá alguns balões de textos em branco, e o desfecho da história retirado, para que eles completem o diálogo e o final do enredo como bem entenderem. “Consiste em estabelecer hipóteses [...] razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e na bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”. (SOLÉ, 1998, p. 119).

Isso feito, inicia-se uma discussão a partir de uma apresentação espontânea dos alunos, procurando entender quais as razões que motivaram a criação do texto desenvolvido. Nesse momento, também, deve ser observado se foram levadas em consideração as expressões dos personagens desenhados e a coerência com o contexto da história.

O suspense sobre o desfecho da história tem como finalidade atrair a atenção do leitor para a obra que deu origem àquela tradução de Jo Ferevereiro. Espera-se que o aluno tenha curiosidade em buscar as informações que ficaram pendentes, pois, se esse não tiver interesse pela leitura do original, não será possível ministrar os conteúdos pertinentes à disciplina e os objetivos educacionais não serão alcançados.

Com essa etapa concretizada, fornece-se aos alunos o texto “A cartomante” em prosa ficcional. Durante a leitura compartilhada e protocolada²⁰, os alunos poderão comparar os diálogos e o desfecho feitos por eles com os que estão dispostos no texto original. Também, conforme a leitura segue, as inferências sobre a história feitas na introdução podem ser verificadas se foram confirmadas ou não, como também oportunizará que dúvidas relacionadas à linguagem do texto sejam resolvidas.

Cada um dos estudantes selecionados fica incumbido de ler as falas de uma das personagens, [...] Esse tipo de leitura oferece certas vantagens: é a forma de garantir que todos estejam de fato acompanhando a história apresentada e permite ao professor ajudar certos alunos a superar dificuldades de leitura. Por meio dessa leitura compartilhada, o aluno vindo de um lar em que os livros e revistas são raros ou ausentes tem chance de familiarizar-se com a sequência da leitura [...] e de escutar a pronúncia correta de palavras que ele jamais havia ouvido. (VILELA, 2015, p. 83).

De acordo com Solé (1998), o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Dito de outra forma, para a autora os alunos devem assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional.

²⁰ Diálogo entre alunos e professor que constitui a leitura mediada.

Passado esse momento, os alunos buscarão as partes do conto, correspondente à página dos balões em branco da história em quadrinhos para criarem novamente os diálogos dos balões, procurando aproximar-se do texto literário original. Trata-se da identificação das especificidades da história contada tanto na linguagem apenas verbal quanto na linguagem verbovisual da HQ: *houve alguma diferença? Qual? Vendo-se o que é próximo e o que não é tão próximo do original, que diferença isso causa na recepção de uma e outra obra?* Segundo Zeni (2015, p. 133), “por mais que o enfoque seja no texto original, se faz necessário o entendimento da adaptação como obra de valor autônomo; sem essa mentalidade, a leitura da história em quadrinhos pode ficar prejudicada, e atrapalharia o desenvolvimento das atividades nela baseadas”.

4.6.3 Terceira Etapa: Contextualização e Segunda interpretação

Objetivos:

- Perceber a importância do contexto para a compreensão da obra e entender que a literatura é reveladora dos costumes de época;
- Aprender a identificar a organização do texto narrativo;
- Participar de discussão e apresentar argumentos.

Essa etapa exige mais tempo, se comparada às outras: cinco aulas 250 minutos; uma vez que se centra no momento externo da interpretação. Conforme Cosson (2014, p. 65), “é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido”. Para o autor, é aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela.

Para tanto, o estudo da contextualização que compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo faz-se necessário. “O número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado”. (COSSON, 2014, p. 86). Desse modo, terão destaque para a pesquisa dirigida dos alunos quatro tipos de contextualizações: a *histórica*, que visa relacionar a obra com a sociedade que a gerou; a *crítica*, que consiste na leitura de diferentes análises da obra; a *temática*, que é o tema ou temas tratados na obra; e a *presentificadora*, que é a identificação da temática da obra com a realidade e com a atualidade. Acredita-se que essa seja uma forma de ir mais longe na leitura do texto, de forma consistente e convergente com os objetivos do letramento literário.

A partir das leituras dos textos da etapa anterior, os alunos aprenderão, serão desafiados por meio de atividades (Apêndice A), a interpretar e a identificar os elementos do gênero narrativo: (narrador, tempo, espaço, personagens, enredo). Para tanto, a turma será dividida em quatro equipes, e cada uma será responsável por caracterizar, tanto psicologicamente quanto fisicamente, um personagem da história. Para isso as equipes buscarão no conto de Machado de Assis todas as descrições do narrador.

A pesquisa dirigida sobre a contextualização supracitada será solicitada também, a fim de que os alunos se munam de informações para o debate entre as equipes. *Quais foram os principais acontecimentos daquela época? Em que eram baseados os valores daquela sociedade? Como eram os relacionamentos amorosos no final do século XIX? Quais comportamentos permanecem até hoje, e em quais houve mudanças?* Vídeos e/ou imagens da sociedade do Rio de Janeiro do final do século XIX também serão pesquisados. Para que isso seja possível, os alunos serão encaminhados ao laboratório de informática da escola, onde se encontram os computadores com acesso à internet.

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposição orais, e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita. [...] a discussão deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta. Para tanto, é importante que o professor atue como um moderador e não como o catalizador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. (COSSON, 2014, p. 114-115).

Em forma de seminário, uma equipe de cada vez apresentará o perfil de sua personagem estudada e trará as fotos e/ou imagens da época para exposição. Logo após apresentação, as outras equipes lançarão questionamentos, elaborados previamente, para cada personagem. A equipe responsável pelo personagem questionado terá que, com base no conto e na pesquisa dirigida responder e/ou defendê-lo.

Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. [...] trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam a informação do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto o professor. É essa discussão [...] que faz os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade, responder mais amplamente aos elementos estéticos da literatura. (COSSON, 2014, p. 126).

O debate é uma forma já experimentada de promover o aprendizado, uma vez que ativa a interação entre os alunos e, consequentemente, a busca pela informação. Com isso, eles podem se envolver e se perceberem fazendo uma segunda interpretação do conto, com base agora no compartilhamento de leituras que une a turma e, sem imposição de uma sobre a outra, todos crescem em seu aprendizado.

Como forma de incentivo, a equipe que se apresentar melhor no debate respondendo a todos os questionamentos e/ou acusações, será premiada com livros de contos de Machado de Assis.

Para Cosson (2014, p. 115), “uma aula de literatura é [...] um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida”. Sob essa ótica, compreende-se que uma obra literária não se esgota em si mesma, ela se amplia e se renova pelas várias abordagens feitas pelo seu leitor. Isso é demonstrado na etapa seguinte com a expansão.

4.6.4 Quarta Etapa: Expansão

Objetivos:

- Perceber as relações intertextuais em obras com temáticas semelhantes;
- Refletir, elaborar e responder perguntas em torno da relação intertextual.

Com o encerramento da terceira etapa, termina o trabalho de leitura centrada apenas na obra “A cartomante” e inicia-se o sétimo passo, que terá a duração de quatro aulas, 200 minutos. A extrapolação textual nesse momento consiste no leitor romper os limites do texto, e ir em busca de outros, que podem ter precedido, serem contemporâneos ou posteriores aquele, mas que de alguma forma dialoguem. Segundo Cosson (2014, p.95), o trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.

Nesse sentido, é interessante perceber porque toda boa obra literária é atemporal, de modo que seu valor não se constitua como um objeto fugaz, fútil e passageiro, mas que tenha em si o conteúdo e a expressão de uma cultura. Machado de Assis mostrou-se atento às inquietudes humanas da sua época, e captando isso em cada cena, em cada personagem, criou histórias que perfeitamente se encaixam em qualquer tempo e espaço. Nesse sentido, é um escritor que traz em sua escrita temas universais e inerentes à natureza humana.

Em um primeiro momento, os alunos ficarão livres para relacionar “A cartomante” com outros textos que eles tenham lido. É provável que comparações com novelas, filmes, experiências próprias ou de outros também sejam suscitadas devido ao pouco repertório de leitura deles. Discussões sobre crimes passionais recentes que foram manchete de jornais também são bem-vindos, pois podem viabilizar a comparação entre dois períodos distintos.

Em um segundo momento será exibido o filme (1h 41min.) “Memórias póstumas de Brás Cubas” lançado em 17 de agosto de 2001, com a direção de André Klotzel, e no papel de Brás Cubas, Petrônio Gontijo (fase jovem) e Reginaldo Faria (fase adulta).

Tanto o professor quanto os alunos podem propor a obra segunda para que sejam buscadas as relações possíveis. [...] Também os filmes e as minisséries televisivas que foram baseados na obra são um material interessante para esse tipo de expansão, devendo para tal serem lidos como reelaborações do texto e não sua mera transcrição em outro registro. (COSSON, 2014, p.95).

O romance de Machado de Assis “Memória póstumas de Brás Cubas” é a autobiografia do personagem Brás Cubas, que depois de morto, resolve escrever suas memórias. Intitulando-se “defunto autor”, Brás Cubas propõe-se a fazer a retrospectiva de sua vida, o que realiza com o distanciamento crítico e irônico de quem já não se prende às convenções sociais.

Assim, entre os fatos narrados, destacam-se: os amores juvenis de Brás e Marcela, uma mulher a quem ele amou e por quem foi amado durante “*quinze meses e onze contos de réis*”; suas aspirações à vida literária e política; sua amizade com o filósofo Quincas Borba; o caso amoroso com Virgília, que era casada por conveniência e interesse com o político Lobo Neves.

O filme, que é a adaptação do romance de mesmo nome, de Machado de Assis, começa com o enterro de Brás Cubas, um *bon-vivant* do Rio do século XIX. Seu “fantasma”, então, resolve fazer uma retrospectiva dos episódios que marcaram sua vida: o nascimento, a infância, os romances, as decepções, a morte. Apesar de seguir a ordem cronológica, desde o nascimento até sua morte, Brás inicia seu relato com seus últimos momentos, para só depois contar sua biografia.

Percebe-se que pequenas adaptações foram feitas do livro para o filme, sem, porém, qualquer perda para o ritmo da história. Exemplo disso é o uso do termo espectador em vez de leitor, já que Brás Cubas faz seu relato de forma pessoal, porém agora em outro suporte que é o vídeo.

O filme não só retrata a sociedade do seu tempo, mas também mexe com espectador levando a profundas reflexões sobre atos praticados quase naturalmente no dia-a-dia, assim como na história original, em que Machado de Assis ora esboça o retrato da sociedade carioca nos primeiros anos da República, ora adentra o mais íntimo dos comportamentos humanos, ora escancara traições, paixões mal resolvidas, vinganças, e o espelho da realidade dos interesses da sociedade burguesa.

Ao redirecionar o estudo para as questões temáticas, (Apêndice A), convém evidenciar as semelhanças entre as duas obras do mesmo autor: “A cartomante” e “Memórias póstumas de Brás Cubas”, como por exemplo, o triângulo amoroso entre Brás Cubas e Virgília esposa de Lobo Neves, o jogo de aparências, o fato dos dois serem contemporâneos; e também, os seus desfechos distintos. “Aqui é importante que o professor tenha em mente que as relações que nos parecem evidentes nem sempre são percebidas do mesmo modo pelos alunos”. (COSSON, 2014, p. 95).

Essa atividade é uma oportunidade, mesmo que seja através de uma adaptação para o cinema, dos alunos conhecerem mais um pouco da obra do escritor Machado de Assis e a época que o influenciou em suas intrigantes criações literárias, a exemplo da espécie “Um apólogo”, obra de riquíssimo teor temático que será, na próxima etapa, o foco dessa proposta.

4.6.5 Quinta Etapa: Motivação, leitura e primeira interpretação

Objetivos:

- Ler e entender texto narrativo ficcional;
- Perceber o caráter lúdico da língua.

Terminado o último passo da sequência expandida na etapa anterior, recomeça-se outra sequência, entretanto, com algumas alterações, pois apesar de se trabalhar o planejamento agora com outro texto, “Um apólogo” o autor continuará o mesmo, e assim dispensará apresentações. Quanto à alteração na sequência, Cosson (2014) diz que:

A sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento na escola, é possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessário em qualquer método. (COSSON, 2014, p. 72).

Dito isso, a etapa cinco, que terá a duração de 100 minutos: duas aulas geminadas será iniciada com a motivação. A turma já estará familiarizada com a época da história sugerida e com seu autor, o que simplificará a busca de referências do tempo e do espaço pelo estudante.

Antes de ser iniciada a leitura do texto, será passada de mão em mão, entre os alunos, uma caixa de costura contendo: tesoura, fita métrica, pedaços de tecido, alfinetes, agulhas e um carretel de linha. Depois, será perguntado se alguém sabe quem serão os personagens da história que será contada. Em frente para a classe, a professora pegará a linha que será enfiada na agulha e em seguida o tecido será costurado preso pelo alfinete.

Na sequência, os alunos serão questionados sobre a função da agulha, da linha e do alfinete na costura de uma roupa. Esse momento é encerrado com as respostas dos alunos sobre o que eles prefeririam ser: a agulha, ou a linha na costura de um vestido de baile, e por que.

Duas colunas serão feitas no quadro-negro: *Prefiro ser agulha por quê?* / *Prefiro ser linha por quê?* Em seguida, os argumentos serão listados na coluna correspondente. Essa atividade preparará a turma para a recepção do texto.

Torna-se necessário esclarecer antecipadamente aos alunos o que é um apólogo e suas características:

- É uma narrativa curta que tem sua origem numa tradição oral, por isso possui várias versões;
- Apresenta as partes constitutivas do conto em geral: complicação, clímax, e desfecho;
- A história é breve e, em forma de alegoria, deve servir de exemplo para ensinamentos;
- As personagens são objetos inanimados;
- O ensinamento é sintetizado quase sempre numa frase ao final, ou seja, com a moral da história.

Durante a leitura as palavras desconhecidas deverão ser destacadas pelos alunos nos casos em que a compreensão não seja possível pelo contexto; logo após o dicionário poderá ser usado. Um Apólogo conta a discussão entre a agulha e um novelo de linha para saber quem é mais importante e faz um trabalho melhor, enquanto a costureira (modista) costura o vestido de baile da dona da casa, uma baronesa.

Será pedido para a turma que observe os argumentos da linha e da agulha, e como, cada um deles, apesar de válido, é derrubado. A análise do texto será iniciada com a

observação dos elementos da narrativa. *Quem são os personagens, principais e secundários? Em que lugar a história se desenvolve? Quanto tempo se passa entre o momento em que a agulha começa a implicar com o novelo de linha até a finalização da costura do vestido? Por que a agulha e a linha interromperam a discussão? Quando a discussão recomeça? No texto, quem é, afinal, a mais importante no trabalho de costurar: a agulha ou a linha? Por quê? O que é servir de escada para alguém? Explique a relação entre a vitória da linha e a moral. De que época é a história? Existe da baronesa para com a modista algum sentimento de gratidão? Podemos compará-las com a agulha e com a linha? Quem é o narrador da história? Ele diz ao leitor que contou essa história para um professor. Para quem o professor diz ter servido de escada?*

Estas estratégias aplicam-se à leitura propriamente dita, durante a qual ocorre o maior esforço compreensivo do leitor, e estão pensadas para que este possa regular sua compreensão. Portanto, não podem ser ensinadas à margem da atividade de leitura, mas no que vamos chamar de tarefas de leitura compartilhada. (SOLÉ, 1998, p. 118).

Os alunos serão ajudados a refletirem sobre o que leram, e responderão se ainda prefeririam ser a agulha ou o novelo. Nos apólogos, os objetos são personificações de valores e comportamentos humanos e a moral é expressa como conclusão. Nesse texto, o alfinete é o porta-voz da moral da história: existem pessoas que facilitam a vida de outras, ajudando, abrindo caminhos, e, na hora da conquista, a pessoa beneficiada não reconhece o mérito de quem a ajudou. Os alunos falarão o que pensam sobre isso, expondo o seu ponto de vista.

4.6.6 Sexta Etapa: Contextualização, Expansão e Segunda interpretação

Objetivos:

- Elencar e discutir temas sociais pertinentes à comunidade;
- Analisar diferentes tipos de argumentos sustentados pelos personagens.

Levando-se em conta o que foi observado nas respostas anteriores, torna-se necessário situar os fatos narrados à realidade mais próxima dos alunos. Em duas aulas, 100 minutos, será feita a contextualização presentificadora, quando serão buscados indícios de relações do tema com fatos corriqueiros do cotidiano, vividos ou testemunhados pelos leitores/alunos.

Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário a apresentação de outro apólogo: “A rebelião contra o estômago” uma versão de William Bennett, de *Les membres et l’estomac* de La Fontaine, séc. XVII²¹.

Esse texto pertence à tradição oral, sabe-se que é muito antigo e, por seu caráter oral, é difícil fixar a data do seu surgimento. O que se sabe é que existem variadas versões dessa história.

Na versão oferecida nessa proposta, um homem sonha que de repente suas mãos, pés, boca, e cérebro se rebelaram contra seu estômago. A queixa era que todos trabalhavam “duro”, mas o único que era recompensado era o estômago, que ficava com toda comida.

O estômago por sua vez ficava em silêncio, quando o cérebro sugeriu, e todos concordaram em parar de trabalhar. Só que o tempo que o estômago ficou sem comer foi suficiente para que eles percebessem que a função do estômago era tão importante quanto a deles, pois digeriria os alimentos para transformá-los em energia que era distribuída para todos os rebelados. Isso fez com que todos voltassem ao trabalho.

Ao acordar, o homem se lembrou do sonho e chegou à seguinte conclusão “*enquanto enchia o estômago de café e pão com manteiga, de manhã. – Ou funcionamos todos juntos, ou nada funciona mesmo*”.

Tanto o apólogo “A rebelião contra o estômago” quanto “Um apólogo” permitem uma reflexão sobre os papéis de cada um em uma situação de trabalho. Quando o trabalho é em equipe, cada função tem o seu valor, e se um não fizer a sua parte, provavelmente o resultado final não será satisfatório para ninguém.

Mesmo as pessoas que fazem parte de classes sociais diferentes dependem dos trabalhos uns dos outros; é o caso de uma fábrica, onde o empresário gerencia a contabilidade, mas é o trabalho árduo do empregado que gera o lucro. Apesar da complexidade do assunto, os alunos serão convidados a refletirem sobre o valor de todo e qualquer trabalho. (Apêndice A).

Existe um trabalho que tenha mais valor que outro? Qual é o papel de cada um em um esporte de grupo como o futebol? Conceitos de arrogância e humilhação serão abordados, a fim de que eles se expressem criticamente e com criatividade na atividade de quadrinização literária proposta nas próximas etapas.

²¹ Informação retirada do livro didático *Textos e linguagens*. SIMÕES, Marcia de B. A.; SANTOS, Maria Inês C. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

4.6.7 Sétima Etapa: A quadrinização literária como Terceira Interpretação

Objetivos:

- Aprender os sentidos de um texto que apresenta linguagem verbal e imagens;
- Perceber os recursos linguísticos e expressivos dos quadrinhos e o efeito de sentido que causam;
- Desenvolver a capacidade de síntese e argumentação em atividades com HQ;
- Relacionar o conteúdo aprendido à prática de produção da HQ.

A HQ nessa proposta didática serviu até então como instrumento paradidático para o ensino de literatura, isso porque a ideia era atrair o leitor, despertar a sua curiosidade por histórias da literatura clássica e assim viabilizar o letramento literário na escola.

Compreende-se então que, se para o letramento o gosto pela leitura seja imprescindível, a disposição para interpretação também o é. Por isso, nessa sétima etapa, com duração de 300 minutos: seis aulas, os alunos serão convidados a materializar, através de uma HQ, as suas impressões e pontos de vistas em relação a “Um apólogo”, de Machado de Assis. Dito de outra forma, a HQ paradidaticamente atraiu os alunos à leitura, e agora didaticamente será útil para que essa leitura feita seja registrada.

Para isso, é fundamental certo domínio por parte do docente no que se refere à linguagem icônica da HQ e algumas de suas especificidades.

Na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para a representação do imaginário; [...] Ao dominar adequadamente todos esses elementos, qualquer professor estará apto a incorporar os quadrinhos de forma positiva em seu processo didático, dinamizando as aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. (VERGUEIRO, 2014, p. 29).

Dado o exposto, entende-se que, por ter uma linguagem centrada em dois códigos, o verbal e o icônico, faz-se necessário a “alfabetização” dos alunos nesse gênero, para que seja possível a decodificação das múltiplas mensagens nele presentes, e assim as atividades propostas tenham bons resultados.

Vale lembrar, no entanto, que o entendimento das mensagens na HQ se dá por intermédio da interação da linguagem visual e verbal, ou seja, não podem ser pensadas separadamente; dessa maneira, a análise separada de cada código obedece simplesmente a uma necessidade didática.

Em vista dos argumentos apresentados, nesta etapa da proposta os alunos terão a oportunidade de descobrirem por meio de aulas expositivas e interativas, seguidas de atividades (Apêndice B), os elementos que compõem a HQ e o passo a passo da sua produção:

- A linguagem verbal: aparece principalmente para expressar a fala e os pensamentos dos personagens e as falas do narrador. “Os quadrinhos desenvolveram diversas convenções específicas à sua linguagem, que comunicam instantaneamente ao leitor o “status” do enunciado verbal” (VERGUEIRO, 2014, p. 55).
 1. OS BALÕES
 2. A LEGENDA
 3. A ONOMATOPEIA
- A linguagem visual (icônica): A imagem desenhada é o elemento básico das histórias em quadrinhos. “Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor, normalmente uma narrativa” (Ibid, p. 32).
 1. O QUADRINHO OU VINHETA
 2. PLANOS DE VISÃO
 3. ÂNGULOS DE VISÃO
 4. MONTAGEM
 5. PROTAGONISTAS E PERSONAGENS SECUNDÁRIOS
 6. FIGURAS CINÉTICAS
 7. METÁFORAS VISUAIS

De posse desse conteúdo inicial, os alunos serão incentivados a elaborar as suas próprias HQs; para tanto, porém, é preciso que eles dominem outros elementos que compõem a produção de uma história em quadrinhos:

1. ARGUMENTO
2. ROTEIRO
3. ESBOÇO DE PERSONAGENS
4. ESBOÇO DE PÁGINAS
5. LÁPIS E ARTE FINAL
6. LETREIRAMENTO
7. COLORIZAÇÃO

O argumento é considerado o ponto inicial para a constituição do roteiro. Em “Um apólogo”, os estudantes poderão encontrar como argumento a vaidade, a ingratidão, a disputa

pelo poder, a resignação, entre outros; no decorrer da produção, a discussão entre eles poderá fazê-los chegar a um consenso.

O roteiro é a narrativa que conduz o leitor pelas ideias geradas a partir do argumento. Nele encontra-se toda a trama que envolverá não só o personagem principal como também os chamados personagens de suporte. No roteiro, as cenas são descritas quadro a quadro, com detalhes sobre cenários, ações, expressões corporais e faciais, entre outros elementos.

Além disso, são indicadas variações de planos e ângulos de visão, sugeridas colorizações que ajudem a transmitir o clima desejado, etc. Os diálogos e a narração também são adaptados nessa fase e se transformam, respectivamente, em balões e legendas.

Dentro dessa perspectiva, o esquema pensado para a primeira etapa da elaboração dos quadrinhos pelos alunos será separá-los em quatro equipes; isso pode facilitar a administração das tarefas: um membro elabora o roteiro, outro desenha, outro escreve o diálogo, e assim por diante. A ideia do trabalho em grupo permitirá também que os alunos experimentem na prática o tema de “Um apólogo”, que consiste na valorização do trabalho de cada membro de uma equipe.

A releitura do apólogo de Machado de Assis e a pesquisa para compor o vestuário dos personagens, a ambientação da história e a maneira como as pessoas interagem na época serão fundamentais para que os trabalhos sejam desenvolvidos com coerência sequencial e bem contextualizados temporal e espacialmente.

O que se espera é que a quadrinização contribua para que os estudantes desenvolvam a criatividade, muitas vezes desestimulada no ensino tradicional de literatura, entretanto, sem perder de vista a especificidade da disciplina.

Sobre os possíveis resultados, não será observado se houve perfeição ou não; o que deverá ser destacado é a interpretação e a releitura da obra expressa na adaptação com os quadrinhos e como os alunos chegaram àquele resultado.

Os desenhos dos alunos não precisam ser uma “obra de arte”. Basta apenas que sejam funcionais, isto é, possam transmitir uma ideia com eficácia, comunicar os elementos contidos no roteiro. Não é necessário, por exemplo, que um aluno saiba desenhar realisticamente um cavalo, basta apenas que ele desenhe uma figura que seja minimamente identificada como tal. (VILELA, 2014, p. 128-129).

Chegando aos resultados finais, as quatro equipes apresentarão para a turma as suas HQs, e assim, serão comparadas as diferentes versões e os motivos que levaram às diferenças.

O assunto pode gerar um bom debate sobre adaptações em quadrinhos e até mesmo em outras mídias. Em seguida, os alunos prepararão a exposição para a comunidade escolar.

4.6.8 Oitava Etapa: Culminância: Segunda Expansão

Objetivos:

- Apresentar relatos orais sobre o trabalho produzido;
- Refletir sobre a função social da literatura;
- Motivar o hábito da leitura literária entre os estudantes.

Nessa etapa, os alunos terão duas aulas reservadas para a confecção de cartazes de divulgação dos lançamentos dos quadrinhos produzidos por eles aos colegas e aos outros professores e também para arrumação do ambiente, com imagens do escritor Machado de Assis, dos personagens de “Um apólogo”, trechos de algumas obras e as cópias coloridas das HQs que serão distribuídas.

Antes disso, no entanto, eles se prepararão para conduzirem a culminância que tem como maior objetivo dar ao aluno visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passou e apresentar os trabalhos da turma para a comunidade escolar, a fim de que outros alunos também sejam estimulados à leitura literária.

Para que se compreenda melhor esse desfecho, faz-se necessário que as equipes montem uma apresentação, com a duração de mais duas aulas, voltada para as etapas de todo processo. Sendo assim, a ideia é que eles iniciem apresentando o escritor Machado de Assis, recontem as obras analisadas “A cartomante” e “Um apólogo” e compartilhem as suas impressões sobre elas. Isso é importante porque os alunos aprendem a sugerir histórias lidas por eles e podem contagiar outros aspirantes a leitores.

O segundo momento será para que eles falem sobre o que aprenderam a respeito da adaptação de um texto literário para a linguagem da HQ, e inclusive podem utilizar “A cartomante” de Fevereiro (2006) para exemplificarem.

Na sequência, cada equipe mostrará, através de fotografias, o passo a passo da confecção da sua HQ, comentando sobre quais foram as maiores dificuldades, sobre o prazer de ser coautor de uma obra de arte, e quais discussões os levaram a decidirem por determinado desfecho da história.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo e a proposta didática: **Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário**, descrita e colocada em prática neste percurso de quase dois anos buscou, sobretudo, compreender alguns dos possíveis motivos pelos quais os alunos do ensino fundamental II ainda expressam certa rejeição aos textos literários e, conseqüentemente, como se poderia contribuir para minimizar esse problema, criando-se formas de aumentar o interesse deles. Ao longo desse estudo foram levantadas algumas hipóteses referentes ao método equivocado de ensino de literatura que ainda é oferecido por muitos professores e ao baixo nível de proficiência dos alunos no que diz respeito à leitura literária.

Devido a isso, este trabalho se pautou em encontrar um método para o ensino de literatura em que o texto não se esgotasse em si mesmo, junto com o ponto final da obra lida, mas que possibilitasse ao aprendiz leitor o letramento, no sentido mais amplo dessa palavra, que sugere a habilidade de extrapolação textual através da contextualização.

A ludicidade das HQs, dessa forma, por ter muita aceitação entre os jovens justamente pela união da linguagem icônica à verbal, foi colocada em cena a fim de atraí-los e estimulá-los para a leitura e para a interpretação de obras como “A cartomante” e “Um apólogo” ambas do escritor Machado de Assis.

Quanto à escolha das obras, prevaleceu o método de ensaio e erro, pois já era esperado que os alunos pouco ou nada conheciam sobre literatura para indicar. Portanto, primou-se pela apresentação desse escritor e de seus textos cujas temáticas favorecem a atuação crítica dos alunos ao passo que a tradição literária é valorizada evidenciando, assim, a importância do conhecimento da herança cultural.

No intuito de chegar a possíveis respostas para as indagações levantadas nesse estudo, optou-se pelo método misto de pesquisa, que abarca tanto a perspectiva quantitativa quanto a qualitativa. Segundo Creswell (2010), a ação de misturar diferentes métodos originou-se em 1959 e, no início da década de 1990, a ideia da combinação evoluiu da busca da convergência: “Citações qualitativas corroboram resultados estatísticos”, ou seja, os dados de ambos os métodos podem ser usados para um reforçar ao outro. Dessa forma, a escolha pelo método misto baseia-se na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados proporciona um melhor entendimento do problema de pesquisa.

Com base nisso, foram elaboradas para essa proposta de letramento literário questões de interpretação textual tanto objetivas (mensuráveis), quanto questões subjetivas que

envolvem uma maior sensibilidade por parte do pesquisador para analisar os argumentos das variadas respostas dos pesquisados. Entretanto, a concepção Sócio-histórica Vygotskyana que embasa este estudo faz com que o método misto utilizado tenda mais para a abordagem qualitativa, uma vez que procura entender o contexto e o cenário dos participantes reunindo informações a partir de suas opiniões, pois se acredita que os seres humanos se engajam em seu mundo e extraem sentido dele baseados em suas perspectivas históricas e sociais. Dito de outra forma, a intenção é interpretar os significados que os pesquisados atribuem ao mundo através da leitura literária.

Para maior esclarecimento, são diversas as denominações e classificações atribuídas ao pensamento de Vygotsky²², entre outras, conforme Duarte (1999), no Brasil encontram-se: socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-contrutivista e construtivismo pós-piagetiano. Contudo, nenhuma dessas denominações aparece na obra de Vygotsky. Os teóricos vinculados a essa corrente de pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Sócio-Histórica que, para Duarte (1999) deve ser mantida.

Conforme essa teoria, a formação se dá numa relação entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, ou seja, o conhecimento é desenvolvido pela interação entre a criança, o meio, o objeto e as pessoas de maneira interdisciplinar e contextualizada, levando-se em consideração a historicidade dos assuntos em questão.

O ensino, segundo Vygotsky (1987), deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho. É a isso que se refere um de seus principais conceitos: a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), que seria o caminho entre o que a criança sabe e aquilo que ela tem o potencial de aprender.

Quanto ao "professor vygotskyano", Freitas (2000) explica que é aquele que, detendo mais experiência, age intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal, isto é, atuando como elemento de intervenção. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade.

²² Lev Semionovitch Vygotsky: psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem (REGO, 2002).

De acordo com essa concepção que reconhece o professor como um agente fundamental para mediação entre o aluno e o conhecimento, foi elaborada para esta proposta de ensino de literatura uma estratégia de investigação baseada na “Sequência didática expandida” criada por Cosson (2014), que consiste na organização do conteúdo a ser trabalhado em sete passos que se seguem: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão*.

É importante destacar, no entanto, que a “Sequência Expandida” de Rildo Cosson sofreu aqui alterações, como repetição e aglutinação de alguns passos no decorrer de oito etapas para melhor adequação aos objetivos deste trabalho.

A coleta de dados na sala de aula para análise e conclusão desta proposta didática se deu a partir da observação e gravação das discussões orais sobre os temas trabalhados nos textos literários “A cartomante”, “Um apólogo” e “Uma rebelião contra o estômago”. Atividades foram sugeridas em forma de questionários para interpretação das obras; seminários apresentados pelos alunos sobre a contextualização da “A cartomante”; simulado com questões objetivas; a produção dos alunos de “Um apólogo” em gênero HQ; e, para finalizar, uma avaliação, do ponto de vista deles, sobre a proposta didática.

Nas transcrições das respostas dos alunos optou-se por ignorar os desvios gramaticais das falas e também pela troca dos nomes para preservação da identidade deles, evitando assim qualquer tipo de constrangimento. A turma do 9º ano do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão, situado na Vila de Belém distrito da cidade de Cachoeira - BA, na qual esta proposta foi aplicada é composta por 20 estudantes sendo que 9 (nove) são do sexo feminino e 11 (onze) do sexo masculino. Entretanto, dos vinte matriculados, apenas dezesseis frequentam regularmente as aulas. Pelo que se sabe, três dos quatro alunos faltosos comparecem quase todos os dias à escola, mas preferem ficar no pátio ou nos corredores em vez de assistirem às aulas.

Para uma melhor organização e acompanhamento do aprendizado dos alunos, pastas foram distribuídas contendo caderno, lápis, caneta, as obras literárias, apostilas e as atividades a serem trabalhadas; ao final de cada aula, essas pastas eram recolhidas, as atividades respondidas retiradas para correção e, na aula seguinte, as pastas foram devolvidas com outra atividade; assim se deu a dinâmica até a conclusão da proposta.

Foto 1 - Pastas com materiais para a proposta



Fonte: Elaborado pela autora

Esta simples dinâmica fez com que os alunos, desde o princípio, se sentissem especiais. Ao receberem uma pasta com seu nome, contendo todo material que iriam precisar para as aulas de literatura, demonstraram maior disposição para o estudo.

Foto 2 - Alunas do 9º ano do CEPAG



Fonte: Elaborado pela autora

Isso torna um pouco evidente o fato de que os alunos reconhecem quando os professores se dedicam e planejam as suas aulas com objetivos firmados. Muitos deles tendem a querer retribuir aderindo ao que está sendo proposto.

O início da aplicação desta proposta não se deu no começo da II unidade como planejado, mas sim na última semana do mês de maio. Esse atraso ocorreu porque a escola passou por uma turbulência devido à falta de funcionários para os serviços gerais, o que forçou a gestão, para não fechar a escola, a diminuir a hora/aula para que os estudantes fossem liberados mais cedo e não ficassem com fome e, também, para que os professores organizassem o ambiente para o dia seguinte.

Para a proposta não sofrer tantas alterações, achou-se prudente esperar até tudo voltar à devida normalidade. Mesmo assim, após o retorno dos funcionários e início da aplicação desta proposta, houve ainda algumas paralisações e a interrupção da unidade para os festejos juninos. Tudo isso colaborou para que a sequência didática adentrasse a III unidade, mas ao contrário do que se poderia pensar, não se observou quase nenhum prejuízo ao que estava planejado.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A **primeira etapa** da sequência didática foi iniciada com a *motivação* dos alunos através da transformação do ambiente da sala de aula. Baseada na temática do misticismo de “A cartomante”, a sala foi envolvida num clima de mistério onde os alunos intrigados se perguntavam: “*Para que isso tudo?*”, “*A senhora vai adivinhar o futuro da gente é, pró?*”, “*Oxe, oxe... o que é isso?*”.

Foto 3 - Cenário da motivação para a leitura de “A cartomante”



Fonte: Elaborado pela autora

A música “O amanhã” de fundo, e a distribuição dos panfletos divulgando o trabalho de duas cartomantes também contribuíram para que os alunos se entreolhassem, e expressassem desconfiança em relação à aula de Português.

Toda essa reação por parte dos alunos já era esperada, pois, nesse momento, o intuito era chamar a atenção deles para a uma das temáticas que seria discutida na obra “A cartomante”: “Há mais coisas entre o seu e a terra do que sonha a nossa filosofia”. Qual seria a opinião deles sobre isso?

Nesse primeiro momento, uma mistura de desconfiança e timidez tomou conta da sala e as respostas foram praticamente as mesmas: “Não sei...”, “Sei lá...”, “Quem sabe...”. Em seguida, perguntas mais objetivas foram feitas:

– Qual o trabalho da Cartomante?

Vários: – *Advinha o futuro! Ou: Diz o que vai acontecer na vida dos outros!*

– Vocês conhecem alguma cartomante?

Vários: – *Não.*

– Vocês conhecem alguém que já teve uma experiência com uma cartomante? Ou conhecem alguma história de ficção sobre isso?

Vários: – *Não!*

– A cartomante ou qualquer outra pessoa pode mesmo prever o futuro?

Nesse momento os alunos se entreolharam e responderam que não. Porém a aluna Nadjane, contrariando a turma, disse que sim, que ela acreditava e, instantaneamente, foi repreendida por um colega:

Marcos: – *Oxe! Tu é doida? É pecado, viu!?*

Nadjane: – *Não, professora. Eu não acredito, não!*

Isso deixa claro o que alguns pensavam sobre esse assunto. Mesmo Cachoeira sendo uma cidade conhecida pelo sincretismo religioso e as pessoas conviverem e se relacionarem, querendo ou não, com diferentes crenças e valores, muitas ainda não conseguem se expressar com liberdade e transparência sobre o que pensam por medo de serem julgadas como transgressoras da fé cristã. E isso se percebe já em alunos do ensino fundamental.

Em “Pedagogia do oprimido”, Freire (2011) já defendia a valorização genuína da cultura e do saber que cada pessoa traz consigo, não importando seu nível de escolaridade e alfabetização. Nesse sentido, foi proposta a democratização das relações, levando em consideração o saber e a experiência de todos os envolvidos, e dando audibilidade às suas vozes e aos seus valores culturais.

As perguntas foram feitas, sobretudo, para estabelecer uma “ponte” entre o leitor e a obra que seria trabalhada, pois se acredita que o levantamento adequado sobre o conhecimento prévio dos alunos permite a significação do que está sendo lido e com isso a compreensão. Dito de outra forma, era importante sondar se os estudantes sabiam de que se trata uma cartomante para lançarem mão, em seguida, de inferências sobre a obra de mesmo nome.

Ao término da *motivação*, deu-se início à *introdução* que consiste na apresentação do autor Machado de Assis. Com o auxílio do data show, uma fotografia do escritor foi exposta e

apresentada como sendo do autor da obra, “A cartomante”, que eles iriam ler. Os alunos foram indagados se já conheciam Machado de Assis e/ou se já teriam lido alguma das suas obras. A resposta da turma foi única: – *Não!* A partir de então foi dado destaque, por meio de uma explanação, à biografia do escritor brasileiro que viveu no século XIX e algumas das suas mais conhecidas obras.

O que se pode destacar deste momento é o fato de os alunos ficarem atentos a cada descrição feita da trajetória de vida de Machado de Assis. Eles duvidaram quando foi dito que, mesmo sendo negro, num período de escravidão, gago e epilético, o escritor conseguiu vencer e ser reconhecido pelo seu trabalho.

Nesse momento a importância da dedicação aos estudos foi afirmada, tomando-se Machado de Assis como exemplo de quem consegue alcançar seus objetivos mesmo com toda dificuldade física e a falta de acesso à educação formal.

Pedro Henrique: *Então quer dizer que ele aprendeu francês sozinho...? Só de ouvir? Aoooonde... tá de onda é, professora?*

– Na verdade, aprender francês foi o de menos se compararmos o “conjunto da obra”.

O que se pode observar, então, é que os estudantes, ao conhecerem alguém com tamanha importância para a cultura brasileira como é Machado de Assis, perceberam, na biografia dele, as mesmas ou parecidas dificuldades pelo quais a maioria deles está passando no momento para garantirem um futuro digno e, às vezes, muitos desistem por não acreditarem no próprio potencial. Essa identificação entre os alunos e o autor pode ter contribuído para que o interesse pelas suas obras aumentasse.

Finalmente, a capa da HQ, “A cartomante”, de Fevereiro (2006), foi exibida no data show e os alunos foram convidados a inferirem, apenas pela observação das imagens presentes, sobre os personagens e a história contada.

– Que história Machado de Assis pode ter criado a partir dos personagens desta capa: O casal Rita e Vilela; o amigo do casal, Camilo; e uma cartomante?

Foto 4 - Apresentação da capa da HQ “A cartomante”



Fonte: Elaborado pela autora

Lia – *Eu acho que o casal estava sem emprego e não estava conseguindo pagar suas contas. O amigo deles estava à procura de um amor, então resolveram ir juntos a uma cartomante. Então eles seguiram caminho em busca de uma solução para melhorar sua vida. Eu acho que a cartomante os ajudou a resolverem tudo, e eles foram felizes para casa.*

Vitório – *A cartomante leu as cartas e disse ao casal que a mulher dele tinha um amante, e esse amante era o amigo dele.*

Samanta – *A cartomante leu as cartas e disse ao casal que a mulher dele tinha um amante que era amigo dela, e um dia no futuro esse amante poderia ser o marido dela.*

Danuza – *O casal só vivia brigando muito e um certo dia os dois resolveram entrar em acordo procurando uma casa de cartomante para resolver essa briga que não tinha mais fim; daí a cartomante começou a fazer maravilhas na vida desse casal e depois disso viveram felizes para sempre.*

Ander – *A cartomante revelou a Vilela que Rita escolheria ficar com o amigo Camilo, aí os três foram embora juntos e a cartomante ficou observando.*

As respostas parecidas ou iguais às citadas não foram transcritas neste trabalho para evitar repetições desnecessárias. Entretanto, pode-se testemunhar que a maioria dos alunos chegou muito perto do enredo da história, uma vez que associaram o casal e o amigo a uma relação de traição em que a mulher se dividia entre os dois homens, formando um triângulo amoroso desvendado pela cartomante.

Vale ressaltar também que apesar dos alunos se dizerem descrentes em relação ao trabalho das cartomantes no início deste trabalho, no momento de inferirem sobre a ficção apresentada, TODOS eles conceituaram a cartomante como competente, pois além de prever o futuro dos personagens, a profissional ainda, na concepção deles, também tinha poderes para solucionar os problemas que lhe eram confessados. Talvez isso revele, mesmo que inconscientemente, o que de fato eles pensam sobre o assunto, ou o fato da obra ter como título “A cartomante” os influenciou a tal conclusão.

A ideia central nessa atividade era perceber a competência leitora desses aprendizes no que se refere a um texto de linguagem verbal e não verbal, levando-se em conta o conhecimento prévio de cada um.

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas

irrelevantes. [...] Nossa teoria sobre o mundo fala-nos sobre as ocorrências mais prováveis, deixando que o cérebro decida entre aquelas alternativas restantes, até que a incerteza seja reduzida a zero. E somos tão bons para prever somente as alternativas mais prováveis que raramente somos surpreendidos. (SMITH, 1989, p. 34-35).

Tendo em vista as transcrições supracitadas, observou-se que os alunos, levando em conta o princípio da previsibilidade, mostraram que estão em um bom caminho.

A **segunda etapa** deste trabalho foi dedicada à leitura da HQ e do conto “A cartomante”. Primeiramente foram distribuídas as pastas, com o nome de cada aluno, contendo a HQ de “A cartomante”, um caderno, lápis e caneta. Esperava-se que os alunos já estivessem motivados a quererem conhecer o que de fato se passava nessa história; muitos estavam na expectativa para saber se acertaram a previsão feita por eles na etapa anterior. Essa reação comprovou que uma boa motivação que estimule a curiosidade e o interesse dos alunos, torna a introdução da leitura em sala de aula menos ameaçadora na visão deles.

Importa dizer que antes do início da leitura da HQ, fez-se necessário uma explicação, por enquanto breve, sobre o que seria uma adaptação de uma linguagem eminentemente simbólica (o texto literário) para uma linguagem híbrida que conjuga o verbal e a imagem (o texto da HQ). Dessa forma, explicou-se que a obra original “A cartomante” foi escrita em prosa ficcional por Machado de Assis no final do século XIX e, em 2006, o artista Jô Fevereiro recriou a mesma obra em HQ, ou seja, outro gênero em que os desenhos revelam os cenários e as características dos personagens desse enredo na visão de seu adaptador.

A leitura coletiva da HQ aconteceu de forma pausada para que o estudante tivesse tempo suficiente para observar cada detalhe do desenho impresso, uma vez que os cenários, os figurinos dos personagens e suas expressões faciais fazem parte do texto e também deveriam ser lidos para melhor compreensão da narrativa.

No momento em que faltava apenas uma página, para que o desfecho da história fosse enfim descoberto, os alunos foram surpreendidos com a ausência propositada dessa; eles foram convidados a inferirem por escrito no caderno sobre como se deu o desfecho de “A cartomante”.

– O que vocês acham que aconteceu quando Camilo chegou à casa de Vilela e Rita?

Marcos: – *Ele entrou e estavam Vilela e Rita sentados no sofá. Vilela disse: “Sente-se Camilo. Como vocês puderam fazer isso comigo?”. E sacando uma arma Vilela atirou em Camilo e Rita, e os dois caíram de mãos dadas no chão.*

Janete: – *Quando Camilo entra na casa de Rita e Vilela, houve Vilela perguntar: “Por que demoraste tanto?”. Camilo respondeu: “Foi um acidente no caminho.” Vilela contou que havia se separado de Rita, e Camilo sorriu por dentro. Depois de um tempo, Camilo e Rita se casaram.*

Samanta: – *Quando Camilo chegou na casa de Vilela e Rita, ouviu ela dizer que pensou que ele não viria. Camilo perguntou: “Foi você que me mandou vir?” Rita respondeu: “Foi sim. Eu mandei Vilela ir embora para ficar com você”. Camilo então contou para ela que imaginou que fosse Vilela querendo lhe matar, por isso passou na cartomante e ela disse que ele podia ir em paz.*

Lia: – *Quando Camilo entrou, a casa estava silenciosa. Ele pegou Rita e foi embora com ela deixando o marido lá.*

Nadjane: – *Vilela e Rita estavam sentados no sofá. Camilo entrou apreensivo na sala. Vilela mandou ele se sentar e lhe disse: “Não sei o que aconteceu para você se afastar. Mas saiba que seja lá o que for não tem mais importância”.*

Danuza: – *Camilo chegou a casa de Vilela e chamou Rita para conversar. Os dois se entenderam e foram felizes para sempre.*

Camilo é o personagem que mantém um relacionamento amoroso com Rita esposa de seu grande amigo Vilela. Ao receber um bilhete de Vilela pedindo que o encontre em sua residência, Camilo tem medo, pois supõe que o triângulo amoroso tenha sido descoberto. A caminho da casa do amigo, ele resolve se consultar com uma cartomante que lhe diz que tudo ficaria bem e ele seria muito feliz com sua amada. Depois disso, Camilo segue confiante para o seu encontro com Vilela.

Os alunos tiveram acesso à história até esse ponto; depois, a partir das informações que eles apreenderam durante a leitura chegaram aos desfechos transcritos. É notório como quase todos visualizaram um final feliz para o casal de amantes; isso se deve talvez ao raciocínio lógico e linear que os induziu para o desfecho que confirmaria o que a cartomante disse sem abrir uma possibilidade para a surpresa nem para o contraditório.

Outra possibilidade viria do hábito comum entre eles de assistirem a novelas, gênero em que o “Final feliz” é muito previsível, distantes do estilo muito elaborado das obras machadianas. Entretanto, o aluno Marcos acertou quando disse que o marido traído matou a esposa e o seu amante. Quando lhe foi perguntado sobre quais razões o motivaram a imaginar tal desfecho, ele respondeu:

Marcos: – *Eu não acredito em cartomante.*

Essa resposta simples e objetiva do aluno deixa implícito, então, que independentemente do que a cartomante dissesse a Camilo, para ele aconteceria o contrário. Com isso, percebe-se como as crenças e os valores pessoais de cada um são trazidos à tona no momento em que se tenta dar um significado para o que se está lendo. Esse processo é subjetivo, pois envolve a conexão estabelecida entre o texto, o leitor e o mundo.

Esse é o tipo de leitura que tenta induzir a reflexão, pois extrapola a decodificação das palavras e sai em busca da crítica, ou seja, do confronto ou da aceitação de ideias postas. Não era, portanto, o objetivo da atividade em questão que os estudantes estivessem com a resposta certa “na ponta da língua”, mas observar se eram capazes de trilhar um percurso que envolvesse tanto o seu conhecimento de mundo, quanto as pistas textuais para inferirem sobre o desfecho de “A cartomante”.

A mesma história foi apresentada em duas aulas no dia seguinte, só que em prosa ficcional com a autoria de Machado de Assis. A estratégia de manter certo suspense em relação ao desfecho garantiu, como era previsto, que a maioria dos alunos estivesse com expectativas sobre o conto original que foi entregue dessa vez na íntegra.

Vale ressaltar que a aluna Valentina se mostrou inicialmente entediada por ser a mesma história outra vez, mas em seguida entendeu o que estava sendo proposto. Outro aluno, Vitório, confessou ter buscado, mas sem contar para ninguém, o conto “A cartomante” na *internet* para sanar sua curiosidade sobre o desfecho.

Atitudes como essas já eram esperadas, pois a prática da leitura e releitura em sala de aula não era bem vinda entre muitos alunos. Os quadrinhos e a inferência foram os suportes para a introdução prazerosa do texto em prosa na aula. Quanto ao aluno “curioso” que buscou o conto na *internet*, pode-se dizer que ele, com essa atitude, reafirmou uma das hipóteses deste trabalho, no que diz respeito a tornar a aula de literatura mais atrativa e dinâmica para se adequar ao seu público por ora desmotivado.

É relevante salientar ainda o fato de a leitura ter rompido as paredes da sala de aula com a busca do conto pelo aluno na *internet*; justamente esse suporte que é tido por muitos adolescentes apenas como meio de se relacionar através das redes, tornou-se para o estudante em questão também uma forma de ter acesso à literatura.

A leitura do conto, “A cartomante”, foi feita pausadamente em voz alta. O desfecho surpreendeu a maioria que esperava por um final feliz. A aluna Janete argumentou: “*Eu achava que a história tinha que ter um final feliz por causa do título do conto que é “A cartomante”. Para mim, ela tinha que ter acertado o que ia acontecer*”. Nesse caso, a aluna

inferiu o desfecho do conto levando em consideração o fato, segundo ela, daquela personagem dar nome à história.

Ao final da leitura foi solicitado que os alunos encontrassem no conto o trecho que foi retirado da HQ e tentassem quadrinizar da maneira como eles imaginaram o desfecho narrado. Após isso responderam sobre a leitura da mesma história em gêneros diferentes:

Janete: – *Nos quadrinhos a gente não se confunde com as falas dos personagens. A gente sabe quem tá falando por causa dos balões.*

Samanta: – *Isso é verdade. E também tem os desenhos...*

Vitório: – *Mas se a gente não tivesse lido os quadrinhos, a gente podia imaginar do nosso jeito as coisas...*

Lia: – *É verdade...*

Assim, percebe-se que apesar de não terem um conhecimento aprofundado sobre adaptação, os estudantes conseguiram extrair algumas especificidades que diferenciam o gênero HQ do gênero conto.

Expostos à leitura, os estudantes foram convocados a expressar opiniões, experimentar vivências alheias e ampliar horizontes. Ouvindo as vozes ainda que tímida dos estudantes foi possível acreditar numa prática de educação democrática em que obras como essa, com riqueza de significados, podem ser colocadas ao alcance dos alunos.

O primeiro contato de uma criança com o texto literário ocorre através de um encontro sensorial, lendo, ouvindo, ou simplesmente apreciando as ilustrações de uma história. Segundo Leahy-Dios (2004), estudos sobre os tipos de leitura elaborados por adultos concluíram que os sentidos também são primariamente despertados a cada nova experiência de leitura, em seguida os sentimentos positivos ou negativos acerca da expressão narrativa em si e, por último, o nível mais profundo que envolve a reflexão sobre o texto, os recursos do autor, ou ainda sobre os elementos contextuais que cercam o texto.

Os três níveis – sensorial, emocional e racional – podem ocorrer em leituras distintas ou ao mesmo tempo, dependendo da experiência do leitor. E a contribuição sensorial, emocional e racional do leitor irá estabelecer um canal interativo entre autor-texto-leitor, assim como entre leitores. Isto me parece fundamental para se compreender a aquisição de competências mais profundas de leitura, uma contribuição para o processo gerativo de conscientização crítica da literatura como expressão artística e sociocultural. Todo educador deveria se perguntar se a escola reconhece e usa tal conhecimento. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 23-24).

O que se observa é que a escola media o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, o ensino de literatura se volta para o aprendizado distanciado do prazer e da criatividade, com ênfase nos aspectos formais através de exercícios de compreensão. Dessa forma, os bons alunos são aqueles que conseguem memorizar e reproduzir melhor a análise pronta e acabada feita por outrem de uma obra literária.

Contudo, a literatura, ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, emocional e o racional, também atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. Além disso, se alia a estudos culturais e históricos. Em consenso com esse raciocínio, na **terceira etapa** da sequência didática aqui apresentada foi proposto aos estudantes que eles fizessem pesquisas sobre quatro tipos de contextualizações: a *histórica*, a *crítica*, a *temática* e a *presentificadora*. Os alunos se dividiram em três equipes e apresentaram o trabalho oralmente, pois não foi solicitado o trabalho escrito.

A primeira equipe, responsável em pesquisar sobre a contextualização histórica, falou resumidamente sobre alguns fatos da política do Brasil e do Rio de Janeiro no final do século XIX. Destacaram a Abolição da escravatura em 1888, a Proclamação da República Federativa do Brasil em 1889 e o processo de desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro.

O Rio de Janeiro, cenário da obra “A cartomante” de Machado de Assis, passava por graves problemas sociais decorrentes, em grande parte, de seu rápido e desordenado crescimento, alavancado pela imigração europeia e pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Com sua estrutura de cidade colonial, possuía quase um milhão de habitantes carentes de transporte, abastecimento de água, rede de esgotos, programas de saúde e segurança. No centro da cidade eclodiam habitações coletivas (cortiços) insalubres, epidemias de febre amarela, varíola, cólera, conferindo à cidade a fama internacional de “porto sujo” ou “cidade da morte”. Por outro lado, tinha uma minoria formada pela elite representada por fazendeiros e grandes negociantes.

Foto 5 - Alunos apresentando seminário



Fonte: Elaborado pela autora

A segunda equipe apresentou a contextualização crítica do conto, “A cartomante”, a partir de duas análises pesquisadas pela internet. Os alunos desse grupo confeccionaram cartazes com textos manuscritos copiados das publicações da autora Mara Regina e da autora Astrid Gomes. As alunas não comunicaram a referência completa da pesquisa feita.

Foto 6 - Alunas apresentando seminário



Fonte: Elaborado pela autora

A terceira e última equipe uniu as contextualizações temática e presentificadora e destacou o crime passionai ocorrido no desfecho do conto “A cartomante”, escrito no século XIX, como assunto principal para a pesquisa que consiste em comparar o mesmo assunto em épocas distintas.

O adultério no século XIX tinha diferentes pesos para homens e mulheres. Desse modo, em relação ao adultério cometido por homens casados, não havia punições no código penal, sendo assim, eram aceitos socialmente. Já a mulher casada era propriedade do seu marido e, após o casamento, o homem tinha poder de vida e morte sobre a mulher, pois, se ela cometesse o adultério, mesmo que não houvesse provas, poderia ser morta pelo marido que sofreria uma pena mínima. O casamento então era composto de duas partes desiguais onde o homem tinha a força de silenciar e fazia com que a mulher fosse totalmente submissa a ele. Os deveres do homem para com a mulher eram muito mais leves do que o contrário. Esse tipo de julgamento penal abria as portas para a violência física e também para os crimes em nome da honra.

Os alunos, de posse dessas informações fizeram uma relação sobre os crimes passionais na atualidade e destacaram que, apesar da lei ter retirado o poder do homem sobre a mulher, muitos deles ainda reproduzem o comportamento dos homens daquela época e não são, segundo eles, punidos como deveriam, mesmo hoje existindo a lei “Maria da Penha”,

específica para esse tipo de crime. Para fortalecer tal argumento, citaram exemplos divulgados nos jornais e que geraram grande repercussão.

Foto 7 - Alunos apresentando seminário



Fonte: Elaborado pela autora

As três equipes cumpriram a proposta de pesquisa, entretanto, no que se refere à apresentação para a turma, todos os alunos se mostraram com muita dificuldade em organizar as ideias e, conseqüentemente, isso se refletiu no atropelamento de algumas informações. Também a timidez foi um fator que contribuiu para que os estudantes ficassem presos à leitura de suas fichas.

Diante desse quadro, o diálogo foi aberto para que todos pudessem opinar, questionar e acrescentar o que julgassem pertinente à discussão; isso deu uma nova dinâmica para o trabalho e ajudou a “quebrar o gelo” da formalidade tornando o ambiente mais descontraído e de cooperação entre as equipes.

Nesse cenário, os alunos se perceberam fazendo a segunda interpretação do conto “A cartomante”, porém de uma maneira mais contextualizada e aprofundada, visto que eles conseguiram relacionar os personagens e os fatos narrados com o tempo, o espaço e os valores da sociedade em que a obra foi criada.

Cumpra evidenciar, no entanto, que o debate planejado para esta etapa da sequência didática não pode ser realizado devido ao tempo que se tornou escasso por causa das paralisações das aulas.

Passado esse momento, iniciou-se o estudo sobre o gênero conto; para tanto, os elementos da narrativa como: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo foram destaques desta etapa do aprendizado literário. Para otimizar o tempo das aulas, uma apostila (Apêndice

A) foi distribuída, e as explicações se deram por meio de aulas expositivas e atividade (Apêndice B).

Não se deve esquecer que o gênero conto faz parte da instância ficcional; isso quer dizer que não é esperado que os estudantes, apenas a partir do conhecimento desse gênero, tornem-se contistas, pois é necessário muito mais para isso, assim, para o ensino do gênero textual, o professor deve levar em conta que: “... há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). No entanto, conhecer o gênero faz parte do aprendizado da leitura. Dito de outra forma, ao entender sobre o foco narrativo, por exemplo, os alunos puderam julgar o ponto de vista de quem “contou” a história e também puderam questionar as versões dos fatos.

Em “A cartomante” o foco narrativo se encontra em terceira pessoa e é caracterizado como onisciente e intruso, isso quer dizer que, mesmo sem fazer parte da trama, ele escolhe contar os fatos a maior parte do tempo a partir da perspectiva de Camilo, expondo os pensamentos e as angústias desse personagem, sem deixar de ironizar e empregar juízos de valor sobre ele e os outros envolvidos.

Importa salientar que o trabalho de contextualização feito anteriormente auxiliou para uma melhor compreensão de alguns alunos sobre os elementos de tempo e espaço da obra. Quanto aos tipos de focos narrativos, as atividades aplicadas em sala de aula demonstraram que os estudantes tiveram mais dificuldade em compreender, por ainda se confundirem com as pessoas verbais. Isso reforça a tese de que para compreensão da leitura são necessários tanto os saberes textuais quanto os extratextuais.

Tendo em vista os aspectos observados, concluiu-se que o trabalho com os gêneros textuais não deve excluir, mas sim, agregar o conteúdo de análise linguística, pois, apesar de comumente essa ser ensinada separadamente da leitura e da escrita, todas estão relacionadas entre si. Essa descontextualização entre leitura/escrita e análise linguística, segundo Moraes (2011), só dificulta a reflexão dos alunos sobre a língua, porém ensinar com gêneros possibilita a integração desses eixos de ensino.

Na **quarta etapa** dessa proposta, os alunos foram convidados a assistir ao filme de Júlio Bressane “Memórias póstumas de Brás Cubas”, uma adaptação baseada no romance homônimo de Machado de Assis. O objetivo nesta etapa era que o aprendizado sobre o autor e sobre a temática trabalhada por ele, nas duas obras oferecidas na sala, fosse expandido.

É importante ressaltar que não houve a intenção de substituir a obra literária pelo filme, até porque isso não seria possível, já que cada um desses gêneros possui especificidades e limitações distintas. A ideia de incluir um filme nessa etapa da proposta se

deu devido à escassez de tempo para que a leitura de outro texto relativamente complexo fosse solicitada.

Foto 8 - Alunos assistem ao filme “Memórias póstumas de Brás Cubas”

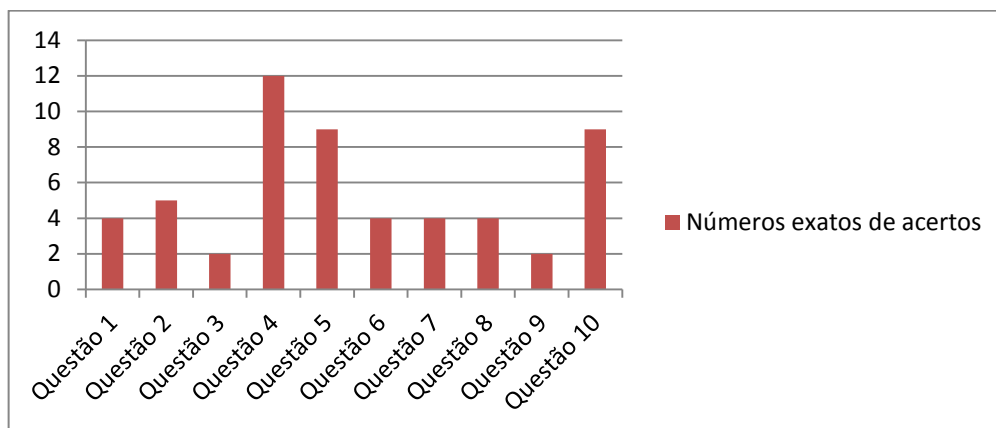


Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho de expansão é essencialmente comparativo; consiste em colocar duas obras em confronto e distinguir em que elas convergem ou divergem. Dessa maneira, terminado o filme, os alunos, oralmente, foram destacando as suas impressões sobre as duas obras: *“Nas duas histórias tem traição”*; *“Os três no filme também eram amigos como no conto”*; *“...e ricos!”*; *“Na cartomante teve assassinato e no filme não...”*; *“Teve morte, mas foi natural”*; *“A mulher de novo foi a culpada”*.

Para encerrar essa etapa foi proposta uma avaliação em formato de simulado pré-vestibular (Apêndice C), que é uma exigência da escola para finalizar cada unidade de ensino. O caderno da área de linguagem foi composto por 23 questões sendo que 10 de Português, 05 de Inglês, 05 de Educação Física e 03 de Artes. Esse simulado teve o peso de 4,0 pontos na média final de todas as disciplinas.

As dez primeiras questões foram de Português e se referiam à interpretação do conto “A cartomante”. Dos vinte alunos matriculados, apenas dezessete responderam ao simulado e três não compareceram. A análise dos resultados desse simulado, no que se refere às dez questões de português, causou preocupação:

Gráfico 1 - Resultados do simulado de português

Fonte: Elaborado pela autora

O resultado negativo deste simulado acendeu um alerta sobre o trabalho de elaboração das provas, visto que as atividades de discussão oral, até então aplicadas na sala de aula, demonstravam um resultado mais positivo sobre o aprendizado dos alunos a respeito do romance cobrado na avaliação formal.

Mediante os fatos expostos, levantaram-se possíveis hipóteses para resultados tão díspares do aprendizado demonstrado oralmente por meio de discussões e o demonstrado no simulado. A linguagem mais formal dos enunciados interferiu no entendimento do que estava sendo questionado? Ou os alunos apenas fixaram o sentido global e esqueceram os pormenores do enredo? Talvez o conjunto dos fatores citados tenha influenciado para esse resultado, mas aqui também deve ficar registrado o crescimento da professora autora desta dissertação, que terá mais sensibilidade ao elaborar outras avaliações.

Com o término da II unidade na escola, esta quarta etapa da proposta e o último passo da *Sequência Expandida* (SE) de Cosson (2014) foram finalizados. Porém, a **quinta etapa** teve seu início na unidade seguinte com o reinício da *Sequência Expandida*, só que agora de maneira mais simplificada, pois a *Introdução* (passo destinado à apresentação do autor) seria desnecessária, visto que a obra a ser apresentada nesta etapa também tem como autor Machado de Assis.

Conforme foi planejado, antes da leitura foi montada uma mesa com vários materiais de costuras entre eles: tesoura, tecidos, botões, novelos de diversos tipos de linha, agulhas e alfinetes. Como já era de se esperar, os alunos começaram a ficar intrigados: “*O que é isso, professora?*”; “*Oxe... é aula de costura, é?*”; “*Não tô entendendo nada...*”. Após enfiar a linha na agulha e costurar um pedaço de pano, a classe foi questionada: “*vocês preferem ser a agulha ou alinha?*”.

Foto 9 e 10 - Cenário da motivação para a leitura de “Um apólogo”



Fonte: Elaborado pela autora

Dez dos quinze alunos presentes responderam que preferiam ser a linha, quando foi perguntado o porquê, nenhum deles responderam claramente; entretanto, três deles levaram o assunto para o sentido sexual associando a abertura da agulha por onde entra a linha ao ânus, ou seja: “– *Não quero ser agulha por que não quero que nada entre por trás de mim*”. Devido a essa analogia eles argumentaram o fato de não quererem ser a agulha.

Na sequência, os alunos responderam sobre a função da agulha e da linha na costura e reconheceram ser impossível a confecção de peças sem o trabalho em conjunto das duas. Também responderam que não conheciam nenhuma história em que materiais de costura eram personagens; então foi entregue para eles a obra de Machado de Assis. O título “Um apólogo” logo causou estranhamento, pois eles desconheciam o significado dessa palavra, desse modo partiu-se para explicação sobre esse gênero textual. Para isso, adotou-se a teoria de gênero conforme os estudos da Linguística Textual, segundo Marcuschi (2008), e dos estudos da Teoria Literária, que é a disciplina que explica a estrutura de gêneros como o apólogo.

Depois da leitura coletiva, perguntas foram lançadas sobre os elementos da narrativa e do enredo, para a certificação do entendimento dos estudantes a respeito do texto:

– Quem são os personagens principais em “Um apólogo”?

Janete e outros: – *A linha e a agulha.*

– Em que lugar a história se desenvolve? E quanto tempo dura a discussão?

Samanta: – *Na casa da baronesa; e a discussão dura até a finalização do vestido... 3 dias!*

Valéria: – *No texto diz que no quarto dia a costureira acabou o vestido.*

Vitório: – *E ainda a briga continuou na noite do baile...*

Lia: – *Mas no texto não fala quanto tempo se passou do dia que o vestido ficou pronto até a noite do baile.*

Marcos: – *Então o certo é quatro dias mais o dia do baile, então é cinco dias.*

– Quem é afinal a mais importante no trabalho de costurar? A agulha ou a linha? Por quê?

Valéria: – *A linha, porque ela é quem vai ao corpo para o baile para dançar com ministros e diplomatas.*

Janete: – *As duas são importantes por que sem a linha a agulha não cose; e sem a agulha a linha não ajusta; e sem a costureira não tem nada feito.*

Gabriel: – *Os dois são importantes.*

Carlos: – *Nenhum, porque um depende do outro.*

Lia: – *No final a linha se sente mais importante por que foi para o baile, mas cada um teve seu papel na obra que foi o vestido.*

– O narrador diz que contou essa mesma história para um professor e ele disse que também tem servido de agulha para muita linha ordinária. O que isso quer dizer?

Lia: – *É tipo ajudar alguém a vencer, né? E depois não ser reconhecido.*

Bruno: – *Tipo assim: a costureira faz o trabalho todo, mas quem leva a fama é a baronesa.*

– Mas para quem o professor tem servido de agulha?

Nadjane: – *O professor diz ter servido de agulha para os alunos.*

Pedro Henrique: – *Ele (o professor) não se sente reconhecido pelo seu trabalho.*

– Em “Um apólogo” a baronesa demonstra algum sentimento de gratidão para com a modista? Podemos compará-las com a agulha e com a linha?

Janete: – *A agulha trabalhou e quem foi para o baile foi a linha; a costureira trabalhou e quem recebeu os elogios foi a baronesa.*

Samanta: – *Não existe nenhum tipo de sentimento de gratidão. Podemos comparar porque a modista serviu de agulha para a baronesa.*

– Qual seria a relação da vitória da linha e a moral da história?

João: – *Nunca sirva de agulha para o seu próximo?*

Pedro Henrique: – *Todos os objetos foram importantes na costura do vestido, mas nem todos teve seu trabalho reconhecido.*

Carlos: – *Quem ajuda outras pessoas não é reconhecido.*

Vitório: – *Que não devemos querer ser melhor que os outros, por que todo trabalho deve ser reconhecido.*

Samanta: – *Nunca sirva de agulha para linhas tortas.*

Observou-se nos comentários sobre a moral da história que os alunos João, Carlos e Samanta entenderam a mensagem do texto às avessas, pois o ensinamento que se pretende passar é absolutamente outro: todos devem fazer a sua parte para um objetivo maior sem, no entanto, menosprezar a função dos outros membros da equipe, uma vez que todos são importantes.

O debate sobre ingratidão e vaidade continuou com os alunos trazendo alguns exemplos de trabalhos coletivos em que todos devem se empenhar para um bom resultado como, por exemplo, o jogo de futebol em que a vitória é coletiva, mas mesmo assim, segundo eles, ainda alguns ficam mais famosos que os outros.

Para finalizar essa etapa, recorreu-se novamente a lista dos nomes que se declararam preferir ser agulha ou linha. Depois da apresentação de “Um apólogo” em que o desfecho se dá com a linha indo para o baile e a agulha voltando para a caixinha de costura, esperava-se que os cinco alunos que preferiam ser agulha mudassem de ideia, entretanto, isso não aconteceu; a lista continuou com o mesmo placar já que nenhum deles mudou de ideia. Isso se deve, talvez, ao aprendizado da moral da história.

A **sexta etapa** foi iniciada dando continuidade à discussão do texto da aula anterior. Em seguida, outro apólogo foi apresentado: “A rebelião contra o estômago”, versão de William Bennett, a fim de expandir a temática trabalhada em “Um apólogo”. Nos dois apólogos é levantada a questão sobre a importância do trabalho coletivo; no primeiro, tanto a agulha quanto a linha são fundamentais para a confecção do vestido da baronesa, entretanto, a agulha se sente injustiçada por não poder ir ao baile. Em “A rebelião contra o estômago”, os membros do corpo não reconhecem como importante o trabalho feito pelo estômago e param de trabalhar até perceberem que sem a função do estômago, que é transformar o alimento em energia, nenhum deles conseguiria sobreviver.

Dito de outra forma, assim como na costura a linha e a agulha uma depende do trabalho da outra para chegarem à realização do objetivo final: o vestido da baronesa; também os membros do corpo humano precisam do trabalho do estômago para ter força para cumprirem as suas missões: pensar, segurar, andar, mastigar etc.

O segundo apólogo, lido pelos alunos, estendeu a discussão sobre a função de cada trabalhador na sociedade. Uma das questões levantadas por eles se referia à importância do trabalho dos funcionários terceirizados da escola, responsáveis pela limpeza, portaria, preparo

da merenda e atendimento na secretaria; o fato é que esses funcionários estavam sem receber salário há cinco meses e a escola sofreu com as paralisações e corria o risco de ter que ser fechada por um tempo devido à ameaça de greve desses funcionários.

Dessa forma os alunos entenderam que apesar de muitos acreditarem ser o trabalho desses funcionários algo menor, naquele momento ele se tornou imprescindível para o bom funcionamento da escola. Compreende-se, então, que neste momento a literatura cumpriu uma de suas missões que é provocar a reflexão do leitor sobre a sociedade em que vive.

Com base em tudo que foi mencionado a respeito da temática dos apólogos, os estudantes responderam a uma atividade avaliativa com oito questões abertas (Apêndice D) em que demonstraram um relativo domínio sobre o texto, “Um apólogo”.

Para dar seguimento à proposta didática, **na sétima etapa** foi lançado o desafio aos alunos para que eles adaptassem a obra de Machado de Assis “Um apólogo” para os quadrinhos, assim como fez Jô Fevereiro com a HQ da obra “A cartomante”.

Sendo assim, para que eles entendessem melhor o processo de adaptação de uma linguagem verbal, a literária, para uma linguagem híbrida (verbal e não verbal) da HQ, fez-se necessário, antes de tudo, a apresentação desse gênero.

Os elementos que compõem a HQ, como também o passo a passo para sua produção foi apresentado em aula expositiva por meio de uma apostila simplificada (Apêndice E) em que constavam explicações sobre: roteiro, diagramação das vinhetas, letreiramento, figuras cinéticas e metáforas visuais, tipos de balões, a função da legenda e da onomatopeia.

Após essa explicação, os estudantes responderam a uma atividade (Apêndice F) que exigia deles também a compreensão dos sentidos de cada expressão corporal e facial dos personagens, sem o auxílio da linguagem verbal. Era extremamente importante que eles, além de aprenderem sobre os elementos que compõem a HQ, também soubessem distinguir nos personagens os estados emocionais como: tristeza, alegria, dúvida, espanto, raiva etc. Em outro momento, fizeram a segunda atividade (Apêndice G) em que demonstraram ter fixado o aprendizado sobre o gênero HQ trabalhado na aula.

De posse desses conhecimentos, os alunos, devido à falta de frequência de quatro dos matriculados, se dividiram em três equipes (e não em quatro como havia sido planejado na proposta), e começaram a planejar os roteiros para a quadrinização de “Um apólogo”. Feito isso, iniciaram-se com os rascunhos dos desenhos.

Foto 11 e 12 - Estudantes quadrinizando



Fonte: Elaborado pela autora

Quatro aulas foram destinadas ao acompanhamento do trabalho de quadrinização. O empenho dos alunos era notório, pois sabiam que aquele gênero produzido não ficaria entre as quatro paredes da sala de aula, porém iria ser exposto para toda escola. Kaufman et al, (1995) esclarecem que quando os textos produzidos em sala de aula tomam parte de um projeto e vão além do já conhecido professor e destinatário, a correção e a adequação passam a serem requisitos naturalmente indispensáveis, logo, o resultado tende a ter uma melhor qualidade.

Os alunos ficaram livres para criar e modificar a história, “Um apólogo”, uma vez que foi explicado a eles que uma adaptação não precisa e nem pode ser uma cópia fiel da obra original; no entanto, as três equipes, talvez por medo ou insegurança para arriscar, resolveram manter o enredo e o mesmo desfecho.

A **oitava e última etapa** foi destinada à preparação da culminância da proposta. Com os quadrinhos de “Um apólogo” já prontos, os alunos partiram para a confecção de cartazes e para a arrumação do ambiente onde seriam expostas as HQs. Também *slides* foram preparados com imagens do autor Machado de Assis, a sua biografia e os títulos das suas principais obras.

Foto 13 e 14 - Preparação para culminância



Fonte: Elaborado pela autora

O empenho dos alunos resultou em um bonito cenário para apresentação do trabalho à comunidade escolar e a alguns moradores da circunvizinhança que compareceram para prestigiá-los. Para uma melhor organização, a entrada dos visitantes foi regulada, assim, quando um grupo terminava de assistir a apresentação dos alunos, outro grupo entrava. Dessa forma, a explanação sobre o autor Machado de Assis, e a percepção dos alunos sobre as obras “A cartomante” e “Um apólogo”, assim como a experiência de serem coautores, foram bem apreciadas por todos.

Era notória a satisfação e o orgulho dos estudantes ao sentirem o interesse dos visitantes e ao ouvirem elogios sobre o trabalho de quadrinização. Algumas crianças pediram para a professora “xerocar” para eles lerem; outros sugeriram que o trabalho fosse exposto na Flica (Festa literária de Cachoeira), que aconteceu de 13 a 16 de outubro de 2016.

Foto 15 - Cenário da culminância da proposta



Fonte: Elaborado pela autora

Foto 16 - Exposição das HQs



Fonte: Elaborado pela autora

Foto 17 - Cenário para a apresentação do autor Machado de Assis



Fonte: Elaborado pela autora

A dinâmica de apresentação aconteceu da seguinte forma: os visitantes ao chegarem tinham acesso às imagens e às citações do autor expostas em cartazes, depois os alunos apresentavam a biografia do autor com o auxílio do data show. Em seguida, eles eram encaminhados até o cenário de “A cartomante” onde outro grupo de alunos fazia uma síntese da história contextualizando-a tematicamente, e falavam sobre a adaptação desta para os quadrinhos feita por Jô Fevereiro (2006).

O terceiro momento dos visitantes era no cenário de “Um apólogo”, onde os estudantes repetiam o mesmo processo feito no cenário anterior, só que dessa vez a adaptação para a HQ da obra apresentada era uma produção deles mesmos. Os visitantes admiravam as HQs expostas e se retiravam, para que outro grupo pudesse entrar.

Foto 18 - Visitantes prestigiam a exposição das HQs



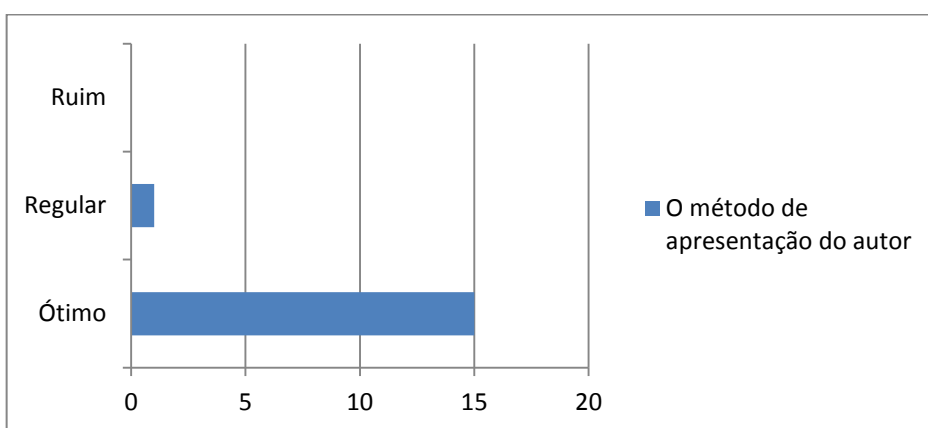
Fonte: Elaborado pela autora

A desenvoltura dos alunos na apresentação do trabalho deu-se conforme o esperado; no início estavam muito tímidos, inseguros e com muito medo de esquecerem tudo o que foi estudado. No decorrer do tempo eles foram ficando mais confortáveis, quando perceberam que estavam alcançando o objetivo de entusiasmar os futuros leitores literários através do próprio trabalho.

A fim de comprovar o que foi observado, foi solicitado que os alunos respondessem, sem se identificarem, um questionário com sete questões referentes à avaliação desta proposta didática para o ensino de literatura com quadrinização. Dezesseis dos vinte alunos matriculados refletiram sobre: o método de apresentação do autor e das obras, o ensino dos gêneros textuais, sobre a atividade de quadrinização, sobre o resultado do trabalho, sobre o próprio aprendizado e sobre o seu atual interesse pela leitura literária.

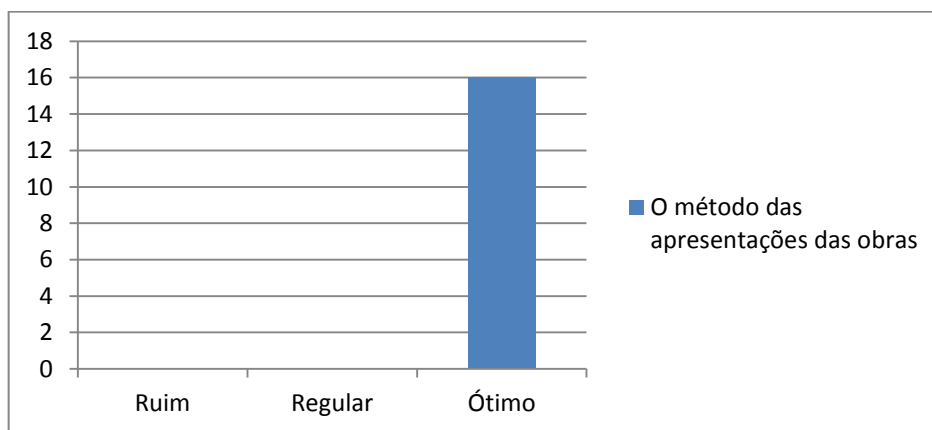
O resultado dessa avaliação segue abaixo:

Gráfico 2 - Avaliação sobre o método de apresentação do autor Machado de Assis

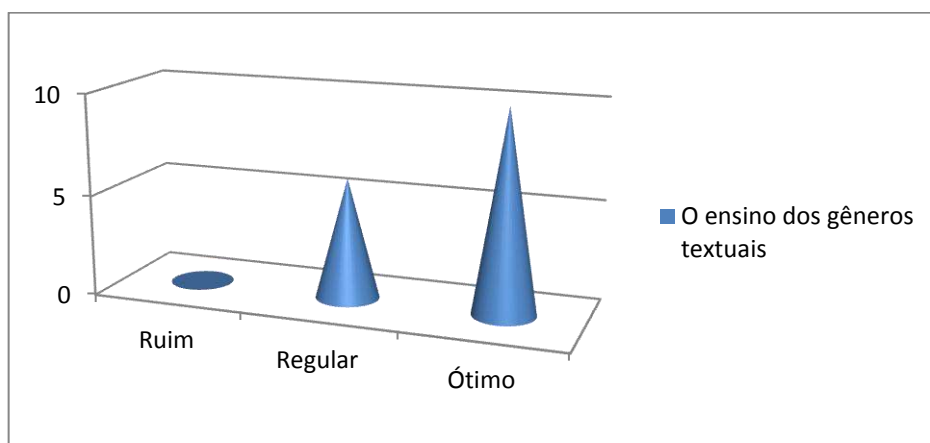


Fonte: Elaborado pela autora

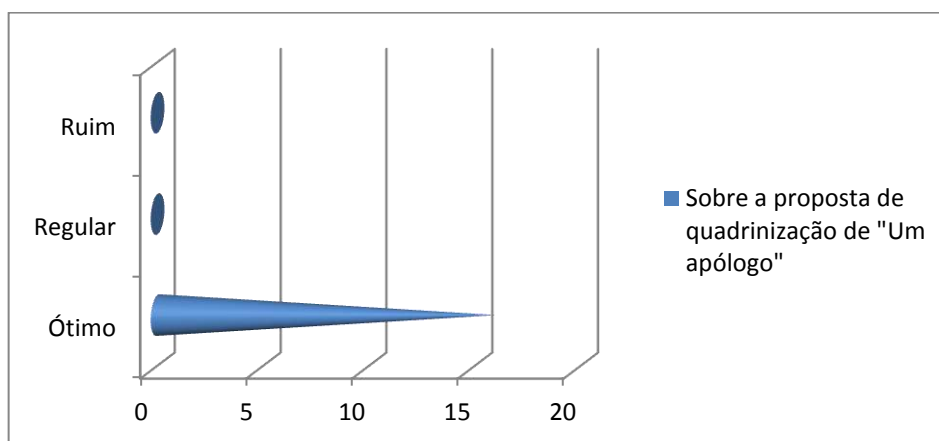
Gráfico 3 - Avaliação sobre o método de apresentação das obras



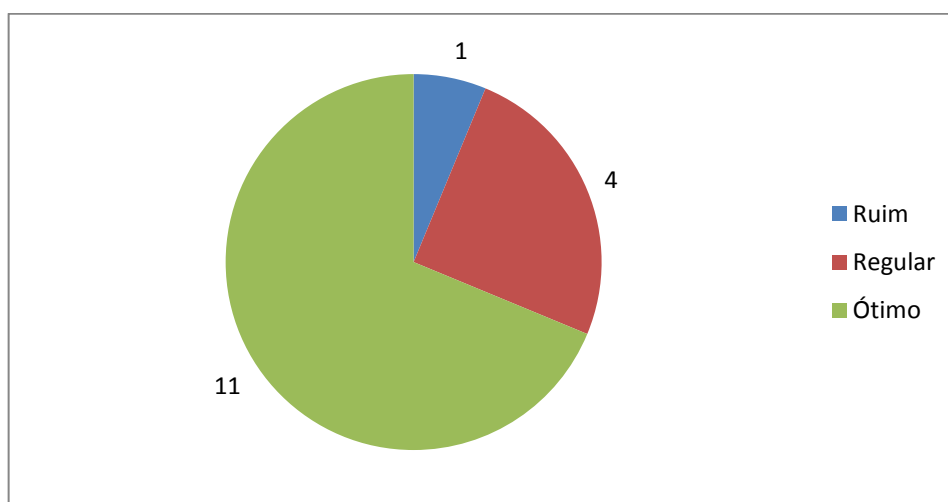
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 4 - Avaliação sobre o ensino dos gêneros textuais

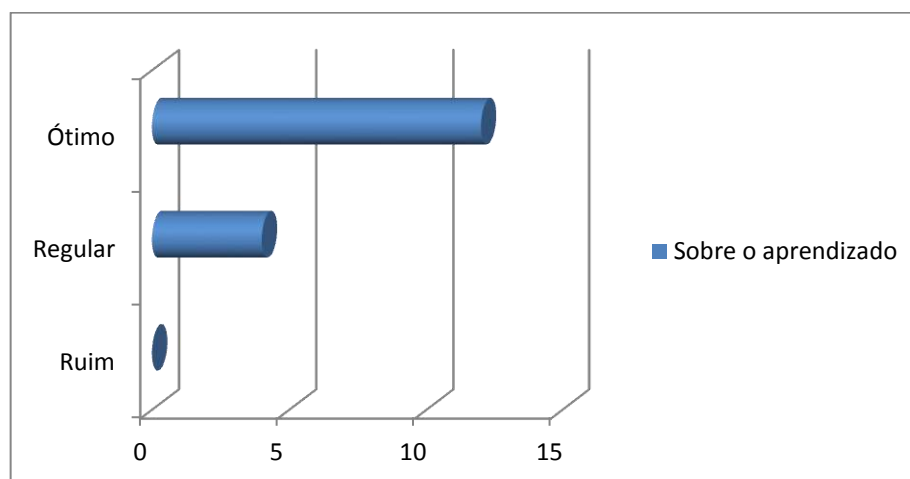
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 5 - Avaliação sobre a proposta de quadrinização de “Um apólogo”

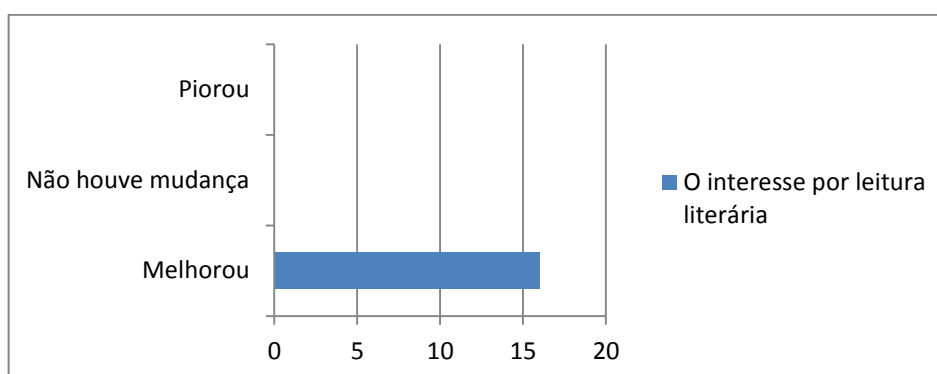
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 6 - Avaliação sobre a culminância

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7 - Autoavaliação da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8 - Autoavaliação sobre o interesse por leitura literária

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos positivos da proposta, segundo o ponto de vista dos alunos, foram significativos para uma mudança na receptividade deles em relação aos textos literários antes por eles rejeitados. Isso reforça ainda mais a ideia de que um planejamento cuidadoso para o ensino/aprendizagem que consiga unir o prazer ao conteúdo tem grandes chances de alcançar os objetivos positivos propostos.

Faz-se útil levar em consideração também a avaliação de alguns alunos sobre o ensino dos gêneros textuais especificamente do tipo narrativo, e sobre a culminância da proposta. Isso está relacionado, como já foi dito, à dificuldade ainda de alguns deles de distinguirem a pessoa do verbo e, conseqüentemente, o foco narrativo da obra lida. Quanto à culminância, os pontos considerados negativos se devem à extrema timidez de alguns em lidar com o público. Mesmo que seja na perspectiva de uma minoria, os pontos considerados negativos desta proposta serão repensados uma vez que o contraditório também impulsiona ao

amadurecimento das ideias e faz entender que nada é tão bom que ainda não o deva ser melhorado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola passa por um momento de transição em que se percebe um conflito entre gerações. De um lado, encontram-se ainda professores que viveram numa época em que a leitura se dava apenas por meio de uma linguagem verbal e através de suportes impressos; do outro, alunos adolescentes da Geração Z ou “Nascidos digitais²³”, mergulhados desde sempre em um universo tecnológico, no qual a leitura naturalmente entendida por eles é um misto da linguagem icônica e da linguagem escrita.

Acontece que algumas escolas não aceitam a mudança ocorrida sobre a concepção da leitura, ou não sabem como lidar com o novo leitor dinâmico e impaciente com a leitura mais lenta dos livros que privilegiam apenas a linguagem verbal. A consequência disso são alunos desestimulados e professores a se lamentarem sobre o desinteresse pela “leitura” desses alunos.

Na verdade, os ditos “Nascidos digitais” preferem trabalhar com imagens, som e vídeo, ao invés de apenas palavras, e a escola, em alguns casos, vem se negando a pensar sobre a reorganização das linguagens e dos modos de ler, validando quase sempre como leitura o método tradicional, sem dar o devido valor à pluralidade de textos e linguagens que podem estimular o interesse desse leitor mais exigente.

A Literatura, especificamente, tem sofrido com o desinteresse dos jovens por causa da sacralização improdutiva que envolve as obras clássicas, cujo estudo se restringe à historiografia, à biografia do autor e à leitura de alguns resumos para não se ter a prova “zerada”.

Durante a aplicação desta proposta foi ficando cada vez mais evidente que trabalhar com o texto literário supõe um cuidado especial com as etapas da leitura e muita preocupação com o modo de tratá-las. Os alunos ainda precisam adquirir certa fluência na leitura, sem a qual não terão percepção de um conjunto significativo da obra.

Habitados à TV, os estudantes criam hábitos perceptivos que induzem à passividade e os fazem descartar a leitura que implique um esforço maior de crítica ou signifique vencer dificuldades. No entanto, esses alunos têm direito ao acesso a níveis mais profundos do texto literário ou de qualquer texto que solicite participação e envolvimento por parte deles.

²³ PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac: 2012.

Em virtude disso, tornou-se inadiável a necessidade de se pensar em métodos para diminuir a distância entre a literatura e os estudantes. É fato, no entanto, que a precariedade de recursos das escolas públicas do interior do Estado tornou inviável trazer a tecnologia para esta proposta, porém o uso do gênero HQ, que une a linguagem verbal à visual, como ficou demonstrado, serviu tanto para atrair os alunos para a leitura da obra original, “A cartomante”, de Machado de Assis, quanto para estimulá-los a produzirem e darem a sua própria interpretação ao que foi lido em “Um apólogo”, do mesmo autor.

Deve-se ainda ressaltar que o problema da educação pública está longe de ser apenas de cunho metodológico, mas também está refletido na falta de uma boa estrutura física das escolas, para que os estudantes tenham um mínimo de conforto para estudar, nos livros que chegam, porém a quantidade não garante que todos tenham um exemplar, e nas inúmeras paralisações de professores e funcionários durante o ano letivo, que ocasionam no atropelamento dos conteúdos programados.

Diante disso, poderia se declarar falência da educação na maior parte do país que passa por essa mesma situação. Entretanto, o que se observa são professores inquietos e engajados de alguma forma em mudar para melhor a qualidade do ensino.

Iniciativas como o PROFLETRAS, destinado à qualificação dos professores do Ensino Fundamental II com o formato de pós-graduação é uma oportunidade para esses professores interagirem uns com os outros, compartilhando erros, acertos e novas ideias para a modernização e efetivação do ensino de Língua Portuguesa.

Dentro dessa perspectiva, elaborou-se e se aplicou a proposta didática: **Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário**, pois se acredita que estudar Literatura é essencial para o processo de formação de sujeitos sociais e, como disciplina, a educação literária pode ter um papel central na expansão de uma consciência sociopolítica dos futuros cidadãos de qualquer sociedade.

Em suma, a contribuição aqui modestamente oferecida para o letramento literário é uma sugestão para que se aperfeiçoem a educação literária por meios mais prazerosos que estimulem o interesse do alunado, e se discuta a Literatura como disciplina importante para se desenvolver o olhar crítico e a compreensão da própria sociedade e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

AÍZEN, Naumim. Uma saga: a difusão da literatura em quadrinhos no Brasil. In: Álvaro Moya; Moacy Cirne. (Org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira - Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. Vol. II.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: **Estética da comunicação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: ROUANET, Sergio. **Magia e técnica, arte e política**. 3 ed. Trad. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 8ª série. São Paulo: Ática, 2008.

BHOLA, H. S. **Evaluating functional Literacy**. Amershan: Hulton Educational Publications; Tehran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1979.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Marcia; Cavalcante, Mariane C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPOS, Maria Helena R. Para ler as letras. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Org.). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. **Português Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª Edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Maria Zilda F. A historiografia literária em questão. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Org.). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

DIONÍSIO, Angela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo, Autores Associados, 1999.

FEVEREIRO, Jo. **A cartomante**. Conto de Machado de Assís. Série literatura brasileira em quadrinhos. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

FRERE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOULART, Cecilia M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento. In: PAIVA, Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA Lima, L. (Org.). **A literatura e o leitor, textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAGALHÃES, J. R. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Boch, 1972.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionisio, Angela Paiva. Machado, Anna Rachel. Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Mariane C. B. (Org.).

Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOYA, Álvaro de; D'ASSUNÇÃO, Otacílio. Edições Maravilhosas: as adaptações literárias em quadrinhos. In: MOYA, Álvaro; CIRNE, Moacy. (Org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

NEVES, Roseane Araújo. **Patrimônio e comunidade:** Estudos de público na igreja do antigo seminário de Belém. TCC Universidade Federal do Recôncavo – UFRB, Cachoeira-BA, 2012.

O QUE NÃO ESTÁ NO GIBI **Crítica de quadrinhos e arredores.** Como lemos histórias em quadrinhos. Publicado em 29/06/2010 Disponível em: <<http://oquenaoestanogibi.wordpress.com/2010/06/29/como-lemos-historias-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; NOVA, Vera Casa. A questão dos gêneros literários. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Org.). **Teoria da literatura na escola:** atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes 2002.

ROCHA, Adilma Nunes. **O texto machadiano no trânsito dos objetos culturais na contemporaneidade:** entre contos e requadros. 2012. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wpcontent/uploads/2012/04/rocha_adilma.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2015.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: RESENDE, Neide Luzia et al. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Mariane C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: _____. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: _____. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as Histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A linguagem dos quadrinhos**: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre et al. (Org.). 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

VILELA, Túlio. **Os quadrinhos na aula de História**. 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

APÊNDICE A – APOSTILA SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão		
	Data: ____/____/____		
	Disciplina: Português	9º ano	II unidade
	Professora: Suely Correia		
	Aluno (a): _____		

ELEMENTOS DA NARRATIVA

Quando se fala em narrativa ficcional, imediatamente associa-se o termo ao relato de uma história em que atuam personagens em um espaço e tempo determinados. Embora essa definição simplifique bastante o resultado final de uma narrativa, ela é um bom ponto de partida para o estudo dos elementos que identificaremos em qualquer uma delas, trabalhados em maior ou menor grau pelos escritores.

NARRADOR: Assume diante dos fatos narrados certa posição, chamada foco narrativo. Há, basicamente, dois focos narrativos: em 1ª pessoa e em 3ª pessoa; porém, existem algumas variantes desses focos:

VARIANTES DO NARRADOR EM 1ª PESSOA

- 1- **NARRADOR TESTEMUNHA:** Vive os fatos narrados como personagens secundária, condição em que pode observar os acontecimentos e dar testemunho deles ao leitor, de modo mais direto. Seu ângulo de visão, entretanto, é limitado; não conseguindo saber o que se passa no pensamento das demais personagens, apenas pode lançar hipóteses sobre o que viu e ouviu.
- 2- **NARRADOR PROTAGONISTA:** Vive os fatos como personagem principal. Apesar disso, também não tem acesso aos pensamentos dos demais personagens e narra os acontecimentos limitando-se às suas percepções, pensamentos e sentimentos.

VARIANTES DO NARRADOR EM 3ª PESSOA

- 1- **NARRADOR OBSERVADOR:** Limita-se a acompanhar os acontecimentos como um espectador alheio e distante que reconstitui fatos do modo mais preciso possível.

Entretanto, por mais minuciosa que seja a apresentação feita pelo narrador observador, ela não nos informa sobre o que sentem ou o que pensam os personagens, pois ele apenas apresenta o que “observa”.

- 2- **NARRADOR ONISCIENTE:** Sabe tudo sobre a história, conhece todos os fatos, podendo inclusive antecipar para o leitor algum fato ou revelar os pensamentos e sentimentos mais íntimos de uma personagem.
- 3- **NARRADOR INTRUSO:** Fala com o leitor e/ou julga o comportamento das personagens.

PERSONAGENS: Podem ser secundários, protagonistas ou antagonistas.

TEMPO: Os fatos de uma narração apresentam relações com o tempo em diferentes níveis:

- 1- **Tempo cronológico:** É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, do começo para o final, dessa maneira, pode ser medido em horas, meses, anos, séculos.
- 2- **Tempo psicológico:** É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou personagem. É característico de enredo não linear, pois os acontecimentos estão fora da ordem natural.
- 3- **Flashback:** É um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo. Ocorre, por exemplo, quando uma personagem lembra um fato ou conta a outros personagens fatos que acrescentam informações ou esclarecem uma situação, um enigma.

ESPAÇO: É o lugar onde se passa a ação que envolve os personagens. O espaço pode ser descrito detalhadamente ou suas características podem aparecer diluídas na narração. Também o espaço físico quanto o social podem determinar a vida da personagem e/ou apenas servir de cenário para os acontecimentos narrados.

O conflito e as partes do enredo

Conflito é uma oposição entre fatos, personagens, ideias, opiniões e desejos da qual resulta uma tensão que organiza os fatos. O conflito cria no leitor expectativa em relação aos fatos da história e a ele se deve a estruturação do enredo em partes:

- 1- **Introdução:** Geralmente coincide com o começo da história. Nela o narrador costuma apresentar os fatos iniciais, as personagens e, eventualmente, o tempo e o espaço.

- 2- **Complicação:** É uma parte do enredo em que é desenvolvido o conflito. Uma narrativa pode ter mais de um conflito.
- 3- **Clímax:** É o momento culminante da história, o momento de maior tensão, aquele em que o conflito atinge o seu ponto máximo.
- 4- **Desfecho:** É a solução do conflito, a parte final: boa, má, surpreendente, trágica, cômica, etc.

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA EM “A CARTOMANTE”

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão		
	Data: ____/____/____		
	Disciplina: Português	9º ano	II unidade
	Professora: Suely Correia		
	Aluno (a): _____		

ELEMENTOS DA NARRATIVA

OBRA: “A CARTOMANTE”	GÊNERO:
AUTOR:	
FOCO NARRATIVO:	
PERSONAGENS:	
CONFLITO:	
TEMPO/QUANDO?	
ESPAÇO/ONDE?	
CLÍMAX DO ENREDO:	
DESFECHO DO ENREDO:	

COMENTÁRIOS SOBRE A OBRA “A CARTOMANTE”

II UNIDADE

9º ANO

3º DIA

**LINGUAGENS,
CÓDIGOS E SUAS
TECNOLOGIAS**



INSTRUÇÕES

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 23 questões dispostas da seguinte maneira:
 - 10 PORTUGUÊS
 - 5 INGLÊS
 - 5 EDUCAÇÃO FÍSICA
 - 3 ARTES
2. Após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA com caneta esferográfica de tinta PRETA ou AZUL.
3. Para cada uma das questões objetivas EXISTE APENAS UMA ALTERNATIVA CORRETA.
4. No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no retângulo, com caneta esferográfica de tinta preta. VOCÊ DEVE, PORTANTO, ASSINALAR APENAS UMA OPÇÃO EM CADA QUESTÃO. A MARCAÇÃO EM MAIS DE UMA OPÇÃO ANULA A QUESTÃO, MESMO QUE UMA DAS RESPOSTAS ESTEJA CORRETA.
5. O tempo disponível para estas provas é de 3 (três) horas.
6. Você somente poderá deixar o local de prova depois de decorrida uma hora (1HORA). Caso permaneça na sala por, no mínimo, duas horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.
6. Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na CORREÇÃO.
7. Quando terminar as provas, entregue ao aplicador, o CARTÃO-RESPOSTA e o CADERNO DE QUESTÕES.

Leia o fragmento abaixo do conto “A cartomante” do escritor Machado de Assis e responda às questões 1 e 2

“Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando”.

QUESTÃO 1

- Segundo o trecho acima, Camilo:
 - a) Desde criança desprezava superstições.
 - b) Diante do desconhecido, preferiu ficar indiferente.
 - c) Era crédulo, apesar de negar qualquer fé.
 - d) Negava qualquer envolvimento com religião.

QUESTÃO 2

“No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita...”, a expressão destacada refere-se a:

- a) Crendices.
- b) Ensinos.
- c) Mistério.
- d) Religião.

QUESTÃO 3

- Em alguns momentos, o narrador deixa escapar juízos de valor em relação aos personagens e fatos. Podemos observar isso em:
 - a) “...onde casara com uma dama formosa e tonta”
 - b) “Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez...”
 - c) “Era um pouco mais velha que ambos...”
 - d) “abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado”

QUESTÃO 4

- Ao receber a primeira carta anônima, Camilo deixou de ir com frequência à casa de Vilela, pois:
 - a) arrependeu-se da traição.
 - b) cansou-se da aventura.
 - c) já não gostava de Rita.
 - d) queria afastar a desconfiança.

QUESTÃO 5

- Rita e Camilo consultaram uma cartomante motivados pela:
 - a) insatisfação
 - b) paixão
 - c) insegurança
 - d) fé

QUESTÃO 6

- A fraca resistência de Camilo a sedução de Rita é caracterizada no texto pelo trecho:
 - a) “Camilo quis sinceramente fugir...”
 - b) “Ele ficou atordoadado e subjugado.”
 - c) “Camilo ensinou-lhe as damas...”
 - d) “ ...a batalha foi curta e a vitória delirante.”

QUESTÃO 7

- A morte da mãe de Camilo no conto “A cartomante” tem um papel fundamental para:
 - a) estreitar a relação de Rita e Camilo.
 - b) fazer Camilo acreditar em cartomantes.
 - c) afastar Camilo da casa de Rita e Vilela.
 - d) Rita procurar uma cartomante.

QUESTÃO 8

- Ao perceber as mudanças no comportamento do marido Rita:
 - a) acha melhor que Camilo se afaste.

- b) fica mais carinhosa com marido traído.
- c) quer que Camilo volte a frequentar sua casa.
- d) sugere uma nova ida à cartomante.

QUESTÃO 9

- No conto, o personagem Camilo oscila entre incredulidade, dúvida, e credulidade sobre “os mistérios que há entre o céu e a terra”. Revela um momento de credulidade de Camilo o trecho:
 - a) “Não queria arrancar-lhe as ilusões”
 - b) “...nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas.”
 - c) “...pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas.”
 - d) “A senhora restituiu-me a paz de espírito...”

QUESTÃO 10

- O conflito que motivou a narrativa foi:
 - a) as cartas anônimas recebidas por Camilo.
 - b) o bilhete que Vilela enviou para Camilo.
 - c) a previsão feita pela cartomante para Camilo.
 - d) o triângulo amoroso Camilo – Rita – Vilela.

QUESTÃO 11

Mary is depressed because she lost her boyfriend.

- Na oração acima a palavra em destaque se traduz por:
 - a) Depredada
 - b) Desesperada
 - c) Desrespeitada
 - d) Deprimida
 - e) Desposada

QUESTÃO 12

“A irmã de Sandra é menos famosa que ela”.

- Em inglês isto seria dito:
 - a) Sandra’s sister is less famous than her;

- b) Sandra's sister is more famous than her;
- c) Sandra's sister is as famous as her;
- d) Sandra's sister is so famous as her;
- e) Sandra's sister is most famous than her;

QUESTÃO 13

- Escolham a opção que melhor traduz os termos sublinhados a seguir.

Watermelon is my favorite fruit.

- a) Melancia
- b) Uva
- c) Pêra
- d) Grape fruit
- e) Papaya

QUESTÃO 14

I'm going to buy a new notebook. School starts again next week.

- a) Livro
- b) Agenda
- c) Caderno
- d) Computador
- e) Lapiseira

QUESTÃO 15

A person who cuts or arranges hair.

- a) Hairdresser
- b) Dancer
- c) Manager
- d) Physiotherapist
- e) Nurse

QUESTÃO 16

- Sobre o surgimento do voleibol é INCORRETO afirmar que:
 - a) O voleibol foi criado na Associação Cristã de Moços nos Estados Unidos e as primeiras regras oficiais foram propostas em 1897.

- b) O vôlei apareceu como um esporte para ser praticado em ginásios ou quadras, mas também em outros espaços ao ar livre.
- c) O número de participantes no jogo sempre foi de seis pessoas por equipe desde o surgimento do voleibol.
- d) A Federação Internacional de Voleibol foi formada em 1947 e o vôlei é um esporte olímpico desde 1964.

QUESTÃO 17

- São fundamentos básicos do voleibol:
 - a) Bater na bola e defender a bola.
 - b) Bater a bola por cima da rede.
 - c) Sacar, fazer o levantamento e recepcionar.
 - d) Defender a bola de qualquer jeito e atacar.

QUESTÃO 18

- O que é um “Bloqueio” no voleibol?
 - a) É quando a bola passa pela rede e os jogadores se organizam para recepcioná-la antes que ela caia no chão.
 - b) É quando os jogadores saltam perto da rede, formando uma parede humana para impedir que a bola passe.
 - c) É quando um jogador toca na bola, defendendo um saque.
 - d) É o lance que põe a bola em jogo.

QUESTÃO 19

- O que é o “Líbero”?
 - a) É um atleta especializado nos fundamentos que são realizados com mais frequência na frente da rede, isto é, bloqueio e ataque.
 - b) É um atleta especializado para a realização dos saques de uma determinada equipe.
 - c) É um atleta especializado para ser capitão do time e executar qualquer fundamento assumindo a posição que ele desejar.
 - d) É um atleta especializado nos fundamentos que são realizados com mais frequência no fundo da quadra, isto é, recepção e defesa.

QUESTÃO 20

- O voleibol extrapolou os limites das quadras. Que outro espaço utilizado para o volêi já entrou na competição dos Jogos Olímpicos?
 - a) Os campos.
 - b) A praia.
 - c) A piscina.
 - d) Os pátios

QUESTÃO 21

- Há algum tempo atrás, os livros, as revistas, os jornais, as fotografias, o cinema e a televisão eram em preto e branco. Hoje as cores fazem parte das nossas vidas, pois os meios de comunicação se utilizam delas para transmitir mensagens. Há três tipos, quais são:
 - a) cores primárias, secundária e terciárias.
 - b) cores primária, secundárias, terciárias e quaternárias.
 - c) cores primária, terciárias e quaternária.
 - d) cores quente e frias.

QUESTÃO 22

- De acordo com as atividades realizadas em sala, assinale a alternativa que indica as cores quentes:
 - a) azul e verde.
 - b) amarelo, laranja e vermelho.
 - c) azul, vermelho e amarelo.
 - d) verde, vermelho e amarelo.

QUESTÃO 23

- Cores terciárias são resultado da mistura de uma cor primária com uma cor secundária. São algumas delas:
 - a) amarelo esverdeado,
 - b) amarelado;
 - c) azulado;
 - d) laranja.

APÊNDICE D – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE “UM APÓLOGO”

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão		
	Data: ____/____/____		
	Disciplina: Português	9º ano	II unidade
	Professora: Suely Correia		
	Aluno (a): _____		

ATIVIDADE AVALIATIVA DE INTERPRETAÇÃO

“Um apólogo” de Machado de Assis

1. Muitas vezes, um escritor reflete em sua obra aspectos da realidade da época em que vivia. Porém, quando uma obra apresenta aspectos que podem ser aplicados a qualquer época e a todas as pessoas, dizemos que o texto é atemporal, ou universal. Em sua opinião, os comportamentos mostrados no texto "Um apólogo" são atemporais? Por quê?

2. Em sua opinião, por que a moral da história acabou sendo dada pelo professor?

3. Releia o trecho a seguir:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

A quem pertence essa fala no texto? Quais características psicológicas desse personagem podem ser percebidas?

4. O narrador participa da história ou é apenas um observador? Explique.

5. Em “Um apólogo”, o narrador dialoga diretamente com o leitor. Em que momento isso ocorre?

6. No final do texto, o narrador reproduz o comentário que ouviu a respeito dessa história: “*Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!*”. Explique quem faz esse comentário e o que você entendeu dele.

7. Textos como esse têm como objetivo provocar uma mudança de comportamento nos leitores. Que atitude o texto lido busca provocar no leitor?

8. No início, a agulha compete com a linha argumentando que ela, a agulha, era superior, pois sempre ia à frente, abrindo caminho para a linha. Isso demonstra que a agulha era orgulhosa. No entanto, no decorrer do texto, a linha demonstrou ser competitiva. Em sua opinião, na vida real, que problemas uma pessoa muito competitiva pode ter? Para você, em que situações ser competitivo pode ser algo positivo?

APÊNDICE E – APOSTILA SOBRE O GÊNERO HQ

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão Data: ____/____/____ Disciplina: Português 9º ano II unidade Professora: Suely Correia Aluno (a): _____
---	---

A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Qualquer situação pode virar uma historinha legal. Elas estão aí por toda parte, acontecendo de verdade. A gente consegue usá-las à vontade, mudando, colocando piadinhas, exagerando, misturando fatos.

Para facilitar, primeiro faça um **ROTEIRO**, assim como no exemplo abaixo, colocando no papel como será a história toda.

1. Primeiro quadrinho:

Legenda – (fala do narrador)

Desenho – *Professora na frente da lousa*

Balão – *Oi, classe! Quero que cada um faça uma história em quadrinhos!*

2. Segundo quadrinho:

Legenda – (fala do narrador)

Desenho – *Todos os alunos sentados em suas carteiras com cara de assustados.*

Balão geral – *OH, NÃÃÃO!*

3. Terceiro quadrinho:

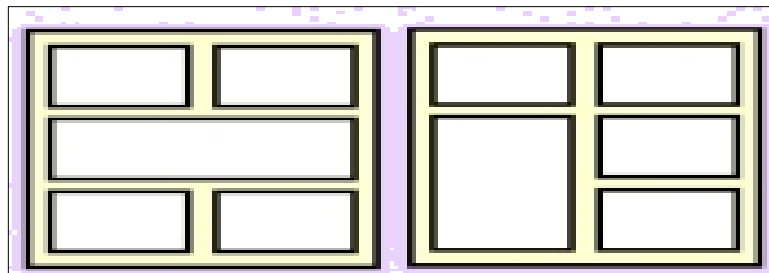
Legenda – (fala do narrador)

Desenho – *Close de um menino ou menina (você), cara preocupada.*

Balão – *E agora?*

Depois, faça as contas! Isso mesmo. Veja quantos quadrinhos sua história inteira vai ter. Aí tente descobrir de quantas páginas ela precisa.

Quando você pensa na disposição e no formato dos quadrinhos, calculando as páginas, está fazendo uma coisa que se chama **DIAGRAMAÇÃO**. “Diagramar” é decidir a forma e o tamanho dos **QUADRINHOS** ou **VIENTHETAS**, lembrando que um pode ser o dobro dos outros e ocupar uma tira inteira, por exemplo.



Se você acha difícil desenhar, não se preocupe. Qualquer coisa que existe pode virar um personagem de quadrinhos. Mesmo bem simples. Basta um par de olhos, duas pernas ou qualquer característica dos seres humanos para “animar” algo que não tem vida.

Um exemplo disso é uma esponja do mar que virou o personagem Bob Esponja, famoso em todo mundo.



Dica: Para fazer cada quadrinho, comece pelo texto (balões dos personagens) depois faça os desenhos, para garantir que o texto fique legível.

Dica: Se quiser, faça os quadrinhos em papéis já recortados e depois os cole numa folha preta ou colorida, deixando os espaços iguais entre eles.

Dica: As letras devem ser **MAIÚSCULAS** e do mesmo tamanho. Para uma boa organização, escreva as letras antes de fazer o balão em torno delas.

FIGURAS CINÉTICAS E METÁFORAS VISUAIS

Nas histórias em quadrinhos as imagens são sempre fixas. Para dar a ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico, foi desenvolvida uma série de artifícios que permitem ao

leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos, genericamente conhecidos como **figuras cinéticas**.



Já as **metáforas visuais** atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “estar nas nuvens” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia.



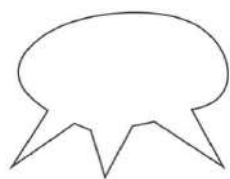
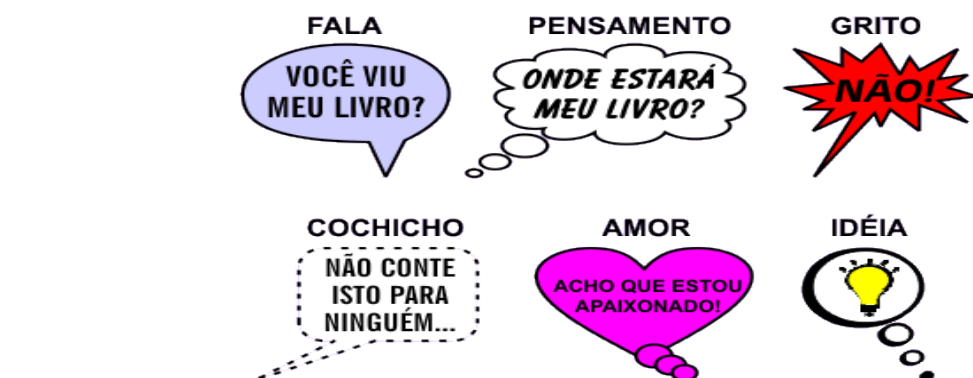
O BALÃO

A presença do balão ligado por um prolongamento chamado rabicho, apontando um personagem, é um alerta ao leitor, dando-lhe a seguinte mensagem: “Eu estou falando!” Como mais de um personagem pode “falar” em um mesmo quadrinho, o balão também funciona, pela sua disposição, como um indicador da ordem dos falantes, acompanhando a direção

linear pela qual se lê. Ou seja: balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho devem ser lidos antes daqueles colocados à direita e abaixo.

Na linguagem das HQs, a linha que delimita o balão também informa várias coisas ao leitor. Vejam os exemplos:

Tipos de balões



UNÍSSONO (significa que vários personagens estão falando ao mesmo tempo a mesma coisa)

A LEGENDA

A legenda representa a voz do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens.



A ONOMATOPEIA

Representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país a país. Em geral, as onomatopeias são grafadas fora ou dentro dos balões, em caracteres grandes, perto do local em que ocorre o som que representam.

FORA DOS BALÕES:



OU DENTRO DOS BALÕES:



Final da história: O final é muito importante. É o desfecho do seu trabalho. Imagine que todo leitor gosta de uma surpresa no final. Coloque a palavra “**fim**” no último quadrinho.

O título: Quando souber como será sua história, invente um título para ela. Lembre-se de deixar espaço no início da primeira página.

Não complique! Cena complicada demais pra desenhar? Pense em outra. Sempre há uma solução mais simples...

Frase comprida demais? Tente cortar o que não faz falta. Finja que está dizendo a mesma coisa, mas com pressa. Exemplo:



Faça a lápis primeiro! Assim dá pra mudar algo errado, diminuir o texto, por exemplo.

REFERÊNCIAS

HEINE, Evelyn. **Como fazer uma história em quadrinhos**. Disponível em: <<http://divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

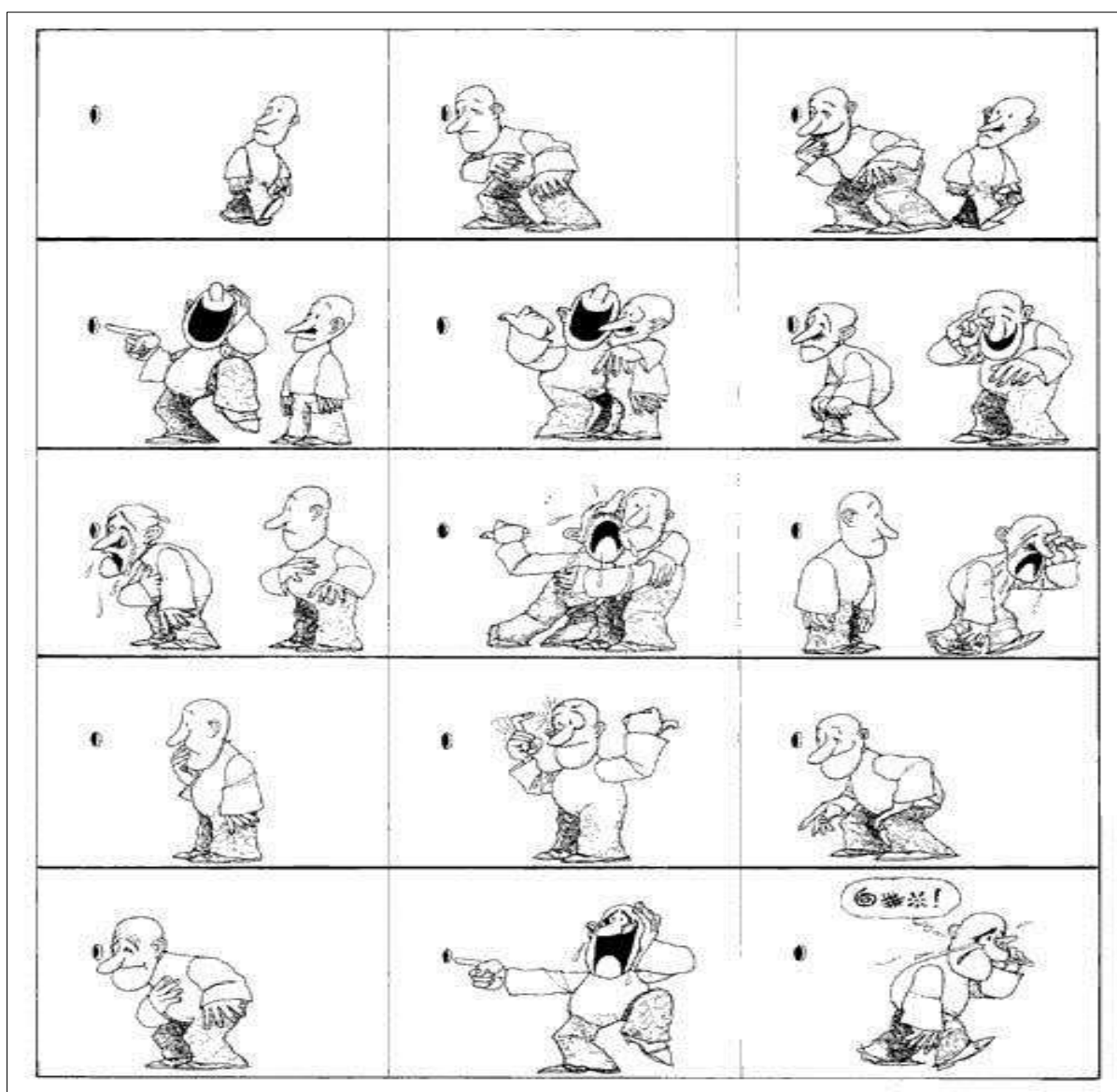
VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão		
	Data: ____/____/____		
	Disciplina: Português	9º ano	II unidade
	Professora: Suely Correia		
	Aluno (a): _____		

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Leia o cartum de Quino:



1- A princípio como reage a personagem 1 ao observar algo por um buraco?

2- Observe os quadrinhos 7, 8 e 9. Como o personagem 2 reage diante do mesmo fato observado?

3- Observe o comportamento da personagem 1 nos quadrinhos 10 e 11.

a) O que expressa a feição da personagem e a mão no queixo?

b) O que significa o sinal que faz com as mãos no quadrinho 11?

4- Observe a reação da personagem 1 nos três últimos quadrinhos.

a) O que muda no estado emocional da personagem no último quadrinho?

b) Qual dos quadrinhos expressa uma mistura de dois estados emocionais diferentes da personagem? Por quê?

5- A tira de Quino, entre outras interpretações, pode representar as diferentes visões que se têm da realidade.

a) É possível dizer que as personagens, por terem visões diferentes da mesma realidade, também possuem valores diferentes? Por quê?

b) Pelo ponto de vista do cartum, é possível alterar os valores de uma pessoa? Em caso afirmativo, como?

APÊNDICE G – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE O GÊNERO HQ

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão		
	Data: ____/____/____		
	Disciplina: Português	9º ano	II unidade
	Professora: Suely Correia		
	Aluno (a): _____		

ATIVIDADE

Em uma história em quadrinhos, lemos todos os elementos que a compõem. Isso significa dizer que lemos a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A linguagem verbal é expressa pela escrita e pela fala. Já a linguagem não verbal é representada por imagens, expressões, símbolos, cores, sons, etc.



Fonte: <<http://ventilo.com.br/portal-turma-da-monica-www-monica-com-br/>>

Nos quadrinhos, as falas ou os pensamentos dos personagens aparecem sempre dentro de balões. O rabicho do balão aponta para o personagem que está falando. O rabicho pode se dirigir a um personagem que está fora do quadrinho e da cena mostrada, nesse caso é uma "fala em off". Os balões podem representar situações de cochicho; fala simultânea; grito; fala normal; pensamento; entre outros.

1- Quais são os tipos de balões na tirinha apresentada?

As onomatopeias também são elementos visuais muito usados em histórias em quadrinhos. Elas representam, por meio de palavras, sons e ruídos como explosões, socos, objetos quebrados, colisões, etc.

2- Há onomatopeias nessa tirinha? Qual(is)? O que ela(s) indica(m)?

3- O que significam as estrelas na cabeça de Cebolinha?

4- E o redemoinho na cabeça de Mônica?

5- O que indica a poeira (figura cinética) nos pés de Mônica?

6- O humor nessa tirinha está expresso na metalinguagem. O que isso significa?

7- Através de qual elemento aparece a voz do narrador na HQ?

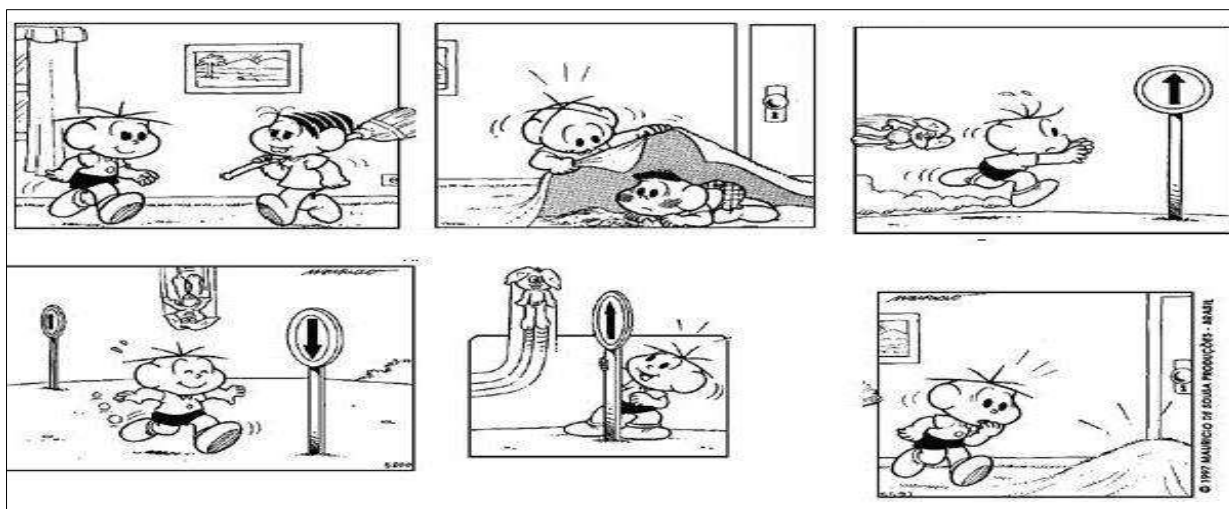


Fonte: <<http://ventilo.com.br/portal-turma-da-monica-www-monica-com-br/>>

Organizando o texto

8- A próxima atividade tem como objetivo trabalhar a capacidade de leitura e compreensão global do texto. As vinhetas estão desordenadas para que sejam recortadas e organizadas

corretamente, compondo, assim, duas tirinhas. Após a organização, crie balões com texto para as tirinhas.



Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21247>>

APÊNDICE H – AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

	Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão Data: ____/____/____ Disciplina: Português 9º ano II unidade Professora: Suely Correia Aluno (a): _____
---	---

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

- 1- Sobre o método de apresentação do autor Machado de Assis:
 - a) Ótimo b) Regular c) Ruim

- 2- Sobre o método de apresentação dos textos “A cartomante” e “Um apólogo”:
 - a) Ótimo b) Regular c) Ruim

- 3- Sobre o ensino dos gêneros conto, apólogo e HQ:
 - b) Ótimo b) Regular c) Ruim

- 4- Sobre a proposta de quadrinização de “Um apólogo”:
 - c) Ótimo b) Regular c) Ruim

- 5- Sobre o resultado do trabalho na culminância:
 - d) Ótimo b) Regular c) Ruim

AUTOAVALIAÇÃO

- 6- Sobre o seu aprendizado nesta proposta:
 - e) Ótimo b) Regular c) Ruim

- 7- Sobre o seu interesse pela leitura literária:
 - a) Melhorou b) Não houve mudança c) Piorou

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA “O AMANHÃ” DE JOÃO SERGIO.

O Amanhã

Interprete: Simone

Compositor: Joao Sergio

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei!
Bola de cristal
Jogo de búzios, cartomante
E eu sempre perguntei
O que será o amanhã?
Como vai ser o meu destino?
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino...

E vai chegando o
amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz
Sempre feliz...

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser
Como será?...

Como será amanhã?
Responda quem puder

O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser
Mas a cigana!...

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei!
Bola de cristal
Jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei
O que será?
(O que será?)

O amanhã?
(O Amanhã?)
Como vai ser?
(Como vai ser?)
O meu destino?
Já desfolhei
(Já desfolhei!)
O mal-me-quer
(O mal-me-quer!)
Primeiro amor
(Primeiro amor!)
De um menino...

E vai chegando o
amanhecer
Oh! Oh! Oh! Oh!

Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz
Sempre feliz...

Como será amanhã?
(Como será?)
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser
Como será?...

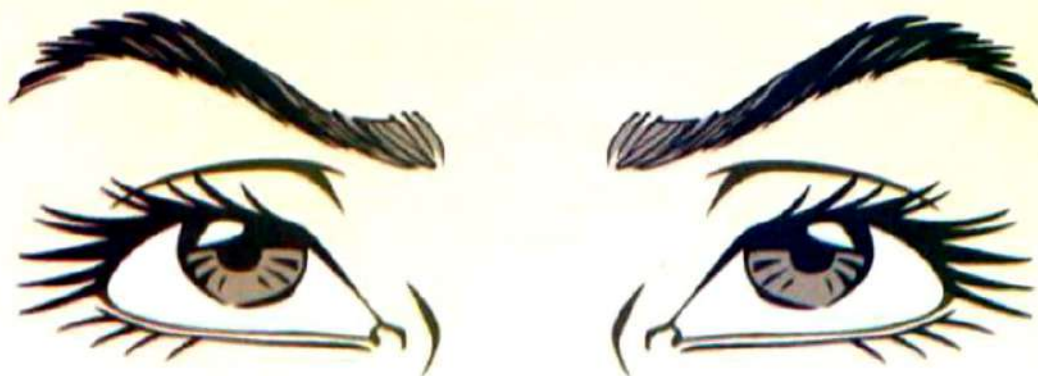
Como será amanhã?
(Como será?)
Responda quem puder
(Quem sabe é Deus!)
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser
Como será?...

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser
Como será?...(4x)

ANEXO B - HQ "A CARTOMANTE" DE JÔ FEVEREIRO



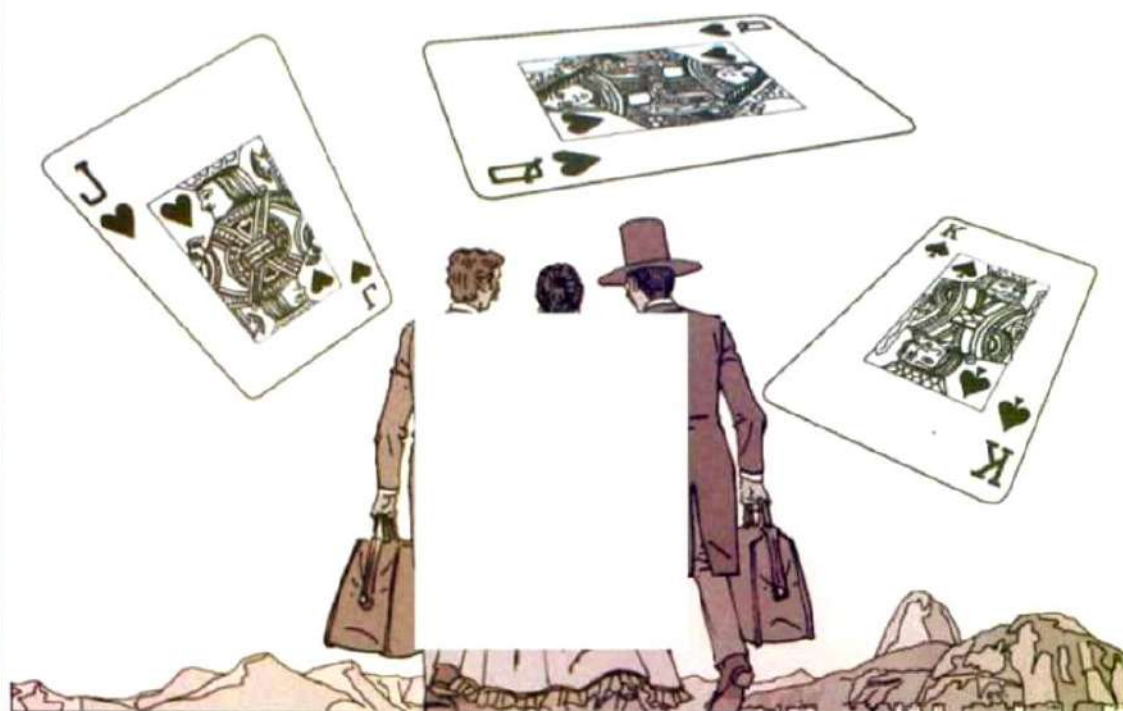
A CARTOLANTE



Conto de
MACHADO DE ASSIS

Roteiro, desenhos e arte final
Jo Fevereiro

Cores
Jo & Ciça Sperl





ERA A MESMA EXPLICAÇÃO QUE DAVA A BELA RITA AO MOÇO CAMILO, NUMA SEXTA-FEIRA DE NOVEMBRO DE 1869, QUANDO ESTE RIA DELA, POR TÊR IDO NA VÉSPERA CONSULTAR UMA CARTOMANTE; A DIFERENÇA É QUE O FAZIA POR OUTRAS PALAVRAS.







TAMBÉM ELE, EM CRIANÇA, E AINDA DEPOIS, FOI SUPERSTICIOSO, TEVE UM ARSENAL INTEIRO DE CRENDICES, QUE A MÃE LHE INCUTIU...



... E QUE AOS VINTE ANOS DESAPARECERAM.

NO DIA EM QUE DEIXOU CAIR TODA ESSA VEGETAÇÃO PARASITA, E FICOU SÓ O TRONCO DA RELIGIÃO...



... ELE, COMO TIVESSE RECEBIDO DA MÃE AMBOS OS ENSINOS, ENVOLVEU-OS NA MESMA DÚVIDA...

...E LOGO DEPOIS EM UMA SÓ NEGAÇÃO TOTAL.

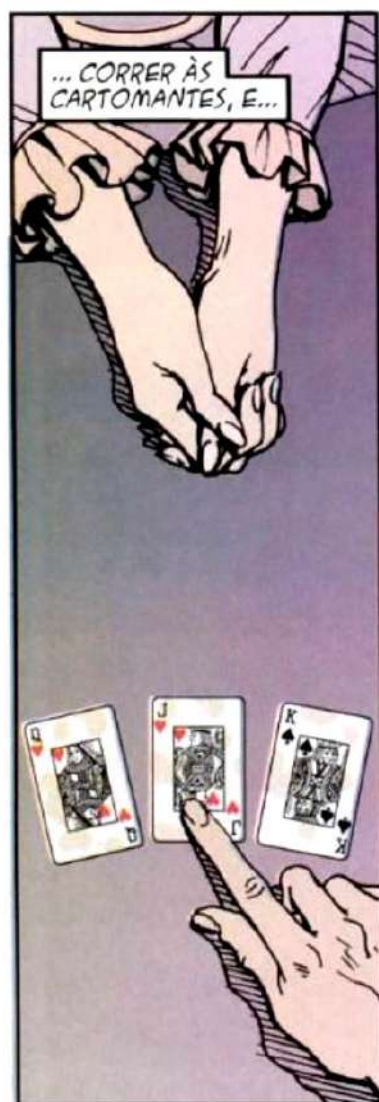


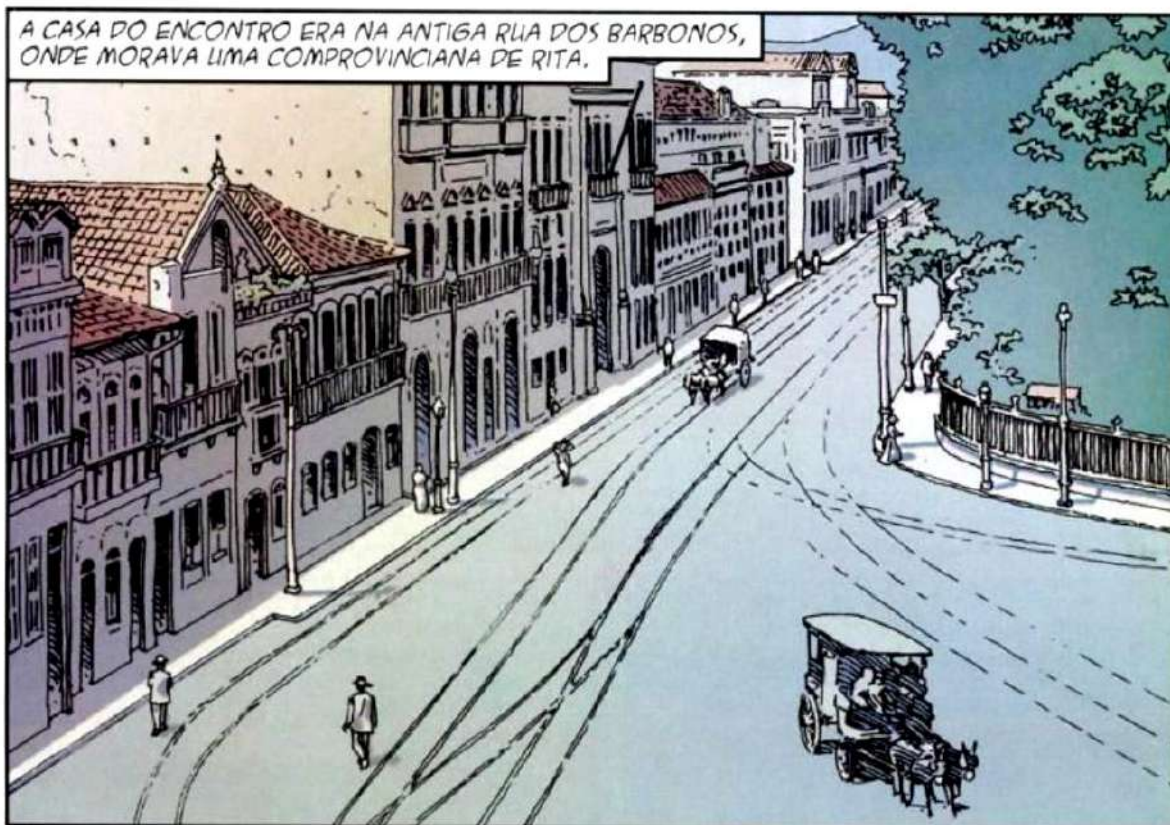
CAMILO NÃO ACREDITAVA EM NADA.



POR QUÊ?







VILELA, CAMILO E RITA,
TRÊS NOMES, UMA AVENTURA
E NENHUMA EXPLICAÇÃO
DAS ORIGENS. VAMOS A ELA.



OS DOIS PRIMEIROS ERAM
AMIGOS DE INFÂNCIA...

VILELA SEGUIU A CARREIRA DE MAGISTRADO.



CAMILO ENTROU NO
FUNCIONALISMO...

... CONTRA A VONTADE DO PAI,
QUE QUERIA VÊ-LO MÉDICO...



... MAS O PAI MORREU...

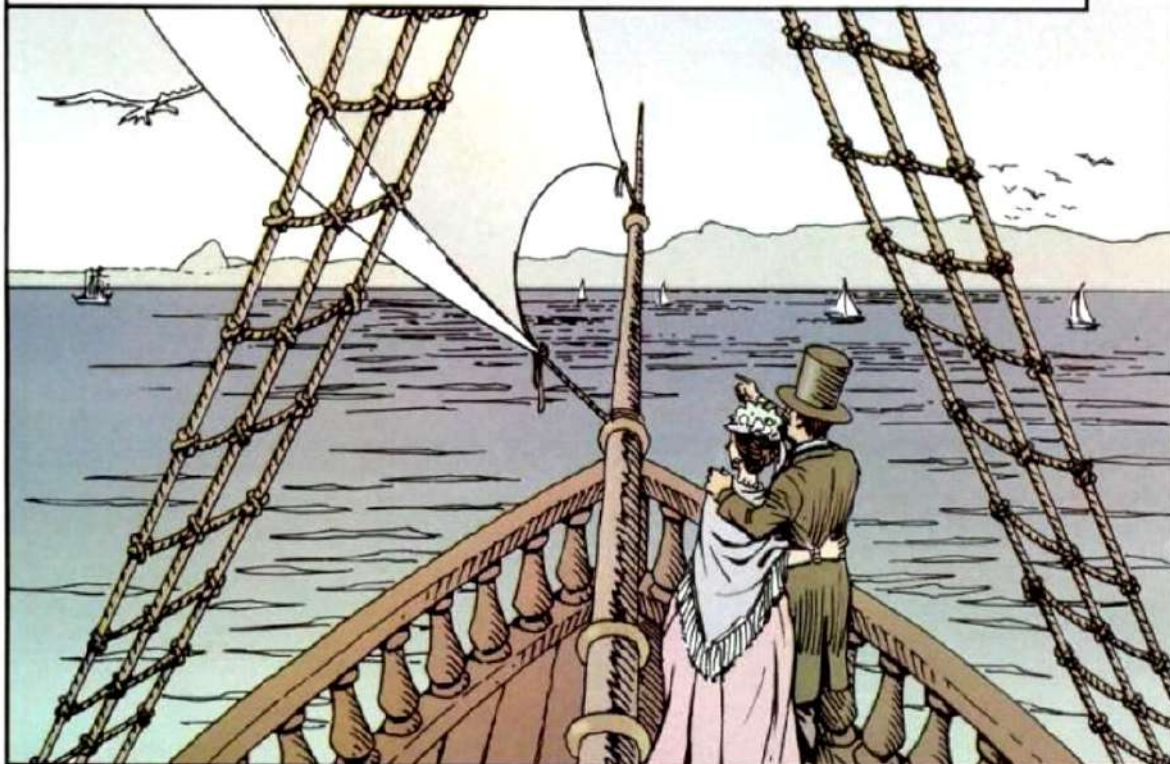


... E CAMILO PREFERIU
NÃO SER NADA...



... ATÉ QUE A MÃE
LHE ARRANJOU UM
EMPREGO PÚBLICO.

NO PRINCÍPIO DE 1869, VOLTOU VILELA DA PROVÍNCIA, ONDE CASARA COM UMA DAMA FORMOSA E TONTA; ABANDONOU A MAGISTRATURA E VEIO ABRIR BANCA DE ADVOGADO.



CAMILO ARRANJOU-LHE CASA PARA OS LADOS DE BOTAFOGO, E FOI A BORDO RECEBÊ-LO.

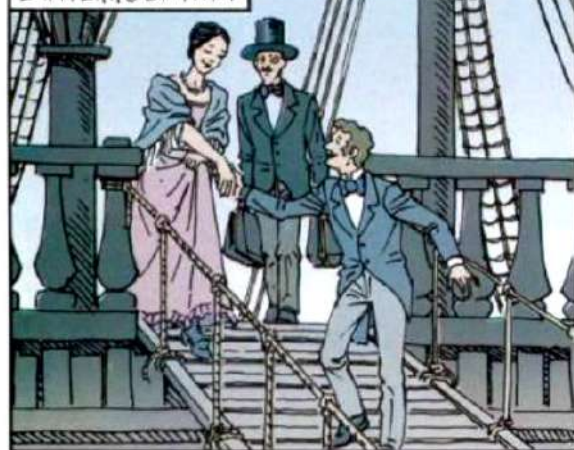


CAMILO E VILELA OLHARAM-SE COM TERNURA. ERAM AMIGOS DEVERAS.



DEPOIS, CAMILO CONFESSOU DE SI PARA SI QUE A MULHER DO VILELA NÃO DESMENTIA AS CARTAS DO MARIDO.

REALMENTE, ERA GRACIOSA E VIVA NOS GESTOS, OLHOS CÁPIDOS, BOCA FINA E INTERROGATIVA.



ERA UM POLICO MAIS VELHA QUE AMBOS: CONTAVA TRINTA ANOS, VILELA VINTE E NOVE E CAMILO VINTE E SEIS.



ENTRETANTO, O PORTE GRAVE DE VILELA FAZIA-O PARECER MAIS VELHO QUE A MULHER, ENQUANTO CAMILO ERA UM INGENHOSO NA VIDA MORAL E PRÁTICA.

FALTAVA-LHE TANTO A AÇÃO DO TEMPO, COMO OS ÓCULOS DE CRISTAL, QUE A NATUREZA PÔE NO BERÇO DE ALGUNS PARA ADIANTAR OS ANOS. NEM EXPERIÊNCIA, NEM INTUIÇÃO.





COMO DAÍ CHEGARAM AO AMOR,
NÃO O SOUBE ELE NUNCA.



"ODOR DI FEMMINA": EIS O QUE
ELE ASPIRAVA NELA, E EM VOLTA
DELA, PARA INCORPORÁ-LO EM
SI PRÓPRIO.

A VERDADE É QUE GOSTAVA DE PASSAR AS HORAS AO
LADO DELA, ERA A SUA ENFERMEIRA MORAL, QUASE LIMA
IRMÃ, MAS PRINCIPALMENTE ERA MULHER E BONITA.



LIAM OS MESMOS LIVROS, IAM
JUNTOS A TEATROS E PASSEIOS.



CAMILO ENSINOU-LHE AS
DAMAS E O XADREZ
E JOGAVAM ÀS NOITES...



... ELA MAL...



... ELE, PARA LHE
SER AGRADÁVEL,
POUCO MENOS MAL.

ATÉ AÍ AS COUSAS.

AGORA A AÇÃO DA PESSOA, OS OLHOS TEIMOSOS DE RITA,
QUE PROCURAVAM MUITA VEZ OS DELE, QUE OS CONSULTAVAM
ANTES DE O FAZER AO MARIDO...



... AS MÃOS FRIAS, AS
ATITUDES INSÓLITAS.

UM DIA, FAZENDO ELE ANOS, RECEBEI DE VILELA
UMA RICA BENGALA DE PRESENTE E DE RITA APENAS
UM CARTÃO COM UM VULGAR CUMPRIMENTO A LÁPIS...



... E FOI ENTÃO QUE ELE PÔDE
LER NO PRÓPRIO CORAÇÃO, NÃO
CONSEGUIA ARRANCAR OS OLHOS
DO BILHETINHO.



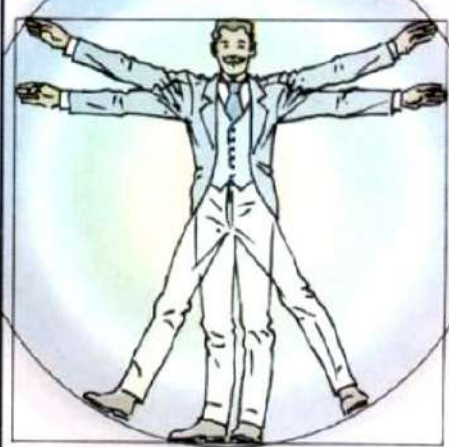
PALAVRAS VULGARES; MAS HÁ VULGARIDADES SUBLIMES, OU, PELO MENOS, DELEITOSAS.



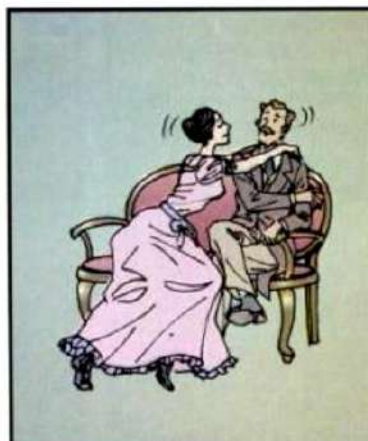
A VELHA CALEÇA DE PRAÇA, EM QUE PELA PRIMEIRA
VEZ PASSEASTE COM A MULHER AMADA,
FECHADINHOS AMBOS, VALE O CARRO DE APOLO.



ASSIM É O HOMEM, ASSIM SÃO
AS COUSAS QUE O CERCAM.



CAMILO QUIS SINCERAMENTE FUGIR, MAS JÁ NÃO PODE.



RITA, COMO UMA SERPENTE, FOI-SE ACERCANDO DELE, ENVOLVEU-O TODO...

... FEZ-LHE ESTALAR OS OSSOS NUM ESPASMO...



... E PINGOU-LHE O VENENO NA BOCA.



ELE FICOU ATORDOADO E SUBJUGADO.

VEXAME, SUSTOS, REMORSOS, DESEJOS, TUDO SENTIU DE MISTURA; MAS A BATALHA FOI CURTA E A VITÓRIA DELIRANTE.



ADEUS, ESCRÍPULOS! NÃO TARDOU QUE O SAPATO SE ACOMODASSE AO PÉ, E AÍ FORAM AMBOS, ESTRADA FORA, BRAÇOS DADOS, PISANDO FOLGADAMENTE POR CIMA DE ERVAS E PEDREGULHOS...



... SEM PADECER NADA MAIS QUE ALGUMAS SAUDADES, QUANDO ESTAVAM AUSENTES UM DO OUTRO.



A CONFIANÇA E ESTIMA DE VILELA CONTINUAVAM A SER AS MESMAS.



FOI POR ESSE TEMPO QUE RITA, DESCONFIADA E MEDROSA, CORREU À CARTOMANTE PARA CONSULTÁ-LA SOBRE A VERDADEIRA CAUSA DO PROCEDIMENTO DE CAMILO.



VIMOS QUE A CARTOMANTE RESTITUIU-LHE A CONFIANÇA...

... E QUE O RAPAZ REPREENDEU-A POR TER FEITO O QUE FEZ. CORRERAM AINDA ALGUMAS SEMANAS. CAMILO RECEBEU MAIS DUAS OU TRÊS CARTAS ANÔNIMAS...



... TÃO APAIXONADAS, QUE NÃO PODIAM SER ADVERTÊNCIA DA VIRTUDE, MAS DESPEITO DE ALGUM PRETENDENTE...



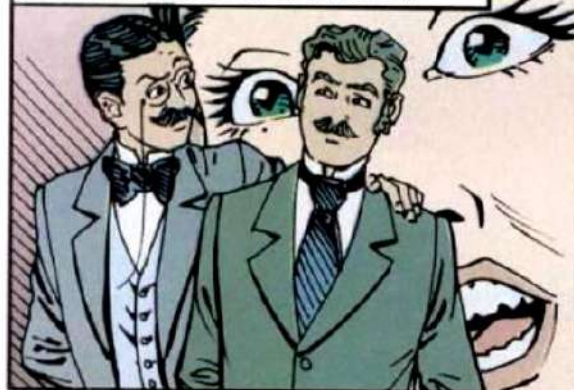
... TAL FOI A OPINIÃO DE RITA, QUE, POR OUTRAS PALAVRAS MAL COMPOSTAS, FORMULOU ESTE PENSAMENTO: A VIRTUDE É PREGUIÇOSA E AVARA, NÃO GASTA TEMPO NEM PAPEL; SÓ O INTERESSE É ATIVO E PRÓDIGO.



RITA DEU-SE PRESSA EM DIZÊ-LO AO OUTRO, E SOBRE ISSO DELIBERARAM.



A OPINIÃO DELA É QUE CAMILO DEVIA TORNAR À CASA DELES, TATEAR O MARIDO, E PODE SER ATÉ QUE LHE OUVISSE A CONFIDÊNCIA DE ALGUM NEGÓCIO PARTICULAR.

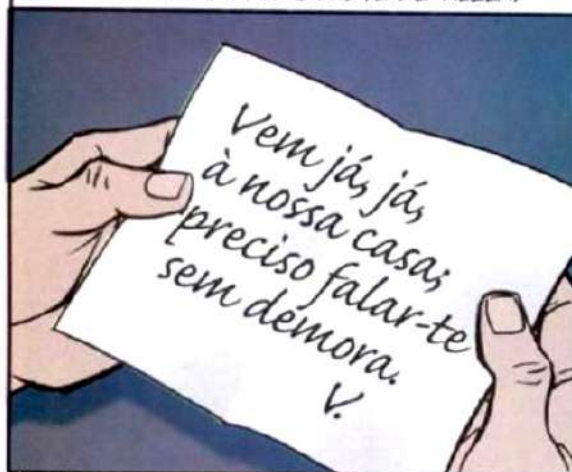


CAMILO DIVERGIA; APARECER DEPOIS DE TANTOS MESES ERA CONFIRMAR A SUSPEITA OU DENÚNCIA. MAIS VALIA ACAUTELAREM-SE, SACRIFICANDO-SE POR ALGUMAS SEMANAS.



COMBINARAM OS MEIOS DE SE CORRESPONDEREM, EM CASO DE NECESSIDADE, E SEPARARAM-SE COM LÁGRIMAS.

NO DIA SEGUINTE, ESTANDO NA REPARTIÇÃO, RECEBEU CAMILO ESTE BILHETE DE VILELA:



ERA MAIS DE MEIO-DIA.

CAMILO SAIU LOGO; NA RUA, ADVERTIU QUE TERIA SIDO MAIS NATURAL CHAMÁ-LO AO ESCRITÓRIO...



... POR QUE EM CASA? TUDO INDICAVA MATÉRIA ESPECIAL, E A LETRA, FOSSE REALIDADE OU ILUSÃO, AFIGUROU-SE-LHE TRÊMULA. ELE COMBINOU TODAS ESSAS COUSAS COM A NOTÍCIA DA VÉSPERA.



-VEM JÁ, JÁ, À NOSSA CASA; PRECISO FALAR-TE SEM DEMORA - REPETIA ELE COM OS OLHOS NO PAPEL.



IMAGINARIAMENTE, VIU A PONTA DA ORELHA DE UM DRAMA...



... RITA SUBJUGADA E LACRIMOSA...

... VILELA INDIGNADO, PEGANDO DA PENA E ESCRREVENDO O BILHETE, CERTO DE QUE ELE ACUDIRIA...

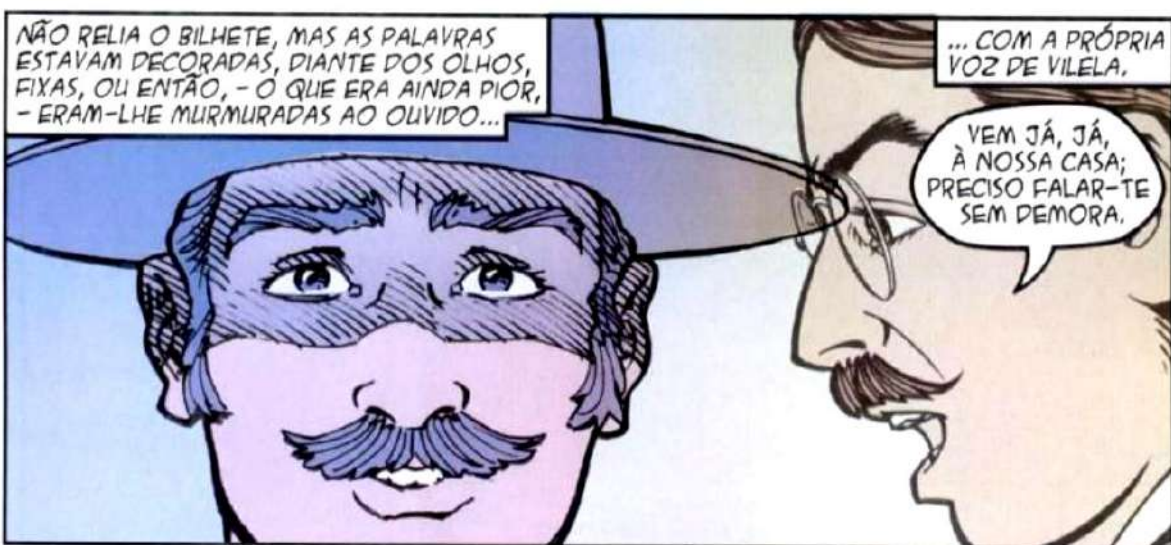


...E ESPERANDO-O PARA MATÁ-LO.

CAMILO ESTREMECEU, TINHA MEDO...

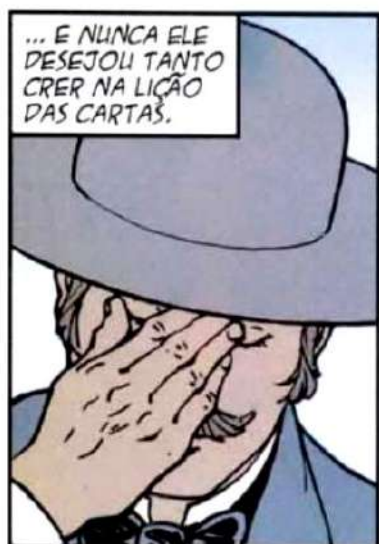


... DEPOIS SORRIU AMARELO, E EM TODO CASO REPUGNAVA-LHE A IDÉIA DE RECUAR, E FOI ANDANDO.









A AGITAÇÃO DELE ERA GRANDE, EXTRAORDINÁRIA, E DO FUNDO DAS CAMADAS MORAIS EMERGIAM ALGUNS FANTASMAS DE OUTRO TEMPO, AS VELHAS CRENÇAS, AS SUPERSTIÇÕES ANTIGAS.



O COCHEIRO PROPÔS-LHE VOLTAR À PRIMEIRA TRAVESSA, E IR POR OUTRO CAMINHO...

... ELE RESPONDEU QUE NÃO, QUE ESPERASSE.



E INCLINAVA-SE PARA FITAR A CASA...



... DEPOIS FEZ UM GESTO INCRÉDULO: ERA A IDÉIA DE OUVIR A CARTOMANTE, QUE LHE PASSAVA AO LONGE, MUITO LONGE, COM VASTAS ASAS CINZENTAS; DESAPARECEU, REAPARECEU, E TORNOU A Esvair-se NO CÉREBRO...







NÃO APARECENDO NINGUÉM,
TEVE IDEIA DE DESCER; MAS
ERA TARDE, A CURIOSIDADE
FLUSTIGAVA-LHE O SANGUE,
AS FONTES LATEJAVAM-LHE...





ENQUANTO AS BARALHAVA, RAPIDAMENTE, OLHAVA PARA ELE, NÃO DE ROSTO, MAS POR BAIXO DOS OLHOS.



ERA UMA MULHER DE QUARENTA ANOS, ITALIANA, MORENA E MAGRA, COM GRANDES OLHOS SONOS E AGUDOS.

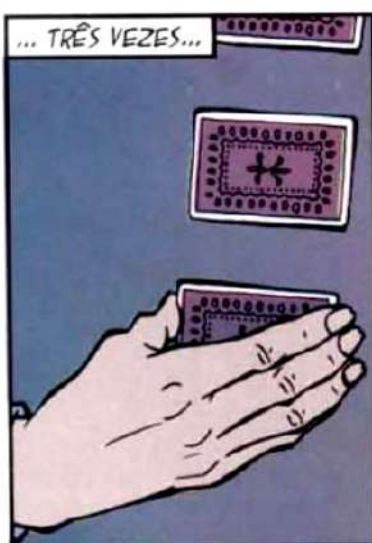


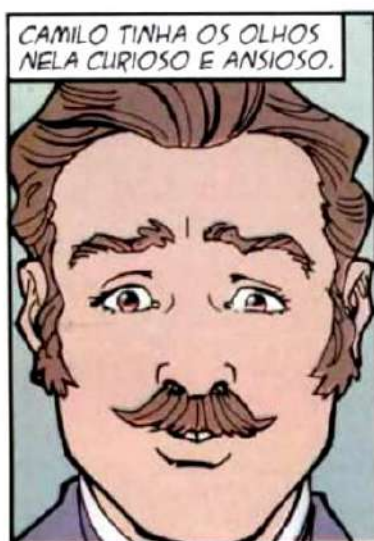
VOLTOU TRÊS CARTAS SOBRE A MESA, E DISSE-LHE:

VEJAMOS PRIMEIRO O QUE É QUE O TRAZ AQUI. O SENHOR TEM UM GRANDE SUSTO...

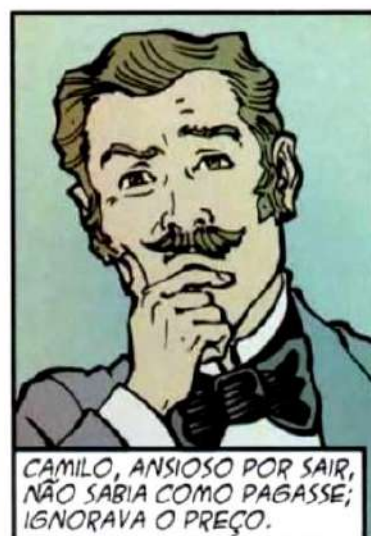


CAMILO, MARAVILHADO, FEZ UM GESTO AFIRMATIVO.











A CARTOMANTE TINHA JÁ GUARDADO A NOTA NA ALGIBEIRA, E DESCIA COM ELE, FALANDO, COM UM LEVE SOTAQUE.



CAMILO DESPEDIU-SE DELA EMBAIXO...



... E DESCEU A ESCADA QUE LEVAVA À RUA...



... ENQUANTO A CARTOMANTE, ALEGRE COM A PAGA, TORNAVA ACIMA, CANTAROLANDO UMA BARCAROLA.

CAMILO ACHOU O TILBURI ESPERANDO; A RUA ESTAVA LIVRE.



ENTROU E SEGUIU A TROTE LARGO.



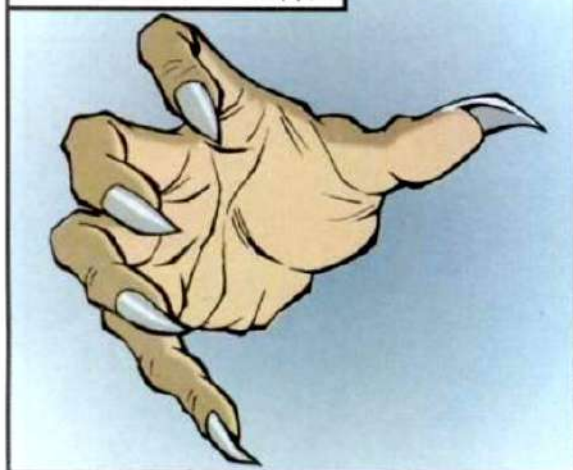


O PRESENTE QUE SE IGNORA, VALE O FUTURO.



ERA ASSIM, LENTAS E CONTÍNUAS,
QUE AS VELHAS CRENÇAS DO RAPAZ
IAM TORNANDO AO DE CIMA...

... E O MISTÉRIO EMPOLGAVA-O
COM AS LINHAS DE FERRO.



ÀS VEZES QUERIA RIR, E RIA
DE SI MESMO, ALGO VEXADO...



... MAS A MULHER, AS CARTAS, AS PALAVRAS
SECAS E AFIRMATIVAS, A EXORTAÇÃO:
-VÁ, VÁ, RAGAZZO INNAMORATO;
E NO FIM, AO LONGE, A BARCAROLA DA
DESPEDIDA, LENTA E GRACIOSA, TAIS ERAM
OS ELEMENTOS RECENTES, QUE FORMAVAM,
COM OS ANTIGOS, UMA FÉ NOVA E VIVAZ.



SUBIU OS SEIS DEGRAUS DE PEDRA,
E MAL TEVE TEMPO DE BATER, A PORTA
ABRIU-SE, E APARECEU-LHE VILELA.



VILELA NÃO LHE
RESPONDEU;
TINHA AS FEIÇÕES
DECOMPOSTAS...



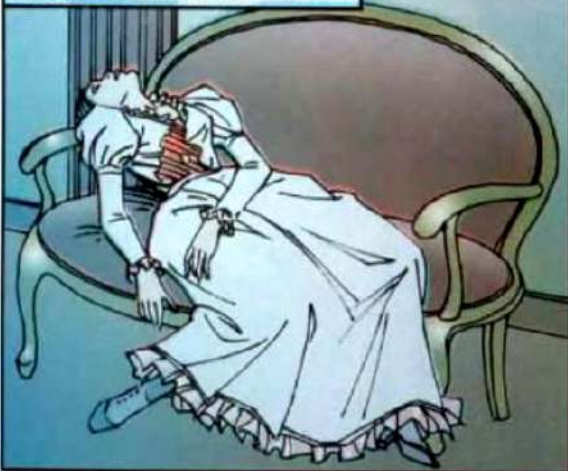
... FEZ-LHE SINAL, E FORAM
PARA UMA SALETA INTERIOR.



ENTRANDO, CAMILO NÃO PÔDE
SUFOCAR UM GRITO DE TERROR...



... AO FUNDO, SOBRE O CANAPÉ, ESTAVA RITA
MORTA E ENSANGÜENTADA.



Machado de Assis foi um gênio, pelo menos no que se refere à sua obra, bastante lida e traduzida até hoje, e estudada em importantes universidades do mundo todo. Neste suplemento, conheça mais sobre essa genialidade, descobrindo por que seu realismo destoava de seus contemporâneos e por que esse autor brasileiro estava tão à frente de seu tempo.



Um pouco da vida de Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro. Neto de escravos alforriados, contava com a proteção de uma madrinha muito rica, dona da Chácara do Livramento. De saúde frágil, epilético, gago, sabe-se pouco de sua infância e início da juventude, além do fato de ter perdido a irmã aos seis anos e a mãe, aos dez. Seu pai casou-se de novo. Aos 14 anos, com a morte do pai, ajudava a madrasa a vender doces para sustentar a casa.

Mesmo sem ter acesso a cursos regulares, empenhou-se em aprender. Foi caixeiro de livraria, tipógrafo, revisor, antes de ser jornalista e cronista. Em 1855, publicou a poesia "A palmeira", no *Marmota Fluminense*, jornal editado numa livraria que se transformara em ponto de encontro dos escritores da época. Em 1860, a convite de Quintino Bocaiúva, passou a fazer parte da redação do jornal *Diário do Rio de Janeiro*. Mas, para garantir o sustento, assumiu um emprego público, ascendendo na carreira burocrática paralelamente à sua consagração como escritor.

Em 1904, a morte de sua mulher e companheira de 35 anos deixa o escritor mergulhado na amargura. Machado de Assis faleceu em 1908, também no Rio de Janeiro.

Principais obras:

- **Comédias:** *Desencantos* (1861)
- **Poesias:** *Crisálidas* (1864); *Falenas* (1870); *Americanas* (1875); *Poesias completas* (1901)
- **Romances:** *Ressurreição* (1872); *A mão e a luva* (1874); *Helena* (1876); *Iaiá Garcia* (1878); *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); *Quincas Borba* (1891); *Dom Casmurro* (1899); *Esau e Jacó* (1904); *Memorial de Aires* (1908)
- **Contos:** *Contos Fluminenses* (1870); *Histórias da meia-noite* (1873); *Papéis avulsos* (1882); *Histórias sem data* (1884); *Várias histórias* (1896); *Páginas recolhidas* (1899); *Relíquias de casa velha* (1906)
- **Teatro:** *Queda que as mulheres têm para os tolos* (1861); *Desencantos* (1861); *Hoje avental, amanhã luva* (1861); *O caminho da porta* (1862); *O protocolo* (1862); *Quase ministro* (1863); *Os deuses de casaca* (1865); *Tu, só tu, puro amor* (1881).

ANEXO C – CONTO “A CARTOMANTE” DE MACHADO DE ASSIS

A Cartomante²⁴

HAMLET observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

– Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era: Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

– Errou, interrompeu Camilo, rindo.

– Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Villela podia sabê-lo, e depois...

– Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

– Onde é a casa?

– Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca. Camilo riu outra vez:

– Tu crês deveras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram.

No dia em que deixou cair tôda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era

²⁴Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16916>.

na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Villela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Villela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Villela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

– É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor. Camilo e Villela olharam-se com ternura. Eram amigos de veras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Villela não desmentia as cartas do marido.

Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Villela vinte e nove, e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Villela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição. Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Villela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor. Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di femmina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios.

Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; – ela mal, – ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Villela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pode ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pode. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoadado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos!

Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Villela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia.

As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: – a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Villela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

– Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Villela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Villela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Eramais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.

– Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, – repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Villela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Villela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, – o que era ainda pior, – eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Villela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora."

Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo.

Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

– Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas.

Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e peçadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas.

O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

– Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mais ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio. A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo.

Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

– Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

– E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

– A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

– As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita. . . Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

– A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante. Esta levantou-se, rindo.

– Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

– Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

– Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

– Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela em baixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Villela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobriu a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

– Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: – Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz. A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir.

Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Villela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Villela.

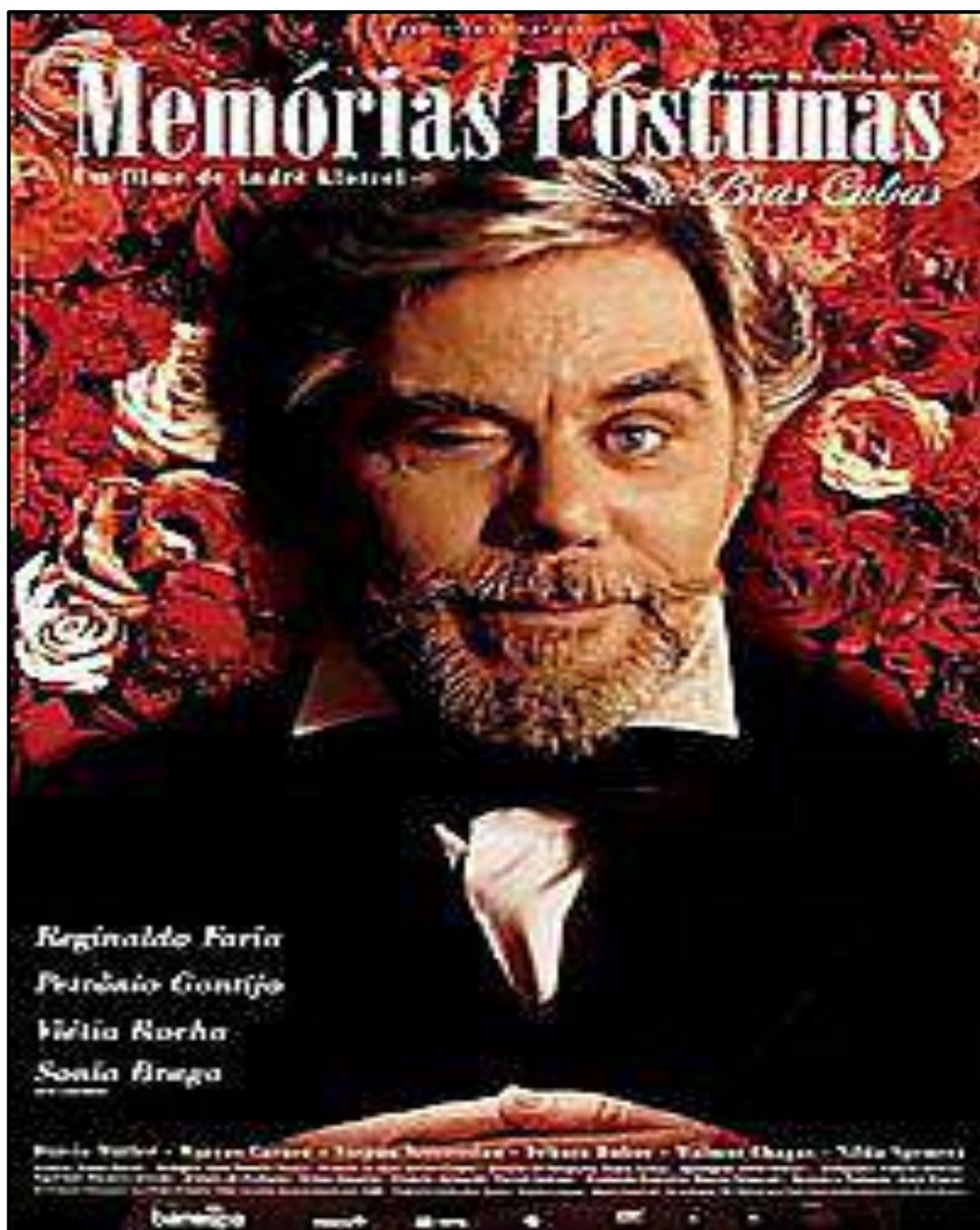
– Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Villela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pode sufocar um grito de terror: – ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Villela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ANEXO D – CAPA DO DVD DO FILME “MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS” BASEADO NA OBRA HOMÔNIMA DE MACHADO DE ASSIS

Lançamento **17 de agosto de 2001** (1h42min)

Dirigido por André Klotzel



ANEXO E - A ESPÉCIE “UM APÓLOGO” DE MACHADO DE ASSIS

Um Apólogo²⁵

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?
- Deixe-me, senhora.
- Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.
- Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.
- Mas você é orgulhosa.
- Decerto que sou.
- Mas por quê?
- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?
- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?
- Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...
- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...
- Também os batedores vão adiante do imperador.
- Você é imperador?
- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na

²⁵Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16916>

agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

– Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: – Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

ANEXO F – “A REBELIÃO CONTRA O ESTÔMAGO” DE WILLIAM BENNETT

A rebelião contra o estômago²⁶

Variações desta história existem desde a antiguidade clássica.

Paulo emprega uma delas em Coríntios I 12:14-16.

Uma vez um homem sonhou que suas mãos, pés, boca e cérebro começaram todos a se rebelar contra estômago.

– Sua lesma imprestável! - as mãos disseram – Nós trabalhamos o dia inteiro, serrando, martelando, levantando e carregando. De noite estamos cobertas de bolhas e arranhões, nossas juntas doem e ficamos cheias de sujeira. Enquanto isso, você só fica aí sentado, pegando a comida toda!

– Nós concordamos! - gritaram os pés – Pense só como nos desgastamos, andando para lá e para cá o dia inteiro. E só fica se entupindo, seu porco ganancioso, cada vez mais pesado para a gente carregar.

– Isso mesmo! - choramingou a boca – De onde você pensa que vem toda a comida que você tanto ama? Eu é que tenho que mastigar tudo; e logo que termino, você suga tudo aí para baixo, só para você. Você acha que isso é justo?

– E eu? - gritou o cérebro – Você acha que é fácil ficar aqui em cima, tendo que pensar de onde vai vir a sua próxima refeição? E ainda por cima, não ganho nada pelas minhas dores todas.

Uma por uma, as partes do corpo aderiram às reclamações contra o estômago, que não disse coisa alguma.

– Tenho uma idéia - o cérebro finalmente anunciou. – Vamos todos nos rebelar contra essa barriga preguiçosa e parar de trabalhar para ela.

– Soberba idéia! - todos os outros membros e órgãos concordam – Vamos lhe ensinar como nós somos importantes, seu porco. Assim, talvez você também acabe fazendo algum trabalho.

E todos pararam de trabalhar. As mãos se recusaram a levantar ou carregar coisas. Os pés se recusaram a andar. A boca prometeu não mastigar nem engolir nem um bocadinho. E o cérebro jurou que não teria mais nenhuma ideia brilhante. No começo, o estômago roncou um pouco, como sempre fazia quando estava com fome. Mas depois ficou quieto.

²⁶ Disponível em: <<http://www.metaforas.com.br/a-rebeliao-contra-o-estomago>>

Nesse ponto, para surpresa do homem que sonhava, ele descobriu que não conseguia andar. Não conseguia segurar nada nas mãos. Não conseguia nem abrir a boca. E de repente, começou a se sentir bem doente.

O sonho pareceu durar vários dias. A cada dia que passava, o homem se sentia cada vez pior.

– É melhor que essa rebelião não dure muito - ele pensou – senão vou morrer de inanição.

Enquanto isso, mãos, pés, boca e cérebro só ficavam à toa, cada vez mais fracos. No início, se agitavam só um pouquinho, para escarnecer do estômago de vez em quando; mas pouco depois não tinham mais energia nem para isso.

Por fim, o homem ouviu uma vozinha fraca vinda da direção dos pés.

– Pode ser que estivéssemos enganados - eles diziam. – Talvez o estômago estivesse trabalhando o tempo todo, ao jeito dele.

–Estava pensando a mesma coisa - murmurou o cérebro. – É verdade que ele fica pegando a comida toda. Mas parece que ele manda a maior parte de volta para nós.

– Devemos admitir nosso erro - disse a boca. – O estômago tem tanto trabalho a fazer quanto as mãos, os pés, o cérebro e os dentes.

– Então, vamos todos voltar ao trabalho - gritaram juntos. E, nisso, o homem acordou. Para seu alívio, descobriu que os pés estavam andando de novo. As mãos seguravam, a boca mastigava e o cérebro agora conseguia pensar com clareza. Começou a se sentir muito melhor.

– Bem, eis aí uma lição para mim - ele pensou, enquanto enchia o estômago de café e pão com manteiga, de manhã. – Ou funcionamos todos juntos, ou nada funciona mesmo.