



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELENA DE OLIVEIRA SOUTO

**LEITURA DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: ENTRE O DEVER
E O PRAZER**

Londrina
2021

HELENA DE OLIVEIRA SOUTO

**LEITURA DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: ENTRE O DEVER
E O PRAZER**

Trabalho de Conclusão Final submetida à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Andreia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S728 Souto, Helena de OLIVEIRA.
Leitura dos Clássicos na Escola: : Entre o Dever e o Prazer / Helena de OLIVEIRA Souto. - Londrina, 2021.
147 f. : il.

Orientador: Andreia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Ensino - Tese. 2. Leitura - Tese. 3. Literatura - Tese. 4. Clássicos - Tese. I. Santana, Andreia da Cunha Malheiros. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

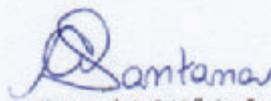
CDU 82

HELENA DE OLIVEIRA SOUTO

**LEITURA DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: ENTRE O DEVER
E O PRAZER**

Trabalho de Conclusão Final submetido à Banca de Dissertação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Andreia C. Malheiros Santana

Prof. Orientador: Prof.ª Dr.ª Andreia da Cunha
Malheiros Santana.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Ana Lucia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de setembro de 2021.

A Deus, o Senhor do tempo, toda a minha gratidão.

Dedicatória

A Deus, por se fazer presente em cada momento deste percurso.

À minha família pela inspiração de coragem, seriedade, confiança, cumplicidade, que, às vezes, em silêncio diz muito ou tudo o que eu preciso.

À minha mãe biológica Ana, à minha mãe-avó Francisca (in memoriam).

Ao meu pai-avô Lindolfo (in memoriam), que me ensinou a grandeza da leitura, quando eu ainda não sabia ler e com seu exemplo me incentivou a amar os livros.

Às minhas irmãs Dora e Ester, por me presentarem com os meus primeiros livros, ainda guardo na memória as histórias que me faziam sonhar e desejar aprender a ler. Às minhas irmãs Maria Emília e Mária, pelo incentivo.

Ao meu esposo Josué, por sua compreensão e apoio nos momentos em que mais precisei e que muito contribuiu para a realização deste sonho.

Aos meus filhos Tiago e Gabriel, que compreenderam os momentos de ausência.

À minha nora, Rafaela por sempre me apoiar.

À minha nora Laís, pelo companheirismo, sem medir esforços, sempre ao meu lado quando eu mais preciso.

A todos que me apoiaram nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Andreia Cunha Malheiros Santana, pelo trabalho cuidadoso e paciente de orientação.

Ao Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna (in memoriam), minha eterna gratidão e admiração.

Às professoras Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida e Dra. Sheila Oliveira Lima, pela leitura e contribuição no momento da qualificação deste trabalho.

À Universidade Estadual de Londrina-UEL- especialmente ao programa de Mestrado Profletras, pela oportunidade.

Aos docentes do Programa Profletras de 2019: Dra. Andreia Cunha Malheiros Santana, Dra. Dircel Aparecida Kailer, Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues, Dra. Maria Isabel Borges, Dr. Paulo Roberto Almeida, Dra. Sheila Oliveira Lima. Muito obrigada pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade, por todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado.

Aos colegas de caminhada, obrigada pelo companheirismo, amizade e cumplicidade acadêmica. Especialmente à minha companheira, Maria Geralda de Oliveira, por sua amizade.

Com carinho especial a Ivone Santana, Silvana Salino Ramos e Claudio de Assis.

SOUTO, Helena de Oliveira. **LEITURA DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA:** entre o dever e o prazer. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2021.

RESUMO

Este trabalho parte da premissa de que a literatura clássica é importante na formação do educando, em especial as obras de Machado de Assis. Tem como objetivo conhecer e investigar aspectos e características da literatura canônica, desenvolver estratégias que facilitem a compreensão do texto literário, além da formação de um leitor com visão crítica, criativa, com capacidade de argumentar e defender a sua opinião. Para alcançar tal propósito, foram discutidas as concepções de leitura literária presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação básica, como a LDB, os PCNs, as DCEs, a BNCC e o CREP. A fundamentação teórica desta pesquisa cotejou os estudos dos seguintes autores: Lajolo e Zilberman (1991,1996), Calvino (2011), Candido (1972), Compagnon (1999, 2009), Cosson (2009), Freire (2005), Jauss (1994), Kleiman (1993), Machado (2002), Oliveira (2007), Petit (2008), entre outros. Com o intuito de mostrar a importância da literatura clássica na formação intelectual e social do educando, desenvolveu-se um projeto de intervenção, tendo como alvo os alunos do 9º ano do ensino fundamental, como base teórico-metodológica, foram utilizadas as estratégias de leitura desenvolvidas por Solé (1998), resultando em um caderno pedagógico com três unidades didáticas, com as obras de Machado de Assis “A carteira”, “Dom Casmurro” em HQ bem como o romance tradicional. Neste caderno estão contidas as orientações para o professor e as atividades que podem ser impressas para os alunos. Como resultado, espera-se que este trabalho colabore com o ensino de leitura literária, levando o educando a compreender a importância e o valor dos clássicos em sua formação intelectual e social, com opiniões próprias acerca das questões sociais a seu redor. Que o aluno além do conhecimento da obra clássica, aproxime-se de outros títulos do mesmo autor, assim como de outros autores clássicos e, se sinta motivado a conhecer outros livros.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura. Clássicos.

SOUTO, Helena de Oliveira. *READING THE CLASSICS AT SCHOOL: between duty and pleasure*. 147 f. Dissertation (Professional Master in Letters) - State University of Londrina, Londrina/PR, 2021.

ABSTRACT

This work is based on the premise that classical literature is important in the education of students, especially the works of Machado de Assis. It aims to know and investigate aspects and characteristics of canonical literature, develop strategies that facilitate the understanding of the literary text, in addition to training a reader with a critical and creative view, with the ability to argue and defend their opinion. To achieve this proposal, the concepts of literary reading present in official documents that guide basic education, such as the LDB, the PCNs, the DCEs, the BNCC and the CREP, were discussed. The theoretical foundation of this research articulated the studies of the following authors: Lajolo and Zilberman (1991, 1996), Calvino (2011), Candido (1972), Compagnon (1999, 2009), Cosson (2009), Freire (2005), Jauss (1994), Kleiman (1993), Machado (2002), Oliveira (2007), Petit (2008), among others. In order to show the importance of classical literature in the student's intellectual and social formation, an intervention project was developed, thinking of the 9th grade students of elementary school, as a theoretical-methodological basis, the reading strategies developed by Solé (1998), resulting in a pedagogical notebook with three didactic units, with the works of Machado de Assis "The portfolio", "Dom Casmurro" in HQ and the novel. It contains guidelines for the teacher and activities that can be printed for students. As a result, it is expected that this work will collaborate with the teaching of literary reading, leading the student to understand the importance and value of the classic in their intellectual and social formation, with their own opinions about the social issues around them. That the student, in addition to knowledge of the classic work, approach other titles by the same author, feel motivated to learn about other books on their own.

Keywords: Teaching. Reading. Literature. Classics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCE: LP	Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LRCO 2.0	Livro Registro Classe Online
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNDIME	União de Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Levantamento de dados do Banco Teses da Capes	17
Quadro 2 - Práticas com a leitura	69
Quadro 3 - Simbologia das cores.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS	26
1.1 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	26
1.2 - DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	28
1.3 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	33
1.4 - REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ.....	36
1.5 - CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP).....	38
1.6 - LEITURA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	39
CAPÍTULO 2 – LEITURA E LITERATURA	43
2.1 - A LEITURA.....	43
2.2 - LEITURA NA ESCOLA	47
2.3 - A HISTÓRIA DA LITERATURA	56
2.4 - A LITERATURA INFANTOJUVENIL	61
2.5 - A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	64
2.6 - FORMAÇÃO DO LEITOR.....	67
2.7 – O AUTOR E AS OBRAS.....	71
CAPÍTULO 3 - A LITERATURA CLÁSSICA E ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS	77
3.1 - OS CLÁSSICOS DA LITERATURA.....	77
3.2 – ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS	83
3.3 - ADAPTAÇÃO PARA O CINEMA	87
3.4 - ADAPTAÇÃO PARA OS QUADRINHOS	90
3.5 - LINGUAGEM DOS QUADRINHOS	97
3.5.1 - Linguagem Visual (Icônica).....	98
3.5.2 - Planos e Ângulos de Visão.....	101
3.5.3 - Montagem	108
3.5.4 - Protagonistas e Personagens Secundários.....	110
3.5.5 - A Linguagem Verbal.....	113
3.5.6 - O Balão.....	114
3.5.7 - Legenda	116
3.6 – A SIMBOLOGIA DAS CORES	117
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	121
4.1 - O CONTEXTO DA PESQUISA	121

4.2 - PESQUISA QUALITATIVA.....	124
4.3 - A PESQUISA-AÇÃO.....	125
4.4 - ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO.....	126
4.5 - ESCOLA E SUJEITO	128
4.6 - DAS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA	128
4.7 - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	135
ANEXO.....	141
BIOGRAFIA MACHADO DE ASSIS	141
CONTO A CARTEIRA.....	142
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	146

INTRODUÇÃO

“A busca pelo que é próprio, que também nos é desconhecido e em que encontramos as vozes dos outros, a própria voz que se torna coletiva e a voz de muitos convertida em sua própria voz”.

Andruetto

A leitura é uma atividade que está presente em todos os níveis educativos da sociedade letrada. Começa quando o aluno em fase de aprendizagem passa a compreender o significado de mensagens registradas através do processamento do que leu. Ensinar a ler, conhecer o som das letras, representa convidá-los a se tornarem leitores, a participar da aventura do conhecimento implícito que é o ato de ler. Mas essa prática tem sido um desafio, principalmente em escolas públicas. Nas salas de aula é possível ver a aversão que muitos educandos têm pela leitura literária, muitas vezes porque não compreendem o que lhes é apresentado, seja por falta de incentivo, seja por necessitarem de outro método para tratar o texto.

Dionísio (2014) argumenta que os textos literários nas escolas são transformados em textos informativos, em textos formativos, em pretextos para exercícios gramaticais, sendo assim a “única interação que a literatura promove na escola é a de responder perguntas por outros colocadas” (DIONÍSIO, 2014, p.80). Nesse sentido, as aulas de literatura deixam de proporcionar a experiência com a leitura e a formação de leitores. Mas apesar das falhas e carências encontradas no âmbito escolar, Andruetto (2017) afirma que a escola é para muitas crianças e jovens o único lugar onde se pode encontrar ajuda, um espaço possível para o contato com a cultura literária.

O ensino da leitura tem sido debatido por teóricos da área, mas o ideal esperado está longe de ser alcançado. Foi atribuída à escola a responsabilidade de formar o leitor literário. Segundo a pesquisadora argentina María Teresa Andruetto (2007) “É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito Acesso ao mundo da leitura e esta inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária.”, no entanto a instituição escolar não tem dado conta do desafio que lhe foi imposto, instruir e promover o hábito da leitura.

Para executar essa tarefa é imprescindível ser um professor-leitor para orientar crianças e jovens a encontrar seu caminho no mundo da leitura, o educador necessita descobrir sua própria conexão entre o mundo e a literatura, (FEIJÓ, 2010, p. 157), todo professor comprometido, enfrenta um desafio, o de promover a leitura, sabendo que não existe fórmula mágica, ninguém tem a solução do problema, mas cabe a ele ser criativo com o que deve e o que pode fazer, pois ser professor precisa ser sinônimo de leitor, de estar sempre lendo.

Provocar o desejo de ler não é uma tarefa fácil, mas segundo Solé (1998, p.43) “o interesse também se cria, se suscita, e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.” Para Britto (2012), é possível criar e realizar muitas coisas em situações em que o leitor não tem o que escolher, assim, como em outras situações a leitura descompromissada não leva à criação, descoberta ou aprendizagem. Quando alguém se propõe a ler, essa ação pode ser espontânea, por um desejo pessoal, como por obrigação, por um compromisso, ou atividade. Britto afirma:

Vivemos em uma sociedade em que o prazer é buscado a todo o momento. E nesse contexto, o entretenimento é mercadoria. Ele deve ser de consumo fácil, ligado ao tempo ocioso, que não exige esforço ou determinação. O tempo da diversão é o tempo do esquecimento, de não pensar em nada. Tem hora para começar e acabar. Não gera futuro e nem consequência. (BRITTO, 2012, p.47)

Quando se fala em leitura por prazer se costuma pensar em algo sem comprometimento, que não pode e não deve demandar exigências de nenhum tipo. Mas ela exige esforço, é como estudar, requer dedicação, concentração, responsabilidade e sobretudo muita disciplina. O prazer não é um simples divertimento. Como afirmam Batista e Guimarães (2012), as atividades de leitura exigem mais do leitor, que deve utilizar as experiências e conhecimentos não apenas linguísticos, mas seu conhecimento da língua, de mundo e das diferentes situações em que o texto articula com o autor. É necessário construir sentido, não um sentido textual, mas uma abundância de sentidos e leituras possíveis a partir das indicações do texto e de seu conhecimento. Para Britto (2012), o desafio pedagógico é o de pensar sobre a autonomia do estudante, sem perder a dimensão política da formação do leitor. Ou seja, ao propor uma leitura, o professor tem que considerar que eles são capazes e têm potencial para viver novas experiências. Conforme Britto:

O simples hábito de ler descomprometido, sem reflexão aguda do sentido das coisas, numa condição em que a pessoa é levada pelas circunstâncias e motivada por

interesses pragmáticos (como seria para tornar-se mais competitivo ou ler para divertir-se e esquecer) se caracteriza como situação de alienação. O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significações e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. (BRITTO, 2012, p. 52).

Para que o processo de leitura de literatura encontre sentido para o aluno na escola, afirma Zulim, (2011), é essencial ter bons livros e professores que aprendam a usá-los, que abram espaços literários em suas aulas e que utilizam para ler. Segundo a autora, cabe ao professor ser um leitor apaixonado, pois se ele não gostar de ler, não poderá convencer seus alunos, provavelmente será um colaborador para que o livro seja rejeitado. (ZULIM, 2011, p.14). Batista e Guimarães (2012) afirmam, que para formar um leitor crítico, as atividades de leitura devem estimular a compreensão dos sentidos textuais para que o leitor não seja um mero decodificador de sinais linguísticos. Dessa forma, segundo os autores, acredita-se que o aluno deva ser guiado a uma leitura que o faça ativo diante do texto, e isso só é possível se a leitura envolver a realidade, seu mundo e sua vida. Assim, pouco a pouco ele irá entender que o texto é mais que notas e que a leitura literária pode ser desfrutada. A tarefa da escola é árdua e complexa, ler se aprende lendo, a missão da escola é criar um ambiente onde se possa estabelecer esse hábito e professores que transmitam essa paixão, pois se educa pelo exemplo. (Batista e Guimarães, 2012).

Para alcançar os objetivos que foram propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa e interventiva, a pesquisa-ação, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) enfatiza que “(...) um professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos (...)”. Tendo como ponto de partida a realidade docente, é possível refletir e modificar a prática em sala de aula, assumindo um papel de investigador participativo no ambiente escolar. A pesquisa-ação de linha qualitativa pode contribuir para a melhoria e qualificação docente, pois investigar é, ou deveria ser de interesse de todo o professor em exercício da profissão.

Foi pensado em implementar um projeto de leitura literária com os clássicos, com o propósito de levar os alunos envolvidos a olhar para a literatura não só como um requisito para o conhecimento, mas que a tenha como indispensável para a transformação do ensino. Para tanto, foi escolhido o autor canônico Machado de Assis, e para apresentá-lo aos alunos, optou-se por um de seus contos, uma leitura adaptada para HQ para finalmente chegar ao romance.

A adaptação literária, nesse caso, o formato HQ do romance Dom Casmurro, será uma estratégia para aproximar os estudantes do romance tradicional, uma vez

que possibilita o contato com um texto mais acessível que facilita a iniciação dos alunos na literatura. A escolha dos textos e do autor foram feitas pensando nas contribuições que trariam para a formação do leitor, possibilitando a ampliação do vocabulário, estimulando sua criatividade, desenvolvendo a imaginação, fazendo-o capaz de expressar seus sentimentos, ideias e opiniões. Machado de Assis traz discussões e reflexões sobre diversos temas sociais, históricos e culturais. Embora suas obras tenham sido escritas no século XIX, ainda são atuais para o século XXI. Segundo Hanna (2012), ele é considerado um autor além de seu tempo, seus temas não se limitam apenas a uma realidade distante. Suas obras perpassam gerações e a cada novo momento surgem mais reflexões sobre suas produções.

Com o intuito de despertar nos alunos o interesse pela leitura literária, foi pensado uma proposta didático-pedagógica com base nas estratégias de leitura de Solé (1998) para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, capaz de ampliar a expectativa do leitor, levando-os a investigar, discutir, expor a sua opinião, interagir com a obra e com o autor. Para atingir o objetivo geral que é contribuir para a formação de um leitor com visão crítica, criativa, com capacidade de argumentar e defender a sua opinião, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e investigar aspectos e características da literatura canônica;
- Fomentar práticas sociais de leitura para formação de leitores;
- Potencializar no aluno uma atitude positiva com respeito à leitura dos clássicos;
- Desenvolver estratégias que facilitem a compreensão do texto literário.

O projeto surgiu a partir da realidade educacional, que a professora-pesquisadora encontrou em seu contexto escolar, a forma como a literatura é tratada na educação, a resistência, o desinteresse à leitura e em especial a leitura clássica por parte dos alunos foram motivadores desta pesquisa. Diante desses problemas, além de ter pesquisado trabalhos acadêmicos que investigam a causa da escassa prática de leitura de textos canônicos na vida estudantil, pretendeu-se estudar e encontrar estratégias para estimulá-los, com uma metodologia que vise expandir o horizonte literário do leitor a partir de textos canônicos.

Para planejar a proposta de intervenção, realizou-se uma pesquisa no Banco de Teses da Capes do período de 2006 a 2019, inicialmente a pesquisa seria de 2009 a 2019, mas foi ampliada, porque não foi possível encontrar pesquisas acadêmicas que abordassem obras clássicas tradicionais para o trabalho com o ensino fundamental. Investigou-se a “Formação de leitores literários na educação básica”, “clássicos no ensino fundamental II”,

“Leitura de clássicos adaptados”, “Ensino de literatura clássica no fundamental II”. Nessa pesquisa, foi possível perceber o quanto tal temática é investigada:

Quadro 01 - Levantamento de Dados Banco de Teses da CAPES

TEMA	TOTAL APRESENTADO PELO BANCO DE TESES	TESE E DISSERTAÇÃO SELECIONADA	ANO	AUTOR
Literatura na educação básica	3	A Leitura Literária no Ensino Fundamental: caminhos e desafios para o professor de português' 30/06/2017 201 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis), Assis Biblioteca Depositária: FCL ASSIS	2017	Christina Magalhães dos Santos
		A Constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental' 03/07/2015 210 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.	2015	Mariana Morales da Silva
		“Entre o Amor e a Ruína: Os elementos do Trágico no romance Eu Receberia as Piores Notícias de seus Lindos Lábios”, de Marçal Aquino' 14/04/2014 117 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CES/JF Verbum Divinum.	2014	Maria das Dores Lara
Ensino de literatura clássica no fundamental II	3	“Sobre)Viver, Rasgar-se e Remendar-se a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais” Tese de Doutorado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Uni' 11/12/2015 246 f. Doutorado em Interdisciplinar Linguística Aplicada. Instituição de Ensino:	2015	Tiago Cavalcante da Silva

		Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer...- Sobre a formação de leitores na Sala de Leitura' 31/08/2015 180 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.	2015	Ana Carolina Pereira de Carvalho
Leitura de clássicos adaptados na educação básica	4	“Permanência e Mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura” 01/05/2006 248 f. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2006	Mário Feijó Borges
		Uso de hipertexto como ferramenta pedagógica para a leitura de textos literário clássico nas aulas de Língua portuguesa	2018	Raquel Fraguas Rangel
		Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental' 27/08/2015 100 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Pernambuco	2015	Rodrigo do Nascimento Pessoa
		“Leitura de Adaptações Literárias no Colégio Pedro II: Recortes de Tradição e Inovação” 24/04/2017 199 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch.	2017	Lucienne Mariano Leão

Fonte: levantamento da própria autora a partir de pesquisa realizada no Banco de teses da Capes data de Acesso: 22 de maio de 2020.

A dissertação de Christina Magalhães Gomes dos Santos, tem como objetivo estudar a relação entre a formação e a prática de professores de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e o ensino de Literatura Juvenil. A pesquisa foi feita com professores efetivos de escolas municipais. O trabalho em questão traça o perfil dos educadores quanto à formação, adesão e conhecimento de programas de incentivo à leitura. Apresenta a análise do estudo e destaca perfis de docentes leitores e suas práticas de ensino literário. Na perspectiva teórica, fundamenta o trabalho na Estética da Recepção, nas concepções de Umberto Eco, de Antonio Cândido sobre ensino de literatura e nos conceitos de leitura literária e sujeito leitor preconizados por Jouve e Rouxel. As considerações sobre a relação entre literatura e ensino pautam-se em estudos realizados por Rocco, Antunes, Ceccantini e Ferreira, somados às pesquisas sobre formação de professores descritas por Butlen e Rösing. (SANTOS, 2017)

Mariana Morales da Silva, em sua dissertação aborda a ilusão da leitura única e padronizada pela escola. Discute o papel da escola em relação ao letramento, ao Acesso à literatura e a garantia do direito do aluno e a posição que ele pode ocupar e é impedido de ocupar. Defende a ideia de leitura de sentidos plurais, na concepção da Análise do Discurso pecheutiana. A pesquisa foi feita com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e com o clássico “Romeu e Julieta”. (SILVA, 2015)

Maria das Dores Lara, em sua dissertação, investigou os conceitos da tragédia clássica e sua transformação em um viés histórico. Segunda a pesquisadora, é um trabalho de pesquisa bibliográfica voltado para as discussões relativas ao trágico literário contemporâneo à luz da literatura Brasileira produzida no final do século XX e início do século XXI com um olhar para a realidade atual. Buscou estabelecer de que maneira esses elementos atualizam-se na obra ficcional denominada “Eu receberia as piores notícias de seus lindos lábios”, de Marçal Aquino (2005), possibilitando a sua identificação enquanto autor contemporâneo, e relacioná-la à obra clássica de Sófocles (2007), Édipo Rei. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, desenha o universo voltado para as discussões relativas ao trágico literário, busca a retórica do passado, porém, segundo a autora com um olhar para a realidade atual, vislumbra um caminho novo. (LARA, 2014)

A tese de Tiago Cavalcante da Silva, aborda a importância de explorar a literatura em sala de aula por meio da perspectiva pedagógica, como o objetivo de propiciar ao educando outra possibilidade de se colocar na sociedade, de ser responsivo e responsável. A pesquisa foi realizada com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, que a partir do livro “Claraboia (2009)”, de Adriana Kairós, uma escritora do Complexo de favelas da

Maré, e do livro “Capitães da Areia (1937)” de Jorge Amado. Segundo Silva, é um trabalho literário que visa entender a sociedade, a desigualdade e a violência. (SILVA,2015)

A dissertação de Elba Poma Lourenço de Almeida, aborda as obras do escritor mineiro Rubem Fonseca. Trata da biografia e obras do autor, questiona por que suas obras pouco aparecem nos manuais de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, sendo estudado somente no Ensino Médio. Discute o papel da literatura como pretexto para o ensino de gramática ou de gêneros textuais. Trabalha os contos da obra “Ela e outras mulheres (2006)”, tem como objetivo mostrar aos alunos do 9º ano uma nova perspectiva da literatura. (ALMEIDA, 2018)

Em sua tese, Ebe Maria de Lima Siqueira, aborda a formação do leitor literário, o papel e a importância da mediação do professor, com vistas à construção de bases para uma Educação Literária. Trata da formação do leitor, os conceitos históricos e sua articulação com a educação. A autora faz uma reflexão para que se entenda o que é Literatura sem Fronteira. O desenvolvimento da pesquisa foi baseado nos pressupostos teóricos de Theodor Adorno e Walter Benjamin; a Antonio Cândido, Tzvetan Todorov e Antoine Compagnon, além de Roland Barthes, Umberto Eco, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e pesquisadores como Roger Chartier, Michèle Petit, Tereza Colomer, Daniel Pennac, Eliana Yunes, João Luís Ceccantini, Vera Aguiar, entre outros, que questionam os modos de ler e o papel dos mediadores na formação, prioritariamente, de leitores literários. (SIQUEIRA, 2013)

A dissertação, de Fabiana Iolanda Sotini, traz um estudo sobre a leitura de clássicos literários para a formação crítica de alunos leitores do Ensino Médio. O objetivo é averiguar como ocorre a leitura no âmbito escolar e o contato do aluno com o texto literário, em especial os textos de Machado de Assis e como a mediação do professor pode contribuir para a formação crítica do leitor. Aborda contos machadianos e os recursos de expressão encontrados nas obras. O projeto de intervenção foi aplicado para a 2ª série do Ensino Médio. A parte prática foi uma intervenção realizada como uma pesquisa-ação, quantitativa e qualitativa com leitura de contos machadianos seguida do romance Memórias Póstumas de Brás Cubas (2007). A fundamentação é apoiada em reflexões de Calvino (1993), Candido (1972, 1989 e 2004), Zilberman (1985, 1988, 1999), Bosi (2002, 2003), Compagnon (2009) Failla (2012, 2016), Kleiman (2002) Todorov (2009), Schwarz (2008), Bosi (2003), entre outros, além dos documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), entre outros. (SOTINI, 2017)

Em sua dissertação, Josuelene da Silva Souza, investiga narrador e leitor na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), a partir de aspectos históricos, sociológicos e literários. Discute as possíveis relações entre o leitor ficcional projetado no romance de Machado de Assis e o público leitor do século XIX, a partir de referências históricas e sociológicas. Mostra as estratégias do narrador e sua forma de apropriação do leitor para a construção do sentido da obra. Como suporte teórico, vale-se de teorias que abordam a recepção do texto literário, como Robert Jauss, Wolfgang Iser, Wayne Booth, Roland Barthes e Luiz Costa Lima. Para a contextualização da leitura e do leitor, recorre às pesquisas de Laurence Hallewell, Roger Chartier, Jorge Araujo, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Marcia Abreu. Busca o apoio de leitores críticos da obra de Machado de Assis como Rubens Alves Pereira, Antonio Cândido, Alfredo Bosi, Valetin Facioli, Regina Zilberman, John Gledson, Sidney Chalhoub, Raymundo Faoro, Márcia Lígia Goldin, Lúcia Miguel-Perreira, Augusto Meyer, entre outros. (SOUZA, 2015)

A tese de Juliana Zanco leme da Silva, investiga a constituição do Sistema Literário Brasileiro do século XIX. Busca entender a relação autor/obra/leitor, na obra machadiana, nos folhetins e seus leitores em “A Estação”, periódico quinzenal de moda, no qual Machado de Assis colaborou entre 1879 e 1898. Apresenta “A Semana”, periódico semanal com publicações aos sábados, de 1885 a 1895. Discute o estilo de escrita machadiano em periódicos diferentes, por meio da análise dos contos: “Um para o Outro” (1879 – A Estação), A Chave (1879 – A Estação), “Uma Visita de Alcibíades” (duas versões: *Jornal da Famílias* – 1876 e *Gazeta de Notícias* – 1882); “O Caso do Romualdo” (A Estação, 1884). Também apresenta o percurso do Conto de Escola: do folhetim (*Gazeta de Notícias*, 1884) à versão ilustrada, por Nelson Cruz (2002). Sugere atividades didáticas. (SILVA, 2018)

A dissertação de Ana Carolina Pereira de Carvalho, investiga o jovem leitor, considerando suas experiências de formação em uma Sala de Leitura. Os dados foram gerados a partir de um conjunto de observações e entrevistas-conversas com grupos de alunos e profissionais da escola e visitas a outros locais do bairro. As práticas vividas, relatadas e registradas foram discutidas considerando algumas reflexões de campo, as orientações do Programa de Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo, as formações foram voltadas para os professores e orientadores dessas salas. (CARVALHO, 2015)

A tese de Mário Feijó Borges Monteiro, questiona o uso das adaptações escolares como um discurso literário. A função da adaptação dentro do sistema escolar, a origem e os preconceitos contra o gênero, o desafio do adaptador, e a linguagem de forma adequada à faixa etária do leitor. A fundamentação é apoiada em estudos de (Foucault, 1996),

(Said, 2002), (Borges, 1983) e (Lobato, 1968). Um trabalho voltado para o sétimo ano do ensino fundamental II, feito a partir de adaptações escritas por (Ana Maria Machado, 2001) e (Ruth Rocha, 2002). (FEIJÓ, 2006).

Raquel Fraguas Rangel em sua dissertação defende a leitura de textos clássicos nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta o desafio que os alunos enfrentam devido à falta de interesse e à dificuldade em compreender a obra clássica. A pesquisa feita com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, teve como objetivo melhorar o acesso aos clássicos literários. Para a realização da pesquisa foi utilizado o hipertexto como ferramenta pedagógica. O trabalho foi desenvolvido a partir de duas obras de Machado de Assis, o conto “A Cartomante” e a crônica “Como comportar-se no bonde”. A fundamentação teórica utilizada pela autora foram os textos de Levy (1999), Gomes (2010, 2011), Xavier (2010, 2016), Santaella (2004) e Coscarelli (2012, 2016), e os trabalhos de Calvino (1993), Zilberman (2009) e Lajolo (1999) para abordar o ensino de literatura de textos literários. (RANGEL, 2018)

Rodrigo do Nascimento Pessoa, em sua dissertação sobre os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental, apresenta a escassez da leitura literária e a resistência que os alunos têm para ler obras adaptadas e até professores defendem a leitura somente para mentes brilhantes. A dissertação discute o trabalho com obras adaptadas no ensino fundamental e apresenta ainda uma proposta de trabalho com os clássicos. (PESSOA, 2015)

Lucienne Mariano Leão, em sua dissertação, aborda a leitura literária, com o objetivo de conhecer e analisar o lugar e a presença das adaptações literárias. É uma proposta de trabalho com adaptações literárias para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Para pressupostos teóricos foram tomados como referência os estudos de Benjamin (2012a, 2012b, 2012c, 2015) e Bakhtin (2008, 2011, 2014a, 2014b), Corsino (2015) e Pereira (2012). Para o desenvolvimento das concepções de arte e literatura apoiou-se principalmente nos escritos de Bakhtin (2011, 2014a), Benjamin (2012c), Adorno (2005), Candido (2011), Eagleton (2011), Foucault (2014). Pesquisa sobre adaptação literária a partir dos escritos de Chartier (1990) e Hutcheon (2011). Para discutir a adaptação literária na escola contou com as contribuições teóricas de Candido (2011), Calvino (2007), Machado (2002), Travassos (2013), Monteiro (2006) e Formiga (2009). (LEÃO, 2017)

Na pesquisa feita no banco de teses da Capes, não foi possível constatar muitas publicações de teses e dissertações sobre o trabalho com os clássicos da literatura para alunos do Ensino Fundamental II. Quando há, são com obras adaptadas, contos ou proposta de

trabalho para educandos do Ensino Médio. O que comprova a necessidade desta pesquisa, Ana Maria Machado afirma que “não há razão para deixar de ler os clássicos desde cedo” (2002 p. 24). É preciso pensar nas práticas de ensino e traçar estratégias eficazes que aproximem o leitor do texto clássico. Compreende-se que o trabalho com textos mais complexos constitui um desafio que precisa ser experimentado e enfrentado pelos educandos e cabe ao professor adotar práticas de leituras que possibilitem ao aluno expor e confrontar ideias que o façam compreender e atribuir significados aos textos lidos.

Para nortear os estudos foram analisados os documentos oficiais que direcionam a Educação Básica no país, tais com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Estaduais, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e o CREP. Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, o aporte teórico para as análises e para a proposta de intervenção pautou-se principalmente nos estudos de Lajolo e Zilberman (1991-1996), Calvino (2011), Candido (1972), Compagnon (1999, 2009), Cosson (2009), Freire (2005), Jauss (1994), Kleiman (1993), Machado (2002), Oliveira (2007), Petit (2008), dentre outros

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os documentos que norteiam a Educação Nacional e a Educação do Estado do Paraná. Tendo como foco principal a maneira como a leitura e o ensino de leitura literária são abordadas nesses documentos. O segundo capítulo discorre sobre a leitura, a formação do leitor e a literatura em sala de aula. Traz um breve relato sobre a história do leitor, pois, para entender a formação do leitor, do livro literário, da escola brasileira e do papel social da leitura é necessário voltar um pouco no tempo. O capítulo discute ainda sobre o estímulo do ato de ler. As práticas literárias, sua importância, o papel que a escola exerce frente ao trabalho com a leitura literária e as estratégias de leitura segundo Isabel Solé (1998).

O terceiro capítulo trata sobre a literatura clássica na sala de aula e a importância da leitura dos clássicos. Traz a definição e o valor cultural dos clássicos, a necessidade de serem trabalhados na escola como processo educativo. Discute a dificuldade que os adolescentes têm em ler os clássicos originais. Aborda o uso das adaptações como um meio de introduzir a leitura e o trabalho com os textos canônicos. Faz algumas observações sobre como escolher a obra adaptada e seu adaptador.

O quarto capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa, inicialmente prevista como pesquisa-ação, a proposta do trabalho e os sujeitos envolvidos, a intervenção em sala de aula e o desenvolvimento das atividades. Explica também as razões pelas quais Machado de Assis foi escolhido como autor representante dos clássicos neste

trabalho. Trata sobre como começar a intervenção com um conto, mesmo não sendo um clássico. Trata ainda sobre as obras que foram escolhidas e como serão desenvolvidas as atividades. Por fim, as considerações finais.

A dissertação está dividida em duas partes, na parte I estão os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho e a descrição da proposta de intervenção, na parte II um caderno com propostas de atividades com as obras de Machado de Assis, ambos podem ser consultados separadamente, por isso algumas informações e explicações aparecem nos dois volumes.

CAPÍTULO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA LITERÁRIA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

Neste capítulo, abordamos os documentos oficiais, entre eles os PCNs, as Diretrizes Estaduais, a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o CREP, que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no País e em nosso Estado, uma vez que esses influenciam a produção de material didático e o modo como o professor trabalha a leitura em sala de aula.

1.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são documentos que foram elaborados para orientar e nortear os educadores. O documento pretende ser um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental e Ensino Médio do país. São compostos de vários cadernos dedicados a cada disciplina do Ensino Fundamental. Apresentam os fundamentos teóricos e concepções que norteiam o currículo. O material foi elaborado pelo MEC e segundo esse órgão, contou com a colaboração de vários professores da área da educação do país. (Brasil, 1998)

A estrutura educacional brasileira foi reorganizada na segunda metade da década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período foi constituída a Lei Educacional Brasileira, Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 1998). A LDB tornou-se o ponto de partida para novas adequações e reformulações para organização educacional. Os PCNs foram criados a partir desta lei.

Foram elaborados e distribuídos entre 1997 e 1998. Divididos em dois conjuntos de cadernos: 1ª à 4ª séries e 5ª à 8ª séries. Elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, foi publicado em 1998, o documento é composto por dez volumes, sendo um introdutório, oito referentes às diversas Áreas do Conhecimento do terceiro e quarto

ciclo do ensino fundamental e o último volume destinado aos Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural). Segundo o documento, ele visa garantir a toda criança ou jovem brasileiro conhecimento necessário para o exercício da cidadania. (p. 49). O MEC buscou na legislação referências para a elaboração dos PCNs, e nos agentes externos ao sistema público de Ensino Fundamental.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) um dos objetivos do ensino em destaque é a atividade de leitura justamente a formação do leitor competente, ou seja, aquele que é capaz de identificar a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos lidos. Foi elaborado procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas, construindo referências educativas nacionais comuns em todas as regiões brasileiras.

Segundo os PCNs no ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, espera-se que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, que leia de maneira autônoma gêneros familiares, que as leituras sejam desafiadoras e rompam com o seu universo de expectativa. Para os PCNs: “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

O documento define a leitura como o lugar no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, para ele o ato de ler não pode ser uma atividade mecânica, ler é envolver uma série de estratégias, é construir sentido e a unidade básica de ensino é o texto.

É tarefa da escola expandir o conhecimento que o aluno adquiriu nas séries anteriores, explorar principalmente os textos literários, seus elementos constitutivos da obra e a sua relação com o contexto. Relacionar textos de entretenimento e textos mais complexos. Segundo o documento, a educação literária tem a finalidade de relacionar as recepções e a criação literária às formas culturais da sociedade. O trabalho com a literatura deve permitir a passagem gradual da leitura esporádica de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensa, fazendo com que o aluno estabeleça vínculo entre os textos, criando referência entre a literatura e o conjunto de cultura, da leitura à experiência possível ao aluno para leitura mais histórica, incorporando outros elementos. Deve permitir ainda que o educando descubra e perceba o texto como transposição do mundo natural para a leitura cultural e estética, reconhecendo o caráter ficcional e cultural da literatura.

De acordo com os PCNs, para formar leitores é necessário condições favoráveis como: biblioteca à disposição dos alunos, acervo de livros e outros materiais de leitura nas salas de aula, momentos de leitura organizados pelo professor e que ele também leia. Permitir que os alunos escolham suas leituras. A escola deve organizar uma política de formação de leitores. O documento afirma que no que diz respeito ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não compete somente ao professor de Língua Portuguesa, mas à organização pedagógica de toda a escola.

Os textos literários, de acordo com os PCNs, não estão limitados aos padrões de como se enxerga a realidade, nem a conceitos que pretendem descrever e explicá-la. O texto literário ultrapassa e transgride a realidade, para construir sentido entre o sujeito e o mundo, a imagem e o objeto, autorizam a reinterpretação “do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL,1998, p. 26). Ele deve estar incorporado às práticas cotidianas da sala de aula. É por meio da leitura que é possível realizar um trabalho mais detalhado de compreensão e interpretação de mundo.

A literatura é uma das mais antigas manifestações do homem. É o instrumento de expressão do pensamento humano indispensável na vida social, familiar e acadêmica, contribui para o processo de amadurecimento da personalidade do adolescente, desenvolve sua capacidade crítica e criadora. Para os PCNs, o texto literário é uma forma específica de conhecimento. Ele se enraíza na imaginação e constrói novas hipóteses e metáforas explicativas, é uma fonte de produção e apreensão de conhecimentos. Segundo o documento, o texto tem a característica diferenciada, obedece à sensibilidade e a estética, possibilita ao leitor decodificar sensações e novas experiências de vida e contribui para sua formação.

1.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

Não são recentes as discussões sobre o currículo da escola pública paranaense. Mas foi a partir de 2003, com a mudança de governo, que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) retomou a discussão sobre a base curricular estadual. Para a superintendente da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2004), o papel da escola é possibilitar a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo e que o conhecimento respeitado é o advindo da produção intelectual dos homens, que serve para ampliar seu conhecimento, elaborado na ação coletiva do sujeito das relações sociais, gerando necessidades de reflexões e teorias.

A partir desse conceito iniciou-se a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). O planejamento das atividades foi lançado no início de 2004. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006, segundo o documento, os professores contribuíram para a elaboração das Diretrizes. A partir de 2007, a SEED implementou o que estava proposto, através do DEB (Departamento de Educação Básica) Itinerantes, os eventos eram realizados pelos NREs e conduzidos pela equipe pedagógica da SEED. A organização dos professores era por disciplinas para que discutissem a fundamentação metodológica proposta no documento. (PARANÁ, 2008)

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (PARANÁ, 2008, p. 08)

A Diretriz Curricular do Paraná, de acordo com seus próprios autores, foi criada para nortear a prática docente em todas as disciplinas. O documento apresenta a proposta curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Segundo o documento, ele foi elaborado com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram de eventos promovidos pela SEED (Secretaria de Educação do Paraná). Foram feitas reflexões sobre a ação dos docentes, crendo que o professor é o sujeito do conhecimento e a escola o lugar para discutir as Diretrizes Curriculares. Ainda de acordo com o texto, as políticas educacionais no final da década de 1990, negligenciaram a formação do professor e esvaziavam as disciplinas de seus conteúdos de ensino, limitando o acesso à cultura em especial para as camadas socialmente marginalizadas. (PARANÁ, 2008)

O documento afirma que para a maioria dos brasileiros a escola é uma alternativa de acesso ao saber, entendendo como conhecimento socializado. A metodologia foi discutida por cinco anos e envolveu todos os professores da rede. Foram realizados encontros, simpósios e semanas pedagógicas para a elaboração dos textos que compõem as Diretrizes.

“A escola pública brasileira nas últimas décadas têm um número maior de estudantes provenientes de classes populares” (PARANÁ, 2008, p. 14), e pensando nisso foram necessárias discussões sobre o papel do ensino básico para a sociedade que se quer para

o país. Levando em consideração que o sujeito é o fruto da sua história e de suas relações sociais. Que é um ser único que atua no mundo a partir do modo como o compreende. Um dos objetivos é a construção de uma sociedade justa em que as oportunidades sejam iguais a todos. Os conteúdos devem ser tratados estabelecendo relações interdisciplinares, propondo que os conhecimentos para as críticas às contribuições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade. A escola deve incentivar práticas pedagógicas e diferentes metodologias que valorizem concepções de ensino, aprendizagem, e avaliação permitindo aos professores e estudantes a necessidade de uma transformação emancipadora. (PARANÁ, 2008)

As Diretrizes destacam a importância do professor como autor do seu plano de ensino, “Contrapondo assim aos modelos de organização que vigoravam na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaques aos chamados temas transversais. (PARANÁ,2008)”. O professor elabora seu plano de trabalho docente a partir da realidade e necessidade de suas turmas e escolas de atuação. Ensina que os conteúdos específicos a serem trabalhados, a metodologia que fundamentará a relação ensino/aprendizagem, os critérios e objetos de avaliação no cotidiano escolar devem ser explicados no seu PTD- Plano de Trabalho Docente. Explica também que as disciplinas são campos de conhecimentos, identificadas pelos conteúdos estruturantes (os campos de estudo que as identificam) e os quadros conceituais. Elas também são requisitos para a interdisciplinaridade; articulando-se para o enriquecimento e compreensão do conteúdo abordado.

Para as Diretrizes, com a democratização do ensino, as classes menos favorecidas puderam fazer parte da escola e com isso houve conflito entre a linguagem ensinada na escola e a linguagem das classes populares, pois não basta dar palavra ao outro é necessário aceitá-la e devolvê-la. Há uma dívida da escola pública com o povo brasileiro, que é a de ensinar a ler e escrever com competência necessária a variante brasileira da Língua Portuguesa, que tem como instrumento de luta para se assumir como cidadão ativo na sociedade brasileira.

Para explicar um pouco mais sobre a disciplina de Língua Portuguesa, as Diretrizes apresentam um resumo histórico da língua. A disciplina de Língua Portuguesa passou a fazer parte dos currículos escolares somente no final do século XIX. A industrialização influenciou a estrutura curricular, com o objetivo de formação profissional houve a necessidade de rever o acesso ao ensino. A escola começou a abrir suas portas para as camadas cada vez maiores da população. Até a década de 1960 a característica elitista do ensino de Língua Portuguesa foi mantido, o ensino primário foi expandido, houve ampliação

de vagas e, em 1971, os exames de admissão foram eliminados.

Em relação ao ensino de Literatura no antigo ensino primário e ginásial, os cânones eram os principais instrumentos de trabalho pedagógico. Suas leituras tinham como objetivo a norma culta da língua, incutir valores religiosos, morais e cívicos, bem como despertar sentimentos nacionalistas e formar cidadãos que respeitassem a ordem estabelecida.

Nos anos de 1970, houve uma mudança e o ensino de literatura passou a fazer parte somente do segundo grau (atual Ensino Médio), segundo o documento, o professor era quem conduzia a análise literária, os alunos eram ouvintes, não questionavam e nem participavam das discussões a respeito das leituras, pois a interpretação da obra era feita pelos professores ou pelo livro didático, os textos eram pretextos para o ensino da gramática. “A leitura literária era compreendida como subversiva, pois levava o sujeito à reflexão e à compreensão de si mesmo e do mundo” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Considerando o histórico da disciplina da Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira e o analfabetismo funcional, dificuldade de ler e compreender, bem como de produzir textos, as Diretrizes tomaram novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; com discussões, críticas e o envolvimento direto dos professores na construção de alternativas. A DCE afirma ser uma proposta que enfatiza a língua viva, dialógica que está em constante mudança, que adota a prática de linguagem como centro do trabalho pedagógico, levando em consideração as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola. Cabe à escola fazer com que esse aluno faça uso da leitura, da escrita e da oralidade com o objetivo de inseri-lo de forma ativa na sociedade. Para as Diretrizes, a leitura é um ato dialógico, pois ao ler o indivíduo busca os seus conhecimentos prévios, as várias vozes que o constituem (formação religiosa, cultural e familiar) configurando o caráter individual que a leitura possui.

A DCE afirma que “ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais” (PARANÁ, p. 71). É preciso fazer com que o aluno desenvolva atitude crítica capaz de perceber o sujeito presente no texto, mas para que isso ocorra é necessário que o professor seja o mediador, que provoque o aluno, que lhe dê condição de atribuir sentido à leitura. Somente com uma leitura aprofundada, o aluno será capaz de compreender o que cada texto traz. É preciso considerar “o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero” (PARANÁ, 2008, p. 72). As atividades devem levar o aluno à reflexão e à discussão, visando o gênero a ser lido, a temática, a finalidade, as vozes do discurso, as ideologias presentes no texto e a intertextualidade.

Para a DCE, a literatura está ligada à vida social. O produto literário está

sujeito a modificações históricas, não pode ser compreendido somente em sua constituição, mas em sua relação com outros textos e entre leitor e obra, pois nela está representado o mundo do autor que se confronta com o mundo do leitor, “Aquele que lê amplia o seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural” (PARANÁ, 2008, p.58).

O trabalho literário apresentado pela DCE, está pautado na teoria elaborada por Hans Robert Jauss (1994), chamada de A Estética da Recepção e na Teoria do Efeito de Wolfgang Iser. Na Estética da Recepção “ o autor apresenta sete teses com a finalidade de propor uma metodologia para (re)escrever a história da literatura”. (PARANÁ, 2008, p. 58). As teses elaboradas por Jauss trata da relação entre leitor e texto, do saber prévio, do horizonte de expectativa, da relação dialógica do texto, do contexto em que a obra foi produzida, do caráter histórico da obra e do caráter emancipador da obra literária. Na Teoria do Efeito, Wolfgang Iser, o pesquisador “reflete sobre o resultado estético da obra literária no leitor durante a recepção. Ao desenvolver esse estudo, Iser trabalha com os conceitos de “leitor implícito”; “estruturas de apelo” e “vazios do texto”. (PARANÁ, 2008, p.59).

As professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, partindo dos pressupostos teóricos apresentados por Jauss, na Estética da Recepção e por Wolfgang Iser na Teoria do Efeito, elaboraram o Método Recepcional, no qual sugerem trabalhar o ensino de literatura que atribui ao leitor o papel de sujeito ativo no processo de leitura, segundo a DCE, a opção feita por essa metodologia de trabalho, é de que o leitor é um sujeito ativo no processo de leitura, dono de sua voz, e de que é necessário proporcionar-lhe momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, que amplie o horizonte de expectativa. Para que esse método seja aplicado, deve-se considerar que “o aluno é o leitor, e como leitor é ele quem atribui significados ao que lê, é ele quem traz vida ao que lê”. (PARANÁ, 2008, p. 75)

O ensino de Literatura, segundo as diretrizes:

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. (PARANÁ.2008, P. 57)

O primeiro olhar para o texto literário, deve ser sensível e de identificação. Cabe ao professor estimular o aluno a se ver na narrativa, identificar-se com os personagens, ser provocado pelo professor a defender o seu personagem, perceber-se como co-autor do

texto. Também cabe ao professor mostrar aos alunos que não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas sim a que o texto permite. Segundo as diretrizes, as aulas de literatura estão sujeitas a ajustes para atender as necessidades e contribuições dos educandos.

1.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento elaborado para normatizar a Educação e afirma estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu objetivo é o de unificar e superar as diretrizes educacionais que estavam divididas em alguns documentos como os PCNs e as DCNs, a BNCC deve ser a norteadora da qualidade da educação no Brasil.

A primeira versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais) aconteceu em 1996, e no decorrer dos anos passou por várias alterações, sendo que a de 2013 ampliou a gratuidade e a responsabilidade estatal para todos os níveis, desde a pré-escola ao ensino médio, o que antes contemplava somente o Ensino Fundamental.

O primeiro documento publicado sobre a BNCC foi elaborado pelo MEC com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). Esse documento foi disponibilizado para consulta pública em 2015. Segundo a própria BNCC, é de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que deve envolver a todos os alunos ao longo da Educação Básica, assegurando-lhes o direito de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) como define o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/1996), prioriza a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017)

Tem como objetivo ajudar na superação de políticas educacionais, fortalecendo a cooperação entre as três esferas de governo, indicando a qualidade da educação, assegurando o acesso e a permanência do educando na escola, cabe à escola garantir um aprendizado comum a todos os estudantes, com uma educação que valorize e estimule ações para transformar a sociedade “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017).

A BNCC, está embasada na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental distribuído entre Estado, família e sociedade, e determinar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 12).

A BNCC, segundo seus autores, é um instrumento que discute os conhecimentos indispensáveis a todos os alunos da educação básica, definidos como conhecimentos essenciais que os estudantes devem conhecer ao longo da Educação Básica em todas as escolas do país, sejam elas municipais, estaduais ou particulares, para reduzir a desigualdade de aprendizado. Ela afirma que as decisões pedagógicas devem orientar os alunos no que devem saber e saber fazer, para que possam resolver demandas da vida cotidiana, exercer a cidadania e o fortalecimento que lhes assegura a aprendizagem definida, promover uma educação de acolhimento, tendo a escola como espaço de aprendizagem inclusiva, que respeite as diferenças e a diversidade. Sua finalidade principal é uma educação igualitária, com qualidade para todo o território nacional e que forme o cidadão brasileiro. Seus objetivos de aprendizagem são definidos por meio de competências e habilidades essenciais.

Na BNCC, a área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Segundo o próprio documento o seu objetivo é fazer com que os alunos se apropriem de conhecimentos de linguagem artísticas corporais e linguísticas.

No documento, o trabalho de Língua Portuguesa está centrado no texto, relacionando-o com seu contexto de produção e habilidades em atividades de leitura, escuta e produção de texto. Fundamenta-se no conceito abordado em outros documentos curriculares conhecidos no ambiente escolar.

Na estrutura do que foi proposto no Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu conhecimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas [...] (BRASIL, 2017, p. 63)

A BNCC afirma que, os conhecimentos sobre os gêneros, textos, língua, norma-padrão, devem favorecer a capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens. O trabalho com a Língua Portuguesa deve ser o de proporcionar aos estudantes a ampliação do letramento de forma significativa e crítica. O documento sugere o uso de novos gêneros, como também novas formas de produção, como o uso de redes sociais e diferentes mídias para que os textos sejam disponibilizados. O trabalho com as redes sociais não deve

ser somente para que o aluno se familiarize com o mercado de trabalho, mas para fomentar discussão sobre o uso indevido das mesmas.

A leitura, segundo a BNCC, tem um sentido mais amplo, não é considerada somente o texto escrito, mas as imagens como foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama, ou movimento como filmes, vídeos etc, e o som como a música. As atividades com a leitura devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A diversidade dos gêneros textuais, a complexidade desses textos, sua temática, estrutura sintática, vocabulário, as vozes presentes no texto, devem ser articuladas. As habilidades de leitura exigem processos mentais requerentes, informação, compreensão e reflexão sobre o texto e as atividades devem possibilitar a ampliação de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos para novos textos.

A Literatura apresentada no documento, está no Campo de Atuação (artístico-literário) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Cada ano traz suas habilidades descritas. O documento recomenda a leitura dos clássicos até as produções contemporâneas, também as literaturas indígenas, africanas e a literatura universal, trabalho esse que já constava nos PCNs. “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 71).

A BNCC enfatiza que o campo artístico-literário deve possibilitar as manifestações artísticas em geral, em especial a arte literária deve oferecer condições para que essas manifestações sejam reconhecidas e valorizadas para que o leitor literário desenvolva a fruição desse tipo de leitura, para que a função utilitária da literatura e da arte em geral dê lugar à dimensão “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (p. 134).

Para o documento é necessário garantir a formação de um leitor-fruidor capaz de analisar e interpretar as diversas manifestações culturais, que desvende as múltiplas camadas de sentido, que possa firmar pacto de leitura. Mas, segundo a BNCC, para que o educando adquira essas habilidades é necessário o conhecimento de gêneros narrativos e poéticos que são desenvolvidos a partir da narrativa literária e seus elementos.

[...] tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos crenças, desejos e conflitos, o que atribuí para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 135)

A literatura, segundo a BNCC, é uma maneira de inserir o aluno em diversas obras, com o objetivo de formar um cidadão com pensamento crítico, aberto às diferenças, capaz de refletir sobre si e sobre o outro, contribuindo para o processo de formação social, fazendo com que o aluno saiba apreciar as mais diversas produções artísticas e culturais. É contemplada na nona das dez Competências Gerais e visa, “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017, p.9), também, deve possibilitar contato com manifestações artísticas em geral, particular e especial com a arte literária, oferecendo condições para que reconheçam, valorizem e que haja habilidade a essas manifestações. Evidenciando a condição estética da leitura e da escrita.

A função da literatura e da arte em geral é humanizadora, transformadora e mobilizadora, portanto, é necessário formar um leitor-fruidor, aquele que é capaz de dialogar com a obra, formulando perguntas, captando respostas que o modifiquem ao longo da leitura, seja capaz de desvendar as múltiplas camadas de sentido do texto, “responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”. (BRASIL, 2017, p.138). Para a aquisição das habilidades, quanto à formação literária, é preciso conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos e dos elementos que as compõem.

A BNCC traz muitos questionamentos sobre o papel da escola, o Brasil sendo um país tão grande e com uma diversidade cultural e social tão distinta, como um instrumento educacional, a escola, poderá prever as práticas primordiais para os estudantes, independente de suas regiões e especificidades. O documento se define como um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Ele propõe um saber igualitário, não levando em conta a visão de mundo e os conhecimentos que os discentes trazem para a escola, criando assim um currículo único. A literatura está junto com o ensino de Língua Portuguesa, sendo tratada como prática de linguagem.

1.4. REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

Para falar do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), é necessário discorrer um pouco sobre o Referencial Curricular do Paraná. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e validada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017, o país definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para a criança e jovens brasileiros na Educação Básica, em especial

a Educação infantil e Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio foi apresentada pelo MEC em 03 de abril de 2018.

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação, CONSED, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, constituíram uma estrutura responsável em cada Estado da federação para coordenar todo o trabalho e construir um documento curricular válido para cada Estado.

No Estado do Paraná, formou-se um comitê composto pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/PR, para executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas. A construção foi feita com a colaboração de estado e município, com o objetivo de garantir direitos de aprendizagens a todos os estudantes do Estado, garantindo condições de que a aprendizagem se efetive. O documento afirma que 75.366 contribuições foram analisadas e de acordo com sua aceitabilidade, foram incorporadas ao documento e que foram contribuições coletivas e democráticas.

O Referencial define os direitos e os objetivos de aprendizagens para a Educação, revê e reorganiza os currículos educacionais. Conforme o próprio Referencial Curricular do Paraná, foi organizado através de encontros presenciais e escritas colaborativas, além disso, contou com a participação de Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino. Teve sua primeira versão em junho de 2018, disponibilizado para consulta em um período de 30 dias. O documento afirma que professores e gestores escolares, na Semana Pedagógica do Segundo Semestre de 2018, deram a sua contribuição para a elaboração do documento, estudando e analisando o mesmo.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná analisou e emitiu o parecer normativo. Em 2019, com a finalização do Referencial, as escolas reelaboraram suas propostas curriculares e seus Projetos Políticos Pedagógicos, contemplando todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (PARANÁ, 2018, p.07). O Referencial Curricular do Paraná, segue a estrutura da BNCC. No Ensino Fundamental são apresentados os direitos de aprendizagem. Na introdução de cada componente Curricular, são apresentados quadros com unidades temáticas, objetos de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem.

O Referencial afirma que no Ensino de Língua Portuguesa do Paraná, anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes são desafiados a lidar com a organização dos conhecimentos das várias disciplinas do currículo. O trabalho deve fortalecer a autonomia dos

estudantes, possibilitando-os a interação com diferentes conhecimentos. Os direitos de aprendizagem são os mesmos apresentados na BNCC. (PARANÁ, 2018, p. 534).

No Referencial Curricular do Paraná, o ensino de literatura faz parte do Campo Artístico-Literário e possibilita às crianças, adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental a terem contato com as manifestações artísticas, produções culturais e arte literária. Possibilita ainda a compreensão e o interesse, permite reconhecer diferentes maneiras de ser, pensar, agir e reagir, sentir e desenvolver atitude de respeito pela diversidade, bem como desenvolver habilidades de compreensão e apreciação de textos de diversos gêneros.

Para que a literatura alcance seu potencial transformador e humanizador, é necessário promover a formação de um leitor que seja capaz de compreender e desfrutar da literatura, que tenha critérios de leitura e seja capaz de compartilhar com outros. Para formar esse tipo de leitor é necessário desenvolver habilidades, experiências e aprendizagens que permitam a compreensão dos modos de produção de diferentes gêneros, estilos e autores. “Devem ser contemplados o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral [...]” (PARANÁ, 2018 p. 539)

1.5. CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE – (CREP)

O site da Secretaria da Educação do Paraná afirma que o CREP é um complemento do Referencial Curricular do Paraná, traz conteúdos que são essenciais para o currículo em cada ano do Ensino Fundamental, faz a distribuição dos conteúdos por trimestre. O CREP foi organizado para dar apoio didático e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, trazendo clareza aos conteúdos e fortalecendo o trabalho na rede estadual de ensino. Os conteúdos sugeridos expressam conhecimentos que os estudantes devem se apropriar no seu percurso escolar atingindo os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial. (PARANÁ, 2019)

O CREP enfatiza que os conteúdos facilitam as escolhas metodológicas do professor e o processo de avaliação. Segundo ele, cabe ao professor relacionar os conteúdos ao objetivo da aprendizagem, fazendo relação metodológica com estratégias essenciais para garantir a aprendizagem, ele não impossibilita o atendimento a diferentes realidades de escolas paranaenses.

Em 2019, o CREP teve sua primeira versão e segundo ele teve contribuições e ajustes, em 2020 passou a ser documento curricular para orientar a construção da Proposta

Pedagógica Curricular (PPC) e a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) da Rede Estadual Paranaense para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O ensino de literatura faz parte do Campo Artístico-Literário, e o documento trata a leitura como prática de linguagem, tem como objetivo o conhecimento literário, produção, a circulação a réplica, o objetivo de aprendizagem é fazer com que o estudante posicione criticamente em relação ao texto, que saiba avaliar obras literárias e outras manifestações artísticas, que reconheça como gênero, compartilhe leitura e obras literárias, socialize com a leitura.

O CREP é uma releitura da BNCC, seus conteúdos são apresentados em coluna e divididos em trimestres, sendo assim o professor não tem autonomia para selecionar os conteúdos que julgam serem essenciais. “Assim, apresentamos os quadros curriculares acrescidos de colunas com as sugestões de conteúdos e de divisão por períodos trimestrais, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores e também a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares”. (PARANÁ,2018, p.3)

1.6. LEITURA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao comparar os documentos que nortearam e que norteiam a educação brasileira e em especial a paranaense, pode-se concluir que, segundo os PCNs do Ensino Fundamental “a finalidade do Ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (BRASIL, 1998, p.35). O olhar para a leitura e a literatura é definido assim:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, a disciplina de Língua Portuguesa está centrada na concepção interacionista, propondo uma reflexão quanto ao uso da linguagem oral e escrita, na literatura a escola deve praticar o texto literário em especial na elaboração linguística e das suas significações

Diretrizes Curriculares Estaduais propõem ênfase na língua viva, dialógica, movimentada, reflexiva e produtiva, adotando práticas de linguagem para centrar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o currículo de Língua Portuguesa norteia os professores

enfocando o trabalho na leitura e na produção. Na literatura, traz metodologia que atribui ao leitor o papel de sujeito ativo no processo de leitura, teorias estas que buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar sentimentos, que reconheçam nas aulas de literatura um envolvimento subjetivo com a obra/autor/leitor, por meio da prática de leitura.

Na BNCC, a Língua Portuguesa, torna-se um componente curricular e não uma disciplina, está na Área de Linguagens, junto a Artes, Educação Física e Língua Inglesa. O ensino de literatura tenta valorizar a diversidade e o contexto dos estudantes, porém existe uma idealização de um sujeito-leitor, o que faz com que o documento se transforme em uma ferramenta de controle da própria leitura, estipulando o tipo de leitor que deve ser formado até o final do Ensino Médio, o leitor fruidor. O conceito de fruição está vinculado aos aspectos estéticos na leitura literária e deve ser desenvolvido até os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BRASIL, 2017, p.195).

A ideia de fruição pode ser vista em todo o documento, ela prevê um aluno capaz de analisar, identificar e perceber os possíveis significados do texto literário, como se esse aluno, já tivesse uma vasta experiência com a leitura, na prática o leitor- fruidor, é a concepção do leitor ideal. “[...] um leitor-fruidor, ou seja, [...] um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p.138). Idealiza um leitor que seja autônomo, que consiga atingir os possíveis caminhos deixados pelo autor, mas não leva em consideração que o ato de ler não é determinado por possíveis interpretações, mas construídos na interação com o texto.

O espaço da Literatura está diminuído nos documentos oficiais de Língua Portuguesa. Para o Ensino Fundamental, apenas o item 9 trata do texto literário, propondo aos estudantes:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de Acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL,2017, p.84).

O Referencial Curricular do Paraná, está em conformidade com os pressupostos teóricos metodológicos apresentados na BNCC, dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas. A leitura e a literatura estão no Campo Artístico Literário, no item 9, o leitor é apresentado como um leitor fruidor, mesmo conceito da Base. No Referencial o texto literário está voltado para o desenvolvimento de habilidades de interpretação da leitura, interpretação de textos e identificação de gêneros textuais, tornando a leitura literária um pretexto para o trabalho conteudista em sala de aula.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (PARANÁ, 2018, P.800)

A literatura na BNCC, no Referencial Curricular do Paraná e no CREPE está associada à formação de leitores-fruidores, aqueles que compreendem as mais diversas expressões artísticas, culturais, regionais e mundiais, as variações linguísticas do português e das línguas estrangeiras. É um sujeito capaz de analisar, identificar e perceber os significados do texto literário, como se fosse um aluno capacitado, com controle da própria prática pedagógica.

No Paraná com a implementação do CREP, a SEED pensando em uma educação igualitária e única para todo o Estado, esqueceu-se que o professor deve ser autor do seu plano de ensino, a partir da realidade e necessidade de suas turmas, e das escolas em que atuam. Em 2021, foi criado o LRCO 2.0, que é um registro de classe online. Nele constam: o planejamento do professor, o plano de aula diário, vídeos, slides e listas de exercícios, que devem ser usados em toda a rede escolar do Estado do Paraná, 80% do trabalho do docente vem pronto da SEED, resta para o professor 20%, que segundo os organizadores são para as avaliações e alguma atividade que o professor queira acrescentar. Com a nova proposta, o trabalho de literatura não é contemplado. Os textos literários são usados em fragmentos para trabalhar a parte gramatical da língua. Esse ensino que tenta se mostrar novo e atual, amarra a Literatura ao ensino de Língua Portuguesa, como um mero suporte de trabalho linguístico,

não entendendo que o objetivo da literatura é levar o aluno à reflexão e à discussão, ampliar o horizonte de suas expectativas e auxiliar na transformação social.

CAPÍTULO 2: LEITURA E LITERATURA

“Ler implica troca de sentido, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.”

COSSON

Neste capítulo, são abordados: a leitura como prática social, o ensino de literatura, a formação do leitor literário nas aulas de Língua Portuguesa e as estratégias de leitura.

2.1. A LEITURA

A leitura tem importância fundamental para a vida do ser humano. Desde a infância, o indivíduo convive com essa atividade intelectual que estará presente durante toda a sua vida, quer seja no contato direto com ela, quer seja na sua convivência social. Pode ser definida como um processo interativo de comunicação em que se estabelece uma relação entre o texto e o leitor, que ao processá-lo como linguagem e interiorizá-lo, gera seu próprio significado. A prática da leitura requer a utilização de vários processos cognitivos que dão lugar à compreensão do material, gerando um significado nos conhecimentos que se adquire. É mais que um requisito para obter a compreensão, para Orlandi (2001, p. 11), “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando.” Sendo assim, o significado não é uma propriedade do texto, mas do leitor que o constrói enquanto vai lendo, vai dando sentido particular, segundo os seus conhecimentos e experiências.

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. (ORLANDI, 2001, p. 10).

A prática da leitura requer a utilização de vários processos cognitivos que dão lugar à compreensão do material, gerando um significado nos conhecimentos que se adquire. É mais que um requisito, as relações de sentido se estabelecem entre o que um texto

diz e o que o outro não diz, porém diz em relação a outros textos, mostrando assim as relações intertextuais. De modo que aquilo que o texto diz, pode não estar necessariamente nesse texto e isso é o que mostra que a leitura é um processo complexo: “ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2001, p. 11).

Mesmo sendo uma questão linguística, pedagógica e social, para Orlandi (2001), ela não deve estar restrita apenas ao caráter técnico, sendo tratada como estratégias pedagógicas, que propõem soluções imediatas, deve ter uma função no trabalho intelectual. Segundo o autor, as soluções pedagógicas desvinculadas do caráter sócio-histórico que propõe técnicas para resolver o problema com a leitura em curto prazo, nada mais é que pedagogismo, uma crença em soluções desvinculadas de seu caráter sócio-histórico. (ORLANDI, 2001, p. 36).

Aprender a ler e tornar-se leitor requer conhecimento. Esse conhecimento parte de estratégias significativas mediadas pelo professor. Por isso, é fundamental reconhecer que a leitura é trabalhosa, requer rigor, disciplina e deve ser ensinada com objetivos e propostas conscientes quanto ao seu papel e uso social. Segundo Solé (1998, p.22), a leitura é um “processo de interação entre o leitor e o texto”. De acordo com a autora, a leitura não inclui somente o leitor ou texto isoladamente, mas é preciso que haja a interação para construir significado, “neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 22), ela deve garantir que o leitor compreenda o texto, sendo um leitor ativo, que construa uma ideia sobre o seu conteúdo, examine o texto e tire dele o que lhe interessa.

Britto afirma que:

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdo, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado modo de cultura e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. (BRITTO, 2012, p. 48)

Ler é mais que um processo de decodificação, vai além da grafia, implica o leitor de forma direta através de seus conhecimentos. “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2001 p. 11). Segundo Abreu (2006), ler um livro não é apenas decifrar as letras, as palavras.

É cotejá-lo com nossas convicções, sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor, [...] é

contrastá-lo com nossas ideias. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja leitura. (ABREU, 2006, p.99)

A leitura leva a experiências que não seriam possíveis de outra maneira, a leitura é comparada a uma ponte, mas não apenas ponte entre pessoas, ela liga o leitor à cultura e as formas estéticas que ela própria gera, uma intimidade entre o escritor e o mundo no qual ele pertence. “De um extremo a outro da escrita e da leitura, há pessoas que se encontram, e esse momento que a língua oferece, é uma ponte na qual se encontram subjetividades que, como sabemos, podem inclusive ser de séculos, culturas e línguas diferentes”. (ANDRUETTO, 2017, p.28)

Ler não é somente interpretar, mas “permitir que o texto o afete em seu próprio ser, em seu íntimo, e o leve para novos caminhos, de conhecimentos, até deparar-se com aquele que luta para tornar-se visível, mesmo com o risco de nos transformar”. (ANDRUETTO, 2017, p. 81). Para a pesquisadora, é uma das atividades mais importantes e úteis que o ser humano realiza, pois possibilita a capacidade de pensar, aumenta a bagagem cultural, proporciona informações, conhecimentos, permite entrar em contato com lugares, gentes e costumes no tempo e no espaço.

Solé (1998) afirma que:

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos..., etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 46)

Sendo assim, ler é elaborar significados a partir da relação entre a informação lida e a armazenada na mente do leitor, processo pelo qual se dá a compreensão, segundo os autores Batista e Guimarães (2012, p. 19), “a leitura é a busca da apreensão da expressão do pensamento de um autor, manifestado nos textos produzidos.” Em suas atividades acontece uma troca em que envolve aspectos linguísticos, sociais, históricos e ideológicos, sendo assim, a língua e a linguagem configuram-se como expressão do pensamento. Portanto, ler é ativar o conhecimento linguístico, ao lado do conhecimento de mundo. Deve levar em conta a ação do leitor, que reconstruirá o texto, a partir de seus conhecimentos e da proposta do autor. “Ler passa a ser produção de sentidos, levando em conta, inclusive, o implícito, o não dito” (BATISTA E GUIMARÃES, 2012, p. 20).

É uma prática cultural, uma experiência que enriquece, implica a reflexão sobre fatos acontecidos tempos atrás e questionamentos de como eles podem interferir no mundo atual. “lê-se para entender o mundo, para viver melhor.” (LAJOLO, 2004, p. 07). Cada leitor constrói seu caminho, se deixa levar por um autor, um gênero, um personagem, uma temática. Prova aceita, consome compulsivamente, descarta e, assim, vai tornando-se leitor. Feijó (2010, p. 14), compara o ato de ler a uma viagem, o leitor “com um livro na mão, sem sair da cadeira, da praia, da laje, da sombra da árvore, do degrau da escada, é levado a conhecer lugares ou épocas diferentes, exercitando a imaginação estimulada pelo texto.” Os pesquisadores comentam que crianças e jovens têm o direito de ler, conhecer seus mistérios, segredos e magias. Muitos vão preferir fazê-lo de vez em quando ou farão por necessidade, mas o caminho deve ser conhecido por todos, pois é uma experiência individual, representa um meio para a aprendizagem, para o desenvolvimento intelectual e a aquisição de cultura para a vida.,

Para Petit (2008, p. 72), “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma aos seus desejos e sonhos”. A leitura é responsável por contribuir para a formação do indivíduo, ampliando suas visões e interpretações do mundo com relação à vida.

Andruetto (2017), afirma que está faltando o crescimento em quantidade e qualidade de leitores e isso é um desafio. Um bom livro não é politicamente correto, ele incomoda, aprender a ler é poder olhar e descobrir que no comum existe o extraordinário e no mais correto está a incorreção e o incomodo. “O vínculo entre quem lê e um livro é sempre único, é sempre particular. Fora de toda classificação, cada leitor é único, seu saber é irrepetível e as combinações de cada experiência de leitura são também únicas.” (ANDRUETTO, 2017, p. 130)

O bom leitor aprende a desconfiar do unânime, de tudo aquilo que valida um saber uniforme geral; por isso não existe uma receita acerca de como se converter em leitor, por isso não há um caminho único para fazer de uma criança, de um jovem, de um aluno ou de um filho um leitor. (ANDRUETTO, 2017, p. 130)

A leitura deve envolver a compreensão, como uma ferramenta útil para a aprendizagem, segundo a autora, mas para isso, é necessário que o leitor se aproprie dos significados que o texto lhe oferece e vá além, criando suas próprias opiniões.

Ana Maria Machado (2002), defende que ler é contextualizar e entender a época, o leitor deve incorporar à sua leitura as lembranças de outras leituras, sendo capaz de ler com imaginação, “com disposição de encontrar o outro, de encarar mudanças e diferenças, mas com a mente limpa de arestas e palavras de ordem” (MACHADO, 2002, p.100). Ler é recuperar a condição humana, segundo Andruetto (2017), é ir adiante e propor o prazer de ler e abraçar as palavras numa leitura crítica e transformadora. O caminho da leitura é o caminho da liberdade, mas uma liberdade difícil devido a desigualdade existente no país, um direito que deveria ser de todos, mas não está garantido a todos.

2.2. LEITURA NA ESCOLA

“Livros como dádivas, oferendas ou pontes para outros e para zonas desconhecidas de nós mesmos”.

Andruetto

Segundo Regina Zilberman (1988), no Brasil sempre houve um consumo de livro muito baixo e isso por algumas razões, como, o analfabetismo, o poder econômico de boa parte da população, um incentivo cultural ineficiente e a influência dos meios audiovisuais de comunicação em massa. A crise da leitura começou durante a década de 1970 e provocou o fracasso da reforma do ensino.

A política educacional brasileira foi formulada 50 anos após a independência do Brasil. O plano educacional para a população não foi trabalho dos portugueses que aqui viviam durante o período colonial, Zilberman (1988), afirma que foram os jesuítas, uma ordem religiosa, que se comprometeu com a educação e com a catequese dos índios, suas escolas dominaram, não havia outras oportunidades de escolarização, os que queriam uma formação completa deveriam pagar caro por ela, somente a elite conseguia. (Zilberman, 1988, p.72)

A camada dominante, branca e de origem portuguesa, exportava matéria prima e importava a moda europeia. Com a ausência de uma política que difundisse o saber não permitiu que a cultura se difundisse. A ausência de livrarias, a importação de livros restrita e a proibição de qualquer imprensa até a depauperação das escolas e a adoção de uma metodologia de leitura ineficiente e retrograda. (ZILBERMAN, 1988, p. 86)

A educação popular não progrediu, não havia escolas públicas, os governos provincianos alegavam não ter recurso financeiro suficiente, a população branca tinha dificuldades de aprender a ler, mesmo que desejasse, não seria possível, não havia livros. Os

escravos eram mantidos na condição de iletrados, estavam proibidos de serem alfabetizados e a população das zonas rurais, não tinham condições de pagar pelos estudos, o analfabetismo no final do século XIX estava em 70%. A pesquisadora salienta que a negligência governamental, a ausência de um órgão público e um ministério voltado aos problemas educacionais e que promovesse o crescimento da rede de ensino. A educação passou a depender da iniciativa privada, aumentaram os institutos particulares, mas o problema não foi solucionado.

Na metade do século XIX, o Brasil se modernizou, aos poucos sua classe média ligada à comercialização do café e ao funcionalismo público se configurou. Com a implantação da República em 1889, foi criado o Ministério da Instrução Pública (1891-1893), o órgão teve pouca duração. O modelo elitista, acessível a poucos e dirigido aos representantes do poder rural que desejavam cargos na administração pública. Devido a negligência do poder público, campanhas pela alfabetização são lideradas por escritores e intelectuais. Eles “lutavam pela consolidação de um público a fim de que sua obra circulasse e fosse consumida, garantindo-lhes o sustento e a profissionalização”. (ZILBERMAN, 1988, p.75).

A república buscou soluções para o problema da educação brasileira, mas fracassou diante das dificuldades econômicas e políticas. A escola conservadora e elitista dificultava as oportunidades para os diferentes setores da sociedade. Na década de 1930, expande o ensino médio profissionalizante, “a década de 1970, presencia a difusão dos estudos superiores, ainda que a expansão mais substancial ocorra por conta da rede privada” (ZILBERMAN, 1988, p. 77).

O achatamento da escola pública e o florescimento da rede privada em todos os níveis colaboraram para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro, logo, para a manutenção de natureza dependente de nossa cultura. A concepção de leitura em vigor reforçou aquele processo e deu-lhe instrumentos no plano da metodologia de trabalho em sala de aula. (ZILBERMAN, 1988, p. 88)

O problema relativo à leitura “transita facilmente do setor responsável pela formação de leitores -a escola-para aquele responsável pela produção de materiais para serem lidos” (ZILBERMAN, 1988, p. 77). No final de 1970 e começo de 1980, condenava-se o ensino da literatura, esmagado pelo livro didático e na imitação dos canônicos. Para Zilberman, (1988), a leitura foi confinada à alfabetização, aprendizagem e emprego do código escrito segundo a norma culta, dominada pela elite, era compreendida como uma segunda língua pelos que não a usavam, os alunos de camadas sociais inferiorizadas. Os leitores não

eram consumidos diretamente, somente através do livro didático. À medida que cresce a população estudantil, a produção do livro didático aumenta. A leitura converteu-se em motivação para a escrita.

A leitura é uma tarefa social e um dos desafios a ser enfrentado pela escola é o de formar leitores, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Mas conseguir alcançar essa meta depende de uma série de mediadores e entre eles estão a família, a sociedade e a escola, a família é instituição encarregada de estruturar o conhecimento que os alunos construíram antes de chegar às salas de aula. Mas a família e a sociedade delegaram sua responsabilidade à escola, e com isso, o professor se vê obrigado a concretizar as ações necessárias para que os estudantes se tornem leitores. A aquisição da leitura é fundamental para agir com autonomia nas sociedades letradas. Segundo Solé (1998), muitas pessoas, apesar de terem frequentado a escola, não conseguem utilizar de forma autônoma a prática da leitura nas relações sociais. Mas, segundo a pesquisadora Andruetto (2017), se no ambiente familiar não há o hábito da leitura, cabe à escola proporcionar o encontro do aluno com o livro, acompanhar e ajudá-lo a atravessar obstáculos e descobrir o quanto interessante é a leitura, “Só a escola pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente.” Segundo a autora, para diminuir essa brecha, é necessário fortalecer os professores, aproximá-los dos livros e capacitá-los. (ANDRUETTO, 2017, p. 125).

Não há dúvida que a leitura é um processo que requer esforço, um treinamento que se inicia na escola, cujo objetivo é adquirir habilidade. Porém, segundo Solé (1998), o problema do ensino de leitura na escola não está no método, mas no conceito do que é leitura, na forma como é avaliada pelos professores e no papel que ela ocupa no Projeto Curricular da escola. O docente é o membro escolar mais próximo dos educandos, quem os conhece, os orienta, sabe suas inquietudes, atende suas dúvidas e lhes oferece a experiência com a leitura. No entanto, para que haja êxito na formação de leitor, é necessário que o professor tenha sua própria formação, pois só se promove aquilo que gera satisfação e que desperta interesse, não é possível a existência de um docente que não tenha relações afetivas com o livro, despertar em seu aluno o interesse pela leitura

Existe uma separação entre o que se ensina na escola sobre leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela: ler para aprender, “os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutem sua tarefa” (SOLÉ, 1998, p.18). O prazer e o gosto pela leitura mencionado por Solé (1998), na visão de

Britto (2012), é de que o gosto não é natural, fruto da vontade, “mas se relaciona com as experiências culturais e intelectuais com a inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2012, p. 54). O autor afirma que a leitura pelo simples prazer, caminha para o descompromisso pessoal e social.

O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas e nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. [...] ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, à sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do gosto espontâneo é, de fato, submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante (BRITTO, 2012, p. 50).

Britto, afirma que a leitura por si só não é prazerosa, pois ela exige esforço, concentração, organização, obriga a imaginar, a criar suas próprias imagens sobre uma paisagem, um episódio ou um personagem, requer conhecimento de estratégias significativas mediadas pelo professor. Por isso é preciso ter disciplina, e deve ser praticada com objetivos e propostas quanto ao seu papel social.

Não há dúvida de que certos procedimentos de leitura podem ser aprendidos e o hábito de ler contribuir para que a pessoa aja de forma dinâmica e desenvolva; no entanto, se não tiver formação razoável e entusiasmo para tanto, de pouco lhe valerá qualquer estímulo à leitura ou instrução de como ler. Por isso, faz-se necessário fazer a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário: é o conhecimento que promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que o hábito resulta do gosto, posto que o gosto é expressão das formas de ser e do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa (BRITTO, 2012, p.44).

De acordo com Britto (2012), a leitura não conduz ao conhecimento, mas o conhecimento leva à leitura e não é o hábito que produz o gosto, mas para conseguir fazer com que a leitura seja motivadora é necessário que o professor busque estratégias para facilitar a leitura, pois ensinar a ler requer descobrir uma motivação para aprender e transmitir. Para Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas para o desenvolvimento da leitura competente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos. Para a autora, a compreensão leitora deve ser um processo de construção de significados em que o leitor de uma maneira ativa compreenda não só o que vai ler, mas para que ler. Um dos fatores relevantes que se ativam durante o processo de leitura são as representações da realidade, dos elementos que constroem nossa cultura, os valores, a ideologia, a comunicação, e que podem estar relacionados entre si. A confiança em suas

próprias metas, assim como o êxito da aprendizagem por meio do ato de ler, não devem ser desvirtuados.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A estratégia de durante e depois da leitura será a de levar o aluno a compreender o texto lido, ampliar o conhecimento prévio, identificar as ideias principais, formular perguntas e respostas sobre o texto. Solé (1998) afirma que a distinção entre as estratégias de “antes”, “durante” e “depois” da leitura “[...] não deixa de ser um ato artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”, a autora afirma ainda que a separação proposta “[...] parece mais útil que outra, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade”. (SOLÉ, 1998, p. 89).

De acordo com a autora, nenhuma atividade de leitura deveria ser feita sem que os alunos fossem motivados para tal. Para que haja motivação é necessário ter claro os objetivos, e que o texto utilizado não seja conhecido pelos alunos, mas que a temática seja familiar e a atividade proposta seja desafiadora. O professor deve ser leitor para auxiliar no uso das estratégias, pois cabe a ele dirigir a leitura com a participação dos alunos e possibilitar sua leitura autônoma, silenciosa e individual. (SOLÉ, 1998).

Estratégias Antes da Leitura

Solé (1998) afirma que a visão que o professor tem acerca da leitura, e o que ele fará em relação a ela, pode contribuir para que o ensino e aprendizagem sejam mais fáceis.

A motivação para a leitura, na perspectiva da autora, é de que, toda atividade, deve ter como ponto de partida a motivação e que o leitor possa encontrar sentido no que vai ler. Somente com ajuda e confiança a leitura deixará de ser uma prática desinteressante para tornar-se um desafio estimulante. Deve ser significativa, o aluno deve se sentir capaz de fazê-la. Este momento antes da leitura é primordial para o educando, pois através da motivação, produzirá interesse e gerará desafios que poderão ser enfrentados.

Definir os objetivos, Segundo Solé (1998), implica em compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura, equivale a responder à pergunta “Para que vou ler?” Antes da leitura é importante situar o leitor, permitir uma visão clara dos objetivos que se quer alcançar. Os objetivos com relação a um texto podem ser variados, de acordo com as situações e momentos.

A revisão e atualização do conhecimento prévio, para ativar e proporcionar à leitura os conhecimentos prévios pertinentes pode-se propor a seguinte pergunta: o que sei sobre este texto? O que sei a respeito do autor, do gênero, que me possam ajudar?

Estabelecer previsões sobre o texto. É importante que o professor os ajude a utilizar diversos indicadores: como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, ilustrações e nas próprias experiências e conhecimentos sobre o que os índices textuais permitem descobrir sobre o texto. Essas contribuições corretas ou equivocadas, devem ser ajustadas. Para serem formuladas é necessário correr riscos. Por isso, é importante os alunos se sentirem à vontade para criar suas próprias hipóteses, se transformando nos protagonistas da atividade.

Promover perguntas dos alunos sobre o texto. Quando os alunos formulam perguntas adequadas sobre o texto, não só estão fazendo uso de seu conhecimento prévio sobre o tema, mas estão tomando consciência do que sabem e do que não sabem. Segundo Solé, estas perguntas mantêm os leitores concentrados na história, o que contribuirá para melhorar sua compreensão, além de estarem estreitamente relacionadas, de tal modo que uma leva a outra.

Estratégias Durante a Leitura

Durante a leitura:

- Confirmar ou rejeitar as previsões ou expectativas criadas antes da leitura.
- Esclarecer as palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário.
- Formular hipóteses a respeito da sequência do enredo.
- Construir o sentido do texto.
- Identificar pistas que mostram a posição do autor.
- Relacionar novas informações ao conhecimento prévio.

A autora Solé (1998), comenta que as estratégias devem ser utilizadas durante a leitura, é importante a utilização de dois momentos: a leitura compartilhada e a leitura independente. São estratégias que permitem ao longo da leitura elaborar e provar inferências de distinto tipo, também as que permitem avaliar a consistência interna do texto e possível divergência entre o que o texto oferece e o que se sabe sobre ele.

Leitura compartilhada:

Sobre a leitura compartilhada, Solé (1998) afirma,

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119).

A leitura compartilhada envolve as seguintes estratégias: previsões sobre o texto que será lido; perguntas sobre o texto após ser lido; esclarecimento de dúvidas sobre o texto e por último a discussão sobre o tema central do texto. As tarefas de leituras compartilhadas devem ser consideradas como a ocasião para que os alunos compreendam e usem as estratégias que lhes são úteis para compreender o texto. Solé menciona que as estratégias que podem ser estimuladas nas atividades de leitura compartilhada são as seguintes: (SOLÉ, 1998, p. 118)

- Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o texto que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- Resumir as ideias do texto.

Todo o processo de durante a leitura deve ser pautado inicialmente nas estratégias prévias, que foram trabalhadas no momento anterior à leitura.

Assim, como no momento que antecede à leitura, em que as estratégias são flexíveis, no momento durante a leitura é recomendável que as estratégias sejam adaptadas às diversas 33 situações, alunos e aos objetivos propostos. O objetivo das tarefas compartilhadas é ensinar aos alunos a compreender e a controlar a sua compreensão. Desse modo, “as atividades de leitura compartilhada, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor, para as mãos do aluno.” (SOLÉ, 1998, p. 120)

Utilizando o que aprendeu: a leitura independente:

Essa leitura independente deve ser incentivada na escola, pois, como afirma

Solé (1998):

Além de propiciar a leitura independente pelo prazer de ler, a escola pode se propor o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias em tarefas de leitura individual. Neste caso, pode-se proporcionar ao aluno materiais preparados para que ele pratique por sua própria conta algumas estratégias que podem ter sido objeto das tarefas de leitura compartilhada, com toda a classe, ou em pequenos grupos ou duplas. (SOLÉ, 1998, p. 121).

Quando os alunos leem sozinhos devem utilizar as estratégias que estão aprendendo. Este tipo de leitura o próprio leitor impõe seu ritmo e trata o texto para os seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas.

Erros e as lacunas da compreensão:

Para a autora, detectar o que não se está aprendendo, distingue um leitor experiente de um leitor menos capaz, os leitores experientes não são apenas bons leitores porque leem, mas porque quando não compreendem se dão conta e param. Pois, identificar o erro ou lacuna de compreensão é só o primeiro passo na compreensão. Para ler com eficácia é preciso saber o que fazer quando identificar um obstáculo e saber tomar decisões no decorrer da leitura. Solé (1998), aconselha que o aluno deva sublinhar a palavra desconhecida, formular significado pelo contexto. Se a palavra ou trecho não prejudicar a compreensão do texto, é melhor ignorá-la e seguir lendo. O leitor, também, pode tentar uma interpretação e se não conseguir atribuir significado, deve recorrer ao professor.

Estratégias depois da Leitura

Esse momento depois da Leitura de acordo com Solé (1998), faz uso de três estratégias fundamentais: a identificação da ideia central do texto, a elaboração de um resumo e a formulação de perguntas e respostas a partir do texto lido. A autora ao comentar sobre a estratégia de identificação do tema central, considera útil definir relevância textual e relevância contextual:

Na relevância textual o autor refere-se à importância atribuída ao conteúdo de um texto em função de sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante – tema; comentários; sinais semânticos; palavras e frases temáticas; repetições, síntese; recapitulações e introduções, sinais léxicos; sinais sintáticos; ordem das palavras ou frases, sinais gráficos. E a relevância contextual, por outro lado, designa a importância que o leitor atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos. É o que o leitor considera importante durante a leitura e pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental. (SOLÉ, 1998, p. 136).

Identificação da ideia principal:

A distinção entre tema e ideia principal é importante porque a ideia principal é o resultado da combinação dos objetivos de leitura que guiam o leitor, de seus conhecimentos prévios e da informação que o autor quer transmitir por meio de seu texto.

(Solé p. 138). Para ter acesso ao tema é necessário responder à pergunta: de que trata este texto? E assim, o leitor encontrará a ideia principal ao responder qual a ideia mais importante que o escritor utilizou para explicar o texto.

Elaboração de resumo:

É importante que os alunos entendam o objetivo do resumo, que assistam os resumos feitos pelo seu professor, que resumam juntos, que utilizem esta estratégia de forma autônoma e discutam sua realização. Segundo Solé, para resumir parágrafos de texto é necessário: (SOLÉ, 1998, p. 147)

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida.
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias do parágrafo para encontrar forma de englobá-las.
- Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou elaborá-la.

Formular e responder perguntas:

Esta estratégia é muito utilizada nas aulas, na forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, e aparece também nos guias didáticos e materiais de trabalho dos alunos.

Para Solé (1998), a última estratégia a ser utilizada no momento depois da leitura, refere-se à formulação de perguntas e respostas, é uma estratégia fundamental para uma leitura ativa, pois, segundo a autora, o leitor que consegue formular perguntas pertinentes sobre o texto, está apto a conseguir controlar o seu processo de leitura. Para que o aluno aprenda a elaborar perguntas pertinentes ao texto, ele precisa ver seu professor formulando para si mesmo e para seus educandos

De acordo com Solé (1998) a estratégia de formulação de perguntas e respostas: [...] é muito utilizada nas classes, de forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, e geralmente também aparece nos guias didáticos e nos materiais de trabalho dos alunos. Embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam ou recordam de um determinado texto. (SOLÉ, 1998, p. 155).

A pesquisadora Zulim (2011, p.12), sugeri que para obter bons resultados com leitura na escola é necessário livros e professores que aprenderam a usá-los. A autora

comenta sobre algumas práticas para serem feitas nas aulas de leitura. Ler com os alunos e para os alunos. São duas atitudes positivas que colaboram para formar o leitor. Um professor leitor que abra espaço de leitura literária em suas aulas e que utilize este espaço para ler. Que assim possa influenciar seus discentes. Cabe ao professor preparar a leitura a ser feita. Variar o cenário da leitura e a postura do leitor. Sugere que a leitura deva ser feita em ambientes variados, em círculo na sala de aula, no pátio, é necessário quebrar a rotina. É necessário conversar, sempre com os alunos, transformando a sala de aula em um lugar em que as ideias e informações circulam, instigando os alunos a falar. Ouvi-los e incentivá-los a ouvir quem fala. Segundo a autora, essa atitude ajudará os alunos a desenvolver a leitura e a escrita, fazendo-os capazes de expor com clareza o que pensam. É preciso incentivar, tecer comentários a respeito do livro que está sendo lido e suas expectativas. As possibilidades de diversidades de textos são chaves fundamentais para gerar nos estudantes o desejo de ler.

2.3. DISCUSSÃO SOBRE LITERATURA

“Quantas histórias não nasceram ao redor de uma fogueira nas quais camponeses, mercadores, viajantes ou soldados se aqueciam?”

Feijó

A palavra “literatura”, no século XVI, designava, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição. “Ter literatura” era possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras.” (JOUVE, 2012, p.29). De acordo com a definição do século XVI, a literatura pertencia a uma elite, grupo de pessoas que liam ou “senhores da literatura”. Em meados do século XVIII, inicia a ideia de “arte da linguagem”, começam a surgir o romance e os gêneros em prosa provenientes do jornalismo. Antes, essa arte verbal limitava-se à poesia. Para designar a arte de escrever “os olhares se voltaram para a palavra literatura” (JOUVE, 2012, p.30), o interesse pela palavra “literatura” era porque ela sugeria a ideia de “elite” e de “aristocracia”, mas com uma diferença, agora eram as obras e não os homens que pertenceriam a essa elite.

Jouve, explica que fazer parte da “literatura” era um reconhecimento para os gêneros antigos e validava os gêneros recentes. “A literatura deixou de designar, portanto, um “ter”, para designar uma prática e, para além disso, o conjunto de obras dela resultante.” (JOUVE, 2012, p. 30). No século XVIII o termo literatura englobava as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética. Todo escrito ao qual se reconhecesse um valor pertencia a literatura. Diante disso, as obras de ficção, os escritos históricos e

filosóficos, e até os textos científicos, pertenciam ao campo literário. Essa visão genérica a respeito do que é literatura, entretanto, perdeu lugar, a literatura passa então, a ser limitada ao campo da criação estética.

Segundo Compagnon, “O nome literatura é, certamente, novo (data do século XIX; anteriormente a literatura, conforme a etimologia, eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras, ainda se diz “é literatura”)” (COMPAGNON, 1999, p. 30). No sentido mais amplo, era tudo o que era impresso, ou manuscrito, eram todos os livros que a biblioteca continha, incluindo os chamados de literatura oral. Para o pesquisador, a literatura, ou estudo literário estava sempre entre duas abordagens irreduzíveis, abordagem histórica, o texto como documento e abordagem linguística, texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem. Essa acepção correspondia à noção clássica de “belas-letras”, ou seja, tudo o que a retórica e a poética podiam produzir como a ficção, a história, a filosofia, a ciência e a toda a eloquência. Tudo isso entendido como cultura.

Compagnon, esclarece que a literatura ocidental aparece no século XIX com declínio dos gêneros poéticos, perpetuado desde Aristóteles¹, a arte poética compreendia o gênero dramático, com a exclusão do gênero lírico, que não era fictício ou imitativo. Jouve, afirma que “A partir do século XIX, “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso estético “da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30). Até então, o verso era considerado literatura, mas a narração e o drama abandonam o verso e adotam a prosa, “Desde então, por literatura compreendeu-se o romance, o teatro e a poesia, retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico”. (COMPAGNON, 1999, p. 32). O romance e o teatro passaram a ser considerados como prosa e a poesia como verso, depois verso livre e o poema em prosa se dissolveram ainda mais no sistema de gênero.

Para Compagnon, o romance, o teatro e a poesia eram inseparáveis do romantismo, da relatividade histórica e geografia. “A literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com sua história. A literatura, ou melhor, as literaturas são, antes de tudo, nacionais” (COMPAGNON, 1999, p. 32). Alguns romances, dramas e poemas, pertenciam à literatura porque grandes escritores os haviam escrito, assim, a literatura era os grandes escritores e não a obra escrita. Para o pesquisador, identificar como literatura somente as obras de “grandes escritores”, é negar o valor dos romances, dramas e poemas, seria como

¹ Aristóteles foi um dos primeiros estudiosos da literatura, ele contribuiu na organização da produção literária em gêneros a partir da observação do conteúdo e da forma da obra. Diante de padrões de composição artística, esse filósofo propôs a organização dos gêneros em épico, lírico e dramático, além de ter sistematizado dois conceitos: o de mimese e o de catarse.

um atestado de exclusão. “O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê, o que lê é sempre literatura” (p. 33).

Após o estreitamento que sofreu no século XIX, a literatura reconquistou desse modo, no século XX, uma parte dos territórios perdidos: ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados (COMPAGNON, 1999, p.34).

Segundo o pesquisador, a literatura possui uma vasta extensão, dos clássicos escolares às histórias em quadrinhos, e o critério de valor para essa inclusão não é literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, ou seja, extraliterário, defini-la é algo instável, quer seja compreendida como individual ou social, privada ou pública. “Aristóteles falava de Khatarsis, de purgação, ou de purificação de emoções, como o temor e a piedade. Ela diz respeito a uma experiência especial das paixões ligadas à arte poética” (COMPAGNON, 1999, p.35).

Para Andruetto (2017), a literatura constrói com palavras um sentido, um incômodo capaz de tirar o leitor da certeza, ela instala uma fissura que permite o leitor ir além de suas intenções, segundo a pesquisadora, em cada escritor há ideias, posturas, posições tomadas. Na obra literária não se busca uma resposta, e sim interrogações sobre a sociedade e o passado. Para Machado (2002), a literatura é uma das mais antigas manifestações do homem, é o instrumento de expressão do pensamento humano indispensável na vida social, familiar e acadêmica, contribui para o processo de amadurecimento da personalidade do adolescente, desenvolve sua capacidade crítica e criadora. O texto literário tem um papel muito importante na formação dos leitores, para Machado (2002, p. 21) “ler é uma atividade que fascina o leitor, estimula o pensamento, transforma ideias e desenvolve a linguagem”. A humanidade encontrou na literatura, um veículo para transmitir as suas ideias de mundo em diferentes épocas e condições sociais, econômicas e culturais (ANDRUETTO, 2017, P.104). Segundo a autora, a história da literatura e da arte, são histórias da intimidade humana, de suas condições materiais, simbólicas e de como se desenvolveram.

A literatura é a arte que tem por instrumento expressivo a palavra. As obras literárias são eficazes para a formação da personalidade e conhecimento profundo do mundo. Ela atua como ferramenta de enriquecimento da língua, sua base é o prazer que se obtém ao ler o que o outro escreveu. Não há melhor maneira de estudar a língua, a cultura e a história que através da leitura de textos literários. Segundo Batista e Guimarães (2012, p.21), “Os textos literários situam-se entre a conotação e a denotação, entre o real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo

da verossimilhança literária”. Essa entrada no universo literário provoca no leitor transformações, que o leva a reconhecer num universo de imaginação e recriação do real em material literário.

[...] o espaço da literatura é o do diálogo entre sujeitos autores e sujeitos leitores, em nome da fruição da leitura, do prazer do texto e de seu comprometimento histórico, social e ideológico. Esse espaço é preenchido por textos e sentidos que atravessam épocas, atingem a experiência estética e estabelecem interação com seus leitores (BATISTA, GUIMARÃES, 2012, P. 22)

Candido (1972), afirma que a literatura faz parte da formação do sujeito, ela atua como instrumento de educação, retrata a realidade não revelada pela ideologia dominante. Ela é um conjunto de histórias, poemas, tradições, dramas, reflexões, tragédias, pensamentos, relatos, comédias e farsas, representam a identidade cultural através do tempo, registrando a interpretação dos fatos do mundo, permitindo escutar as vozes do passado e conhecer os progressos, as contradições, as percepções, os sentimentos, os sofrimentos, as emoções, os prazeres da sociedade e dos homens de diferentes épocas. “O sentido que se tira da literatura reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista, vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui.” (JOUVE, 2012, p. 19).

Candido (2011), afirma que para sua sobrevivência, o homem necessita do sonho, da imaginação e da fantasia. Desta forma, define a literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, 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 de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Segundo Candido, a literatura é o resultado da criação do homem por meio da palavra, da sua imaginação, da sensibilidade e do refletir sobre o mundo à sua volta. Sendo tão necessária ao homem:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...]. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p.175).

A literatura é uma soma de experiências, a do leitor e a do texto, o leitor descobre nas palavras do outro algo que lhe é comum. Dessa forma, faz-se necessária sua presença na escola, lugar instituído como formador, não só acadêmico, mas também para a vida.

Para Candido, a literatura:

[...] é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011, p. 117).

Para Andruetto (2017), cada livro contém uma leitura do mundo, ao ler o que foi escrito é como entrar na memória de uma sociedade, no que ela considerava. Segundo a autora, não é fácil fazer essa imersão, pois é como entrar em um tapete feito de infinitas contribuições. Uma obra literária não é somente um conjunto de palavras, ela é um pensamento, uma linguagem social, é o espaço onde se encontram em um só momento quem escreveu e quem lê “duas subjetividades às vezes de séculos distintos, de culturas distintas, de línguas distintas”. (ANDRUETTO, 2017, p. 104)

[...] e tenta, cavando nessa terra de todos, edificar uma língua privada. Por essa razão, como todas as artes, porém, mais ainda, a literatura é, ao mesmo tempo, íntima e social; o é em suas ideias, mas ainda mais no modo como utiliza a linguagem, que é um bem de todos, e na maneira com que isso que é de todos, se reflete na subjetividade individual. (ANDRUETTO, 2017, p. 109)

O território literário é particular. É um mundo onde vivem “a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil” (Andruetto, 2017, p. 132), para a autora, a literatura não simplifica a vida, mas leva o leitor à sua complexidade, fazendo-o ir em busca de um pensamento próprio.

2.4. A LITERATURA INFANTOJUVENIL

“A leitura é um convite para decifrar as pegadas do que não foi dito, deixando-nos arrastar pelo ritmo da frase, ao mesmo tempo, detendo-se pelo assombro do conteúdo”.
Andruetto

A literatura para crianças e jovens surgiu com a ascensão burguesa. Até o século XVII, a criança não tinha infância, vivia e partilhava as mesmas coisas com os adultos, não fazia coisas próprias da sua idade, como estudar e brincar. Quando começa o domínio da burguesia como classe social, surge uma nova visão da infância, ela passa a ser tratada de modo diferencial, necessitando de formação e atenção especial.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 16)

“Para isso, incentiva instituições que trabalham em seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas. A primeira dessas instituições é a família” (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 16). O conceito de família era pensado em casamentos negociados entre seus membros. Essa sociedade idealizada, tinha a família como algo imprescindível ao seu projeto, sendo peça fundamental da sociedade moderna, e, é no interior dessa família que se intensifica o gosto pela leitura.

Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 15)

Segundo (Lajolo e Zilberman, 2007, p.16), “A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola”. A escola que até então era facultativa e dispensável, converte-se em atividade obrigatória para as crianças, bem como sua frequência às aulas. Essa exigência se justifica pela vulnerabilidade e despreparo dos pequenos. Era necessário prepará-los para o mundo. A família e a escola se

qualificaram como espaço de mediação entre a criança e a sociedade. A escola agrega outros papéis, que reforçam sua importância, passando a ser obrigatória para todas as crianças, e não apenas para as burguesas.

Ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder. (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 17)

A escola foi escolhida pelo seu espaço conveniente para uma política que valorizava o ato de ler. A prática da leitura foi promovida pela pedagogia do século XVIII, com o objetivo de propagar ideais iluministas que a burguesia ascendente queria impor à sociedade. (Zilberman, 2012). A crença na educação era baseada no saber acumulado através dos livros e a primeira condição para a ascensão social. Desse modo, segundo Zilberman (2012), o ingresso do indivíduo na vida social só iniciava, quando ele passasse a frequentar a escola e aprendesse a ler e escrever. Ao alfabetizar a escola convertia o indivíduo em leitor, colocava-o no universo da escrita. Assim, ler e escrever levava o indivíduo a assimilar os valores da sociedade.

A prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras do ponto individual e social da educação, a valorização do conhecimento intelectual. (ZILBERMAN, 2012, p.17)

A escola atuava como propagadora dos códigos vigentes, e indiretamente, quando absorvia a escrita como um sistema de normas que devem ser obedecidas “A burguesia, ao assumir, a partir do século XVIII, a responsabilidade econômica e política pela condução da sociedade, confiou a formação da juventude ao aparelho escolar, convicta de que este cumpriria seu papel com eficiência (ZILBERMAN, 2012, p. 19)

Segundo a pesquisadora, a prática da leitura se propaga como hábito e necessidade. Torna-se obrigatória a partir do século XIX. A escrita preparava o trabalhador para a fabricação em série, tornando-o competente para atuar no sistema industrial de produção. A escrita e a leitura introduziram o trabalhador em uma realidade diferente do contexto vivido, habilitando-o a obedecer a instruções, transmitidas por escrito, e não se orientando mais pela experiência ou intuição. Da valorização da leitura e de sua prática resultava no conhecimento e expandia-se o racionalismo. Ambos como estímulos do

progresso e como meio de contestar os valores que legalizaram o domínio da nobreza feudal. Era uma atividade integrada ao ambiente familiar de caráter doméstico e privado.

O acesso à leitura estimulou uma indústria nascente. Com o advento da imprensa de Gutenberg, surgiram as gráficas e as editoras, segundo Zilberman (2012), a difusão do hábito de ler não pode separar-se da industrialização da literatura, pois ela também sofreu os efeitos da revolução industrial. Com o crescimento da sociedade, a industrialização cresce e a literatura assume a condição de mercadoria. No século XVIII cresce a produção de livros, obrigando a multiplicação dos gêneros literários. O crescente público leitor, respondia a três objetivos diferentes: garantir a produção e o consumo da literatura. Expandir os ideais burgueses, pois eles se propagavam por intermédio do livro. Seu consumo supunha o aprendizado da escrita, com a intervenção da escola.

O gênero dirigido aos jovens leitores marcava a sociedade contemporânea. O livro possuía uma característica, era uma literatura que visava um mercado específico que precisava respeitar e motivar a circulação e o seu consumo, para isso era necessário a escolarização, a literatura por sua vez passa a adotar uma postura pedagógica para inspirar confiança à burguesia, imitando seu comportamento.

No Brasil, o consumo de livros sempre foi muito baixo. Um dos problemas dessa baixa adesão à leitura são o analfabetismo. O poder aquisitivo de boa parte da população, o incentivo cultural ineficiente e a influência dos meios audiovisuais de comunicação em massa, soma-se ao nosso déficit de consumo de literatura. Com a urbanização brasileira no final do século XIX e início do século XX, inicia-se o aparecimento da literatura infantil brasileira. Diferentes públicos começam a surgir, e com isso diversos tipos de publicação, revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças.

Enquanto a literatura infantil europeia teve seu início no século XVII, Segundo Zilberman (2012), no Brasil ela começou muito depois, somente no final do século XIX, com a implantação da Imprensa Régia, iniciada em 1808, é que a atividade editorial no Brasil começou a publicar livros para crianças, eram traduções esporádicas e insuficientes para ser caracterizada como produção literária para a infância.

O material brasileiro é representado pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham como os pequenos leitores brasileiros, se quer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros. (ZILBERMAN, 2012, p. 29)

Até a metade do século XX, não existia uma literatura exclusivamente brasileira. A literatura infantojuvenil brasileira, nasce com a obra de José Bento Monteiro Lobato (1882-1948). O autor iniciou sua carreira publicando obras para adultos, como *Urupês* (1918), *Cidades Mortas* (1919), *Negrinha* (1920). Mas desiludido com o público adulto, resolveu dedicar-se a escrever uma literatura para crianças e adolescentes. Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* (segundo livro de leitura para uso das escolas), ele se preocupa em escrever suas obras em uma linguagem que possa cativar os jovens leitores. Fundou editoras e publicou os próprios livros.

Dez anos depois de sua obra infantojuvenil, Lobato remodela a história original de *Narizinho* e a reúne a algumas outras que escrevera até então. O texto resultante constitui as *Reinações de Narizinho* que, em 1931, dá início à etapa mais fértil da ficção brasileira. (ZILBERMAN, 2012, p. 44)

Romancistas e críticos compartilhavam a evolução da literatura infantil brasileira. Alguns recorreram ao folclore e às histórias populares. O crescimento da literatura para crianças e adolescentes exerceu uma grande atração sobre os escritores. Essa atração estava relacionada aos fatores sociais da época. “A consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista”. (ZILBERMAN, 2012, p. 45)

De acordo com a pesquisadora, depois de 25 anos, a literatura infantojuvenil brasileira oferece uma vasta gama de autores envolvidos em seu processo que aprecia os leitores formados e idealizados pela dedicação às obras a eles destinadas. No início, era uma produção um pouco tímida, mas foi se fortalecendo até os anos de 1940, sendo introduzida à cultura brasileira.

2.5. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“A literatura é memória e, como tal, necessita construir com palavras um plus, uma distorção ou um deslocamento de sentido, uma fissura que nos permita ir em busca do que ainda desconhecemos”.
Andruetto

Segundo Feijó (2010), foi na Inglaterra vitoriana que a literatura deixou de ser apenas uma questão artística debatida por uma elite cultural, para se tornar uma estratégia

político-econômica. Transformada em matéria de instrução nas escolas das diversas colônias do Império britânico, a literatura inglesa assumiu uma função de dar aos nativos, crianças e jovens, sentados nos bancos escolares das colônias, uma apreciação da grandeza da Inglaterra.

Já no Brasil, segundo Lajolo (2004), a educação vem de uma tradição em que a leitura literária não é valorizada. Para a autora, o professor de língua portuguesa deve estar familiarizado com uma leitura extensa de literatura, de preferência a brasileira, a portuguesa e africana de expressão portuguesa. Deve conhecer os clássicos, e ser capaz de entendê-los e explicá-los.

Essa tradição educacional desvalorizada, que é citada por Lajolo, vem se arrastando, e muitos dos alunos da Educação Básica, concluem seus estudos sem ter desenvolvido a habilidade da leitura. Para Cereja (2005), o problema do ensino de literatura na Educação Básica, é que os alunos iniciam seus estudos literários a partir do ensino médio, começam com os textos literários de época, conhecem um pouco da língua padrão e suas capacidades artísticas e expressivas, mas muitos desses alunos, concluem seus estudos sem adquirir hábitos de leitura de textos literários ou não literários.

Para Cereja (2005), embora os textos literários circulem nas aulas de literatura com um discurso didático, são pouco trabalhados. A consequência desse descomprometimento, é alunos que não interpretam, nem constroem sentido nos textos literários. Supõe-se que os textos literários não têm sido o objetivo central das aulas de literatura, nem a formação de leitores competentes e a aquisição do hábito da leitura são objetivos não alcançados.

O principal papel do ensino é prover “o leitor de informações necessárias para que as obras voltem a lhe falar” (JOUVE, 2012, p. 14). É preciso ter um pouco de conhecimento sobre a sociedade da época em que foram escritos. Segundo Jouve (2012, p. 147), “uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação.” Os saberes vinculados por um texto, são os do universo cultural do autor, os textos se dirigem aos leitores de seu tempo, por isso é importante interrogar sobre como a obra é entendida enquanto seu autor vive. Abordar o texto a partir do conhecimento de seus primeiros leitores. “Confrontar um texto com uma nova grade de análise faz surgir conteúdos efetivamente presentes que ainda não tinham sido atualizados.” (JOUVE, 2012, p. 147)

De acordo com Cosson, é necessário buscar um “ensino de literatura que passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo”, que o

professor mostre “o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmo” (COSSON, 2012, p. 120).

As obras literárias não existem somente como realidades estéticas, mas como objetos de linguagem que revelam uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo. É necessário que haja interesse por elas. Como objeto cultural não decorre apenas dos conteúdos que ela exprime, mas da maneira como ela os comunica. A informação transmitida pela literatura é sentida antes de ser entendida, sem ser compreendida, fazendo com que essa informação seja assimilada de modo inconsciente. (JOUVE, 2012, p. 136).

O texto literário sempre se reporta a representações mentais que lhe preexistem. A construção de um personagem ou um objeto é o resultado da combinação de representações já existentes, expressa um conteúdo original e associa-se às representações coletivas para se pensar o mundo. (JOUVE, 2012, p. 106). Quando o leitor se envolve no mundo fictício da leitura, que apesar de não ser real, mas que se assemelha à realidade, a ficção leva o leitor a reavaliar o mundo em que vive “as ficções não estão liberadas apenas das regras da verossimilhança. Elas estão liberadas das restrições de ordem ética.” (JOUVE, 2012, p. 121).

Há uma distinção entre entender, interpretar e explicar. Para Jouve (2012), entender é associar às palavras representações mentais, fazer uma relação entre o signo e a coisa significada. O texto serve-se de signos que não tem significado algum, até que alguém se apodere dele. O sentido linguístico está inscrito no código da língua e é compartilhado pelos falantes, sem esse sentido não se “poderia conceber o mundo alternativo construído pela ficção” (JOUVE, 2012, p. 105)

O sentido linguístico está, portanto, no fundamento da comunicação: é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas. (JOUVE, 2012, p.105)

Jouve afirma que ao restringir o significado linguístico das palavras ou frases não é possível compreender o significado da obra. É como chegar ao que existe de partilha, e reduzir o sentido da frase, não dar conta da memória, da relação com o tempo, identidade, da escrita ou da relação com o leitor. “Se nos interessarmos pelo valor humano do texto, por seu interesse em termos de informação, não podemos nos contentar com o sentido literal. Não basta constatar que a obra nos fala algo, é necessário saber o que é que ela nos

diz.” (JOUVE, 2012, p. 106)

Não importa o gosto pessoal, segundo Jouve, é possível apreciar algumas obras por seus saberes. É possível amar e respeitar, e amar sem respeitar ou respeitar sem amar. Uma obra pode dar prazer “basta que ela desperte nossa memória afetiva” que traga temas ou ambientes que associe a situação positiva da leitura. “Tudo se passa como se procurássemos na obra de arte algo além da emoção, como se tivéssemos necessidade de atingir, através dela, um saber.”(JOUVE, 2012, p. 117). Segundo o autor, o interesse pela leitura acontece quando descobrimos a dimensão de nós mesmos, uma dimensão inexplorada, um sentimento de sermos confrontados com questões fundamentais.

2.6. FORMAÇÃO DO LEITOR

“O professor é uma ponte indispensável, pois um bom mestre transmite além de conhecimentos específicos, um modo de estar no mundo, uma concepção de vida, e pode deixar uma marca profunda, pode deixar seu sinal: ensinar em seu sentido mais essencial”.

Andruetto

Formar leitores é bem diferente de ensinar a ler, pois “[...] forma-se um leitor a partir das relações que consegue estabelecer por meio do diálogo de uma obra com outras, do mesmo tempo ou de tempos diferentes” (GREGORIN, 2009, p. 68). Para Batista e Guimarães (2012), estimular a leitura é conscientizar o leitor de seu papel, pois não há leitor passivo, uma vez que são necessárias as operações de reconstrução de sentidos. Ele passa a ser um sujeito do ato de ler e não um receptor de ideias, “ler é, portanto, uma atividade de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto.” (p. 19).

A reflexão sobre a formação do leitor, faz surgir divergências sociais, despertando um novo modelo de troca entre leitor e livro, onde poderão alcançar meios de superar os obstáculos que prejudicam a todos. Segundo Britto (2012), para formar o leitor:

São necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação. (BRITTO, 2012, p. 42)

Andruetto (2017), explica que o grande desafio é a formação de um leitor que se distancie de um decodificador de palavras e sinais linguísticos, pois é necessário converter em leitores os que podem e os que não podem comprar livros, os que vivem nas grandes cidades ou os que vivem no campo, nos povoados, os que possuem família e os que estão sozinhos, os protegidos e os abandonados, os livres e os presos, “Trata-se de um desafio histórico, um imperativo alimentado pela convicção de que ler, como outros direitos, é um direito de todos.” (ANDRUETTO, 2017, p. 133).

Um dos objetivos da educação, segundo Solé (1998), é a formação de leitores autônomos, aqueles que estão dotados de conhecimentos prévios e experiências leitoras, que identificam e interpretam referências textuais, buscam construir significados a partir de elementos que não foram incluídos no texto, que sejam capazes de utilizar estratégias para aprender por si mesmos de maneira independente.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso quem lê deve ser capaz de interrogar-se, sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998 p. 72)

Segundo Batista e Guimarães (2012, p. 18), as atividades de leitura devem estimular, a compreensão dos sentidos textuais e, “projetar o leitor num universo linguístico, mundo da língua e seu sistema e mundo da língua e seus efeitos de sentido, derivados de uma prática de linguagem contextualizada.”

A escola é a porta de entrada para o acesso à cultura letrada. Todavia, não é tarefa fácil estimular a leitura e fazer com que as crianças tenham vontade de ler e se interessem pelos livros, porém ela deve garantir aos alunos o acesso e a prática da leitura com o objetivo principal da transformação social do indivíduo “A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever conhece-se a literatura e desenvolve o gosto de ler”. (ZILBERMAN, 1988, p. 10)

Portanto, o papel da leitura na escola não pode ser considerado somente como uma técnica de aprendizagem, mas uma ferramenta de civilização que abre as portas de todo um universo de conceitos, suportes, espaços, ideias e sentimentos. Na medida em que a leitura é formadora, crítica e criadora, ajuda a ler o mundo, aos outros e a nós mesmos. Desta maneira, o leitor constrói e se reconstrói permanentemente e vai negociando os múltiplos significados da infinidade de textos que encontrará em sua vida. “A escola não é somente o

espaço para instalar a leitura, mas também para construir consciência acerca de nós próprios e desenvolver nosso pensamento, para não ter o mundo como certo,” (ANDRUETTO, 2017, p. 108).

À escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos separar, uma vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços, porque, para além da diversidade de realidades escolares de cada região ou país, a escola é o espaço de circulação dos saberes mais democráticos que temos. (ANDRUETTO, 2017, p.127)

Zulim (2011), sugere visitar a biblioteca regularmente com os alunos é uma maneira de fomentar a leitura, mostrar os livros, comentar os títulos dos que eles não conhecem e incentivar o empréstimo para ler em casa. Outro meio de incentivar, é instigar a curiosidade, levando livros para a sala de aula e comentar, criando suspense, parando em uma situação que desperte a curiosidade. Abrir espaço para que os alunos comentem sobre suas leituras. Oferecer atividades diversificadas e lúdicas, como uma encenação, ou um debate sobre o tema.

Depois da leitura é necessário conversar sobre o livro, o professor precisa “proporcionar à turma um espaço para socializar suas impressões” (ZULIM, 2011, p. 17). Pois assim, permite a partilha de ideias através das discussões que ao confrontá-las poderá construir significados ainda não percebidos para a leitura. “Esse espaço permite que se verbalizem as inúmeras interpretações fazendo emergir o desejo de ir além da leitura” (ZULIM, 2012, p. 17). A roda da leitura não é o fim “Toda obra traz um universo de temas e subtemas espalhados por suas páginas. Eles permitem ao professor explorar e propor atividades que ampliam os conhecimentos da turma, sobretudo quando se fala das séries finais do Ensino Fundamental.”

A pesquisadora Zulim (2011, p. 20), apresenta algumas práticas com a leitura em sala de aula, são atividades lúdicas que estão organizadas em três eixos, “explorando o texto, explorando o contexto e espaço para criar”. Para a autora, a proposta sugerida não é uma receita, podem ser modificadas de acordo com as circunstâncias.

Quadro 2. Práticas com a leitura

A- Explorando o texto	A primeira preocupação do professor deve ser a de explorar o texto. Pois ele tem forma e conteúdo, há um tema que o autor aborda e com ele muitos subtemas. A forma e o conteúdo precisam ser explorados. Assim, é importante solicitar aos alunos
-----------------------	--

	que reflitam, compreendam e interpretem a respeito do conteúdo e da forma do texto. Ao se pronunciar, expor sua opinião, justificativa, argumentação, eles dão significado para o que está além do explícito, buscando no discurso o que está subentendido, as intenções do autor ao escrever. Cabe ao professor preparar a leitura, a discussão e as demais atividades que serão propostas à turma.
B- Explorando o contexto	O segundo aspecto a ser levado em conta é tentar relacionar o texto ao contexto vivido pelo leitor, que a partir da leitura feita, ele seja capaz de atribuir sentido à leitura, refletir sobre seu entorno, sua realidade, seu mundo, para poder compreendê-lo. Toda obra literária, traz características de tempo e de universalidade, nela são abordados aspectos inerentes do ser humano, independentemente do tempo ou lugar.
C- Espaço para criar	A terceira proposta é oportunizar aos alunos que usem sua imaginação e suas habilidades criativas. O professor deve instigar o aluno à descoberta que a leitura literária oferece, da vida e do mundo, que tenham um espaço para a reflexão, a análise, a pesquisa e a criação.

Não há receita para transformar alguém em leitor, não há um caminho pronto, mas há portas que se abrem, e que o leitor entra e constrói seu caminho, essas portas são os livros e as pessoas que através da paixão e desejo de transformação se converteram em pontes por onde os livros podem chegar a outros. (ANDRUETTO 2017, p. 131)

Mestres e professores podem converter-se em pontes que levam os livros a outros. Um escritor pode ser um mestre, ele constrói seu leitor, um leitor capaz de questionar, que discuta consigo mesmo. O professor não deve interromper a construção de si próprio como leitor, de maneira que possa transmitir conhecimento, refletir o que leu, pois, a leitura é:

[...] um trânsito pelo diverso. Há que alimentar o desejo, atizar o interesse nascente, incipiente, com um leque de livros de autores, de gêneros, épocas e procedências diversas, porque ler é um ato de coragem, é abrir -se ao mundo e sentir-se livre para rejeitar, é buscar palavras de outros para encontrar-se a si mesmo. (ANDRUETTO, 2014, p. 132)

Aprende-se a escrever e a ler para poder olhar profundamente e descobrir que no comum existe o extraordinário e no mais correto está a incorreção e o incomodo. Ainda segundo Andruetto (2017), o que alguém faz quando lê não é entender quem escreveu, mas compreender um pouco mais de si mesmo e compreender o mundo em que vive.

2.7. O AUTOR E AS OBRAS

Para o rapazinho que era Machado de Assis, esses contatos com um mundo novo, com um universo variado, foram decisivos. Aí viveu e aprendeu muita coisa. Que tenha sido ou não tímido, sua experiência se enriqueceu nesse meio. Um grande passo fora dado. Já não se tratava mais da chácara, do Livramento ou do Engenho Novo, onde vivia seu pai. Lá, o ritmo de vida era diferente, raras as visitas, inexistente a vida intelectual ou quase inexistente. Machado de Assis não descobria a cidade do alto ou de longe, mas lá passava as horas mais ativas do seu tempo, sua jornada de trabalho. Ainda que se ignore a exata natureza de sua atividade, parece verossímil que a publicação dos seus primeiros poemas (no começo de 1855) 22 corresponde justamente à sua vinda para a Cidade, para exercer uma ocupação remunerada. (MASSA, 1971, p.8, 88)

O autor escolhido para ser estudado e lido suas obras é Machado de Assis, um autor canônico. Joaquim Maria Machado de Assis, nasceu em 21 de junho de 1839, seu pai Francisco José de Assis, um operário negro, e de dona Maria Leopoldina de Assis, uma portuguesa. Ficou conhecido no mundo literário como Machado de Assis. É considerado um dos maiores nomes da Literatura Nacional. Foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo. Um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos, presidente perpétuo da Academia Brasileira de Letras. Viveu e morreu no Rio de Janeiro.

É um autor que não sai de moda, pois tratou temas peculiares ao ser humano, como o preconceito, a traição, a vingança, o ódio, os ciúmes, a hipocrisia etc. Utilizou muitos desses temas como maneira de criticar a sociedade de sua época. Atravessou a história e estabeleceu-se como o maior cânone da literatura no país. Seus escritos, estavam à frente de seu tempo e sua obra mostra-se atemporal, em relação à temática abordada.

Seus textos oportunizam a aproximação do aluno com a leitura literária. A escolha levou em conta serem textos carregados de elementos históricos e ideológicos e que atuarão como instrumentos de formação do leitor. O educando não só será levado a refletir, mas a buscar elementos que defenderão o seu posicionamento. “O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultado de intenções, operações e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade.” (Batista e Guimarães, 2012, p. 21)

Para Hanna (2012), em Machado de Assis, o global e o local se encontram, chocam-se continuamente, como acontece em grandes momentos de transição. O período em que ele viveu é muito semelhante ao de um passado nada distante, o da passagem do século XIX para o século XX, em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Trabalhar a literatura em sala de aula, é trabalhar a complexidade do ser humano. “É visitar a história de quem somos e do que construímos”. (Batista e Guimarães, 2012, p.21)

O autor retrata a natureza humana e suas contradições. Suas obras exploram a vaidade e a hipocrisia transformadas em humor satírico que denuncia a sociedade da época. “[...] Machado é sem dúvida, merecedor de incontáveis interpretações, exatamente por se revelar em sua obra multifacetada uma não simultaneidade de tempos, que faz com que seu texto não se torne velho com o passar dos anos[...]”. (HANNA, 2012, p. 62)

A leitura de textos clássicos, em especial os machadianos, desenvolvem no aluno o senso crítico, a rapidez no raciocínio, ao serem lidos desde cedo, são absorvidos de uma maneira muito especial porque "a juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particular", Calvino (2011). Suas obras fazem com que o aluno compreenda a natureza cultural do texto, pois dialoga com o leitor. Sua temática é diversificada e universal, ele discute com o leitor os problemas e valores humanos, fazendo do leitor um componente importante na ação de compreender o texto. Segundo Orlandi, (2001, p,13) “[...] o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto.” A escola é o espaço próprio para a reflexão e transformação do aluno, pode por meio de estudo de textos literários, fazer com que ele se reconheça no texto e se posicione mesmo que de modo imaginário, possibilitando a humanização do indivíduo.

Os cânones são decisivos na formação do aluno. Por meio dessa dimensão cultural é possível compreender as relações entre modernidade e a tradição. Calvino (2011), afirma que cabe à escola trabalhar com textos clássicos para que depois cada estudante reconheça seu próprio clássico. É importante criar estratégias que possibilitem ao aluno entrar em contato com a literatura, para que seja possível a transformação de seu modo de ver o mundo e a si mesmo. Cosson destaca que “Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade”. (COSSON, 2006, p. 30).

Ao colocar o aluno em contato com uma leitura clássica, a escola está tentando formar leitores proficientes, capazes de fazer suas próprias escolhas. Um clássico é um patrimônio e não se pode tirar o direito do educando de ter contato com ele. Cosson (2006) comenta que ao trabalhar com o texto clássico, o professor deve trazer essa obra para a atualidade, pois assim, o leitor poderá reconhecer a realidade que o cerca através do mundo ficcional.

O conto a carteira foi publicado em 1884, no jornal A Estação, é considerado um conto psicológico, pois o que predomina é o que ocorre na interioridade da personagem. Machado de Assis faz diversas críticas à sociedade da época, aborda temas como

o adultério, a fidelidade e a honestidade. A obra relata casos vividos no século XIX e comuns até nos dias atuais. O protagonista do conto é um advogado chamado Honório que se endivida por gastar excessivamente com sua esposa Amélia, por estar sempre triste e solitária, era recompensada com festas, jantares e presentes. Ele não compartilhava com ela seus problemas financeiros, mas fingia estar sempre alegre.

Honório pertencia à burguesia, por ter uma boa reputação na sociedade, exibia seus bens materiais e transparecia que o dinheiro lhe era abundante, no conto, Machado faz o contraste entre o ser e o parecer, ironiza a burguesia da época. Mostra a figura da mulher infiel que teme ser descoberta, o tema adultério é recorrente em suas obras

O conto é curto e o tempo em que se desenvolve a trama é breve. O narrador, em 3ª pessoa, detalha a vida do protagonista para que o leitor conheça a situação em que ele se encontra. O leitor passa a conhecer os conflitos do personagem no momento em que ele encontra a carteira. Honório estava muito preocupado pois tinha que pagar uma dívida no dia seguinte, no fim da tarde encontra uma carteira, entra em um café e pensa ser a solução para o problema que o estava atormentando, abre-a e encontra um montante de dinheiro que o tiraria da angústia, mas junto com as notas encontra alguns cartões, que logo o desestabiliza, a carteira pertencia a seu melhor amigo. Não poderia ficar com o dinheiro sem praticar um ato ilícito. Machado deixa claro ao leitor que Honório tinha intenção de usar o dinheiro quando narra “Todo o castelo levantado esborroou-se como se fosse de cartas”. Entristecido pois considera imoral ficar com o dinheiro sabendo de quem era.

Honório chega à sua casa, encontra Gustavo, entrega-lhe a carteira, mas “Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio”. Quando se vê sozinho com Amélia, Gustavo tira os bilhetes que ela lhe havia escrito e que o esposo não lera e lhe entrega, ela rapidamente os rasga. O narrador deixa claro que eram bilhetes de amor. Somente o leitor fica sabendo dessa traição.

Machado coloca o leitor à prova, será que Honório fez bem em devolver a carteira? Se ele soubesse que estava sendo traído, ele entregaria a carteira? Será que a infidelidade do outro justifica a nossa falta de caráter? Essas reflexões são deixadas para o leitor pensar sobre seus próprios comportamentos.

Machado não busca respostas, ele questiona a alma humana. O autor consegue manter o leitor preso por meio de uma narrativa que aproxima o aluno da leitura.

Texto 2 - Dom Casmurro

Após o trabalho com o conto, será apresentado aos alunos a obra Dom Casmurro, na versão adaptada para os quadrinhos e depois na versão original.

Dom Casmurro foi publicado em 1899, dez anos antes da morte do autor, é um romance narrado em primeira pessoa pelo narrador-personagem, Bento de Albuquerque Santiago, que conta sua história de amor com Capitu. Começa com Bentinho já adulto com 54 anos, um homem calado e recluso e por esse motivo é chamado de Dom Casmurro. O próprio personagem explica o porquê de ter recebido esse nome. Foi em um passeio de trem, quando ele adormeceu enquanto um rapaz lia alguns versos de um poema para ele.

Narra sua história de amor que nasceu quando ele ainda era criança, pela vizinha Maria Capitolina, chamada pelo autor de “Capitu”, conta sua ida ao seminário, onde conhece seu melhor amigo Escobar. Relata a saída do seminário, seu casamento, a morte de Capitu, suas desconfianças acerca de sua mulher, acreditando que seu melhor amigo fosse o pai de seu filho.

O livro traz uma história de amor, de ódio, de ciúmes, adultério, infidelidade, temas que fazem parte das relações humanas. Retrata a sociedade e seus relacionamentos, principalmente o amoroso. É um livro considerado contemporâneo apesar de ter sido escrito no século XIX. Suas temáticas ainda fazem parte da nossa realidade e refletem a sociedade em que está inserida.

Os textos de Machado de Assis são oportunidades de aproximar o aluno da leitura literária. Mas é preciso que o professor explore a obra de uma forma significativa em sala de aula, para estimular o interesse do educando. Nas narrativas de Machado, o leitor é um componente importante, pois cabe a ele decifrar e atribuir sentidos às mensagens descritas no texto.

Em “Dom Casmurro”, há uma intertextualidade com o gênero Tragédia “Otelo” de William Shakespeare 1622. Este gênero aparece em três capítulos da obra de Machado de Assis, com objetivo de levar o aluno a comparar os dois enredos, será trabalhado o resumo da obra de Shakespeare.

Otelo

Otelo é uma obra de William Shakespeare, publicada em 1622, seu personagem principal, assim como Dom Casmurro, dá o nome à obra. Um general mouro que

serve ao rei. A história é sobre traição e inveja, Iago, oficial de Otelo, quer vingar-se porque Cássio, jovem soldado foi promovido ao posto de tenente que ele tanto queria. Otelo e Desdêmona, filha de Brabâncio haviam se casado às escondidas, e seu pai não sabia, então Iago resolve contar para promover a discórdia. O pai quando fica sabendo do casamento vai à procura de Otelo para matá-lo. Porém não consegue, pois quando se encontram, são convocando-os para uma reunião de caráter urgente no senado. Brabâncio acusa o Mouro de ter enfeitado sua filha, mas Otelo, era homem confiável e leal ao Estado e por ter atitudes nobres, consegue se defender e com a ajuda de Desdêmona, é inocentado.

O casal vai para Chipre, em barcos separados, mas uma tempestade faz com que a esposa chegue primeiro à ilha. Otelo desembarca um pouco depois dizendo que a guerra tinha acabado e os turcos tinham sido destruídos pela fúria das águas.

Em Chipre, Iago com raiva de Otelo, segue com seu plano de vingança, ele sabia que o ciúme aflige a alma, é o mais intolerável, e que Cássio, era o amigo que Otelo tinha mais confiança. A beleza e eloquência eram as qualidades que agradam as mulheres, Cássio, era um homem capaz de despertar ciúmes em qualquer um. Otelo, era um homem negro, casado com uma mulher branca, para Iago, esse seria o plano perfeito.

Os habitantes da ilha ofereceram uma festa em homenagem a Otelo, que estava em companhia de sua esposa. Iago induziu Cássio, que estava em serviço como responsável por manter a ordem e a paz, levou-o a se embriagar e a envolver-se em uma briga com Rodrigo. Otelo ao ficar sabendo, tira Cássio de seu posto. O plano maligno continua, ele joga Cássio contra Otelo e o aconselha a buscar ajuda em Desdêmona, para falar com o marido para devolver-lhe o posto de tenente. Sem se dar conta de que Iago estava por trás de tudo, aceita a sugestão.

Iago insinua a Otelo que Cássio e sua esposa poderiam ter um caso. Otelo acredita e começa a desconfiar de Desdêmona. Ele sabia que a esposa havia sido presentada pelo Mouro com um lenço, que era herança de sua mãe. Para Otelo o lenço tinha poderes e, enquanto estivesse com sua esposa, a felicidade dos dois estaria garantida. A mulher de Iago, que trabalhava na casa do casal, e leva para seu marido, que assim que o recebe diz o havia encontrado e que Desdêmona havia presenteado o amante com ele. Cheio de ciúmes, Otelo pergunta à esposa sobre o lenço, ela não soube explicar o que havia acontecido.

Iago, astuto, coloca o lenço no quarto de Cássio para que ele o encontrasse. Era um lenço era feminino, delicado, quando Otelo presenteou a Desdêmona, era como se ele estivesse lhe dando o que havia de mais fino e delicado em uma pessoa. Ao imaginar que sua esposa havia desprezado tudo isso, ele ficou fora de si.

Iago já havia ganhado a confiança de Otelo, leva-o para ouvir às escondidas uma conversa sua com Cássio, eles falavam sobre Bianca, namorada de Cássio, mas Otelo, pensou que eles estavam falando de sua esposa. Bianca traz o lenço e discute a origem do mesmo. Iago, finge lealdade ao general, jura que mataria Cássio, mas sua real intenção era matar Cássio e Rodrigo, para que não fosse descoberto. O plano não deu certo, Rodrigo morreu e Cássio ficou ferido. Otelo, descontrolado, procura por sua esposa, acreditando que ela o havia traído e a mata em seu quarto, depois desesperado por tê-la matado injustamente, se suicida, cai sobre o corpo de sua mulher e morre beijando-a. Iago destruiu a vida de Otelo, mas não ficou com o seu posto, ele foi entregue às autoridades para ser julgado. Cássio assumiu o lugar de Otelo. (Livro Digital nº 901 - 1ª Edição - São Paulo, 2017. Teatro - Literatura Estrangeira.)

Fonte: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=89144> (Acesso em 12/04/2021)

A Tragédia de Shakespeare trata temas variados que estão presentes na atualidade, como amor, ciúme e traição. Dom Casmurro, de Machado de Assis, promove um diálogo intertextual com a obra. Otelo é citado no romance em três capítulos “Uma ponta de Iago” (LXII), “Uma reforma dramática” (LXXII) e “Otelo” (LXXXV), que através da intertextualidade aproxima as duas obras.

No capítulo “Uma ponta de Iago”, José Dias, ao visitar Bentinho no seminário, provoca-lhe a primeira crise de ciúmes ao dizer que Capitu “tem andado alegre, como sempre, é uma tontinha. Aquilo enquanto não pegar algum peralta da vizinhança, que case com ela” (ASSIS, 1977, p. 78). Bento transmite ao leitor, ao citar Iago, personagem shakespeariana, que José Dias é o causador de sua desgraça. Machado deixa para o leitor a liberdade de interpretar as narrativas de Bento, perceber seu relato tendencioso e notar como seu discurso foi construído.

CAPÍTULO 3: A LITERATURA CLÁSSICA E ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS

“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”

Calvino

Este capítulo apresenta a importância da leitura dos clássicos por crianças e adolescentes, usando a adaptação literária como meio de chegar à leitura da obra original. Sabendo do valor cultural e emocional que essas leituras são capazes de proporcionar ao longo da vida de seus leitores e da dificuldade que a escola enfrenta para trabalhar esse gênero com seus alunos, é necessário desenvolver habilidades de leitura na idade em que todos os hábitos se formam. Mas existe muita resistência com a literatura clássica original nos anos finais do Ensino Fundamental. Raramente um adolescente se interessa pela leitura de um clássico em sua versão original, muitas vezes, por serem extensos ou por apresentarem um vocabulário de difícil compreensão.

3.1. OS CLÁSSICOS DA LITERATURA

A literatura clássica é um termo coletivo para as obras literárias que ultrapassam o tempo e a cultura para ter um atrativo universal. [...] “a palavra cânone² vem do grego Kanón, por meio do latim canon, e significa regra. Com o decorrer do tempo, passou a representar um conjunto de textos válidos, legítimos, autorizados, modelares.” (FEIJÓ, 2010, p. 49). Os cânones não podiam ser questionados, eram os livros que os fiéis podiam ler, pois segundo a Igreja Católica, contiam os ensinamentos, dogmas e as doutrinas. Feijó (2010).

Para Compagnon (1999):

Em grego, o cânone era uma regra, um modelo, uma norma representada por uma obra a ser imitada. Na Igreja, o cânone foi a lista, mais ou menos longa, dos livros reconhecidos como inspirados e dignos de autoridade. O cânone importou o modelo teológico para a literatura no século XIX, época da ascensão dos nacionalismos, quando os grandes escritores se tornaram os heróis do espírito das nações. Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva (COMPAGNON, 1999, p.222-223)

² O conceito de cânone literário é muito amplo e complexo, traz muitas controvérsias, principalmente, quando a discussão é sobre os critérios que foram utilizados para a inclusão ou exclusão de obras literárias nessa classificação

Feijó (2010), destaca que na literatura, os cânones são aqueles textos clássicos cujos autores são aclamados como mestres, é uma herança cultural de valor. São referências indispensáveis e devem ser estudados nas escolas e universidades. São romances, contos, poesias que sobreviveram ao tempo. São reconhecidos por seus méritos artísticos, a qualidade e o caráter inovador. A literatura clássica ajuda o leitor a entender quem é, e onde se encontra na história. Requer uma leitura lenta e feita com certa reflexão. De acordo com Calvino (2011), o que define um clássico é a leitura repetida, fervorosa e permanente com o passar do tempo e dos séculos. São lidos com satisfação e convidam a novas releituras e sempre que o fazem encontra-se algo novo. O autor afirma ainda que são livros que, ao serem lidos e relidos, trazem a cada leitura uma nova descoberta. “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 2011, p. 12).

Neles reside o mistério, admitem mais de uma leitura, convidam a releituras incontáveis. Sobrevivem à mudança cultural, não se deixam esquecer. Eles refletem a cultura de um povo, um período da história da humanidade. Os assuntos abordados sempre farão parte da vida do ser humano. Mas, muitas vezes, não são lidos por serem considerados difíceis e exigirem concentração por parte do leitor. São chamados de clássicos porque tratam de aspectos eternos da vida, o amor, a morte e a própria vida. “[...] aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 2011, p. 11).

É necessário que se leia os clássicos na escola, pois eles refletem a sociedade e o pensamento de uma época com elevada qualidade literária, representam as emoções, os sentimentos, e os sonhos das pessoas, além do tempo e da fronteira ideológica, são obras que passam para a posteridade, são fontes de conhecimento e não só de entretenimento. Expõem os principais conflitos da existência humana. Ao experimentar as emoções dos personagens, o leitor encontra respostas para sua própria vida. Possuem um valor incalculável para a formação do aluno, apresentam reflexões que podem ajudar a olhá-los de outra forma. Possuem a função comunicativa, interagem com interlocutores de épocas diferentes. Seu caráter coletivo é inesgotável na construção do saber dialogando com diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Calvino (2011, p. 12),

[...] os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. (CALVINO, 2011, p. 12)

A qualidade literária desses textos é que permite sempre novas possibilidades, novas adaptações, é um texto sobre o que se escreve e em suas páginas se encontram toda a sabedoria de gerações passadas. Não foram escritos para serem venerados, mas para serem lidos, pois através de sua leitura eles se mantêm vivos e convidam o leitor a um diálogo direto, suas palavras não se perderam com o tempo. Sua leitura exige atenção e, talvez, certa lentidão para poder compreendê-los. Sua principal característica é serem capazes de sugerir leituras apaixonantes ao leitor de qualquer época. Sua interpretação varia segundo as leituras feitas, deixam marcas nas pessoas que os leem, e cada leitor, a partir deles, constrói um diálogo com o mundo que o cerca.

[...] os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 2011, p.12).

O clássico é o produto de uma cultura e de um contexto social. Incentivar sua leitura é manter viva a história e a tradição do mundo. São heranças deixadas pelos antepassados para contribuir com a leitura de mundo em suas diferentes épocas. Não se deve ignorar a importância do texto literário na formação de um jovem crítico e criativo. Machado (2002), defende a leitura dos clássicos para as crianças, pois segundo a autora, quando as crianças ouvem a leitura dos clássicos sua curiosidade é aguçada e nasce um desejo de conhecê-los. As lembranças que eles trazem proporcionam sentimentos de felicidade, tornando-os bagagem cultural e de modo afetivo são incorporados a suas vidas. A autora aconselha que crianças e adolescentes sejam aproximados da literatura clássica. Para conhecê-la, não é necessário que sejam textos originais, pois dependendo da idade, seriam difíceis de compreendê-los.

[...] creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. (MACHADO, 2002, p.13)

Sua leitura deve deixar lembranças inesquecíveis e deve seduzir esse leitor

que através do primeiro encontro outros mais possam ocorrer. Segundo a autora, as crianças guardam em sua memória as histórias ouvidas na mais tenra idade, elas conseguem imaginar os personagens e dar asas à imaginação. Essas lembranças são nítidas e duráveis, capazes de gravar de forma profunda histórias ouvidas ou lidas. A autora cita vários escritores famosos que foram influenciados pela leitura de clássicos na infância, muitos foram marcados pelos contos de fadas que seus pais lhes contavam. Ela ressalta que não foi a variedade de leitura dos clássicos feitas por escritores renomados, mas “o fato de que esses livros foram lidos cedo” (MACHADO, 2002 p.11), por isso passaram a fazer parte da bagagem cultural que o leitor adquiriu e o ajudou a ser quem foi.

A autora afirma que se o leitor tiver contato com um bom número de clássicos desde pequeno, no final da adolescência não terá dificuldades em lê-los e fará de maneira natural, porém para que isso seja possível, é necessário que o professor escolha leituras clássicas de sua preferência e demonstre entusiasmo ao comentá-las.

Machado (2002) compara a leitura dos clássicos, a uma grande riqueza, uma arca do tesouro, onde uma pessoa que necessita melhorar de vida, recebe de seus avós, seus pais, porém essa pessoa nunca teve a curiosidade de abri-la, toda aquela riqueza não lhe será inútil. Os clássicos são uma herança imensurável, acumulada por séculos, porém nem sempre há o interesse de conhecê-los, de abrir e de ver o que há neles. “Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito.” (MACHADO, 2002, p. 18).

A pesquisadora afirma que a leitura dos clássicos excede o prazer que ele proporciona ao leitor, é uma imersão no desconhecido, no conhecimento do outro, é como ser levado para outro tempo e espaço, para descobrir personagens em que o leitor se reconhece plenamente. Vai além do entretenimento, proporciona deleite em explorar o novo que parece difícil. Para a autora, o clássico não tem prazo de validade e não perde a garantia. “São eternos e sempre novos” (Machado, 2002) ao serem lidos no início da vida, são desfrutados de maneira especial. Sendo assim, a autora afirma, que o cânone é um capital cultural e deve estar presente em todo o percurso da vida da criança e do adolescente. Adiar a sua leitura para as fases mais avançadas causa uma deformidade no ensino de língua e de literatura, pois através da literatura a criança precocemente aprende a usar a língua de forma criativa, evoluindo o conhecimento mais elaborado.

Segundo Calvino (2011), a importância da leitura dos clássicos não consiste apenas na representação de um momento histórico, não é apenas um texto escrito no passado, o autor afirma que eles são “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha

lido e amado” (CALVINO, 2011, p. 10), mas na juventude o ato de ler tem uma importância e um sabor particular e na idade madura, aprecia-se os detalhes, os significados. A leitura feita na juventude pode parecer de pouco êxito, pois adolescentes são impacientes e não têm experiência de vida. O clássico, fornece escalas de valores, fornece modelos, comparações. “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis.” (CALVINO, 2011, p. 10). Ao imporem-se como inolvidáveis, eles se ocultam nas dobras da memória disfarçando-se como coletivo ou individual.

Para o autor, os adultos deveriam revisar as leituras que fizeram na juventude. Para ele, os livros não mudam, mas as pessoas mudam e sua leitura será um acontecimento, totalmente novo. “Toda a releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (CALVINO, 2011, p. 10). Ele afirma que eles não ensinam algo desconhecido, mas neles é possível descobrir algo que sempre se soube e essa descoberta traz muita satisfação. “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2011, p. 12). Não são de fácil compreensão, pedem certo empenho por parte do leitor, para entendê-los a fundo, uma leitura lenta em que muitas vezes é preciso parar, refletir para sentir sua essência. De acordo com Martínez (2011, Apud ANDRUETTO, 2017, p. 82) “São justamente os livros difíceis os que ampliam a nossa ideia do que é valioso[...] são esses livros contra os quais alguém pode colidir na primeira vez e aos quais, porém, retorna.” Eles estabelecem uma relação pessoal com o leitor, são lidos por amor. Para o autor, sua leitura deve iniciar na escola, pois é nesse ambiente que se desenvolve o amor aos livros, dando aos alunos instrumentos para que fora dela possam fazer suas escolhas, pois somente nessas leituras desinteressadas, feitas fora da escola que os adolescentes vão se deparar com o “seu” livro. “O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente, e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.”(CALVINO, 2011 p. 13).

Calvino (2011, p. 12) afirma que “os clássicos são livros dos quais costumam-se ouvir dizer “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. Para o autor, eles servem para que se entenda quem somos e aonde chegamos, para poder lê-los, “é necessário definir de onde eles estão sendo lidos” (CALVINO, 2011, p. 13), caso contrário, livro e leitor se perdem numa nuvem atemporal. Para haver rendimento e entendimento na leitura, é necessário perceber a presença do clássico fora do espaço da atualidade. “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2011, p. 15). O autor afirma, que os clássicos não devem ser lidos porque servem para alguma coisa, mas a única razão é que” ler os clássicos é melhor do que não ler

os clássicos” (CALVINO, 2011, p. 16). Eles são eternos e sempre novos, que ao serem lidos na infância, pode-se desfrutar de uma maneira especial, pois para a juventude o ato de ler é comunicado como qualquer experiência, com sabor e importância. Refletem sobre a alma humana, descrevem a essência dos sentimentos e das emoções do homem. “Ler implica troca de sentido, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27).

Para Machado (2002), algo agradável num bom livro é a satisfação em decifrar e explorar aquilo que é tão novo que parece difícil. “...quanto mais difícil é o contexto, mais necessário é manter o espaço para o sonho, o pensamento, a humanidade.” (ANDRUETTO, 2017, p.89). Deve-se considerar que a leitura é como um caminho infinito a ser percorrido, passo a passo. O jovem vai se aperfeiçoando e se tornando leitor, até que ler um clássico se torne algo indispensável. “Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho instala-se, entre leitor e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor” (MACHADO, 2002, p. 21).

O clássico é um livro que tem inúmeras revisões, interpretações e nunca diz tudo o que tem a dizer. Continua transmitindo sua mensagem com tanta intensidade como no dia em que foi publicado. É um livro de muitas vozes, que se transforma com o passar dos anos e com a exigência de cada época. “As obras atravessam o tempo ou porque nem sempre conceitualiza o conjunto de saberes de que elas são portadoras, ou porque tocam algo de profundo que continua, senão a fascinar, pelo menos a interessar” (JOUVE, 2012, P.119). Para o autor, pode-se atualizar os saberes vinculados à obra sem esgotar seu potencial cognitivo. O interesse pelo conteúdo pode vir de sua essência, pois algumas obras apontam para “as dimensões fundamentais do ser humano, às quais, por definição, somos sempre sensíveis.” (JOUVE, 2012, p. 123). Os clássicos formam parte de nosso patrimônio cultural, nos enriquecem como pessoa, proporcionando uma série de referências indispensáveis para a compreensão da nossa herança. Renunciar a eles, nos leva a um empobrecimento da cultura, do indivíduo e do conjunto da sociedade.

3.2. ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS

*Não é o que se diz que nos leva a ler, mas
justamente o que ainda não se disse, o que,
permanecendo oculto, promete mostrar-se mais
adiante”.*
Andruetto

A Literatura sempre esteve ligada à educação como instrumento pedagógico e se mostra importante no desafio de educar. A leitura de um clássico vai depender da maturidade literária do aluno, já que muitas vezes a temática discutida está bem distante das experiências dos educandos, bem como a dificuldade na compreensão e interpretação. Com o objetivo de amenizar esses possíveis inconvenientes e obstáculos, surgem as adaptações literárias como meio de permitir a aproximação dos clássicos ao público escolar.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação e consumo. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, p. 18)

Começaram a surgir no mercado livros de literatura infantil com diferentes tendências, todas propondo facilitar a leitura. Entre essas literaturas, surgiam adaptações dos clássicos literários (textos escritos baseados na obra original, com uma linguagem que, segundo os editores, facilitaria a compreensão do leitor adolescente). (Feijó, 2010)

Feijó (2010), comenta que as adaptações de clássicos contribuíram para a formação do leitor de literatura na escola. As primeiras adaptações para crianças e jovens foram da mitologia. “Afim, mitos não são eternos, pois podem ser esquecidos” (FEIJÓ, 2010, p. 47). Para que os mitos não fossem esquecidos, eles tinham que ser narrados, recontados e repetidos de pai para filho. E pela repetição eles permanecem vivos, na arte e na literatura. Eles nunca encontraram forma definitiva, sempre admitiram versões que o narrador de cada época tinha à disposição.

Foi na Inglaterra no ano de 1807, segundo de Feijó (2010), que o professor Charles Lamb com a ajuda de sua irmã Mary, escreveu uma interpretação livre das peças de Shakespeare, com o objetivo de torná-la mais compreensível e conhecida pela juventude. Eles contavam o que acontecia em cada uma das peças usando a prosa, com linguagem simples e acessível. A ideia deu certo e os irmãos Charles e Mary recriaram a Odisseia para as crianças

inglesas. Transformaram a saga de Ulisses, de Tróia a Ítaca, em uma descrição, deixando seus leitores aptos a entender as inúmeras referências à Odisseia. Os livros de Charles Lamb, durante parte do século XIX, foram consideradas leituras obrigatórias nas escolas do Império Britânico.

Charles Lamb, ao transformar as peças de Shakespeare em pequenos contos, estava ensinando uma tradição cultural aos seus alunos, mas não imaginava que estava renovando a própria tradição para alunos do mundo todo. Charles narrava histórias consagradas com palavras próprias e adequadas a seus alunos, mas mantendo o enredo original.

Feijó (2010), comenta que Shakespeare e Homero, tiveram que passar por mudanças no formato e na linguagem, para permanecerem como discurso literário na sala de aula. “A adaptação de um clássico é a atualização de um discurso literário considerado de valor para a sociedade.” (FEIJÓ, 2010, p. 63). Segundo o autor, o conceito de adaptar é o de parafrasear, contar uma história resumidamente. Conforme exposto por Feijó (2010), Charles Lamb, ao recontar as peças de Shakespeare para os jovens ingleses em idade escolar no século XIX, promoveu a divulgação da obra aos leitores em formação, como a sua canonização.

É a partir de adaptações de textos clássicos e de contos de fadas que se fortalece a literatura para jovens leitores. A reescrita de textos é uma das formas em que se manifesta a circulação social da literatura, desde suas origens e ao longo da história. As adaptações são uma forma de reescrita em que se acomoda um texto receptor específico, uma linguagem e um novo contexto. Os textos adaptados vieram em sua maior parte dos contos populares, dos clássicos da literatura e clássicos infantis.

“O século XX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, edita a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para criança.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991. P. 20). Charles Perrault, no século XVII, adaptou as narrativas populares, assim como os irmãos Grimm o fizeram no século XIX. Os contos de fadas não foram escritos para crianças. Eram contos anônimos e faziam parte do folclore popular, ligados a camadas sociais populares. Por meio desses materiais, o folclore europeu se constituiu por narrativa e migrou para diferentes partes do mundo (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991). Desde o início da humanidade o ser humano se relacionava com outros seres humanos e com o mundo. As primeiras comunidades trocavam conhecimentos, palavras, produtos culturais e literatura. A literatura oral, desde a forma mais primitiva, dá conta de esse ir e vir de conhecimentos, experiências e palavras, através de tempos, e lugares diversos.

No Brasil, século XX, Monteiro Lobato, escritor e editor importantíssimo no processo de produção de livros, foi o primeiro escritor brasileiro a adaptar a literatura para jovens, segundo Feijó (2010), ele reformulou diversos textos da tradição oral e de autores de sua época e os inseriu nas narrativas do Sítio do Picapau Amarelo. Para ele traduzir e adaptar era uma atividade muito útil, além de ser uma alternativa de trabalho.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o mercado de livros do Brasil era composto por livreiros-editores estrangeiros, principalmente os franceses, que tinham suas editoras no Rio de Janeiro, mas eram impressos na Europa. O livro didático era liderado por produções portuguesas. No Brasil havia poucas escolas e a impressão feita na Europa ficava mais barata. Lobato decidiu intervir, investiu na compra de equipamentos gráficos importados, divulgou seus livros na imprensa. Ele foi o primeiro a se preocupar em destinar exemplares de suas obras paradidáticas às escolas e governantes. Assim houve a disseminação e nacionalização do livro didático. (Feijó, 2010). Monteiro Lobato, desempenhou papel fundamental no desenvolvimento de escrita, na edição e divulgação do livro paradidático e adaptado.

A partir de 1930, as adaptações começaram a ser publicadas no Brasil. As editoras começaram a fazer uso de originais em domínio público para realizar a tradução dos clássicos universais da época. As reescritas dos clássicos universais experimentaram um grande prestígio. Estava sendo formada uma geração de leitores de livros brasileiros e não portugueses. Monteiro Lobato nas narrativas do Sítio do Picapau Amarelo, praticava um jogo literário, explorando os conflitos e contradições entre aquele texto a ser parafraseado e os múltiplos comentários feitos. Ele dialogava com os textos originais e seus autores, fazia intermediação através das personagens, trazendo obras como Don Quixote de la Mancha, Dona Benta dava voz à personagem para contar a história de um modo simples, já que o clássico estava escrito em um estilo rico e cheio de perfeições. O Dom Quixote das crianças, por ser narrado por Dona Benta, era muito mais uma obra de Lobato do que de Miguel de Cervantes na percepção dos leitores.

Dona Benta, com seus livros, e tia Nastácia, com seus contos populares, são as Sherazades da literatura brasileira. Foi por meio delas que nosso pioneiro se apropriou das histórias que quis para reconta-las ao seu modo, com direito às intervenções constantes de Emília, às explicações históricas do Visconde e aos pedidos de Pedrinho para que a avó pulasse as “passagens chatas” e fosse direto à ação. Pedrinho, aliás, era o tipo de garoto que devia adorar as adaptações livres que Lobato escrevia. (FEIJÓ, 2010, p. 84)

Segundo Feijó (2010), Lobato aproveitou bem os mitos da tradição oral grega, bem como as novidades e personagens da época em que escreveu sua série de livros tema do Sítio do Picapau Amarelo. Ele é um exemplo de como as adaptações, assim como qualquer obra escrita, sofrem a influência de seu tempo e dos diversos fatores sociais, econômicos, políticos e mercadológicos que as envolvem.

É necessário que as crianças e jovens conheçam os clássicos da literatura universal e um dos meios de chegar aos originais é a leitura das adaptações. Elas são uma boa opção, pois possuem uma linguagem simples e próxima das crianças e adolescentes de hoje. Muitas trazem notas que falam do contexto e situam a obra.

Para Feijó, a capacidade leitora das crianças e dos adolescentes, tampouco seus conhecimentos da língua, lhes permitem ter uma leitura prazerosa e proveitosa de boa parte dos clássicos, pois muitos estão escritos em uma linguagem totalmente diferente da época atual ou até mesmo pela condição de obra de arte, estilística e complexa. Se a versão original de livros clássicos é inacessível para a leitura de adolescentes e também de muitos adultos, as adaptações de textos clássicos são uma forma de aproximar o leitor dessas obras consagradas e tentar uma democratização e uma recepção mais facilitada para o leitor infanto-juvenil, pois é possível ler uma boa adaptação realizada respeitosamente a partir do original. “O primeiro contato com um clássico na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”. (MACHADO, 2002, p. 15).

As adaptações e traduções de obras canônicas adultas que são dirigidas a um público infantil e juvenil necessitam de uma série de modificações na estratégia discursiva para o propósito pedagógico e interesse do leitor do novo texto resultante em uma transformação genérica do original. Dessa forma, pode-se contemplar a função social das adaptações em relação ao processo educativo.

Não há dúvida de que é necessário analisar com critério didático a seleção de cada clássico adaptado que será objeto de leitura em sala de aula, considerando seu valor no processo de ensino-aprendizagem. As adaptações, traduções e toda a forma de transformação de texto ocupam um setor privilegiado no processo de formação do leitor.

Para Carvalho (2006) a obra adaptada deve constituir-se textualmente uma forma de leitura que garanta a permanência no horizonte do leitor moderno. O adaptador deve ser um leitor crítico, pois ele terá que recortar a obra original, torná-la próxima de um determinado público. “Ele faz o movimento de autor-adaptador, pois transita entre o dado (obra original) e o novo (a adaptação)” (OLIVEIRA, 2007, p. 203).

A história estruturada no passado, deve passar por um direcionamento, a fim de transpor as barreiras que impedem a compreensão da obra por um público que não possui uma leitura ampla, para que eles possam entendê-la. Zilberman (1988, p.100), ressalta que “[...] a capacidade da obra de desprender-se do seu tempo original e responder às demandas dos novos leitores é reveladora de sua historicidade”.

Para Feijó (2010), a adoção de obras adaptadas deve ser acompanhada de alguns cuidados, levando em consideração que elas devem estar contextualizadas com a obra original, com a época e o universo linguístico em que foram escritas. A adaptação deve ser uma ponte para se chegar à obra original, não deve ser o único objeto de leitura. A obra original deve ser sempre o destaque na leitura. O adaptador não deve desempenhar o papel de criador, não pode acrescentar suas ideias ou mudar o conteúdo do texto. Cada texto exige uma estratégia distinta para a sua adaptação, a fidelidade ao original, o respeito ao texto, a eliminação das dificuldades que impedem o leitor de desfrutar do prazer da leitura, se divertir e aprender com o texto clássico.

3.3. ADAPTAÇÃO PARA O CINEMA

O cinema surge no final do século XIX e início do século XX. Os filmes eram curtos, filmavam corridas de cavalos, passeios pela cidade, viagens, danças. Foi a partir de 1910 que o drama se transformou em espetáculo cinematográfico e entre 1908 e 1917 o cinema se consolidou. Os melodramas foram as primeiras adaptações para o cinema. (XAVIER, 2003).

O conceito de adaptação é frequentemente adotado para remeter às obras cinematográficas que tiveram sua origem nos livros e tiveram seus roteiros adaptados para o formato audiovisual. Para Feijó (2010), na adaptação de uma linguagem para outra, o adaptador possui liberdade, e pode modificar parte do enredo. No entanto, ele busca ser fiel à obra original. Feijó (2010), ao comentar as adaptações literárias para o cinema, afirma que as narrativas clássicas têm que lidar com a frequente contaminação das expectativas do público. As adaptações concentram-se na interpretação do cineasta, podendo se aproximar ou se afastar do texto original. Sendo assim, a interpretação do crítico do texto escrito e do filme é a que vale. Segundo Xavier (2003), quando se trata de uma adaptação literária para o cinema, normalmente a discussão se concentra na interpretação que o cineasta faz do livro. Analisa-se o filme para ver o quanto a interpretação do cineasta se aproximou ou se afastou do texto

original. Essa opinião depende das interpretações que o próprio crítico faz de ambas as obras: a cinematográfica e a literária.

O livro e o filme nele baseados são vistos como dois extremos de um processo que comporta alterações de sentido em função do fator tempo, a par de tudo o mais que, em princípio, distingue as imagens, as trilhas sonoras e as encenações da palavra escrita e do silêncio da leitura. (XAVIER, 2003, p. 60)

O livro e o filme estão separados no tempo, a sensibilidade do escritor e do cineasta não é a mesma, por isso é importante que a adaptação dialogue com o texto original, com seu contexto, atualizando a pauta do livro. O cinema adaptou livros de Mário de Andrade, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado. Segundo Xavier (2003), cada filme definiu a sua leitura da tradição literária, a adaptação levou em conta o processo cultural na sociedade das décadas de 1960 e 1970. Nas comparações entre livro e filme, o que vale é o esforço para que as obras se tornem mais claras para quem leu o texto, um ponto de partida, mas não de chegada.

Quando um crítico analisa um filme adaptado de uma obra literária e o classifica como uma tradução bem-sucedida, ele diz que a “fotografia reproduz a atmosfera sombria ou luminosa do livro, que o ator compõe bem a fisionomia e o caráter dos protagonistas, que a montagem e os movimentos de câmera imprimem o ritmo certo.” (XAVIER, 2003, p. 63). Quando os críticos elogiam a ideia da filmagem, eles tomam o que é essencial ao texto literário, a forma e a sensibilidade e buscam a sua tradução no que é particular ao cinema, a fotografia, o andamento da montagem, a música, composição das personagens. Quando as obras de Machado de Assis, Dom Casmurro e Memórias póstumas de Brás Cubas foram adaptadas para o cinema, seus personagens usavam a primeira pessoa para narrar suas experiências, os diretores dos filmes tiveram que resolver essas questões valendo-se voz-over³, ou fazendo com que o ator revelasse a sua função de narrador e comentarista.

O cinema clássico, com suas regras de transparência e ilusionismo, privilegiou o primeiro tipo: a história deve correr sem interferências. E chamamos de naturalista esse efeito de eclipsar os meios de representação e dirigir o espectador para uma identificação “direta” com o mundo ficcional. (XAVIER, 2003, p. 70)

Houve época em que a análise entre Literatura e Cinema era mais rígida. Era essencial manter a fidelidade à obra original e encontrar certas características do autor do

³ A voz over, também chamada de voz de Deus, é um recurso típico dos documentários em que a narradora está ali para contar a sequência dos fatos sem estar ligada à cena. Chama-se de voz de Deus porque a figura que conta é onisciente.

livro no filme que havia sido adaptado. Esse critério era um dos pontos para classificar um filme como uma boa adaptação ou não. Mas isso mudou, e, agora, o cineasta tem o direito de fazer sua própria interpretação da obra e realizar as mudanças necessárias ou desejadas. Os críticos perceberam que há “deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura, mesmo quando se quer repetir, e passou-se a privilegiar a ideia do ‘diálogo’ para pensar a criação das obras, adaptadas ou não” (XAVIER, 2003, p. 61), e “a fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito” (XAVIER, 2003, p. 62).

Diante de um texto literário, é preciso entender que a distinção, feita pelos teóricos, entre contar (tell) e mostrar (show) não perde a sua clareza se reconhecermos que o mostrar aí não pode ser assumido em sentido literal, pois é o significado das palavras que produz o “ver” (que é, em verdade, um imaginar que ativamos com prazer) (XAVIER, 2003, p.73)

Jorge Luís Borges e Monteiro Lobato, citados por Feijó (2010), afirmavam que a cultura literária veio antes da cultura cinematográfica. Enquanto Borges era porta-voz de leitores decepcionados com as adaptações das obras literárias para o cinema, Lobato percebia a importância do cinema na narrativa juvenil. “Lobato, sem querer, inverteu aquela intuição e anunciou que no futuro seria diferente: o cinema chegaria às crianças primeiro que a literatura.” (FEIJÓ, 2010, p. 68). As imagens fixam na mente de crianças, adolescentes ou adultos. As cenas expostas na mídia acabam sendo conhecidas por aqueles que nunca leram a história.

Segundo Feijó (2010), em países em que a indústria cinematográfica é forte, é possível ver a paixão de crianças e adolescentes por determinados livros se transformando em filmes e com isso ampliando os leitores da obra original. Mas é necessário a mediação do professor para que não haja problemas na formação de leitores. É preciso a valorização do livro e da linguagem literária. Para que os riscos sejam transformados em oportunidades, o professor precisa estar preparado e ser um leitor qualificado. É aconselhável o professor conhecer o gosto cultural de seus alunos e quais temas os motivam, pois há um clássico adequado para cada aluno.

3.4. ADAPTAÇÃO PARA OS QUADRINHOS

Os quadrinhos representam um meio de comunicação em massa, surgiram para despertar o interesse dos jovens, do público infantojuvenil e, em algumas situações, trouxeram as adaptações literárias. Suas publicações circulam com grandes variedades de títulos e tiragens, são consumidos por um público fiel. Mesmo com a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, os quadrinhos continuam a atrair muitos fãs. Barbosa (2020)

As histórias em quadrinhos, além de serem um dos primeiros veículos a caminhar para a padronização de conteúdo, também incorporaram a globalização econômica em seus processos de produção, garantindo, dessa forma, a sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo. (BARBOSA 2020, p. 07)

Elas vão ao encontro das necessidades do ser humano. Segundo Barbosa (2020), o homem primitivo registrava nas paredes das cavernas uma caçada bem sucedida, a existência de certos animais selvagens, seu paradeiro e muitas coisas que eles julgavam importantes. “Quando o homem da caverna gravava duas imagens, uma dele mesmo sozinho e outra incluindo um animal abatido, ele estava registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens.” (BARBOSA, 2020, p. 09). As crianças começam a comunicar suas impressões do mundo através de desenhos, que representam as pessoas que elas amam. “No entanto, embora as figuras das cavernas atendessem satisfatoriamente as necessidades de comunicação do homem primitivo, elas logo se tornaram insuficientes para acompanhar o desenvolvimento humano.” (BARBOSA 2020, p. 11).

Com o surgimento do alfabeto fonético, a imagem passou a ter menor importância como elemento de comunicação entre os homens. O novo sistema permitiu ampliar as possibilidades de criar e transmitir mensagens, criando assim um grau de comunicação que o desenho por si só não conseguiria. Mas o Acesso à palavra atingiu apenas as parcelas mais privilegiadas da população, garantindo assim que a imagem continuasse como elemento essencial de comunicação para a humanidade. (Barbosa, 2020)

Na antiguidade, o objetivo da arte sequencial era o de registrar acontecimentos, reforçar mitos e crenças religiosas. Apareciam em tapeçarias, painéis pintados, mosaicos, vitrais etc. Feijó (2010), diz que a comunicação por meio de imagens permitiu alcançar um público mais amplo do que aquele capaz de ler no sentido tradicional.

Na idade média a igreja usava a arte sequencial para retratar a vida dos homens santos, as histórias religiosas para os fiéis de pouca educação formal.

Com a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes jornais, as histórias em quadrinhos passaram a ser um meio de comunicação de massa. Nos Estados Unidos no final do século XIX, as HQs tiveram êxito e se transformaram em um produto que poderia ser consumido pela maioria das pessoas. Elas eram voltadas para os migrantes. Eram cômicas, com desenhos satíricos, personagens caricaturais e estampavam as páginas dos jornais norte-americanos dos domingos. Barbosa (2020), destaca que foi no final da década de 1920, que eles começaram a retratar mais fielmente as pessoas e objetos, surgem então as publicações periódicas, chamadas no Brasil de gibis.

O consumo aumenta entre o público mais jovem, tornando-se cada vez mais popular, trazendo super-heróis. Surgem novos gêneros, histórias de terror e suspense, a popularidade cresce entre os adolescentes, as tiragens ficam maiores. Conforme Barbosa (2020), a preocupação começa surgir entre os norte-americanos. Logo surge uma campanha feita pelo psiquiatra Fredric Wertham⁴, sobre os malefícios que esse tipo de leitura poderia trazer aos seus leitores. O artigo foi publicado em jornais e revistas, foram feitas palestras em escolas. Programas de rádio e tevê mostravam os aspectos negativos dos quadrinhos. Tornando sua indústria como algo destrutivo. “As histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo”. (FEIJÓ, 2020, p.16).

No final da década de 1940, foi elaborado, pelos editores norte-americanos, um documento em que eles garantiam que os conteúdos das revistas não prejudicariam o desenvolvimento das crianças. Passaram a ter classificações e com isso, muitas editoras desapareceram e os conteúdos ficaram mais pobres. Barbosa (2020, p. 16), comenta que os leitores eram formados principalmente por jovens e adolescentes. Para a sociedade da época, sua leitura afastava as crianças de objetivos superiores, como o conhecimento do mundo dos livros e estudo de assuntos sérios. Causava prejuízo ao rendimento escolar e poderia inclusive gerar consequências terríveis como distúrbio do raciocínio, dificuldade para pensar, mergulho em um ambiente prejudicial ao relacionamento social.

⁴ Dr. Fredric Wertham, (20 de março de 1895 - 18 de novembro de 1981) foi um psiquiatra, pesquisador e escritor alemão, se mudou para os Estados Unidos, onde se tornou professor, protestava contra os efeitos supostamente nocivos de imagens violentas na mídia de massa e revistas em quadrinhos sobre o desenvolvimento das crianças. A partir de 1948, ele se juntou a uma campanha contra as revistas em quadrinhos. Seu livro mais conhecido foi *Seduction of the Innocent* (1954), que sugeriu que os quadrinhos eram perigosos para as crianças. Suas críticas desencadearam um inquérito no Congresso dos Estados Unidos sobre a indústria dos quadrinhos e a criação do Comics Code Authority, um código que regulava a publicação dos quadrinhos através do fornecimento de um selo de permissão para a publicação.

No Brasil, segundo Barbosa (2020, p.14), os editores elaboraram um código próprio e aplicaram às revistas um selo parecido ao desenvolvido pelos Estados Unidos, chamado de Código de Ética dos Quadrinhos.

- As HQs devem ser um instrumento de educação.
- Não deve sobrecarregar a mente das crianças.
- Evitar que as HQs descumpram com sua missão, influenciando perniciosamente as crianças e os jovens.
- As HQs devem exaltar o papel dos pais e professores.
- Não atacar ou faltar com o respeito a qualquer religião ou raça.
- Prestigiar os princípios democráticos e as autoridades constituídas.
- Não expor a família a qualquer tratamento desrespeitoso, nem apresentar o divórcio como uma solução para as dificuldades conjugais.
- Não apresentar, nem sugerir, relações sexuais, cenas de amor, sedução e violência carnal.
- São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos com sentido dúbio.
- Usar a boa linguagem, a gíria e as frases de uso popular devem ser usados com moderação.
- Inaceitáveis as ilustrações provocativas, nudez e poses provocantes.
- Evitar menção de defeitos físicos.
- Não devem ser exploradas, na capa ou no texto, histórias de terror, pavor, horror, sofrimentos físicos, violência, sadismo e masoquismo.
- As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar. Os criminosos não devem ser apresentados como fascinantes ou simpáticos. Suas ações não devem ser vistas como ato heroico.
- As revistas infantis e juvenis, só devem premiar os leitores por méritos.
- Serão proibidos todos os elementos considerados violações do bom gosto e da decência, mesmo que não estejam especificados neste Código de Ética.
- Todas as normas fixadas dizem respeito aos desenhos, ao texto, e às capas das revistas.
- Todas as revistas com selo de adesão na capa, foram feitas de acordo com este Código de Ética.

O preconceito no Brasil, colocava a literatura e a arte sequencial como inimigas mortais e irreconciliáveis. Nessa época, a editora Ebal publicava uma coleção chamada “Edição Maravilhosa”. Era uma coleção de clássicos da literatura brasileira, adaptados para a linguagem dos quadrinhos. As obras de domínio público não precisavam de autorização, mas as protegidas por copyright⁵. Precisavam de autorização do autor ou de seus herdeiros. Jorge Amado e José Lins do Rego, entusiasmados com o projeto autorizaram a adaptação de seus romances, Guimarães Rosa autorizou a adaptação infantil de “O burrinho Pedrês”. (Feijó, 2010, p. 143).



Fonte: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/edicao-maravilhosa-1-serie-n-89/ed001100/55315>, Acesso em junho de 2021

José Lins do Rego defendeu publicamente as adaptações de seus romances pela Ebal. Em 1954, escreveu um artigo elogiando o efeito que os desenhos de André LeBlanc⁶ para “Os cangaceiros” o haviam proporcionado. Um ano depois foi a vez de “O menino de engenho”. Outros romances, como “O Guarani”, de José de Alencar, e a Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo, foram adaptados por LeBlanc. Nos Estados Unidos, LeBlanc foi ilustrador de livros infantis e desenhista assistente em série de quadrinhos. Desenhou o Fantasma e Flash Gordon

Jorge Amado e José Lins do Rego, deram autorização para que suas obras fossem adaptadas, apostando que assim elas alcançariam leitores mais jovens e com isso

⁵ Copyright é literalmente o direito de cópia, ou seja, autores de obras originais têm pleno direito de domínio do seu conteúdo. Portanto, fica proibida a reprodução por qualquer meio sem que tenha uma autorização prévia, tem duração durante toda a vida do autor e até 70 anos após sua morte. Após isso as obras tornam de domínio público, ou seja, não tem restrição de uso.

⁶ O desenhista André LeBlanc era haitiano e veio para o Brasil trabalhar com Monteiro Lobato, na década de 1940, ilustrando os livros da série, do Sítio do Picapau Amarelo. As imagens clássicas de Emília, Visconde, Pedrinho e Narizinho têm o seu traço. (FEIJÓ, 2010, p. 143)

estariam ampliando o público-leitor, pois muitos dos garotos que comprassem os gibis, mais tarde seriam leitores de seus livros.

Algumas capas da Edição Maravilhosa:



Fonte: <http://musedosgibis.blogspot.com/2017/01/a-edicao-maravilhosa-e-as-capas.html?spref=pi>, Acesso em junho de 2021

Em 1940, surgem nos Estados Unidos, as primeiras revistas sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. No Brasil, na mesma época, obras literárias eram adaptadas em HQs. A igreja católica começa a utilizar os quadrinhos para transmitir os valores defendidos pela religião, publicando no formato, biografias de santos e personagens bíblicos. Usavam a linguagem para ensinar às crianças os sentimentos religiosos.

A China comunista, nos anos 1950, utilizou a linguagem do gênero em campanhas educativas, retratando vidas exemplares, enfatizando na população a nova sociedade que se pretendia para o país. A linguagem dos quadrinhos foi utilizada em vários países. Nos Estados Unidos, elaboraram manuais para treinamento de suas tropas para a segunda guerra mundial. Na Europa, foram utilizados como tratamento de temas escolares de forma lúdica para que o processo de aprendizagem fosse mais agradável. Na França, lançaram oito volumes de obras em quadrinhos para fins educativos. (Barbosa, 2020)

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidades bastante restrita. (BARBOSA, 2020, p. 20)

Temendo a sua resistência, no livro didático, por parte da escola, sua inclusão foi receosa, mas os resultados foram favoráveis e muitos autores começaram a incluí-las com mais frequência em suas obras. Segundo Barbosa (2020), após a avaliação do Ministério da Educação, em 1990, os quadrinhos foram incorporados nas produções didáticas, diversificando a linguagem dos textos informativos e as atividades complementares. Na última década do século XX, elas eram utilizadas por professores de diversas disciplinas, não apenas para tornar as aulas mais atrativas, mas para transmissão e discussão de temas específicos em sala de aula. (BARBOSA, 2020, p. 21)

Em muitos países, órgãos oficiais de educação, reconheceram a importância das HQs no currículo escolar. No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluíram gênero como habilidade a ser trabalhada.

Barbosa (2020), elenca vários motivos para o trabalho com as HQs.

- As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguça a curiosidade, desafia seu senso crítico.
- Palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente.
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos, que são absorvidas na própria linguagem do aluno.
- Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura.
- Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes.
- O caráter elíptico da linguagem quadrinista obriga o leitor a pensar e imaginar.
- Os quadrinhos têm um caráter globalizador.
- Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Ao discorrer sobre a sua trajetória, Feijó (2010), comenta que os quadrinhos como são vistos hoje, surgiram com Hal Foster e as tiras de Tarzan. “As narrativas visuais feitas de aventuras e romance, com tramas de longa duração e uma mocinha sempre em perigo, surgiram apenas quando Edgar Rice Burroughs autorizou a adaptação de seus livros para o formato quadrinhos” (FEIJÓ, 2010, p. 130). As histórias de Tarzan se transformaram em tiras diárias em 1929. Cada tira correspondia a um capítulo da história, o suspense continuava no jornal do dia seguinte. Hal Foster, em 1937, começa a escrever e desenhar a sua

própria criação, o príncipe Valente, um personagem que lutava contra piratas, com gigantes e tiranos.

“Boas adaptações literárias são ótimas portas de entrada para o labirinto da leitura; as boas histórias em quadrinhos também.” (FEIJÓ, 2010, p. 135). A maior autoridade mundial em histórias em quadrinhos, Will Eisner, define o gênero como uma forma de arte sequencial, narrativa visual que pode ou não usar o apoio de narrativas verbais. O cinema também é uma arte sequencial, suas histórias são contadas por sucessão de imagens. A arte sequencial, segundo o autor, se comunica através de imagens reconhecíveis, indo além do limite da palavra escrita, dispensando a capacidade do emissor e do receptor de escrever/ler no sentido tradicional. Para ler textos escritos, é necessário interpretar palavras e frases. Para ler arte sequencial, faz-se necessário interpretar imagens. (Feijó, 2020)

A HQ é um gênero típico da cultura de massa, e uma produção cultural para atingir uma grande quantidade de leitores. Segundo Feijó (2010), no Brasil, Angelo Agostini, autor italiano, foi o pioneiro das narrativas, seus trabalhos fizeram história e continuam sendo objeto de pesquisa. Por terem nascidos em jornais populares e sensacionalistas e suas publicações terem sido consideradas vulgares, por décadas sofreram preconceitos por professores e críticos. Com o passar do tempo a qualidade melhorou e conquistou jornais e públicos mais qualificados.

De acordo com Feijó (2010), a leitura dos livros ilustrados, recebe interferência de suas ilustrações. Tudo o que o ilustrador fizer vai interferir na leitura da obra. O livro ilustrado é composto por três sistemas narrativos que estão entrelaçados, o texto verbal, o texto visual, e o projeto gráfico. O projeto gráfico harmoniza palavras e imagens, dando forma ao conteúdo do texto. As imagens e palavras dialogam visualmente nas páginas e com o leitor. O bom ilustrador valoriza o texto do escritor, mas o mau ilustrador prejudica a recepção da obra. “Um livro ilustrado pode até dispensar o texto verbal. Sim, podemos ler um livro sem palavras, pura arte sequencial.” (FEIJÓ, 2010, p. 145).

Crianças e adolescentes adoram quadrinhos, muitos adultos nunca perderam o costume. Eles não são concorrentes dos livros, mas um complemento deles. (FEIJÓ, 2010, p. 148) afirma, que eles “São excelentes portas de entrada para o reino dos livros e da literatura. As boas adaptações de clássicos mais ainda”. Os bons escritores quando vão produzir um roteiro adaptado, exigem bons ilustradores, pois o texto visual deve estar comprometido com o relato do clássico. Cada texto exige uma estratégia distinta para que sua adaptação respeite o sentido, o ritmo do relato, a fidelidade ao original, o respeito ao texto, o propósito que ela norteia, a superação de dificuldades que impedem ao leitor sem uma

competência linguística e sem a capacidade leitora de um adulto com formação literária para disfrutar do prazer da leitura e aprender com o texto clássico.

Feijó (2010) aconselha, que ao adotar um clássico em quadrinhos na escola, é necessário analisar, julgar e tomar a decisão considerando três fatores, o texto verbal, o texto visual e o projeto gráfico. O julgamento do texto visual não deve ser questão de gosto pessoal, mas de adequação, pois o texto visual deve ter o mesmo comprometimento como o relato do clássico como o texto verbal. Esse julgamento deve ser feito através da leitura antes de adotar uma adaptação em quadrinhos, recomendação válida para as adaptações literárias. O professor deve conhecer a obra que está sendo adaptada. Feijó (2010), afirma, que o caminho do professor é inverso ao do aluno. Os alunos começam lendo adaptações para um dia serem leitores de clássicos originais, o professor começa com a leitura dos clássicos originais, para poder escolher a melhor adaptação.

O texto adaptado é constituído de alterações, com a preservação da base de seu enredo e a adequação da sua linguagem para um público específico. É fundamental que tanto o adaptador quanto a escola que adota os livros conheça seu público-alvo. Este conhecimento pode ser obtido por meio da observação de condições sociais, grau de instrução, nível de vocabulário, práticas e o seu gosto pela leitura. O principal objetivo da área de produção editorial, é a formação de leitores. Os textos adaptados não são leituras definitivas, mas a primeira aproximação que deverá completar no momento oportuno com a leitura do texto original.

3.5. A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Para que os alunos decodifiquem as múltiplas mensagens presentes nos quadrinhos e para que o professor tenha bons resultados ao utilizá-los é necessário a alfabetização na linguagem dos quadrinhos. Segundo Vergueiro (2020), as histórias em quadrinhos possuem dois códigos de linguagens, o visual e o verbal, ocupando dentro do gênero um papel especial, garantindo que a mensagem seja entendida plenamente. “A grande maioria das mensagens é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos.” (Vergueiro, 2020, p. 31). Os autores de HQs elaboraram e empregaram elementos que fazem parte da linguagem específica do gênero. Vergueiro (2020) afirma que quem mais emprestou recursos de linguagem aos quadrinhos foi o cinema, sempre estiveram próximos em termos históricos e na preferência do público.

3.5.1 Linguagem Visual (Icônica)

O elemento básico do gênero é a imagem desenhada, ela traz uma mensagem ao leitor através da sequência de quadros. São narrativas ficcionais ou reais. A menor unidade narrativa é o quadrinho ou a vinheta. “A técnica de desenho utilizada nas histórias em quadrinhos vai depender do objetivo de cada criador.” (VERGUEIRO, 2020, p. 33)

Os quadrinhos ou vinhetas são representados por uma imagem fixa ou uma sequência interligada de instantes. São diferentes da fotografia que capta apenas um instante. “Dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.” (VERGUEIRO, 2020, p. 35).



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.73

Quando as histórias em quadrinhos começaram a surgir nos jornais, as vinhetas tinham sempre o mesmo formato. Com o desenvolvimento do gênero e busca de

⁷Em um único quadrinho é possível ver os vários elementos, Dom Casmurro no teatro, a cena de Otelo assassinando sua esposa Desdêmona. No mesmo quadro, ele em sua casa insinuando querer fazer o mesmo.

mais dinamismo, as vinhetas ganharam diferentes formatos, começaram a diversificar os formatos, se tornaram mosaicos para o prazer dos leitores. (VERGUEIRO, 2020, p. 36). Segundo o autor, as HQs publicadas em revistas utilizam os formatos de quadrinhos intercalando-os para que haja dinamismo visual e figuras marcantes. Vergueiro (2020, p. 37), afirma que o formato mais adequado de vinheta para ser utilizado em uma história, “dependerá da ação que o artista procura retratar.” As que indicam movimento são melhores expressas em vinhetas retangulares e de tamanhos diferentes na mesma página, colabora com a leitura da história e afasta a monotonia.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.27

⁸Nessa imagem Bentinho está no quarto de Capitu, enquanto penteia seus cabelos, ele pede para olhar os seus olhos “Deixe ver os seus olhos, Capitu. Tinha me lembrado da definição que José Dias dera deles[...] eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podia chamar assim”. (ASSIS, 1977, p.46)

As linhas que contornam as imagens formando os quadrinhos, também possuem função informativa. A linha contínua e sólida que envolve as imagens indica a ação retratada no momento real, presente.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.73

Alguns autores não usam a linha demarcatória. Quando isso ocorre, o leitor de forma automática a imagina. A ausência da linha demarcatória não dificulta a leitura. Essa linha demarcatória não representa uma prisão, muitos autores extrapolam os limites dos quadrinhos e fazem com que a ação se desenrole fora deles, ou em outros momentos os quadrinhos podem aparecer inter-relacionados, (VERGUEIRO 2020, p. 39).

As linhas demarcatórias da divisão quadro a quadro estão presentes, mas não em todos os quadros. Há o uso dos balões, também a presença da legenda que demonstra a fala do narrador, Dom Casmurro.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.29

3.5.2 Planos e Ângulos de Visão

“Nos quadrinhos, os enquadramentos ou planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema”. (VERGUEIRO, 2020, p. 40)

⁹A mãe de Capitu, dona Afortunata, chegou à porta do quarto da filha, ela se explica “mãe, olhe como esse senhor cabeleireiro me penteou; pediu-me para acabar o penteado, e fez isso. Veja que tranças!” (ASSIS, 1977, p. 48)

Os planos são nomeados conforme a representação do corpo humano. Os quadrinhos utilizam a mesma denominação utilizada no cinema:

Plano Geral - abrange a figura humana e todo o cenário que a envolve. “Equivale às descrições do meio ambiente nos romances.” (p. 40)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.22

Plano Total ou Conjunto - representa a pessoa humana e pouco mais. Não é possível ver muitos detalhes do espaço em torno dos personagens.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.22

Plano Médio ou aproximado - Representa os seres humanos de cintura para cima. Mostra com mais clareza os traços físicos e as expressões dos personagens. É utilizado nas cenas de diálogos.

¹⁰ Passeio de José Dias e Bentinho, o agregado, como era chamado, expõe sua preocupação com a questão de Bento passar muito tempo com Capitu



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.77

Plano Americano - Retrata os personagens a partir da altura dos joelhos. “baseando-se na ideia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana.” (VERGUEIRO, 2020, P. 42)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.23

Primeiro Plano - Enquadramento à altura dos ombros da figura representada, “salientando a expressão do personagem e seu estado emocional.” Vergueiro (p. 44). Nesta ilustração é possível ver as expressões faciais e o estado emocional do personagem.

¹¹Nessa imagem o cartunista retrata ao fundo um cemitério, mesmo que o enredo esteja acontecendo na sala de Dom Casmurro, a intenção é dar ênfase a morte de Capitu. “A mãe, - creio que ainda não disse que estava morta e enterrada. Estava; lá repousa na velha Suíça”. (ASSIS, 1977, p.150)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.80

Plano de Detalhe, Pormenor ou Close-Up. “Serve para realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor” (VERGUEIRO, 2020, P. 42). Limita o espaço em torno de uma figura em particular. Serve para realçar um elemento que poderia passar despercebido ao leitor.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.67

Os ângulos representam a forma como o autor deseja que ela seja observada, eles se dividem em três tipos: (p. 43)

1º - Ângulos de Visão Médio-utilizada em cenas de ação mais lenta- como se a cena ocorresse à altura dos olhos do leitor.

¹² Nessa imagem o cartunista realça os olhos de Capitu, detalhe citado em todo o romance e HQ



13

Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.28

2º - Ângulo de Visão Superior. A ação é enfocada de cima para baixo, permitindo que os personagens sejam diminuídos. São utilizados em momentos de grande tensão. Quando se deseja causar suspense. (P. 44)

¹³Nesses quadrinhos estão retratadas as cenas do beijo “Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu descii os meus, e... Grande foi a sensação do beijo...” (ASSIS, 1977, p. 48). Uma cena mais lenta e detalhada.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.50

3º - Ângulo de Visão Inferior - Contre-Plongé ou Contrapicado. A ação é vista de baixo para cima. É utilizado para enaltecer, engrandecer ou tornar a figura retratada mais forte do que ela realmente é. (P. 44).

Capitu aproxima-se da família de Bentinho para ser vista com bons olhos por dona Glória. Essa confiança que o jovem adquire da família é retratada na HQ como uma figura forte e superior.

¹⁴ O cartunista retrata Bentinho diminuído, inseguro, pois Capitu consegue conquistar dona Glória e ele sente que está dividindo a atenção e carinho que pertenciam somente a ele.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.80

Segundo Vergueiro (2020, p. 45), as HQs não utilizam os planos e ângulos de visão de maneira semelhante, eles são alterados para tornar a leitura mais dinâmica e atrativa. Geralmente o plano geral precede o plano médio, é utilizado em plano de detalhe para inserir um clima de suspense, os personagens são retratados de cima para baixo nos momentos de perigo ou ameaças.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.29

¹⁵ A cena é retratada logo após o beijo, o protagonista está dentro do quarto de Capitu, quando a mãe da menina chega à porta. E quase os surpreendem.

As páginas de abertura das histórias costumam trazer um grande quadro que ocupa toda a página. Plano Geral. (VERGUEIRO, p. 45)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.57

3.5.3 Montagem

Vergueiro (2020), esclarece que a montagem da HQ depende da narrativa e do veículo onde ela será publicada. Nas tiras de jornal, por exemplo, trabalham temas específicos em dois ou três quadrinhos, isoladas ou interligadas com tiras anteriores ou posteriores. As tiras isoladas são de humor, a narrativa se inicia e termina em uma única tira. As tiras intercaladas, são histórias de aventuras, tiras diárias que partem de um momento de tensão anterior, desenvolvem-se no momento criando um elo com a tira do dia seguinte para garantir o retorno do leitor.

Na tira sequencial, a leitura isolada não esclarece o leitor, dando a impressão de interrupção no diálogo, não é possível saber o que se tratava antes e nem o desfecho da conversa. P.46



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.24

A primeira página da história, conhecida como splash page, funciona como uma introdução à narrativa que se seguirá. Pode ter apenas um grande quadro, ou, um quadro maior, seguido de outros menores, mas pode variar de acordo com o objetivo do cartunista. (Vergueiro, p. 48)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.5

¹⁶ Nesse capítulo, chamado “Do Título”, o personagem explica que o apelido Dom Casmurro veio de “um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu [...]”. No dia seguinte, entrou a dizer de mim nomes feios, e acabou alcunhando-me de Dom Casmurro. [...] Conte a anedota aos amigos da cidade, e eles, por graça, chamam-me assim...” (ASSIS, 1997, p. 11).

As HQs geralmente se encerram com um quadro maior, com um grande plano, “ao pé do qual se coloca a palavra fim”. (Vergueiro, p. 51)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.80

3.5.4 Protagonistas e Personagens Secundários

As HQs costumam ter um protagonista fixo, ele é distinto dos demais, por seus atributos físicos, características sociais e intelectuais.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.29

Personagens secundários:

- Capitu



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.14

¹⁷Bentinho um menino tímido, inseguro e dependente, na cena depois do beijo entre ele e Capitu, o cartunista procurar ressaltar essas características para o leitor.

¹⁸ Capitu é protagonista no início do romance, mas à medida que é sufocada pela personalidade possessiva de Beto, ela vai se tornando personagem secundária. No romance, Capitu, apesar de ter apenas 14 anos, é descrita por Bentinho como uma adolescente com atributos de mulher adulta e sedutora. Na HQ, o cartunista procura enfatizar esses atributos.

- Escobar



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.58

Nas HQs as imagens são sempre fixas. “Para dar ideia ou alusão de mobilidade, de deslocamento físico, o meio desenvolveu uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos genericamente conhecidos como figuras cinéticas”. (VERGUEIRO, 2020, P. 54)

¹⁹ Segundo Vergueiro (2020) em alguns gêneros de quadrinhos, os personagens secundários são estereotipados, eles concorrem para destacar a atuação do protagonista exigindo sua interferência pessoal. Escobar, o melhor amigo de Bentinho, é retratado como um homem muito bonito e elegante, o cartunista o retrata de modo que a personagem demonstre superioridade, sua imagem é retratada de baixo para cima.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.15

3.5.5 A Linguagem Verbal

Parte das mensagens das HQs são passadas ao leitor por meio da linguagem verbal. Ela expressa a fala ou pensamentos das personagens. A voz do narrador e os sons das narrativas, estão presentes também nos elementos gráficos, como cartazes, cartas, vitrines, etc. Com o objetivo de incorporar linguagem verbal e figura narrativa, foram desenvolvidos diversos acordos específicos à sua linguagem. (Vergueiro, 2020)

Os textos verbais que representam a comunicação das personagens aparecem envoltos por uma linha circular, próxima à cabeça que as expressam.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.24

Os textos do narrador vêm em um retângulo no canto superior esquerdo do quadrinho. Vergueiro (2020)



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.44

3.5.6 O Balão

Vergueiro (2020, p. 56), quando explica o surgimento dos balões e o seu papel nas HQs. Ensina que os balões de fala formam um código complexo, transformam-se em uma mistura de imagem e texto, que não podem ser separados. São o corte entre a imagem e a palavra. Os leitores leem as falas nos balões e têm a impressão de ouvir a voz dos personagens. Os balões apareceram no final do século XIX, tornando-se uma marca característica dos quadrinhos. O código auditivo transmitido pelo balão só é percebido quando um comentário textual chama a atenção ou participa da narrativa. Para que a mensagem do balão seja decodificada, é necessário que o leitor considere imagem e texto. O balão

²⁰ Nesse quadro o cavaleiro é retratado com as mesmas características de Escobar, evidenciando a visão de Bentinho em sua cena de ciúmes.

representa uma grande fonte de informações que é transmitida ao leitor antes que ele leia o texto.

O balão informa que um personagem está falando, quando ele está ligado por um rabicho, apontando um personagem. Quando um quadrinho tem vários personagens, o balão indica a ordem dos falantes, “acompanha a direção linear pela qual se lê” (VERGUEIRO, 2020, p. 57). Os balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho devem ser lidos antes dos colocados à direita e abaixo.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.22

Os balões informam várias coisas ao leitor, quando o personagem está falando em voz muito baixa é utilizado a leitura tracejada. Balões em forma de nuvem indicam o pensamento da personagem.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.13

Balões saindo do quadrinho indicam que a fala é de alguém que não aparece na ilustração. Bentinho conversando com José Dias.



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.22

Balões ligados a um balão inferior representam as pausas que um personagem faz em uma conversação.



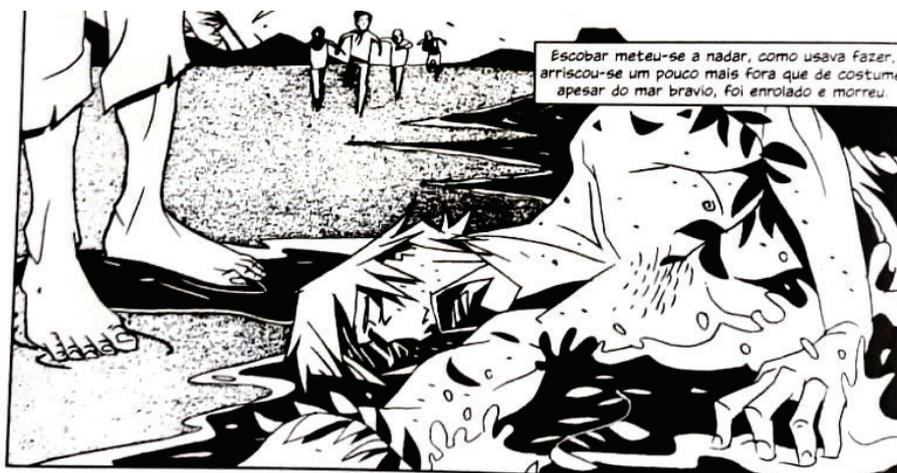
Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.63

A forma dos balões e seus conteúdos, segundo Vergueiro (2020), está à disposição da criatividade de cada autor. A linguagem dos quadrinhos possibilita a incorporação de novas representações gráficas.

3.5.7 Legenda

A legenda representa a voz onisciente do narrador da história, é utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indica mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no tempo. É colocada na parte superior do quadrinho. Deve ser lida antes da fala dos

personagens. Não tem função gráfica. Pode ter elementos tipográficos ou cores diferenciadas para evidenciar uma característica específica do narrador. “Por exemplo, em histórias narradas pelos próprios personagens, cores diferentes nas legendas podem indicar a sucessão de narradores.” (VERGUEIRO, 2020, p. 62).



Fonte: SRBEK, Wellington. Dom Casmurro de Machado de Assis p.70

3.6. A SIMBOLOGIA DAS CORES

As cores nas HQs são muito importantes. Existem muitas teorias sobre os seus efeitos e o que elas produzem na psique humana. São elementos fundamentais da arte, possuem vários significados, produzem sensações por meio do olhar, por isso são utilizadas nos quadrinhos. Segundo Cris Peter (2014, p. 135), as cores ajudam a contar a história:

Já as cores, nesse mesmo cenário, têm uma função extremamente importante. Ela não preenche só os traços do desenho, ela também deve ajudar a contar a história, e a maneira de fazer isso é justamente através de ambientação, foco e profundidade. Através de combinações de cores variando matizes, saturação, luminosidade e valores, os coloristas ajudam o roteirista e o desenhista de uma HQ a transmitir suas mensagens. Seja ambientando os personagens em uma hora do dia ou em locais diferentes, ou direcionando o olhar do leitor para um elemento importante, ou dando a ideia de dimensão dos cenários que estão sendo representados. A cor ajuda a guiar o olhar do espectador. (PETER, 2014, p.135)

Mario Cau, professor, quadrinista e ilustrador, em uma entrevista divulgada na revista Pontos de Interrogação, Edição v7 n.1(2017), fala sobre o desafio em adaptar a obra “Dom Casmurro” para a linguagem da HQ. Explicou que o que se vê nas ilustrações, é a visão do Bentinho, ela tenta entender o personagem, pensamento, sentimento, de onde vem suas construções psicológicas. É um processo longo. Segundo o quadrinista, levou seis anos para

concluir o projeto. Ao ser indagado sobre a importância das cores na compreensão dos sentidos da narrativa, ele explica que geralmente são usadas as cores pretas e brancas por questão de custo, mas na adaptação do clássico, a opção de preto e branco se deu para evocar o clima *noir*²¹, pois é uma história de dramas e ciúmes, com seus desdobramentos pesados e as cores roubariam a compreensão dramática que queriam para o livro. (Pontos de interrogação, 2017). Neste contexto, as cores podem direcionar a leitura e indicar por meio da interpretação de seus símbolos as inferências visuais feitas na obra. Para Guimarães (2004)

[...]mesmo que escondida no conjunto que é recebido quando se vê ou se lê uma capa de revista, a cor contribui na formação da informação e, muitas vezes, é ela que organiza ou contextualiza o conjunto ou cria a predisposição do leitor para receber aquele exato conteúdo. Uma cor que não esteja de acordo com a informação trazida pelos outros elementos verbais e não-verbais podem tornar a informação da capa ambígua (o que é um resultado prejudicial à comunicação) ou causar estranhamento no leitor, que procurará outro sentido para a cor (GUIMARÃES, 2004, p. 130)

Guimarães (2004) explica que todos os seres humanos possuem órgãos sensoriais que os ajudam na sobrevivência. O homem vem equipado com canais que o ligam ao ambiente, e possibilitam distintas sensações, auditivas, olfativas, táteis, gustativas, e a mais importante (no caso da análise das cores) a visual, pois traz informações sobre o mundo e a vinculação das cores. O pesquisador afirma que a cor pode assumir dois comportamentos na capa de uma revista.

[...] a cor do logotipo pode assumir dois comportamentos na capa, um primeiro, totalmente independente das cores aplicadas no espaço jornalístico, e um segundo, aproveitando alguma das cores utilizadas na imagem ou no texto para contribuir na apresentação geral da combinação cromática da capa, ou mesmo para realçar uma cor que na imagem terá um conteúdo simbólico (GUIMARÃES, 2004, p. 124).

Segundo Heller (2016), as cores exercem grandes efeitos no cérebro humano. Ele as identifica e as transforma em sensações e sentimentos. Cada cor pode produzir muitos resultados, atuando de modo diferente de acordo com a ocasião. Uma cor nunca está sozinha, mas cercada de outras cores. São cheias de significados, podendo despertar sentimentos positivos e negativos.

Heller (2016), em seu livro “A psicologia das cores”, afirma que não existe cor sem significado. Elas estão divididas em quentes e frias. As cores quentes transmitem a

²¹ Nos filmes *noir*, os protagonistas poderiam ser personagens fracos e moralmente ambíguos, enquanto os personagens secundários raramente possuíam alguma profundidade ou autonomia. ficou conhecido por narrar dramas inteligentes e austeros permeados por desconfiança, paranoia e cinismo, em ambientes realistas urbanos e utilizando-se de técnicas como narração confessional e movimentos de câmera com o ponto-de-vista do protagonista.

sensação de calor e excitação, são elas: vermelha, laranja e amarela. As sensações transmitidas pelas cores frias são de distanciamento, calma, tranquilidade, são elas: azul, verde, roxo.

Relação de cores e seus significados segundo Heller (2016):

Quadro 3 – Simbologia das cores²²



O simbolismo do vermelho está marcado por duas vivências, o fogo e o sangue. Domina todas as atitudes positivas em relação à vida, considerada a cor da força. Cor de todas as paixões, do amor e do ódio, da força, da sedução, do calor, da sexualidade, da felicidade, da alegria, do imoral. Relacionada à religião, está ligada ao divino, a purificação, a santidade e a redenção.



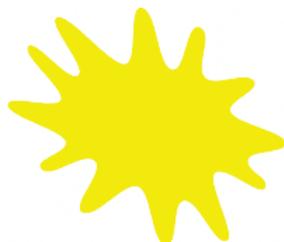
O verde simboliza a natureza, vida, juventude, imaturidade, confiança, mas por outro lado, representa tudo o que é venenoso. Emoções e sentimentos contraditórios representados pela mesma cor. Cor da fertilidade, da saúde. Em algumas culturas, tem significado distinto. Na China, simboliza a primavera e a fertilidade. Na França, infelicidade, fúria e raiva. E.U.A- raiva e inveja.



O rosa simboliza a força dos fracos, charme e cortesia, sensibilidade, carinho, representa o erótico, a vaidade, a sedução, a tentação. Com o branco representa inocência, perto do preto e do violeta, oscila entre o bem e o mal, a imoralidade e a paixão. Rosa Choque, representa a vulgaridade.



Roxo é a cor dos sentimentos, roxo é a união do vermelho e do azul, do feminino e do masculino, da sensualidade e da espiritualidade, amor e abstinência, simboliza a homossexualidade, união dos opostos. Na antiguidade era a cor do poder, dos governantes, da realeza, nobreza, luxúria e ambição. Na devoção é a cor da Teologia, do divino, da fé. Cor da sexualidade pecaminosa, melancolia, tristeza e frustração.



O amarelo simboliza do sol, da luz, do ouro, é a cor do otimismo, mas da irritação, da hipocrisia, da inveja, dos traidores. É a cor mais ambígua de todas, se deixa influenciar com muita facilidade. Amarelo esverdeado, representa tudo que causa raiva, inveja, ciúme e cobiça. No Islã – é a cor da sabedoria. Na Europa- cor da inteligência, do discernimento e da pesquisa.

²² "Ressaltamos que a cor é um e apenas um dos elementos que compõem a linguagem não verbal da HQ, ela está atrelada ao contexto cultural e aparece, normalmente, combinada com outros recursos".



Laranja constituída pelo vermelho e o amarelo, muitas vezes denota o verdadeiro caráter de um sentimento, é considerado exótico e estranho, combina o doce do vermelho e o ácido do amarelo. Cor do sucesso, do encorajamento, da força e do entusiasmo.



Preto representa o fim, é a ausência de luz. Cronos, o deus do tempo, se veste de preto. Representa o mau, o ruim, a individualidade, é a cor dos pessimistas. O preto é a cor do azar, do luto, da dor, da negação. A ação mais forte do preto é a reversão de todos os valores. Também é a cor da elegância, por não chamar a atenção. Refere-se a coisa proibida, mas que se faz em segredo.



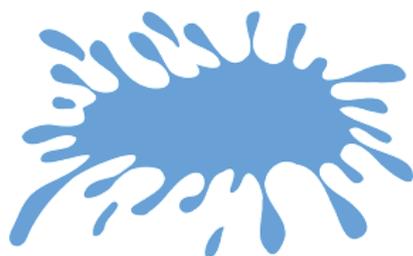
Branco simboliza o início, a ressurreição, absolvição dos pecados. É a cor do bem, da verdade, da inocência, da pureza, da perfeição e da honestidade. É a cor dos deuses, Zeus apareceu na Europa como um touro branco, para Leda como um cisne branco. Os animais brancos têm ligação com o divino. É feminino, é nobre, mas é fraco, é a cor do silêncio, do sussurrante, do caráter tranquilo e passivo. Pode ser a cor do luto, assim como o preto por ser desprovido de cor. O luto não é brilhante, nem radiante.



Cinza é a cor sem força, no cinza o branco está sujo e o preto enfraquecido. É medíocre, tedioso, sem beleza, conformista. Para ser masculino é fraco, para ser feminino é ameaçador. Não é quente nem frio, nada é decisivo no cinza, ele é vago, é a cor sem caráter. Representa todos os sentimentos sombrios, do esquecimento e do passado, do entediante e da solidão. Representa a ansiedade, a insegurança, a velhice.



Marrom é o mais rejeitado, considerado feio e vulgar. Cor da preguiça e da imbecilidade, sem caráter, rústico, representa tudo o que não tem personalidade. Na idade média, era a cor dos pobres, dos camponeses, dos escravos, dos servos e dos mendigos. Cor do sabor mais forte, do tostado, com aroma intenso como o café, o cacau e a cerveja.



Azul tem efeito distante e infinito. Quanto mais fria a cor, mais distante parece estar. Representa o gélido e a indiferença. Apesar de fria, é a cor da fidelidade, do conhecimento, do poder, integridade, severidade, conservadorismo, valores e maturidade e depressão.

Fonte: Adaptado de Eva Heller (2016, p. 74-448)

Estes significados atribuídos às cores facilitam e complementam as adaptações quadrinistas ao montarem os cenários nos quais os personagens circulam e ajudam na elaboração das atividades de compreensão elaboradas durante esta pesquisa.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

(Paulo Freire)

4.1. CONSTRUINDO A PESQUISA

Depois de definir o objeto e os objetivos a serem alcançados, é necessário escolher o caminho que será percorrido. O processo de ensinar e aprender faz com que o professor de forma crítica conduza o ambiente educacional a uma aprendizagem que seja significativa para seus alunos, buscando uma educação pela investigação. Uma pesquisa surge quando há algo que incomoda, uma indagação a ser contestada, quando é necessário sair do comodismo e ser levado a mudar. Pois pesquisar é ir em busca de uma resposta.

O processo educacional é um desafio. Obriga muitas vezes o professor a se refazer, a se reinventar, a buscar novas práticas de ensino para conduzir os educandos a uma aprendizagem significativa. Diante desse desafio é preciso buscar uma educação pela pesquisa. A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2008), defende que o professor pode e deve associar sua prática diária docente com a atividade da pesquisa. A autora define a nova identidade do profissional da educação como um professor pesquisador. Isso é possível na medida em que ele, sendo um mediador, transforma sua prática em um exercício constante de investigação, visando construir o saber juntamente com os educandos.

Esse pesquisador, segundo Bortoni-Ricardo (2008), questiona sobre a possibilidade de fazer de sua sala de aula um laboratório, onde, ao questionar sua prática didático-pedagógica, investiga os resultados obtidos, faz os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo que constitui o ensino e a aprendizagem, ao qual se propõe. De certa forma, constrói e reconstrói o conhecimento, na medida em que interpreta os efeitos de seu conhecimento, sendo, desta feita, um professor pesquisador, que executa o processo ação-reflexão-ação.

Segundo Gil, a pesquisa pode ser definida “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas” (GIL, 2010, p. 17). Para o pesquisador, há diferentes classificações de pesquisas, e dependendo dos objetivos que se quer alcançar. Para Gil, a classificação possibilita uma melhor organização dos fatos e seu entendimento. Ao classificá-las “é possível reconhecer as semelhanças e diferenças nas modalidades da pesquisa” (GIL, 2010, p. 25).

As pesquisas são diferentes umas das outras, se faz necessário fazer a previsão e prever os recursos de acordo com a sua especificidade.

Mas quando o pesquisador consegue rotular seu projeto de pesquisa de acordo com um sistema de classificação, torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para sua execução. O que significa realização da pesquisa em tempo mais curto, a maximização da utilização de recursos e certamente a obtenção de resultados mais satisfatórios. (GIL, 2010, p. 25)

Segundo Gil (2010), antes de classificar a pesquisa é necessário definir quais critérios serão adotados. Assim, é possível estabelecer o sistema de classificação, definir o campo de conhecimento, sua finalidade, a explicação e as estratégias adotadas. Há duas categorias para classificar a pesquisa. A primeira, chamada de pesquisa básica, é aquela na qual os estudos têm o objetivo de preencher a lacuna do conhecimento. A segunda, chamada de pesquisa aplicada, tem por finalidade resolver problemas, identificá-los na sociedade em que vivem os pesquisadores.

Embora as duas categorias correspondam a pesquisas que têm propósitos, nada impede que pesquisas básicas sejam utilizadas com a finalidade de contribuir para a solução de problemas de ordem prática. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem contribuir para a aplicação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas. (GIL, 2010, p.26)

- Pesquisa básica pura - Seu objetivo é ampliar o conhecimento, não se preocupa com possíveis benefícios.
- Pesquisa básica estratégica - Objetiva a aquisição de novos conhecimentos, com vista à solução de problemas práticos.
- Pesquisa aplicada - Aquisição de conhecimentos, aplicada em uma situação específica.
- Desenvolvimento experimental - Utiliza conhecimentos de pesquisas ou experiência prática para a produção de novos materiais, equipamentos, políticas e comportamentos, ou à instalação ou melhorias de novos sistemas de serviços.

As pesquisas podem ser classificadas dependendo de seus objetivos, em exploratórias, descritivas e explicativas.

As pesquisas segundo os métodos empregados:

Pesquisa bibliográfica- É elaborada com base em material já elaborado. Inclui livros e artigos científicos (GIL, 2010).

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica [...] na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema. (GIL, 2010, p. 29-30)

Para Gil, (2010), esse tipo de pesquisa permite a cobertura de uma série de fenômenos, é mais ampla do que aquelas que poderiam ser investigadas diretamente. É indispensável nos estudos históricos. Gil aconselha que para que o pesquisador se assegure das condições em que os dados foram obtidos é preciso analisar cada informação em fontes diversas.

A pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que estão envolvidos nela. Segundo Thiollent (1985), tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcance. (THIOLLENT, 1985).

Para a realização de um projeto com literatura clássica, não basta apenas ofertar o livro, é preciso estar aberto a novas ideias e estratégias, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008) “(...) o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Ao assumir o papel de pesquisador participativo, o docente passa a estimular seus alunos a refletirem os temas propostos enquanto vão construindo conhecimento sobre o objeto de aprendizagem.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, classifica-se como pesquisa-ação, a prioridade é conciliar teoria e prática. A metodologia para seu desenvolvimento baseou-se nas leituras bibliográficas, para a análise de conteúdo e a elaboração de conceitos sobre o tema. Foi elaborado um questionário para pesquisar o hábito de leitura literária dos alunos, composto por questões de múltiplas escolhas, mas devido à pandemia e ao isolamento social, não foi possível trabalhar o questionário, aplicar o projeto de intervenção e fazer a análise dos resultados.

4.2. A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é um estudo não-estatístico que identifica e analisa profundamente dados não calculáveis, como os sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a algo específico. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (MINAYO, 2003, p. 21). A socióloga e pesquisadora Maria Cecilia de Souza Minayo, explica que a pesquisa qualitativa responde a questões que são muito específicas. Para ela, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

A pesquisa qualitativa surgiu na antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica, ficou conhecida como investigação etnográfica. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura.” (TRIVIÑOS, 1987, p.124).

Ela se preocupa com as opiniões, pensamentos, percepções, experiências e sentimentos dos indivíduos produzindo dados subjetivos. Descreve como eventos e fenômenos sociais ocorrem naturalmente. Seus dados são utilizados para desenvolver conceitos e teorias que contribuem para a compreensão do mundo. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo enumerar ou medir eventos, por esse motivo não utiliza instrumental estatístico para análise de dados. Ela considera a parte subjetiva de uma abordagem, sendo capaz de mensurar dados que não podem ser representados numericamente.

Richardson (1999, p. 82) afirma ainda que “[...] as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”.

Seu método é aplicado nos estudos detalhados, que buscam descobrir e classificar a compatibilidade entre suas variantes, sugere descobrir os aspectos de um acontecimento. Nesse tipo de pesquisa, identificam-se primeiramente as alterações específicas

que possam ser importantes, para posteriormente explicar as complexas características de um problema (Richardson, 1999).

4.3. A PESQUISA - AÇÃO

No Brasil a pesquisa-ação foi orientada pelo sociólogo Michel Thiollent.

Segundo o autor, a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...]um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 20).

Para o pesquisador, ela tem a finalidade de possibilitar aos sujeitos da pesquisa, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes e é utilizada em várias áreas. Recorre-se a ela no ambiente escolar, pois sua abordagem investigativa não se limita a descrever uma situação, mas gerar mudanças na coletividade envolvida. Para Thiollent (1985), com a orientação metodológica, é possível produzir informações e conhecimentos mais efetivos, inclusive ao nível pedagógico, pois promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções para os seus problemas. Envolve o pesquisador na situação estudada, transforma-o em um observador participante colocando a questão da ação planejada no campo de estudo. Uma das suas finalidades é proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimentos que possam trazer melhorias e soluções para toda a organização envolvida.

Thiollent (1985) afirma que é um método ou uma estratégia, que reúne várias técnicas da pesquisa social, com uma estrutura coletiva, participativa e ativa para atrair informação.

A pesquisa-ação possui dois tipos de objetivos: o objetivo prático, que visa contribuir para o melhor modo de apresentar o problema, considerado como central na pesquisa e o objetivo de conhecimento, que visa obter informações que, por meio de outros procedimentos, não seria possível a aprofundar o seu desempenho em sala de aula. (THIOLLENT, 1985, p. 20).

Segundo (Thiollent, 1985), ela rompe com as estimativas tradicionais, permitindo ao pesquisador executar o processo de análise. Articula a teoria e a prática na produção de novos saberes. Aprimora o aprendizado pela mudança entre o agir no campo do

estudo e a respeito dela. Identifica o problema, planeja uma solução, implementa um propósito de mediação e avalia as alterações para a melhora do conhecimento. Nesse desenvolvimento, se aprende a respeito do saber e da própria argumentação. Thiollent (1985).

Sua metodologia é considerada um sistema aberto, e diferentes rumos podem ser tomados no decorrer de seu desenvolvimento. Conforme Thiollent (1985), há um ponto de partida, que é a fase da exploração, e um ponto de chegada, mas entre a partida e a chegada haverá muitos caminhos devido às diferentes situações identificadas no processo do conhecimento. O papel do professor pesquisador deve ser o de propiciar a participação dos alunos envolvidos em todas as etapas para o cumprimento dos objetivos propostos.

4.4. ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação tem uma estrutura flexível, Thiollent (1985), descreve as quatro principais fases que a compõem:

- A fase exploratória, realização do diagnóstico;
- A fase de pesquisa aprofundada, coleta dos dados de acordo com o tema da pesquisa;
- A fase de ação, realização do planejamento da ação e a implementação das ações concretas;
- A fase de avaliação, observação e deliberação acerca do material coletado durante o processo.

As fases descritas pelo autor, não possuem uma ordem rigorosa, mas a presença delas, segundo Thiollent, é essencial para a apresentação da pesquisa-ação, já que elas são elaboradas em etapas.

Tendo como base as características dessas fases, esta presente pesquisa constitui-se em cinco etapas:

1. Pesquisa bibliográfica - Com o intuito de esclarecer a problemática observada: o problema com a leitura de literatura clássica nos anos finais do ensino fundamental, em especial por alunos do 9º ano, e de como seria possível através de novas metodologias obter uma solução para essa questão. Foi realizada verificação junto ao banco de teses da Capes para observar as pesquisas que envolviam essa problemática. Documentos que norteiam a Educação Básica no país, foram lidos para certificar-se como a leitura de textos literários são tratados. A leitura, a

leitura literária, formação do leitor de literatura, literatura na sala de aula, (Colomer, 2017), (Gotlib, 2006), (Hanna, 2012), (Sutherlann, 2013), (Orlandi, 2001), (Britto, 2012), (Lajolo e Zilberman,1996), (Zilberman, 1988), (Andruetto,2017), (Zulim, 2011), (Batista e Guimarães, 2012), (Lajolo, 2004), (Feijó, 2010), (Petit, 2008), (Gregorin, 2009), (Solé (1996), (Colomer, 2017), (Abreu, 2006) O ensino de literatura na educação básica, (Jouve, 2012), (Machado, 2009) (Andruetto, 2017), (Heller, 2016), (Rouxel, 2013) (Batista e Guimarães, 2012) (Candido, 1972), (Cereja, 2005), (Peter, 2014), (Srbet 2017), Leitura literária Clássica e Adaptações, (Calvino, 2011), (Feijó, 2010), (Machado, 2009), (Cosson, 2012) (JOUVE, 2012), (Lajolo e Zilberman, 1991), (Oliveira, 2007) (Zilberman, 1988) (Xavier, 2003) (Barbosa, 2020) (Vergueiro, 2020), (Compagnon,1999, 2009), (Hanna, 2012), (Jauss, 1994).

Por se tratar dos clássicos da literatura e haver uma certa rejeição por grande parte dos alunos, foi necessário buscar um planejamento que estimulasse, e ao mesmo tempo desafiasse tanto o docente quanto os alunos. Com o objetivo de desenvolver uma metodologia capaz de despertar o interesse e ao mesmo tempo a curiosidade, foi realizado estudos sobre “As estratégias de leitura”, trabalho em que a autora sugere que o leitor ative seus conhecimentos, elabore hipóteses sobre o conteúdo do texto, faça previsões acerca das informações que poderá encontrar, e, durante a leitura do texto, o leitor confirma ou rejeita suas hipóteses iniciais, e elabore outras. Esses conhecimentos resultam da interação social, e através deles se constrói representações da realidade. (Solé,1998, p. 40)

2. Exploratória - Foi feita a coleta de dados acerca do ambiente e dos sujeitos da pesquisa, informações sobre a instituição escolar e dos alunos que compõem a turma selecionada para a intervenção.

3. Análise diagnóstica - Foi elaborado um questionário, mas devido à pandemia do Novo Coronavírus, as aulas foram suspensas e não foi possível aplicá-lo.

4. Aprofundamento teórico - Foi feito um aprofundamento teórico por meio de teorias que sustentam nossa pesquisa, tendo como ponto de partida os problemas com o ensino de literatura clássica para os alunos do 9º ano.

5. Elaboração do material interventivo - Foi elaborado um caderno pedagógico, com as estratégias de leitura defendidas por (Solé, 1996). O material produzido possui as orientações para o professor e as atividades que deverão ser aplicadas para os alunos.

6. Implementação do material interventivo - O material interventivo não pôde ser aplicado, conforme Resolução 003/2020, em decorrência da suspensão das aulas presenciais em todo o país, e por conta do isolamento social, as instituições escolares estavam com dificuldades para realizar as aulas de forma remota. Implementar o projeto de intervenção nesse cenário

ampliaria tais dificuldades, por essa razão não houve obrigatoriedade de aplicação do projeto de intervenção aos estudantes.

7. Análise dos resultados - Como já foi citado no item 6, não houve a aplicação do material de intervenção e conseqüentemente não houve análise de resultados.

4.5. ESCOLA E SUJEITO

O contexto da pesquisa é uma escola da rede pública da cidade de Londrina, localizada na região central da cidade, cujos alunos na maioria pertencem a classe média e média baixa, oriundos de todas as áreas da cidade. É uma escola bem conceituada. Há sempre uma lista de novos alunos à espera de uma vaga. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Ensino Fundamental, é de 6.0, enquanto a média estadual é de 5.3. O colégio tem 1714 alunos. No Ensino Médio estão matriculados 652, no Ensino Fundamental II, estão matriculados 638. As atividades complementares são oferecidas a 416 alunos. O Colégio oportuniza a realização de estágios de cursos de licenciatura e desenvolvimento de pesquisas. Possui Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. A escola atende nos três turnos:

No período matutino: Ensino Médio, e algumas turmas de Ensino Fundamental. Aula de língua estrangeira (Celem-espanhol), sala de recurso.

No período vespertino: Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano. Há ainda projetos de judô, vôlei, Banda Marcial e Empreendedorismo.

No período noturno: Ensino Médio e os cursos de idioma, como o espanhol, japonês, libras e língua portuguesa para estrangeiros.

O presente trabalho foi pensado em uma turma, de estudantes do Fundamental II, do 9º ano vespertino. A sala tem em média 35 alunos, com faixa etária de 14 anos. A maioria possui o hábito de leitura. É possível nos intervalos de aula vê-los sentados pelos corredores lendo algum tipo de livro, porém não a literatura clássica, a não ser os livros que são cobrados nas provas do Ensino Médio. São participativos, gostam de participar de projetos, de fazer pesquisas, a maioria tem acesso às redes sociais.

4.6. DAS INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) argumenta que a pesquisa tem que ser regida por princípios de ética, que preservem os colaboradores que se dispuseram a participar. Ao coletar as informações, uma das principais medidas é obter as autorizações necessárias para o

bom desempenho da pesquisa. Como este projeto envolve a escola, alunos e professor, ele foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), vinculado à Resolução nº 510 (07/04/2016).

Antes do início das atividades em sala de aula, a professora-pesquisadora buscou a Direção do colégio para detalhar todo o projeto sobre leitura literária, o mesmo já está incluso em seu PTD. Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser enviado aos responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa, para que estes pudessem permitir a participação dos discentes e a liberação da publicação de todo o material escrito produzido por eles durante as atividades relacionadas a esta pesquisa, bem como o registro e divulgação das imagens em fotos e vídeos. Mas com a pandemia da covid 19, e a suspensão das aulas presenciais, não foi possível terminar esta etapa.

Uma das leituras essenciais para estruturar a proposta de intervenção foi a obra de Isabel Solé (1998), que considera a expressão como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados”. Para a autora, as estratégias não detalham nem prescrevem totalmente o curso da ação, seu procedimento envolve a formulação de objetivos a serem alcançados e organização das ações com a finalidade de atingi-los, propiciando a avaliação e a possível mudança. É necessário se atentar para o fato de que as estratégias não devem ser tratadas como técnicas precisas, infalíveis ou habilidades específicas, pois, o uso das mesmas caracteriza-se pela capacidade de apresentar, analisar os problemas e a flexibilidade para buscar soluções. É muito importante que o professor faça o planejamento de sua aula, e o que ele vai trabalhar com as estratégias. Solé (1998), aponta que para isso ele deve levar em conta quatro dimensões:

- Os conteúdos que devem ser ensinados [...] devem abranger as estratégias de planejamento e controle que garantam a aprendizagem. No caso da compreensão leitora, trata-se de ensinar os procedimentos estratégicos que podem capacitar os alunos para ler de forma autônoma e produtiva.
- Os métodos de ensino devem buscar situações mais adequadas para os alunos poderem construir seu conhecimento e aplicá-lo em contextos diversos.
- A sequência dos conteúdos deve ajudar os alunos a aprender o que pressupõe ajudá-los a estabelecer o maior número possível de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo.
- A organização social da sala de aula deve aproveitar todas as possibilidades que oferece [...] criando situações importantes em que os alunos tenham que construir perguntas interessantes sobre o texto e formulá-las para os outros, aproveitando assim a interação entre iguais. (SOLÉ, 1998, p. 81-82)

Quanto à estratégia da motivação, Solé (1998) evidencia que:

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos Ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão planejados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo. (SOLÉ, 1998, p. 92).

Se compreende que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste sentido o primeiro tenta conseguir os objetivos que guiam a leitura, o segundo mostra as atitudes e capacidades necessárias para a experiência leitora, e o que se estabelece é uma interlocução com o autor, compreendendo suas ideias, descobrindo seus propósitos, fazendo perguntas e buscando respostas no texto a partir de hipóteses previamente elaboradas. (Solé, 1998, p. 27).

O projeto tem por finalidade o desenvolvimento de estratégias metodológicas que visem a formação do leitor de literatura clássica. Que eles compreendam que os textos literários são descobertos através do olhar de cada leitor e que se desenvolvem através da leitura um diálogo ativo com o mundo que o cerca. O percurso metodológico que será traçado para as investigações parte de diálogos e questionários com perguntas abertas e fechadas, por meio das quais serão levantados os primeiros dados sobre os sujeitos da pesquisa.

“Pensar no ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico.” (Rouxel, 2013, p.20). Mas a tarefa de se trabalhar com obras literárias na educação básica, está cada vez mais difícil. As aulas de literatura estão desaparecendo do currículo escolar, os documentos que norteiam a educação básica no Brasil e em especial no Estado do Paraná, não contemplam a literatura. As aulas e os projetos de leituras literárias já não fazem parte do Plano de Trabalho Docente (PTD), pois ele já vem pronto para ser ministrado pelo professor.

Com necessidade de trabalhar com a literatura canônica de uma maneira mais dinâmica, usando métodos que façam com que o aluno se interesse pelo gênero, sabendo das dificuldades que muitos de nós, professores, têm quando o assunto é trabalhar esses tipos de textos, e da resistência que essa atividade tem sofrido por parte dos jovens que preferem os *best-sellers*, histórias em quadrinhos, os videogames, as redes sociais, pois possuem uma linguagem mais acessível e muitas vezes com um enredo mais simplificado.

Diante de tais reflexões, nos propusemos a investigar um caminho que rompesse a resistência à leitura e contribuísse para a formação leitora do educando no Ensino Fundamental II.

4.7. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O projeto teve a duração de 60 horas aulas, distribuídas em 1 semestre, entre a preparação e a realização. Como a disciplina de língua portuguesa tem uma carga horária de 5 horas aulas semanais, 2h/a por semana foram destinadas para o programa. Para que não acontecesse acúmulos de atividades em algumas semanas, dificultando o trabalho com as oficinas, foi destinado um tempo maior. As leituras foram realizadas na escola, sempre com a orientação da professora. Foram feitos debates sobre a obra, o contexto histórico da época em que foi escrito, a trama narrativa (narrador, personagens, enredo, tempo e o espaço), fazendo com que o aluno adquira conhecimentos, valores culturais e que tenha uma atitude positiva a respeito dos textos.

Começou com a leitura do conto de Machado de Assis, “A Carteira” (publicado em 1884, no jornal A Estação), embora o autor seja canônico, o conto não é considerado uma obra canônica. O texto foi escolhido com o objetivo de apresentar o autor aos alunos, uma forma de aproximar o leitor da leitura clássica e despertar o desejo de continuar conhecendo as obras do escritor. O conto é uma narrativa curta, que explora o enredo de forma breve, é um gênero em prosa que permite ao discente traçar caminho para se tornar um leitor crítico. Espera-se que através das atividades propostas, eles possam entrar no universo machadiano e descobrir sua sutileza ao representar a realidade da época.

Após as atividades com o conto, foi apresentado o clássico “Dom Casmurro”, publicado em 1899, é uma das obras mais simbólicas de Machado Assis, adaptado para HQ. A adaptação é uma forma dos alunos conhecerem o enredo, como a história é contada, como é construída a personagem principal, Bentinho. A leitura da obra clássica adaptada é um ponto de partida para a leitura da obra original. Segundo Feijó (2010), “Boas adaptações literárias são ótimas portas de entrada para o labirinto da leitura, as boas histórias em quadrinhos também.” Para finalizar o projeto, será feita a leitura do romance “Dom Casmurro”, e um trabalho de intertextualidade²³ com o Gênero tragédia²⁴ - “Otelo” de

²³ Intertextualidade é o nome dado à relação que se estabelece entre dois textos, quando um texto já criado exerce influência na criação de um novo texto. Diversos autores utilizam textos já existentes e reconhecidos, chamados de textos fontes, para servir de base às suas novas criações. Contribuem assim para o enriquecimento da exploração de um determinado tema.

²⁴ A Tragédia Grega foi um dos gêneros teatrais mais encenados durante a Grécia Antiga. Eram textos teatrais que apresentavam histórias trágicas e dramáticas derivadas das paixões humanas as quais envolveriam

William Shakespeare 1622. O gênero Tragédia aparece em três capítulos de Dom Casmurro, por esse motivo, há um resumo da obra “Otelo”, para que o aluno conheça e possa relacionar os dois enredos. Foi disponibilizado um link para o Acesso da obra completa, caso ele tenha interesse de conhecê-la na íntegra.

As obras clássicas possuem enredos fascinantes, capazes de seduzir o leitor. Desafiam, guardam parte da identidade cultural de um povo, é uma maneira de se atingir a competência leitora.

Nas obras dos grandes escritores é mais visível a polivalência do verbo literário. Elas são grandes porque extremamente ricas de significado, permitindo que cada grupo e cada época encontrem as suas obsessões e as suas necessidades de expressão. Por isso, as sucessivas gerações e críticos brasileiros foram encontrando níveis diferentes em Machado de Assis, estimando-o por motivos diversos e vendo nele um grande escritor devido a qualidades por vezes contraditórias. O mais curioso é que provavelmente todas essas interpretações são justas, porque ao apanhar um ângulo não podem deixar de ao menos pressentir os outros (CANDIDO, 1995, p. 18.)

Todas as atividades propostas foram realizadas em grupo. Ao trabalhar em grupo os alunos aprendem a argumentar com fundamentação, fazer concessões, ouvir a opinião do outro e não querer que apenas a sua ideia prevaleça, evita o individualismo, estimula a coletividade. Faz com que tenham iniciativas, é motivador e valoriza a experiência de cada um.

O projeto de intervenção pedagógica, seria aplicado no primeiro semestre de 2020, mas devido à pandemia, não pôde ser aplicado ainda.

Faz parte desta dissertação um caderno pedagógico com sugestões de trabalho literário para o professor e para o aluno. O material que poderá ser impresso para facilitar a realização das atividades. O caderno está dividido em três unidades. Cada uma com um tema e uma obra de Machado de Assis. A primeira unidade trabalha o conto “A Carteira”. As atividades propostas são de pesquisas, leitura e discussão sobre a obra. A segunda Unidade, traz propostas de trabalho com a “HQ”, atividades com as imagens, figuras de linguagem e análise das cores. A terceira Unidade apresenta o romance “Dom Casmurro”²⁵ a divisão de capítulos para leitura e apresentação em grupo, o trabalho com a intertextualidade com a tragédia de Shakespeare, aborda a questão do ciúme e da manipulação. Traz um debate sobre o ciúme, a violência contra a mulher e o feminicídio.

personagens nobres e heroicas: deuses, semideuses e heróis mitológicos. Todas elas possuíam uma característica comum: tensão permanente e o final infeliz e trágico. É considerada o gênero teatral mais antigo

²⁵ Os capítulos serão divididos em grupos para a apresentação, mas se faz necessário que os alunos leiam o romance na íntegra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras tiram as coisas do esquecimento e as põem no tempo; sem elas, desapareceriam.
Daniel Moyano

O que motivou a realização desta pesquisa foi a dificuldade em levar os clássicos da literatura até os alunos e fazê-los se interessar pela leitura. Comecei o Profletras com o objetivo de pesquisar sobre as obras canônicas e as estratégias de leitura. Meu primeiro orientador, Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna, in memoriam, infelizmente não pode continuar a caminhada comigo, com isso, o percurso que havíamos traçado juntos, tomou outro rumo, a Prof.^a Dr.^a Andreia da Cunha Malheiros Santana, gentilmente me aceitou como sua orientanda. Confesso que não foi fácil, me senti uma órfã. Muitas vezes pensei em desistir, mas segui em frente. Minha orientadora, muito dedicada, me ajudou e um novo projeto foi iniciado. Por meio das pesquisas bibliográficas, conheci outros teóricos, novas obras foram analisadas.

Durante o desenvolvimento do trabalho, ficou mais clara a importância da leitura literária. Cada teórico lido, era uma responsabilidade a mais para o meu desenvolvimento pedagógico. As contribuições da banca de qualificação e do Sedapro me ajudaram a rever a minha prática como professora, educadora e como pesquisadora.

Minha intenção era a de despertar nos alunos, o leitor adormecido, e levá-los aos clássicos, fazendo com que se sentissem pertencentes ao mundo da leitura, provocando-os a novas descobertas por meio das obras canônicas. A cada pesquisa que fazia, as noites em claro para terminar um capítulo que teimava em não sair, as novas descobertas feitas, faziam-me perder a noção do tempo, parecia que haviam roubado as horas dos meus dias. O tempo corria desenfreado, as descobertas me fascinavam, percebi então, que meus objetivos estavam sendo alcançados, mas não eram em relação aos alunos, era comigo, a professora sonhadora que estava em coma profundo, havia voltado a viver e a sonhar.

O presente trabalho procurou discutir a importância da leitura de obras literárias canônicas a partir do 9º ano do ensino fundamental através da análise de documentos oficiais como os PCNs, a DCE, a BNCC, o CREP e bibliografias acerca da importância da leitura e da leitura literária clássica por jovens leitores. O ensino literário nas escolas, é motivo de muitas discussões, principalmente o trabalho com a literatura clássica para o ensino fundamental. Pautam-se na afirmação de que são de difíceis compreensão e que não estimulam o interesse do aluno. Entretanto, de acordo com o pensamento de Ana Maria

Machado (2002, p.24), os clássicos devem ser lidos já na infância, para serem desfrutados de maneira especial, porque “a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares”. Quando a leitura se inicia cedo, o encontro com eles mais tarde se dará de forma quase natural, não haverá tanta resistência.

O ato de ler é uma construção que depende de metas para alcançar o objetivo proposto. Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral a formação de um leitor com visão crítica, criativa, com capacidade de argumentar e defender sua opinião. Para alcançar esse objetivo foi necessário investigar os aspectos da literatura canônica e sua prática na formação de leitores.

Durante o trabalho foi discutido o conceito de leitura e de leitura literária, a história da literatura e da literatura infantojuvenil, a leitura dos clássicos e seu papel na educação básica, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de conduzir esse aluno aos clássicos, foi feito um estudo sobre as adaptações literárias como um meio de aproximar esse leitor à obra original, foi escolhido o gênero HQ, pois motiva o estudante, as palavras e as imagens juntas facilitam a leitura e podem ser utilizadas em qualquer nível escolar. A escolha das obras, bem como o seu autor, foi pensada na perspectiva das contribuições que trariam para a formação desse leitor que se objetiva alcançar.

Desse modo, concluímos que construir um material de leitura com textos canônicos destinados a alunos do 9º ano é um grande desafio, mas os resultados alcançados foram satisfatórios, o tema abordado é muito importante, pois discute um problema que assola as escolas públicas há décadas, que é a escassez de leitura literária, em especial a leitura canônica no ensino fundamental II. Por esse motivo, faz-se necessário pensar em estratégias de leitura que busquem a interação entre os leitores e os textos, motivando-os a vivenciar a obra e conhecer seu autor, buscando um elo entre o texto e a sua realidade, pois “crianças e adolescentes em idade escolar precisam de uma boa mediação com a leitura, e, por isso, os professores devem estar preparados para ser esses mediadores”. (Feijó, 2010, p.14). Os professores precisam ler e estimular o hábito da leitura com seus alunos, não é uma tarefa fácil, mas valerá a pena começar.

Creio que este projeto ajudará muitos alunos a se tornarem leitores, pois há um mundo fascinante a ser descoberto através dos livros, cheio de emoções, que somente os que se atreverem a adentrá-lo, poderão desfrutar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: Literatura e leitura – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Elba Poma Lourenço de. **A literatura de Rubem Fonseca na sala de aula**: uma proposta de aplicação para o 9º ano do Ensino Fundamental. 23/02/2018. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Araraquara.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**; tradução de Newton Cunha. -São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **Reformulação Curricular do Estado do Paraná - um trabalho coletivo**. N: Paraná. SEED. Primeiras reflexões para a reformulação curricular da Educação Básica no Estado do Paraná. Curitiba: Seed, 2004. P.2-7

ASSIS, Machado. **A carteira**. Obra de domínio público. Disponível em: < Obra de domínio público. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000169.pdf> >. Acesso em: 20 de maio de 2020.

ASSIS, Machado de, 1839-1908. **Dom Casmurro**. São Paulo: Paulus, 2002.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**/ Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, (orgs.) – 4.ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020,- (Coleção Como usar na sala de aula)

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

Britto, L P L. (2012). **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Vários Escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Ana Carolina Pereira de. **Posso dar uma ideia?** Cada um pega o livro que quer...- Sobre a formação de leitores na Sala de Leitura' 31/08/2015 180 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil**. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

CEREJA, Willan Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**; tradução Laura Sandroni. - 1. ed - São Paulo; Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FEIJÓ, Mário. **Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores**. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo. Cortez. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GUIMARÃES, Luciano. **As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo**. São Paulo: Annablume, 2004.

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/dom-casmurro-analise-da-obra-de-machado-de-assis/> consultado em 15/02/2021

HANNA, Vera H. **Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo**. In: GUIMARÃES, Alexandre H. T. e BATISTA, Ronaldo de O. et al. *Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012. 57-80 p

HELLER, E., **A Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1 ed. São Paulo: G. Gili, Ltda, 2016.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Porque estudar literatura?** / Vicent Joube; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. – São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

LAJOLO, Marisa / Zilberman, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa / Zilberman, Regina. **Literatura infantil brasileira** - Editora Ática S.A. São Paulo 1991.

LARA, Maria das Dores. **Entre o Amor e a Ruína: os elementos do Trágico no romance Eu Receberia as Piores Notícias de Seus Lindos Lábios, de Marçal Aquino'** 14/04/2014 117 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CES/JF Verbum Divinum.

LEÃO, Lucienne Mariano. **Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro: recortes de tradição e inovação**. 24/04/2017 199 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch.

LEITURAS LITERÁRIAS: discursos transitivos/ Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zelia Versani (organizadoras)- 2 ed; reimp-Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

LÍNGUA e literatura: Machado de Assis na sala de aula/Alexandre Huady Torres Guimarães, Ronaldo de Oliveira Batista organizadores. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACEDO, Gleica Helena Sampaio Machado. **Intermedialidade e literatura: as possibilidades da narrativa na contemporaneidade**. Revista ponto de Interrogação. Edição v7 n1. (2017). <https://www.revistas.uneb.br/> Acesso em 20/04/2021

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MASSA, Jean-Michel. **A juventude de Machado de Assis (1839-1870)**. Trad. Marco Aurélio de Moura Mato. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MOYANO, Daniel. **Três golpes de timbal**. Buenos Aires: Sudamericana, 1990.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Monteiro, Mário Feijó Borges. **PERMANÊNCIA E MUTAÇÕES: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura'** 01/05/2006 248 f. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo. v. 1, n 3,1996.

OLIVEIRA, Maria Lídia Simões de. **Dom Quixote na Pena de Gullar**. Matraga, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.203-205, jan/jun.2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 6ª ed. Campinas/ São Paulo: Cortez; 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Currículo Estadual Paranaense**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular Paranaense**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

PESSOA, RODRIGO DO NASCIMENTO. **Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental'** 27/08/2015 100 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Pernambuco.

PETER, Cris. **O uso das cores**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva/ Michele Petit; tradução de Celina Olga de Souza-** São Paulo: Ed. 34, 2008.

RANGEL, Raquel Fraguas. **Uso de Hipertexto como Ferramenta Pedagógica para a Leitura de Textos Literários Clássicos nas Aulas de Língua Portuguesa**. 28/02/2018. 117

f. Mestrado Profissional em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Chrystina Magalhães Gomes dos. **A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: caminhos e desafios para o professor de português'** 30/06/2017 201 f. Mestrado em letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis), Assis Biblioteca Depositária: FCL ASSIS

SILVA, Juliana Zanco Leme da. **“Os diversos Machados para diversos leitores: dos folhetins à Sala de aula”** 02/02/2018 263 f. Doutorado em letras Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander.

SILVA, Mariana Morales da. **A Constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental'** 03/07/2015 210 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central- USP-RP

SILVA, Tiago Cavalcante da. **Sobre)viver, Rasgar-se e Remendar-se a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Uni' 11/12/2015. 246 f. Doutorado em Interdisciplinar Linguística Aplicada. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: José de Alencar.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem Fronteira: Por uma Educação Literária.** 21/06/2013. 348 f. Doutorado em Letras e Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Goiás.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOTINI, Fabiana Iolanda. **A Contribuição da Leitura de Clássicos para a Formação de Leitores Críticos em uma escola pública de Goiânia'** 21/08/2017 208 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - Universidade Federal de Goiás.

SOUZA, Josuelene da Silva. **Narrador e leitor Machadianos: Figurações em Memórias Póstumas de Brás Cubas'** 16/09/2015 127 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Central Julieta Carteadado.

SRBEK, Wellington. **Dom Casmurro de Machado de Assis/ roteiro e Wellington SrbeK; ilustrações José Aguiar, - 1. ed.; 3. reimp-São Paulo; Editora Nemo, 2017.**

SUTHERLAND, John. **Uma breve história da literatura.** Porto Alegre; L&PM Editores, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987

XAVIER, Ismail. **Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. In PELLEGRINI, Tânia et al. In: Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo, SENAC, 2003, p. 61-89.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. 2. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2012.

ZULIM, Leny Fernandes. **Literatura no ensino fundamental: da teoria às práticas em sala de aula**. Londrina, PR: Amplexo Editora, 2011.

ANEXO

Biografia de Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, no Morro do Livramento, nos arredores do centro do Rio de Janeiro. Seu pai, Francisco José de Assis, era “pardo” e neto de escravos alforriados; sua mãe, Maria Leopoldina Machado, era açoriana. Ainda criança, perdeu a mãe e uma irmã, e, em 1851, o pai. Muito cedo mostrou inclinação para as letras.

Começou a publicar poesia aos quinze anos, na Marmota Fluminense, e no ano seguinte entrou para a Imprensa Nacional, como aprendiz de tipógrafo. Aí conheceu Manuel Antônio de Almeida e mais tarde Francisco de Paula Brito, livreiro, para quem trabalhou como revisor e caixeiro. Passou então a colaborar em diversos jornais e revistas.

Publicou seu primeiro livro de poesias, *Crisálidas*, em 1864. *Contos fluminenses*, sua primeira coletânea de histórias curtas, saiu em 1870. Dois anos depois, veio a lume o primeiro romance, *Ressurreição*. Ao longo da década de 1870, publicaria mais três: *A mão e a luva*, *Helena e Iaiá Garcia*. Seu primeiro grande romance, no entanto, foi *Memórias póstumas de Brás Cubas*, publicado em 1881. *Papéis avulsos*, de 1882, foi sua primeira coletânea de contos dessa fase. Em 1899, publicou *Dom Casmurro*.

Em dezembro de 1881, com “Teoria do medalhão”, começou a colaboração na *Gazeta de Notícias*. Ao longo de dezesseis anos, escreveria mais de quatrocentas crônicas para o periódico. Em 1897, foi eleito presidente da Academia Brasileira de Letras, instituição que ajudara a fundar no ano anterior.

Morreu em 29 de setembro de 1908, aos 69 anos de idade.

O Conto “A Carteira” de Machado de Assis

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembléia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas

urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando à casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

- Nada.

- Nada?

- Por quê?

- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

- Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

- Mas conheceste-a?

- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Fonte:

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/carteira.htm>

Título do Projeto: LEITURA DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: ENTRE O DEVER E O PRAZER

Pesquisador Responsável: Helena de Oliveira Souto

e-mail: anac_pereiras@yahoo.com.br

Este questionário tem por objetivo identificar a suas preferências literárias, por isso pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Caro aluno (a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

Idade:

Sexo:

A. Masculino ()

B. Feminino ()

LEITURA EM GERAL

1-Você possui o hábito de ler?

Sim () Não ()

2- Você gosta de ler?

Sim () Não ()

3.-Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?

Sim () Não ()

4-Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número que corresponda à sua opinião:

a - Pouco ()

b - Significativo ()

c - Altamente significativo ()

d - Regular ()

e - Muito significativo ()

5-Você, geralmente, lê porquê? (escolha duas alternativas)

a - Para aprender coisas novas ()

b - Porque a escola pede ()

c - Porque gosto de ler ()

d - A família exige ()

e - Por outro motivo, explique ()

6-Para você, o que é leitura?

7-Quantos livros você leu no último ano?

8. Escolhe seus livros baseados em que?

a - Influência dos amigos ()

b - Indicação da bibliotecária da escola ()

c - Indicação da professora ()

d - Pela capa e ou título ()

e - Outros. Quais? ()

9. Você tem Acesso a livros fora da escola?

Sim () Não ()

10.Se sim, em quais lugares?

a - Biblioteca ()

b - Em casa ()

c - Outros. Explique: ()

11-Seus pais costumam ler?

Sim () Não ()