UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de letras
Programa do Mestrado Profissional em Letras

Luciana Aparecida de Paula Silva

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA:
a adaptação dos clássicos na formação do leitor literário

Belo Horizonte
2018

Luciana Aparecida de Paula Silva

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA:
a adaptação dos clássicos na formação do leitor literário

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros

Belo Horizonte
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586t

Silva, Luciana Aparecida de Paula.
Letramento literário na escola [manuscrito] : a adaptação dos clássicos na formação do leitor literário / Luciana Aparecida de Paula Silva. – 2018.
183 p., enc. : il., grafs., color.

Orientador: Cristiano Silva de Barros.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 163-167.

Anexos: p. 168-183.

1. Letramento – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 4. Literatura – Métodos de ensino – Teses. I. Barros, Cristiano Silva de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida e pela força nos momentos difíceis.
À toda a minha família pelo apoio, principalmente à meus pais e ao meu marido.
Aos meus filhos, pela paciência.
Aos meus alunos, porque comigo compartilharam o seu desenvolvimento.
Às escolas onde trabalhei, que possibilitaram o aprendizado da prática de ser professora e pelas grandes amizades conquistadas.
Às Universidades Federal de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte, porque me proporcionaram uma grande oportunidade.
Ao professor Dr. Cristiano Silva de Barros, pelos grandes ensinamentos, pela paciência, pela dedicação, pela competência.
Ao corpo docente do Profletras por compartilhar tanto saber.
Aos colegas do Profletras, pelo apoio, carinho e pelas grandes amizades construídas.
À escola estadual Mauro Faccio Gonçalves por apoiar este Mestrado.

RESUMO

A formação do leitor literário e o espaço da literatura na sala de aula, principalmente na escola pública, tem sido discutidos há muitos anos e poucas mudanças de fato ocorreram no seu ensino. Diante do que preconiza Cosson (2010) sobre a essencialidade da literatura na formação do leitor e sobre o dever da escola de trabalhar adequadamente a leitura literária esta dissertação apresenta uma proposta de desenvolvimento do letramento literário do aluno. Realizada na E. E. Mauro Faccio Gonçalves em Sete Lagoas, a pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de alunos de duas turmas de nonos anos. O objetivo da pesquisa foi investigar o papel e a eficácia da leitura de obras clássicas adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário. Procurou-se responder à seguinte pergunta: em que medida um projeto de ensino com base em leituras de obras clássicas adaptadas para o público juvenil pode oferecer mais possibilidades para o avanço no letramento literário dos alunos e a consequente formação do leitor de literatura? Os dados foram gerados por questionários, gravação de aulas, diário reflexivo e portfólio com atividades produzidas pelos estudantes. A estratégia de mediação das atividades foi o Letramento Literário proposto por Cosson (2014). Comparou-se as leituras de trechos de originais de clássicos literários antes e depois da leitura das obras adaptadas, que atestaram que a mediação do professor junto à leitura da adaptação e as capacidades acionadas pelos alunos nas leituras das obras se configuram como um acesso para leituras mais densas, como a de um clássico, ao possibilitar um primeiro contato com a obra. Este trabalho é um convite para que professores de língua portuguesa voltem o olhar para o ensino da literatura, afinal ao aprender a ler literatura, o aluno liberta-se de limitações físicas e se humaniza.

Palavras-chave: Formação do leitor literário, letramento literário, adaptação dos clássicos

ABSTRACT

The formation of the literary reader and the space of literature in the classroom, especially in the public school, has been discussed for many years and few changes have actually occurred in his teaching. Considering what Cosson (2010) advocates on the essentiality of literature in the formation of the reader and on the school's duty to work properly on literary reading this dissertation presents a proposal for the development of literary literacy of the student. Held at the E. E. Mauro Faccio Gonçalves in Sete Lagoas, the qualitative research was attended by students from two groups of nine years. The aim of the research was to investigate the role and efficacy of reading classic works adapted as a step in the development of the literary reader 's formation of Elementary School and in the construction of his literary literacy. We tried to answer the following question: to what extent can a teaching project based on readings of classical works adapted for the youth audience offer more possibilities for advancement in the literary literacy of the students and the consequent formation of the reader of literature? The information were produced by questionnaires, class recording, reflective diary and portfolio with activities produced by the students. The strategy of mediation of the activities was the Literary Literature proposed by Cosson (2014). The reading of excerpts from literary classics originals was compared before, and after the reading of the adapted works, that attested, that the teacher's mediation connected with the reading of the adaptation, and the capacities powered by the students in the readings of the works are configured as an access for more readings dense, like that of a classic, by making possible a first contact with the composition. This work is an invitation for Portuguese-speaking teachers to turn their eyes to the teaching of literature, after learning to read literature, the student frees himself from physical limitations and humanizes himself.

Keywords: Formation of the literary reader, literary literacy, adaptation of the classics

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionário inicial - O que os seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler? 73
Quadro 2: Questionário inicial – O que você têm o hábito de ler.....74
Quadro 3: Questionário inicial – Acesso aos livros literários.....77
Quadro 4: Questionário inicial – O que você considera ser um clássico.....78
Quadro 5: Atividade Diagnóstica – Tema do trecho lido.....83
Quadro 6: Atividade diagnóstica inicial – Acontecimentos do texto.....83
Quadro 7: Atividade diagnóstica inicial – Acontecimentos do texto O Alienista.....84
Quadro 8: Atividade diagnóstica inicial – Números de leituras dos trechos dos textos 86
Quadro 9: Atividade Diagnóstica Final – Tema do trecho lido.....140
Quadro 10: Questionário final - A experiência de participar do projeto de ensino literário 144
Quadro 11: Questionário final –Desenvolvimento da leitura literária 147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Questionário inicial – Clássico da literatura 78
Gráfico 2: Questionário inicial – Leitura Literária.....79
Gráfico 3: Questionário inicial – Leitura Literária na escola.....80
Gráfico 4: Questionário inicial – Valor da leitura literária 80
Gráfico 5 – Atividade Diagnóstica inicial- Dificuldade na leitura trecho da Ilíada.....85
Gráfico 6 – Atividade Diagnóstica Inicial- Dificuldade na leitura trecho O Alienista...85
Gráfico 7 – Atividade Diagnóstica Inicial - A linguagem do Canto Ida Ilíada 87
Gráfico 8 – Atividade Diagnóstica Inicial - A linguagem do Capítulo II de O Alienista 88
Gráfico 9: Atividade diagnóstica final- comparação compreensão da leitura (turma 900) 140
Gráfico 10: Atividade diagnóstica final- comparação compreensão da leitura (turma 900) 141
Gráfico 11: Atividade diagnóstica final- Percepção da leitura (turma 900) 143
Gráfico 12: Atividade diagnóstica final- Percepção da leitura (turma 901) 143
Gráfico 13: Questionário final- Contribuição da adaptação 146
Gráfico 14: Questionário final – Leitura literária (turma 900) 149
Gráfico 15: Questionário final – Leitura literária (turma 901) 149
Gráfico 16: Questionário final – Comparação das respostas sobre Leitura literária (turma 900) 150

SUMÁRIO

1. Capitulo 1 - Introdução 10

1.1 Justificativa 13

2 Capítulo 2 - Pressupostos teóricos 17

2.1 Texto Literário..... 17

2.2 A formação do leitor literário 21

2.3 Letramento literário 28

2.4 Clássico literário 33

2. 4. 1 Adaptação literária na formação do leitor..... 37

2. 4 .2 As adaptações escolhidas 44

3 Capítulo 3: Metodologia 62

3.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista 62

3.1.1 Professor pesquisador 64

3.2 Participantes e contexto da pesquisa 66

3.3 Sequência prática para o desenvolvimento do Letramento literário 67

3.3.1 As sequências básicas desenvolvidas neste projeto 68

3.3.1.1 Sequência para *Ruth Rocha conta a Ilíada*..... 69

3.3.1.2 Sequência para *O Mistério da casa verde* 71

4. Capítulo 4: Análise dos dados e apresentação dos resultados 74

4.1Questionário inicial 75

4.2 Atividade diagnóstica inicial 84

4.3 Projeto de Ensino 93

4.3.1 Motivação 94

4.3.1.1 Motivação Ruth Rocha conta a Ilíada 95

4.3.1.2 Motivação O mistério da Casa Verde 97

4.3.2 Introdução.....99

4.3.2.1 Introdução Ruth Rocha conta a Ilíada 99

4.3.2.2 Introdução O *Mistério da Casa Verde* 103

4.3.3 Leitura 107

4.3.3.1 Leitura Ruth Rocha conta a Ilíada 108
4.3.3.2 Intervalo 1 Ruth Rocha conta a Ilíada 110
4.3.3.3 Intervalo 2 Ruth Rocha conta a Ilíada 112
4.3.3.4 Intervalo 3 Ruth Rocha conta a Ilíada 120
4.3.3.5 Leitura O mistério da Casa Verde 124
4.3.3.6 Intervalo 1 O mistério da Casa Verde 124
4.3.3.7 Intervalo 2 O mistério da Casa Verde 128
4.3.3.8 Intervalo 3 O mistério da Casa Verde 135
4.3.4 Interpretação 137
4.3.4.1 Interpretação Ruth Rocha conta a Ilíada 138
4.3.4.2 Interpretação O mistério da Casa Verde 143
4.4 Atividade diagnóstica final 139

5. Capítulo 5 - Considerações finais..... 159
Referências 163

Anexos

Anexo 1 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.....168
Anexo 2 – Carta de Anuência 169
Anexo 3 – Termo de compromisso 170
Anexo 4 – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Alunos) 171
Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Responsáveis) 173
Anexo 6 – Questionário Inicial 176
Anexo 7 – A atividade diagnóstica inicial 179
Anexo 8 – Atividade diagnóstica final 181
Anexo 9 – O questionário final 182

Capítulo 1:
Introdução

A leitura e a escrita são habilidades imprescindíveis para o homem contemporâneo. O exercício de sua prática na literatura encontra na sociedade letrada um lugar de prestígio, já que sua leitura e escritura são uma atividade humana de intenso poder, que provoca a transformação do mundo do leitor. A leitura literária amplia os horizontes, fomenta a imaginação, possibilita a visão pelos olhos de outro, é capaz de transcender o mundo físico.

Há muito tempo identificam-se na literatura características relevantes para a constituição do ser humano. Os textos literários nos acompanham em vários momentos de nossa vida, nos modificam, nos educam, nos constituem, nos tornam humanos.

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Grande parte das vivências literárias, e muitas vezes seu início, ocorre por mediação da escola: histórias ouvidas nas rodinhas de leitura da pré-escola, leituras sugeridas pela professora no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura dos clássicos, identificam a escola como o lugar de encontro da literatura, mas não só isso, como instância principal de formação de leitores literários. Contudo, essa tarefa, no contexto atual de muitas salas de aula, enfrenta vários problemas.

Professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede estadual há mais de dez anos, convivo com algumas dificuldades para trabalhar a leitura literária. Refletindo sobre minha prática no ensino da literatura ao longo desses anos, sempre me incomodou o fato de muitos dos meus alunos, tanto do fundamental, quanto do médio, nas idas às bibliotecas das escolas em que lecionei, com o objetivo de escolher um livro literário para leitura em casa, terem preferência pela literatura

infantil. Ao indagá-los, percebi que esse comportamento reflete, principalmente, dois problemas na educação literária desses alunos: primeiro, a ruptura entre o objeto livro e a forma de trabalhar a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais; segundo, a falta de habilidades para ler textos mais complexos que os da literatura infantil.

Ao trabalhar o texto literário, muitas escolas de 1º ao 5º ano, e até mesmo na educação infantil, o inserem no contexto educacional como parte essencial na formação da criança. O lugar de destaque é evidenciado pelas constantes atividades como contação de histórias, as rodas de leitura, encenações dos livros lidos, a leitura em casa que envolve toda a família, o que confere à literatura um caráter formador que instrui, educa, provoca o prazer. Além, é claro, de o próprio objeto livro ser muito sedutor devido à formatação diferenciada, às imagens, aos diferentes tamanhos e encadernações, fatores esses que ajudam a evidenciar a importância dos textos literários e o deleite que eles provocam.

Já no sexto ano, existe a quebra não só na forma de trabalho, mas também na caracterização do objeto livro. Inúmeras vezes a leitura literária tem apenas o objetivo de avaliar, ser instrumento para atribuição de uma nota, ou seja, lê-se para preencher fichas de leitura, realizar provas e se esquece do leitor literário em construção. O que era prazer, vira obrigação. E há ainda, a clara transformação do livro destinado a esse aluno: ele, agora, sem imagens, monocromático e com muito mais páginas, deixa de ser tão interessante, por isso muitos deles, quando estimulados a escolher um livro, recorrem ao seguro, à literatura infantil, e cria-se uma resistência aos outros textos literários.

Gera-se, então, a estagnação da formação leitora. Se o leitor em formação não lê outro tipo de texto, não experimenta gêneros variados, não avança nas competências necessárias para ler textos literários mais complexos e acaba por não usufruir do que a literatura tem a oferecer. A consequência disso vem alguns anos depois, quando o estudante chega ao Ensino Médio e lhes são apresentados os clássicos da literatura, principalmente a brasileira, e se constata uma enorme dificuldade em sua leitura. Silva (2009) aponta que esse é um grande problema para os professores: preparar para a leitura da literatura brasileira na transição entre os dois níveis de ensino.

Vivenciei mais de uma vez essa dificuldade. Acompanho duas turmas de alunos desde o 6º ano. Ao trabalhar alguns textos literários com essa turma do livro didático adotado na escola, *"Português: linguagens" (*CEREJA; MAGALHÃES 2012). A obra em questão possuía uma unidade dedicada ao tema herói e trazia trechos de histórias de heróis da literatura universal como Perseu, Ulisses, Rei Artur, Dom Quixote. Ao mediar a leitura e as atividades propostas pelo livro didático, constatei, por parte dos discentes, muita dificuldade na leitura de alguns dos textos, ao realizar as atividades propostas, e uma certa resistência à leitura de alguns deles. Precisei, assim, buscar uma alternativa. Apresentei a eles um livro cuja história de Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, foi adaptada para o público infantil, e tudo se transformou: os alunos conseguiram realizar a leitura e demostraram grande interesse pela história.

Essa situação proporcionou certos questionamentos diante da minha prática com os textos literários: o que provocou a transformação na recepção do texto? Por que meus alunos não leem os clássicos? Seria a adaptação da obra literária um bom caminho para romper a resistência à leitura e contribuir para a formação do leitor literário? Quais as possibilidades de estratégias metodológicas advindas da adaptação da literatura para a construção de um leitor literário?

A situação vivenciada com os alunos do 7º ano demonstrou que a adaptação do cânone da literatura para esse leitor escolar poderia ser uma boa ferramenta para instaurar a prática do letramento literário, objetivando preencher a lacuna existente entre as etapas do Ensino Fundamental e o Médio, e ao mesmo tempo, formar o leitor literário.

Assim, esta pesquisa propôs investigar como a leitura da adaptação literária, em um processo educativo específico, o letramento literário, poderia contribuir no processo da formação leitora do aluno do Ensino Fundamental e no desenvolvimento das competências necessárias para a leitura dos clássicos no Ensino Médio.

Portanto, a questão norteadora da presente pesquisa foi: em que medida um projeto de ensino com base em leituras de obras clássicas adaptadas para o público juvenil poderia oferecer mais possibilidades para o avanço no letramento literário dos alunos e a consequente formação do leitor de literatura?

1.1 Justificativa

Cosson (2010) afirma que a literatura tem um papel fundamental na sala de aula, pois o texto literário permite a integração dos diversos saberes, a ampliação e a significação do mundo, e isso é a base para o universo escolar: o leitor competente. Como professores de língua portuguesa, devemos possibilitar esse papel para a literatura através de um ensino que dialogue com o da escrita e da leitura, onde cada um dispõe do mesmo espaço e da mesma importância, já que eles se complementam.

Todas as potencialidades do texto literário e seu caráter interdisciplinar devem ser muito caros à escola. Silva (2009) diz que com a formação técnica e científica que se recebe atualmente, é como se os conhecimentos de cada área fossem guardados cada um em uma gaveta, cada um no seu espaço, sem se relacionar. A literatura é o elo capaz de conectá-los e trazer um novo sentido na construção desse conhecimento, pois nela existe a possibilidade de colocar em prática o conhecimento adquirido através da imersão nas páginas dos livros.

Quer-se, com isso, evidenciar a necessidade de um ensino literário na escola pública que seja uma prática pedagógica de formação de leitores literários. Leal e Albuquerque (2010, p. 94) afirmam que “o modo de ler literatura precisa ser desenvolvido e a escola é o ambiente principal onde tal aprendizagem deve ocorrer”. O professor precisa propiciar o encontro do estudante com o texto literário na sala de aula, estimulando-o a diversificar e ampliar suas experiências leitoras para que ele faça uso do direito às experiências estéticas da linguagem literária, da interação com um texto que possibilita a expressão do mundo, a vivencia de situações, a experimentação de culturas, e o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na leitura de outros tipos de textos.

Como um dos instrumentos para essa prática, acredita-se que a adaptação dos clássicos da literatura tem muito a oferecer. Primeiramente, porque o leitor em formação, o leitor escolar, precisa de um primeiro contato com os clássicos literários, já que, muitas vezes, não é possível e produtivo, para esse leitor, o salto direto da leitura de obras da literatura infantil para a de um clássico. Como aponta Machado (2009, p. 12):

> [...] não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e

> da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro.

Em segundo lugar, os textos adaptados podem contribuir pelo fato de serem uma forma de melhorar a recepção da literatura na escola, diante da ruptura literária da qual já falamos. As obras clássicas possuem enredos fascinantes, capazes de seduzir o leitor, e as estratégias de uma boa adaptação e até a adaptação para linguagens intersemióticas, aliadas a essa característica fundamental dos clássicos, podem ser um facilitador para a aproximação do leitor jovem às obras literárias.

Outra contribuição é a configuração da linguagem da obra adaptada, ou seja, a transformação que o adaptador promove na linguagem complexa do cânone, para uma linguagem que promove e possibilita ao leitor escolar a leitura, a fluência, a compreensão e a significação do texto que lê. Carvalho (2011), explica bem isso:

> Um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo que, do ponto de vista da maturidade cognitiva, linguística e intelectual, está em transição, não permitindo, muitas vezes, uma aproximação mais satisfatória do livro original. (CARVALHO, 2011, p. 158)

Além desses aportes, é inegável que o texto adaptado promove o acesso ao diálogo intertextual. O mundo em que vivemos, multimidiático, é composto de muita intertextualidade com os clássicos literários. A leitura da adaptação de um clássico seria dar ao aluno a capacidade de ler criticamente e interagir com esse mundo e os textos que o compõem: livros, filmes, propagandas, memes e tantos outros textos que apresentam como elemento de textualização o diálogo intertextual com os clássicos literários e que, muitas vezes, não encontram significação para esse aluno. A adaptação vem, assim, ao encontro da formação de um leitor multimodal, capaz de identificar e identificar-se em um contexto em que há frequentemente diálogo com os clássicos.

É preciso ficar claro que não se pensa aqui a adaptação como única forma de ler os clássicos, mas, sim, como uma ferramenta, a ser utilizada para o leitor infanto-juvenil escolar, que proporcione uma etapa no processo de desenvolvimento do seu letramento literário, para que ele alcance a fruição da leitura do clássico a ele destinado no Ensino Médio. Some-se a isso o fato de diversos títulos de livros

adaptados serem comtemplados no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação e, por isso, estarem presentes nas bibliotecas escolares

Dessa forma, por buscar mediar a leitura como elemento de acesso ao que a literatura tem a oferecer, é que o gênero adaptação literária para jovens leitores se justifica como objeto de estudo deste projeto. Entendeu-se, aqui, o texto adaptado como um instrumento para criar acessos, uma etapa no processo de formação do sujeito leitor, um texto que preenche a lacuna entre as duas etapas do Ensino Fundamental, uma via de acesso aos textos literários dirigidos a esse leitor no Ensino Médio e um caminho para a participação nos diálogos intertextuais e multimodais da sociedade contemporânea.

Assim, para concretizar o trabalho aqui apresentado, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Investigar o papel e a eficácia da leitura de obras clássicas adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário.

Objetivos Específicos:

- Identificar o papel da adaptação da literatura para o público infanto-juvenil;
- Selecionar obras adaptadas para serem lidas pelos alunos do Ensino Fundamental;
- Executar estratégias metodológicas do letramento literário para trabalhar a leitura de adaptação de clássicos literários;
- Promover a leitura de adaptações de clássicos da literatura;
- Propiciar o desenvolvimento da competência leitora para que, no Ensino Médio, os alunos tenham condições de ler os clássicos na íntegra;
- Promover uma etapa intermediária na formação do leitor literário e averiguar sua eficácia;
- Instrumentalizar o leitor para compreender os diálogos intertextuais presentes na sociedade contemporânea;

- Propiciar o contato com adaptações intersemióticas dos clássicos literários;
- Promover a leitura de trechos dos originais dos clássicos;
- Verificar e registrar quais estratégias de ensino e leitura a professora usou para que os alunos desenvolvessem habilidades em sua construção enquanto leitor literário.

Para concluir este capítulo inicial, será apresentado a organização do trabalho.

No segundo capítulo, são apresentados e discutidos os principais conceitos o embasamento teórico que norteou a pesquisa. Nesse capítulo são apresentados o conceito de texto literário, de clássico da literatura, de letramento literário, além da relevância da formação do leitor literário e as razões da seleção de textos para o projeto.

Apresentada a fundamentação teórica, o terceiro capítulo, aborda as questões metodológicas aplicadas neste trabalho. Ele aborda os conceitos de pesquisa qualitativo interpretativista e de professor-pesquisador, apresenta um panorama da escola e dos participantes da pesquisa, com a intenção de melhor contextualizar como se efetivaram os trabalhos. Este capítulo traz também uma visão geral do desenvolvimento do Projeto de Ensino.

O capítulo 4, traz a análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento do Projeto. Relata-se os resultados dos questionários respondidos pelos alunos, das atividades diagnósticas bem como das atividades por eles desenvolvidas nas sequencias do letramento literário. Contém as percepções da professora-pesquisadora registradas em seu diário reflexivo e em gravações de algumas aulas.

O capítulo final traz as considerações finais desta pesquisa. Retoma os objetivos do trabalho e sintetiza os resultados obtidos.

Capítulo 2:
Pressupostos teóricos

Os eixos teóricos centrais que guiam e norteiam esta pesquisa são apresentados neste capítulo. O primeiro eixo apresenta a concepção de texto literário pela qual se orienta a pesquisa, a importância desse texto pelos aspectos estéticos e sociais que traz e sua contribuição para o seu leitor. O segundo discute a relevância da formação do leitor literário, o compromisso que a escola deve firmar para alcançar tal fim. O terceiro eixo apresenta o letramento literário como o método no qual se embasa esta proposta de ensino, que tem a escola como uma fundamental mediadora da formação literária de seu aluno e traça caminhos que orientam a proposta prática desse trabalho no desenvolvimento das habilidades de leitura literária do estudante. Por fim, é apresentada a seleção de texto feita para realizar a proposta prática, as razões que nortearam sua escolha e as características das obras escolhidas.

2.1 Texto Literário

Barthes, ao falar do texto literário (2004, p. 67, grifo do autor), apresenta-o como uma estrutura autônoma que gera sentidos, um “campo metodológico”, que “só existe tomado em um discurso”, dinâmico; no qual “o seu movimento constitutivo é a *travessia* (ele pode especialmente atravessar a obra, várias obras)”. Para o autor o “Texto é sempre paradoxal” (p. 68) ao suscitar dificuldades em uma divisão de gêneros, muitas vezes não se submetendo a uma hierarquia; assim, ele é subversivo e se põe no limiar das regras de enunciação. O texto ocupa o campo do significante, já que para Barthes ele excede o significado, é plural, pois traz em si uma pluralidade de sentidos; contudo:

> O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do Texto deve-se efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que poderia chamar de *pluralidade estereográfica* dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido). (BARTHES, 2004, p. 70, grifos do autor)

Na continuidade de suas proposições, Barthes expõe que o texto “lê-se sem a inscrição do Pai” (2004, p. 72), uma vez que “nenhum ‘respeito’ vital é, pois, devido ao Texto: ele pode ser quebrado” o seu significado não provém de um autor, e sim, da estrutura de linguagem. Assim, o texto pede a colaboração do seu leitor e se constrói com planos heterogêneos, ele é inacabado.

Percebe-se pelas palavras de Barthes que o texto literário é singular. Jouve (2012) esclarece que a singularidade do literário se deve a sua dupla condição de conteúdo: o texto tem uma especificidade e essa especificidade possui valor. Para ele, “se a riqueza semântica é uma característica de toda obra de arte, ela tem uma densidade particular na obra literária” (JOUVE, 2012, p. 117): o texto é produzido, trabalhado, reescrito a partir das linhas de pensamento de um ser humano que está inserido em um tempo, uma cultura, uma sociedade e reflete uma multiplicidade de conteúdos que ganham vida no momento de sua leitura, e, inegavelmente, produz um conhecimento. Ainda, segundo Jouve (2012), o valor do literário reside justamente nessa produção de conhecimento, “haveria, então, uma forma de saber que se encontraria exclusivamente na literatura e à qual só se poderia chegar pela literatura” (p. 118).

Candido (2004) compartilha dessa linha de pensamento quando apresenta as três faces primordiais da literatura: na construção da mensagem, como forma de expressão e na dimensão do conhecimento. Segundo o autor, a produção literária, no modo de articular as palavras na construção do texto, comunica-se com o leitor e o conduz para a organização do mundo mediante a organização linguística da mensagem, permitindo a representação dos pensamentos, emoções, estados e permanência dessas expressões humanas por meio da palavra. Sendo assim, Candido (2004) defende que a mensagem, ao necessitar de uma forma e de uma estética para se constituir, ganha significado, que dá ao leitor a possibilidade de uma inserção diferenciada na realidade, capaz de provocar o exercício da imaginação, a experiência de sensações, a ampliação da visão de mundo. A junção da organização do texto em uma forma e da significação da mensagem constrói o conhecimento, que, para Candido, processa-se no consciente e subconsciente ocorrendo “humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Cosson, no mesmo sentido, concebe a literatura como “o dizer o mundo (re) construído pela força das palavras” (2014, p. 16), o que não encontra equivalente em outra atividade do ser humano. O autor atribui ao exercício da leitura e da escritura literária a compreensão do mundo advindo da identificação do eu, do outro, de uma cultura em determinado tempo e espaço, da possibilidade do homem de se expressar, experimentar o mundo e incorporar o outro. Segundo ao autor:

> O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (COSSON, 2014, p. 16)

Zilberman (1985) aponta que o texto literário é um mediador da convivência com o mundo exterior, ao proporcionar um saber que exige o comprometimento do destinatário, capaz de interligar o leitor e a criação literária:

> Neste aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (p. 19)

Contudo o texto literário não existe sem sua leitura. Para Barthes (2004, p. 33), “a leitura seria o gesto do corpo (é com o corpo, certamente, que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem: um suplemento interior de perversão”, por isso ela escapa à pertinência do sentido, já que mesmo obedecendo a uma estrutura**,** a leitura seria o lugar onde essa estrutura se descontrola. Barthes (2004) também nos revela que na leitura há o desejo, algo de erótico, do apaixonado, do imaginário:

> [...] o sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem), fechando-se a sós com ele, colado a ele, *bem perto dele*, como a criança fica colada à Mãe e o apaixonado fixado no rosto amado. (p. 37-38, grifos do autor)

Dessa relação livro-leitor resultam três tipos de prazer de ler que são capazes de apreender o sujeito-leitor. Primeiro: o leitor tem um fetiche com a leitura, com as

palavras, com sua organização; segundo: a leitura puxa o leitor, o prende, provoca o desejo de ir em frente, de continuar a leitura; e a terceira: ela conduz ao desejo de escrever, a leitura realizada projeta a vontade de uma produção (Barthes, 2004). Percebe-se, então, pelo que é explicitado por Barthes (2004), que o leitor é o grande agente do texto literário. Ao realizar o ato da leitura "[...] o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele s*obrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por ela: ele é essa travessia" (BARTHES, 2004, p. 41)

As palavras de Barthes (2004, p. 64) caracterizam o leitor como o construtor do texto que acaba por ocasionar a "morte do Autor" uma vez que não é o autor que fala e sim, a linguagem: "A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve" (BARTHES, 2004, p. 57); então, o texto passa a ser outro, justamente porque completado por um leitor, torna a figura deste importante na construção da leitura literária:

> Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; [...]. (BARTHES, 2004, p. 64)

Tal caracterização do texto literário realizada por esses teóricos que o concebe como portador do real, significante, fugidio, plural, dialógico, capaz de provocar o prazer, e que pede a colaboração do leitor (BARTHES, 2004), capaz de promover o desenvolvimento linguístico e a humanização do ser, faz a formação do leitor literário ser tarefa imprescindível para a escola. Zilberman (1985, p. 17) já chamava a atenção para que "sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura", ou seja, sob o olhar da autora, para tornar-se efetivamente um leitor é necessário ler literatura.

Desse modo, percebe-se a relevância da formação do leitor literário; assim, cabe à escola oportunizar a leitura literária, e mais do que isso, exercer o papel de formadora do leitor literário.

2.2 A formação do leitor literário

A formação literária de um indivíduo não deveria se iniciar na escola, contudo, muitas vezes, e por diversos motivos, é a essa instituição que cabe a iniciação à literatura, e, claro, o desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Cosson (2014) afirma que a literatura deve ser ensinada “para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. O ensino deve centrar-se em proporcionar ao aluno uma “experiência de leitura a ser compartilhada” e exercida sem se abandonar o prazer, contanto que possua o compromisso com o conhecimento exigido pelo saber (COSSON, 2014, p. 23).

Colomer (2007) aponta que o interesse da formação literária escolar deve servir para incursionar as novas gerações “[...] no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” (p. 29), fazendo com que essa leitura não fique condicionada apenas ao universo escolar, e possibilitando a ela transcender esse espaço e alcançar a sua função social; para que isso se realize é preciso que o leitor desenvolva “uma capacidade interpretativa” e o aprendizado vai se construindo “centrado na leitura das obras” (COLOMER, 2007, p. 29).

A escola precisa, então, formar o leitor e, para a autora, “O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’ é ‘ler literatura’” (COLOMER, 2007, p. 30). Contudo, Cosson (2014) argumenta que a formação do leitor “centra-se sobre o ato de ler” (p.3), ou seja, ler literatura é passar antes pelo processo de leitura. O autor explica que o processo de leitura possui três fases:

> A pré-leitura – que são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto; a leitura efetiva do texto; – que compreende a decifração e a compreensão; e a interpretação – que é a incorporação do livro lido à vida, o que o leitor faz com o que leu. (COSSON, 2014, p. 3)

As três fases constituintes do processo de leitura, que é cognitivo e social, segundo Cosson (2014), precisam estar bem compreendidas no processo de desenvolvimento do leitor literário, afinal um leitor que apresentar dificuldades em qualquer uma delas, terá dificuldades para ler o texto literário, por isso as fases representam um pressuposto para formação do estudante. Além disso, Cosson (2011) explicita que esse processo de leitura é centralizado por quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. O texto é concebido pelo autor como “uma teia de sentidos registrados em signo”; o autor é aquele que “propõe a teia para a leitura”; o leitor é quem se “apropria do texto para atualizar os sentidos propostos”; e o contexto é o “espaço que caminha com o texto”. Juntos os elementos interagem como um diálogo e produzem a leitura (COSSON, 2011, p. 3).

Na formação do leitor literário as fases e os elementos do processo de leitura devem ser mediados pelo lugar que o texto literário deve ocupar na escola. Para Cosson:

> Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p. 67)

Essa forma de visão de Cosson (2010) apresenta o que o texto literário precisa alcançar na sala de aula, o que ele tem a oferecer quando desenvolvidas as habilidades para lê-lo, e que isso só é possível no avanço da formação do leitor literário, já que para ler o mundo de palavras é preciso saber ler. Paulino (2010, p. 119) ratifica a concepção de que um texto escrito precisa de certas condições de leitura mínimas - a leitura individualizada e um espaço adequado para sua realização- para caracterizar a relação livro/ leitor. Para a autora é importante a definição das características, como o contato com os livros e sua materialidade, que o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura deve ter para se apresentar como leitura socialmente legitimada, uma vez que a explicitação da configuração do ato de ler pode tornar a aprendizagem da leitura bem sucedida.

Para Colomer (2007) esse desenvolvimento das habilidades de leitura são “uma competência específica”, que necessita de “conhecimentos determinados”

(COLOMER, 2007, p. 31), para se ter a possibilidade da interpretação do texto dentro de uma determinada cultura, da socialização entre os indivíduos e da experimentação de um prazer literário que pode ser construído ao longo do processo. Ela defende que a formação do leitor literário deve contribuir para a "formação da pessoa", o que significa o desenvolvimento da capacidade do ser humano de viver em sociedade. Para a autora, a leitura de obras de diferentes épocas oferece ao estudante a reflexão e o enfrentamento da realidade diversificada da sociedade e da cultura, e isso resulta na preparação deste aluno para entender a época em que vive, além de contribuir para sua formação linguística, sendo o texto literário capaz de exemplificar "as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso" (p. 32). E constata:

> A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. (COLOMER, 2007, p. 45, grifos da autora)

O progresso nas competências literárias, conforme Colomer (2007), ocorre à medida que as crianças crescem, se lhes é proporcionada a participação em "um ato complexo de comunicação literária" (p. 60), de um modo particular, o contato com as narrativas, que oferecerá com a sua leitura ou audição, a experiência de vários aspectos. A autora enumera seis principais aspectos que vão se consolidando com a leitura de diferentes obras. Primeiro a aprendizagem proveniente das formas prefixadas da literatura; as diferentes maneiras de organização das histórias, e os diversos gêneros, ambos se tornando mais complexos na proporção em que aumenta a capacidade de compreensão da criança. Segundo, as variadas vozes que configuram o conjunto de narradores; essas vozes acabam por ampliar o conhecimento de como o livro fala com seu leitor, como ele conta a realidade, as distintas perspectivas sobre o mundo. O terceiro é a inserção na experiência estética por meio da qual o leitor pode perceber a forma de comunicação literária, em que é muito importante, o modo em que a linguagem é elaborada, as imagens criadas, a organização das apalavras. O quarto aspecto é centrado na expansão da experiência do leitor por meio das vivências dos personagens, que é "ser outro sem deixar de ser o mesmo" (p. 61). O quinto aspecto assinalado por Colomer (2007) é a ampliação das fronteiras do entorno conhecido, ou seja, a ampliação da visão de mundo do leitor. O

sexto ponto é a incursão na tradição cultural, já que cada livro é formado dentro de uma cultura na qual estão inseridos outros livros, um eco que acaba por ressoar na leitura realizada. Assim, as leituras resultam no que Colomer (2007, p. 62) chama de conhecimento inevitável produzido pelo texto literário.

Nesse processo de educação literária, Colomer (2007) expõe a ideia de o leitor, mesmo criança, é capaz de desfrutar, dentro de suas condições, do que a literatura oferece, contudo ele precisa progredir em sua leitura literária. Para a autora o avanço virá desde que se tenha uma unidade de ação e objetivos delimitados. Para se alcançar esse fim, ela propõe alguns pontos, os quais chama de “linhas de avanço na aprendizagem escolar” e que devem ocorrer independentemente da série, ou ano escolar em que a criança, ou jovem, se encontre. (COLOMER, 2007, p. 63)

São propostos por Colomer (2007) sete linhas de progresso literário. A primeira contempla a necessidade de atividades que favoreçam e realizem a conexão com os alunos, com seu interesse pessoal, de modo que eles se sintam pertencentes ao mundo dos livros, nas quais a subjetividade, característica intrínseca da literatura esteja presente. A segunda é a necessidade de se oportunizar aos alunos um tempo de prática leitora na sala de aula para que eles possam exercitar a sua concentração, o autocontrole, as habilidades de rapidez, a leitura silenciosa, leitura dirigida e compartilhada. Tudo isso com a finalidade de que o modo de ler vá se elucidando ao se antecipar o que se espera da leitura, ao se analisar o gênero, ao identificar os propósitos do autor, ao confirmar ou refutar hipóteses, apresentar a falta de compreensão do texto, buscar por detalhes que validam a interpretação etc. Outro ponto, é o conhecimento da metalinguagem literária: o aluno fazer uso das palavras especializadas, tornar explícitas as regras de determinado texto aprendendo a falar e argumentar dentro dessas convenções. Mais uma linha é auxiliar na ampliação do corpus de leituras: precisa-se identificar o que os alunos leem, o que gostam, e a partir desse ponto, ajudá-los no desenvolvimento de sua capacidade de fruição, objetivando o alcance de outras leituras; porém, Colomer (2010, p. 68) adverte: “a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”. A quinta linha está ligada à ampliação do corpus de leituras e nele as variadas formas de fruição do texto, ou seja, mostrar ao leitor que a apreciação de uma leitura pode ocorrer tanto pela identificação com os personagens, com o enredo, mas também com a atmosfera vinda do texto, pela ironia, pelo jogo metaficcional. Mais

um aspecto levantado por Colomer é o avanço na interpretação de um texto: que o leitor saiba partir dos explícitos e chegar aos implícitos caminhando para o alcance de uma leitura mais complexa:

> O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; [...]. (COLOMER, 2010, p. 70)

Por fim, a autora apresenta a importância do contexto na leitura. Para uma criança não há a necessidade do contexto desde o início, pois ao ouvir ou ler o texto ele se basta. Contudo no avanço das leituras “a necessidade de saber ‘mais’ para poder entender ‘melhor’ é algo próprio a qualquer processo de compreensão, inclusive, é claro, a leitura” (COLOMER, 2007, p. 63), então, o contexto contribui para a construção do sentido do enunciado, englobando os elementos fora do texto que permeiam a sua significação, permitindo o aprofundamento na compreensão.

Todos os aspectos de progresso para a formação do leitor literário elencados por Cosson (2014) e por Colomer (2007) só são possíveis devido à mediação do processo pelo professor. A ele cabe a função de ensinar as habilidades necessárias para a leitura literária e de mediar o desenvolvimento das etapas em todo processo. Cosson (2015) argumenta assim sobre esse papel:

> A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo. (COSSON, 2015, p. 170-169)

Zilberman (2008, p. 52-53) aprofunda essa discussão do papel do professor ao dizer que o aluno traz consigo um universo de leituras, que precisa ser reconhecido pelo professor. Segundo a autora na busca da formação do leitor, o professor precisa trabalhar as leituras trazidas pelo aluno para levá-lo a reconhecer a existência do literário, a identificar-se enquanto leitor, a compreender sua própria formação e posicionar-se perante o caminho que adotou, ou a que foi induzido. Para ela, “Nada disso é possível, se o ensino da literatura não se implantar sobre o diálogo” (p. 53),

ou seja, ele é fundamental no ensino da literatura, que não ocorre sem o seu estabelecimento, sendo o professor o agente responsável por implementá-lo.

Magnani (1989, p.104) também ratifica a concepção de que as leituras trazidas pelos alunos são importantes na formação do leitor, são um ponto de partida, entretanto, ela adverte que essas leituras devem ser um meio e não um fim. Uma vez que a autora defende que o gosto se aprende e que “se o gosto se aprende, pode ser ensinado”, a justificativa para esse argumento é que “a aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva”. A função de desempenhar a intervenção é do professor ao articular princípios e práticas, e assim “romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço”; este avanço está relacionado com a pluralidade de leituras que serão realizadas e que podem ser propostas pelo professor (MAGNANI, 1989, p. 105).

Todo esse trabalho de formação do leitor pela escola deve, ainda, ter como finalidade uma formação que não se limite ao tempo em que se frequenta uma instituição escolar, então, é também papel da escola trabalhar as habilidades que tornarão isso possível. A escola, assim, deve ter como objetivo que, ao se completar o percurso, o jovem, ou o já adulto se torne um leitor competente com as capacidades que são elencadas por Aguiar (2011):

> - saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades;
> - conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
> - frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas, além dos citados anteriormente;
> - identificar os livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca de volumes que lhe interessam;
> - localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
> - seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
> - reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
> - ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação;

> - trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
> - integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
> - conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
> - ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição; ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual;
> - dar-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano. (p. 114-115)

As capacidades de um leitor competente enumeradas por Aguiar (2011) levam a pensar, também, que formar o leitor literário no mundo contemporâneo implica contemplar outros espaços sociais além da escola, da biblioteca; é preciso pensar o texto literário em seus usos fora da escola e nos diversos suportes nos quais ele é veiculado: no livro, na televisão, no cinema, no computador, nos vídeo games etc. Nesse sentido, Machado (2010) indica a necessidade de se explorar, na formação do leitor, ainda na educação básica, as relações entre as linguagens e os vários portadores de texto, para se realizar conexões que ajudem na utilização desses suportes fora da escola, e, a partir desses usos, estabelecer conexões com o livro. De acordo com a autora, essas trocas entre os diferentes usos podem ser direcionadas para a formação do leitor literário, fazendo com que se torne possível a constituição de uma comunidade de leitores, tarefa que ainda se demonstra difícil para a escola. Diante dos pressupostos teóricos discutidos aqui, formar um leitor é ir além de ler na escola e de ler para a escola, é ler para a vida.

Em síntese, Cosson (2010), (2014), e Paulino (2010) evidenciam que o primeiro pilar na formação do leitor literário é a leitura e que o professor precisa estar atento ao seu processo. Colomer (2007) e Cosson (2010), (2014) propõem que o percurso de desenvolvimento do leitor promova primeiro o contato com o texto literário, sua efetiva leitura na escola e o efetivo avanço das competências para lê-lo. Para a realização desse percurso Colomer (2007), Paulino (2010) e Aguiar (2011) apontam que é preciso a determinação de objetivos capazes de auxiliar a prática para o caminho da formação do leitor. Machado (2010) apresenta a concepção de que a formação do leitor contemporâneo deve contemplar os diversos suportes e diálogos

realizados pela literatura no mundo atual. Tudo isso passa pela figura do professor mediador, sujeito fundamental no processo como ressaltado por Magnani (1989), por Cosson (2015) e Zilberman (2008). Dessa forma, adota-se a perspectiva de que a formação do leitor literário é função da escola e precisa oferecer ao aluno o contato com a obra literária, a mediação para que ele alcance as habilidades para lê-la no livro e nas diferentes formas nas quais ele se apresentar no mundo contemporâneo para que ela transcenda a escola e alcance a sua função social.

Tal perspectiva de formação do leitor se vincula a uma concepção de letramento literário e de seu desenvolvimento nos alunos, o que será discutido com mais detalhes no próximo item.

2.3 Letramento literário

Soares (2004) atribui o surgimento do termo Letramento para a área da educação à “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 6), ou seja, o letramento surge gerando uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. Embora a autora ressalte que no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se superpõem eles se distinguem no sentido de que a alfabetização é a aquisição da habilidade de ler e escrever, o domínio do sistema alfabético da escrita, e o letramento, a apropriação dessa escrita e das práticas sociais envolvidas por ela. O verbete do Glossário Ceale assim conceitua Letramento:

> Letramento: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, apud CEALE, 2014)

A definição de Soares no Glossário Ceale (2004) deixa claro que o letramento é a construção das competências para se ler e escrever apropriando-se dessa leitura e escrita e de suas práticas sociais em qualquer situação, inclusive as escolares.

Sendo assim, é preciso ter o letramento como eixo estruturador para o ensino, pois a escola é o lugar de se trabalhar as práticas sociais letradas (Kleiman, 2010) desenvolvendo as capacidades dos alunos ao respeitar as variadas formas de leitura de um texto.

O letramento como eixo estruturador também se estende aos textos literários, mas em um letramento específico: o letramento literário. O letramento literário, como o próprio nome sinaliza, está inserido dentro dos letramentos, já que é um dos usos sociais da escrita. Entretanto, apresenta características peculiares, como Cosson (2014) ressalta:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

De acordo com Cosson (2014), o letramento literário se difere dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar especial em relação à linguagem, posto que “o corpo linguagem, o corpo palavras, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício” (p. 16). Para ele, o letramento realizado com textos literários proporciona uma forma diferenciada de inserção no mundo da escrita, já que leva ao uso da palavra a partir dela mesma. Além disso, o letramento literário necessita da escola para se realizar, isto é, ele requer um processo educativo e pedagógico específico, que a simples prática de leitura de textos literários não consegue, sozinha, concretizar:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30)

Cosson (2014, p. 47) afirma que o letramento literário tem como orientação fundamental o acompanhamento das três etapas do processo de leitura – pré-leitura,

leitura efetiva do texto, interpretação – já citadas anteriormente, e o saber literário. O autor compreende como saber literário a aprendizagem da literatura, que é a experiência do mundo através da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que incluí a crítica literária, a história e a teoria; e a aprendizagem por meio da literatura, que são os saberes e habilidades advindos da prática da literatura.

Segundo o autor essas aprendizagens são redimensionadas no processo do letramento literário para que este se torne eficiente, e, para isso, Cosson (2014, p. 47) apresenta alguns pressupostos. O primeiro deles é que a parte central do ensino da literatura deve ser a "experiência do literário", na qual tem a mesma relevância a leitura e as respostas construídas para essa leitura. Na sala de aula não deve ocorrer simplesmente a leitura de obras, mas toda uma prática que leve o aluno a compreender o funcionamento da literatura.

O segundo pressuposto é que o letramento literário precisa envolver diversas manifestações da obra literária, sendo plural na escolha de textos, buscando aplicar o que Cosson (2014, p. 47) chama de "princípio da diversidade", não desprezando o cânone, entretanto, não só utilizando esse sistema literário, mas também textos contemporâneos, todos norteados pela presença da atualidade, para que na escola tenha lugar "[...] o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares" (p. 36). Dessa forma, "trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias" (COSSON, 2014, p. 47).

O terceiro pressuposto é o desenvolvimento de uma comunidade de leitores, pois "é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo" (COSSON, 2014, p. 47). Uma vez que,

> [...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2017, p. 138)

Ainda, de acordo com Cosson (2014), para que isso ocorra, o ensino de literatura deve efetivar um movimento contínuo de leitura partindo na sala de aula de

leituras mais simples para as mais complexas, do conhecido rumo ao desconhecido com a finalidade de “ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (p. 48).

Esses pressupostos se tornam atividades para a sala de aula ao serem sistematizadas no que Cosson (2014, p. 48) chama de “sequências exemplares”: básica e expandida. As sequências possuem três concepções metodológicas: a técnica da oficina, que objetiva que o aluno por meio da prática construa seu conhecimento ao alternar atividades de leitura e escrita; a técnica do andaime, na qual o professor é um apoio para as atividades, sendo dividida com o aluno a construção do seu conhecimento; e o portfólio, que é o registro de todas as atividades desenvolvidas, permitindo o acompanhamento, tanto do professor, quanto do aluno, da evolução no processo.

Cosson (2014) ressalta que na aplicação da sequência do letramento literário cabe ao professor a determinação do que melhor se adequa à sua turma e escola, desde que se oriente pelo princípios teóricos, o ensino da literatura como centro da experiência do literário e as técnicas metodológicas (a oficina, o andaime e o portfólio). Justamente por pensar na adequação aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental é que este trabalho se orienta pelo letramento literário. É preciso esclarecer que se adaptou a proposta ao contexto de trabalho com obras que são adaptações da literatura, e isso não é uma fórmula proposta explicitamente na proposta por Cosson (2014).

A sequência básica do letramento literário foi a escolhida por este trabalho. As razões para isso foram baseadas nos argumentos de Cosson (2014, p. 76) de que “na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura [...]” com alunos de qualquer idade. Outra razão é que a sequência expandida busca atender a uma demanda dos professores do Ensino Médio da “*aprendizagem sobre a literatura*” (grifo do autor), e o trabalho nesse estudo é com o Ensino Fundamental. Mais um motivo para se optar pela sequência básica é que a preferência da sequência expandida é por textos mais difíceis, com a concentração no cânone, embora esse estudo proponha o trabalho com o sistema de clássicos/cânones a efetiva leitura pelos alunos foi a da adaptação do clássico, um texto mais simples.

A sequência básica proposta por Cosson (2014) é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo Cosson (2014, p. 54) a motivação é o primeiro passo da sequência básica do letramento literário, que

objetiva a preparação da leitura, sendo uma forma de antecipar a leitura, na qual o professor deve propor uma situação de interação com o texto a ser lido de forma criativa, de acordo com o autor “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54). Ao elaborar a motivação, o professor pode integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, contudo, Cosson adverte: “O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá se papel dentro da sequência” (COSSON, 2014, p. 57).

A introdução é a apresentação para os alunos do autor e da obra (COSSON, 2014, p. 57), assim, trata-se de uma atividade simples de apresentação na qual se fornecem informações básicas sobre o autor e, quando possível, ligadas à obra que se vai ler, e se justifica a obra apresentando sua importância naquele momento. Para Cosson, (2014) apesar de simples, a atividade demanda cuidados do professor como a apresentação física da obra aos estudantes.

> Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução. (COSSON, 2014, p. 61)

A etapa da leitura se apresenta como uma das propostas essenciais do letramento literário: o acompanhamento da leitura do aluno (COSSON, 2014, p. 62). Cosson (2014) indica esse acompanhamento por meio de intervalos, sendo o ideal três:

> Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionado como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor aos alunos destacar.

De acordo com Cosson (2014, p. 64) “[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” e deve ser pensada no letramento literário em dois momentos: um

interior, que é o que acompanha a decifração do código, ou seja, o encontro do leitor com a obra, e o momento exterior, que é a concretização da interpretação da obra compartilhada com a comunidade de leitores

O letramento literário, portanto, propõe um percurso que vai além da simples decodificação de um texto literário, e que busca a formação de um leitor que participa efetivamente de todo o processo sua própria formação. A proposta propicia ao professor uma nova forma de ensinar literatura ao propor uma sequência exemplar para que, com a mediação docente, possa ocorrer o encontro do estudante com o texto literário, seu posicionamento crítico perante ele, o encontro e a ampliação dos valores culturais, a construção de sentidos e a expansão deles, e, ainda, o encontro com o prazer da leitura literária.

Contudo, quais textos usar no processo de letramento literário dos alunos? Cosson (2014, p. 32) ressalta a importância para o processo do letramento de uma boa escolha. Para o autor a literatura deve ser vista como um sistema que é composto de outros sistemas, sendo assim, “a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desse vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”. O autor ainda afirma sobre a seleção de obras que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não”; ele entende por atual a obra que apresenta uma significação para o seu leitor, em seu tempo, independentemente da data da escrita ou publicação (COSSON, 2014, p, 34). Considerando esses pressupostos apresentados por Cosson (2014), o recorte/a escolha do presente trabalho é pelo importante sistema dos clássicos/cânones, que deve estar presente na formação do leitor literário, como aponta o próprio Cosson (2014, p. 33): “essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado”. Essa escolha será detalhada no item a seguir.

2.4 Clássico literário

Antunes e Ceccantini (2004) indicam que a origem do termo clássico surge do latim *classicus* que designava o cidadão pertencente à mais alta classe romana. O

termo foi consagrado no século XVII para designar obras literárias dos antigos gregos e romanos. Assim, passa a ser “sinônimo de obra dotada de elegância e correção formal, simplicidade, dignidade, contenção, ordem e proporção, qualidades que lhe garantiam validade universal e duradoura” (ANTUNES; CECCANTINI, 2004, p. 75).

Nas concepções mais modernas, Lajolo (1984) explicita que para que um autor ou obra sejam considerados como clássicos “basta apenas que o escritor ou texto sejam reconhecidos como excelentes, acima de qualquer suspeita...” (p. 20). Desse modo, desvincula-se do conceito de clássico ligado ao período de tradição literária da Grécia e Roma e passa-se a um conceito de valorização do autor e da obra.

Não há como se falar em clássico literário sem citar Calvino (1998) e sua obra *Por que ler os clássicos*. Nela ele apresenta doze considerações para a definição de um clássico, explicitando razões para se ler esses livros. Entre elas, três que são essenciais para o trabalho aqui proposto:

> Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
> 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).
> Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (CALVINO, 1998, p. 11-12).

As considerações de Calvino (1998) são complementadas pelas de Ana Maria Machado (2009, p. 24), que diz que clássicos “são livros que conseguem ser eternos e sempre novos”, porque suas histórias encantam várias gerações, proporcionam uma viagem e “quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos” (2009, p. 22).

Antunes e Ceccantini (2004) acrescentam que na concepção moderna são atribuídos aos clássicos muitos sentidos, dentre eles as noções de:

> 1) obra ou autor modelar, superior; 2) autor que se estuda em classe devido à sua qualidade superior; 3) escritor da Antiguidade greco-romana; 4) autor ou época cultural que se inspiraram nos clássicos da Antiguidade; 5) autor ou obra que desfrutam de uma certa perenidade, sendo consumidos por sucessivas gerações de leitores. (2004, p. 76)

Como se pode ver, dentre as características elencadas por Antunes e Ceccantini (2004) para os clássicos está sua ligação com a escola, com a classe. Lajolo (1984, p. 21) afirma que uma das razões dos clássicos serem chamados clássicos é justamente sua adequação à leitura dos alunos e sua utilidade para o alcance de objetivos escolares. Mais do que isso, Calvino (1998) expõe o dever da escola trabalhar com a leitura de obras clássicas, para ele: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos” (p. 12). Pelas palavras de Calvino evidencia-se que é importante o desenvolvimento da leitura dos clássicos na escola, contudo ele adverte que “a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (1998, p. 12-13).

O conceito de clássico que norteiam essa pesquisa se constituiu nesses autores citados, e principalmente, em Calvino(1998) e Machado (2009). Para esse estudo o clássico é obra de qualidade estética que representa uma cultura, que tem muito a dizer, tendo ultrapassado o seu tempo e que muito contribui na formação do leitor dentro e fora da escola.

O desenvolvimento da leitura dos clássicos acaba, então, por contribuir muito para a formação do leitor literário. Primeiro pela própria definição de uma obra clássica, elencada pelos autores citados como objeto artístico que transcende espaço e o tempo, reveladora, de excelência, etc. Segundo, pelo fato de que o clássico, ao circular em um determinado espaço, ser lido, comentado, criticado e se tornar uma fonte de inspiração, mantém-se em uma cultura posterior à cultura de origem de sua escritura, e muitas vezes, também se torna um cânone da literatura. Cosson, ao abordar a seleção de textos para o processo de letramento literário, ratifica a importância desses textos na formação do leitor, afirmando:

> Têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos, sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la seja para ampliá-la. (COSSON, 2010, p. 33-34)

Considerada a relevância das obras clássicas para a formação do leitor, e sendo a escola o principal transmissor da herança deixada pelas obras clássicas, ou seja, o patrimônio cultural e literário, nas palavras de Antunes e Ceccantini (2004, p.

78), há também de se considerar que, segundo os mesmos autores, atualmente os clássicos têm estado distantes das salas de aula, e quando se encontram nesse espaço muitas vezes sua leitura é trabalhada de forma inapropriada. Para eles “é possível que, de um modo geral, o ensino da literatura clássica se tenha cristalizado, dando mais ênfase a aspectos externos à obra, como a própria história literária, do que aos textos literários em si” (Antunes e Ceccantini, 2004, p.75). Na escola, diversas vezes, impõe-se a leitura da obra clássica, que o aluno deve realizar em casa para depois ser avaliado com o objetivo de detectar se realmente houve a leitura e identificar características da obra. Não há uma mediação da leitura, um trabalho para que os estudantes consigam ler esses textos, que apresentam um vocabulário às vezes distante da linguagem contemporânea, uma sintaxe que impõe a necessidade de um conhecimento mais sofisticado da língua e a própria apreciação das características estéticas. A proposição de uma leitura sem a mediação necessária resulta, diversas vezes, no fato de o aluno abandonar a leitura do livro e até de não gostar da literatura por não conseguir realizar leituras densas como a de um clássico.

Para não se cometer os erros antes discutidos, é necessário construir propostas que façam transições e preparações para a leitura dos clássicos. É por isso que este projeto propõe uma transição para que os alunos possam chegar ao clássico de forma mais produtiva ao mesmo tempo em que desenvolvem sua formação de leitor. Entre diferentes possibilidades, aqui se propõe o uso de adaptações, uma vez que elas podem ser a ponte para a transição ao propiciar o primeiro contato com o enredo, com o vocabulário. Contudo não se pensa aqui qualquer adaptação, e sim aquela entendida como no item a seguir.

Antes de falar da adaptação é preciso tornar explícito que os clássicos escolhidos para a pesquisa foram um clássico universal, Ilíada de Homero, e um clássico nacional, O Alienista de Machado de Assis. A escolha teve como base a discussão teórica que aqui se propôs, ambos os textos representam uma cultura, são atuais, impõe desafios e questões ao seu leitor, os seus autores são tidos como excelentes. A Ilíada marcou e ainda marca toda uma cultura ocidental. Desse modo, são importantes para este projeto e o seu contexto por serem bons representantes das obras clássicas, por terem sido adaptados em diversas linguagens e por possuírem boas adaptações.

2. 4. 1 Adaptação literária na formação do leitor

A literatura infantil praticamente inexistia antes do século XVIII, ela só nasce ao surgir a configuração de infância (Zilberman, 1985, p.38). Segundo a autora, o gênero literatura infantil seria um “gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário” (p. 43) e esse destinatário aparece, apenas, com a ascensão da ideologia burguesa, que promoveu a diferenciação dessa faixa etária, ao se distinguir casa e trabalho, infância e idade adulta. Devido, então, a essa separação entre crianças e adultos, passa a existir a necessidade de formação pessoal e profissionalizante abrindo caminho para a pedagogia; assim, “a literatura infantil emerge dentro desse panorama, contribuindo para a preparação da elite cultural, pela reutilização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e a dos contos de fadas de proveniência folclórica” (ZILBERMAN, 1985, p. 44).

Para Zilberman (1985), a nova literatura que surge encontra na adaptação uma forma de promover a interação entre o texto e a criança, pois sendo ele produzido por um adulto, essa literatura possui caráter assimétrico e necessitava estabelecer a comunicação entre o texto e seu leitor; com esse objetivo, adaptam-se textos destinados aos adultos para as crianças; e, para se fazer isso, acrescentam-se nesses textos o fantástico, o maravilhoso, a transmissão de valores burgueses etc. Desse modo, a autora afirma que a adaptação faz parte da constituição da gênese da literatura infantil, para ela “os livros destinados à infância têm sua origem histórica na adaptação, este fato decorre de sua natureza e mantém-se vigente em qualquer produção infantil” (ZILBERMAN, 1985, p. 50). Zilberman (1985) ao citar GöteKlinberg (1973) identifica quais são esses elementos que mantém-se vigentes:

> 1) Adaptação do assunto: considerando que a compreensão de mundo do recebedor, assim como suas vivências, são limitadas, o escritor obriga-se a uma restrição no tratamento de certos temas, ideias ou problemas;
> 2) Adaptação da forma: sempre visando ao interesse do leitor, assim como às condições especiais de sua percepção do real, é importante que a forma escolhida coincida com suas expectativas recepcionais;
> 3) Adaptação do estilo: o vocabulário e a formulação sintática não podem exceder o domínio cognitivo do leitor;
> 4) A adaptação do meio: a presença de ilustrações e tipos gráficos graúdos, assim como a escolha de determinado formato e tamanho, enfim o aspecto externo do livro, são condições de atração das obras. (Zilberman, 2012, p. 50-51-52)

Após apresentar essas características da adaptação, Zilberman (2012, p.53) afirma que “o lugar da adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural na medida em que atinge todos os seus aspectos”, e por ser responsável por determinar o tratamento do assunto, da forma, do estilo, da aparência do livro infantil e juvenil. Dessa forma a adaptação surgiu para atender a necessidade da interação entre o produtor, adulto, e o receptor, criança, possibilitando condições de leitura a esse público.

Atualmente a adaptação, que proporcionou o surgimento de uma literatura destinada ao público infantil e juvenil, tem seu conceito de reconto de histórias e reescrita de obras clássicas marginalizado. Segundo Amorim (2005) é comum tanto estudiosos da literatura, quanto tradutores “associarem o conceito de adaptação a uma forma de simplificação ou empobrecimento dos textos originais, que atenderia apenas aos interesses comerciais das editoras, sem nenhuma preocupação com valores estéticos (p. 15-16). Carvalho (2006, p. 46) corrobora essa informação ao dizer que a crítica não reconhece a adaptação como um texto literário, segundo ele, “alguns por não considerarem a natureza literária que as adaptações possam apresentar, outros por não aceitarem qualquer tipo de alteração numa obra”. Monteiro (2002) indica que a crítica conservadora deseja preservar os cânones, pois vê a adaptação como uma concessão às massas que resulta na desvalorização da linguagem e da própria literatura.

Segundo Monteiro (2002), o conceito construído por uma parte da crítica de que a adaptação é um texto que apenas simplifica, reduz, que não é literatura, tem embasamento no fato de que nos séculos XX e XXI as editoras foram as grandes responsáveis pelo surgimento de muitas obras adaptadas, algumas excelentes e outras muito ruins. Nas palavras de Monteiro:

> O comércio massificado de livros e suas questões mercadológicas (produção, distribuição, preço, lucro) constituem fatores fundamentais para que se possam compreender determinadas situações e polêmicas. Queiramos ou não, os clássicos literários são mercadorias que o capitalismo negocia livremente. (2002, p. 10)

De acordo com esse autor, a expansão do mercado editorial brasileiro a partir da década de 60, devido aos livros didáticos, logo criou espaço maior para a literatura na escola e com isso também para as adaptações, pois segundo ele “os chamados

‘clássicos escolares’, mesmo em edições baratas, movimentam fortunas impressionantes e desempenham papel deveras importante na manutenção da ‘indústria do livro didático’ em seus períodos de entressafra (o livro didático é sazonal)” (2002, p. 10). Assim, muitas obras adaptadas foram e são produzidas com a filosofia do lucro. Para Monteiro (2002) o mercado-escola é o grande responsável por isso devido ao que ele chama de “‘**venda por adoção**’ isto é: o professor adota um livro em sala de aula, o aluno tem de ler para fazer um trabalho e ganhar nota, e o pai do aluno tem de comprar o livro imposto. Neste esquema, o prazer de ler não conta.” (p. 12, grifos do autor). Então, a grande comercialização de obras literárias, especialmente dedicadas às crianças e jovens, de boa e má qualidade, dentre elas as adaptações, e a adoção de estratégias pedagógicas que não primam pela qualidade do ensino de literatura acabaram por resultar na marginalização do gênero adaptação.

Entretanto estudos recentes vem desmistificar esse lugar da adaptação. Carvalho (2006, p. 376) concebe a adaptação como um gênero instável devido a adequação que faz parte de sua constituição, pois cada produtor de adaptação constrói seu texto sob a sua perspectiva. Contudo o autor afirma que o texto adaptado possui um lugar central na constituição das histórias da literatura infanto-juvenil, que faz parte da gênese dessa literatura baseando-se em Zilberman (1985). Também, segundo o autor, a adaptação é fomentadora do desenvolvimento do mercado editorial brasileiro, por causa da nacionalização da literatura infantil no Brasil.

Monteiro (2002) é outro estudioso recente que identifica qualidades no gênero adaptação. Em sua dissertação, conceitua a adaptação como uma paráfrase para o leitor escolar: “a possibilidade de narrar uma história com palavras próprias, mantendo o enredo original; ou de traduzir uma passagem difícil em termos mais simples” (2002, p. 18). Para comprovar esse conceito, Monteiro analisa três obras adaptadas: o “Ateneu”, de Raul Pompéia, “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, e “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio de Almeida, além de expor as considerações de Carlos Heitor Cony sobre o ofício de adaptar, e demonstra como a adaptação faz parte de uma rede intertextual que retoma e transforma o texto original, sendo fiel ao enredo.

Em sua tese de 2006, Monteiro avança na pesquisa sobre as adaptações e defende que o texto adaptado para o público escolar é a atualização de um discurso literário. Dessa vez, o pesquisador realiza uma pesquisa de campo utilizando a

adaptação de Ruth Rocha da “Odisseia” e a de Ana Maria Machado de “O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda”; para comprovar sua ideia diz que:

> As adaptações existem e são necessárias porque toda e qualquer sociedade precisa atualizar seus discursos; sejam artísticos, filosóficos, jurídicos, científicos, políticos, religiosos. Estes tipos de discurso em particular são alicerces fundamentais. Toda sociedade, em qualquer época, é construída por meio de uma rede sofisticada e complexa de discursos; para se manter coesa ou para se reconstruir constantemente, se corrigir, se ajustar, depende da atualização de seus discursos. (MONTEIRO, 2006, p. 16)

Já Grijó (2007), em seu estudo, apresenta como razão da produção dos textos adaptados o próprio original. Segundo a pesquisadora, residem no original os motivos e as justificativas de se ter uma adaptação, e também a adoção desses textos pela escola, uma vez que ela é o acesso aos clássicos na atualidade vivida pelo leitor, pois a linguagem demonstra ser o maior entrave entre o leitor de agora e grandes obras produzidas no passado. A autora (p. 97) entende por adaptação da literatura “[...] obras que resultam de um diálogo direto com outras obras”, a apropriação do texto original e sua reescrita com intenção de adequar o discurso a outro público, com a criação de uma nova obra. Por isso, é um novo gênero, destinado ao jovem leitor em formação. Segundo a autora:

> A pretensão da adaptação é possibilitar a leitura de uma obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto original, seja por questões relacionadas ao tempo e aos espaços culturais, seja por questões ligadas à linguagem, enfim, por questões que se referem ao parâmetro discursivo dos leitores. (GRIJÓ, 2007, p. 97)

Feijó (2010) define as adaptações também com ênfase em seu leitor-alvo: “as adaptações de clássicos da literatura para o público escolar são textos novos construídos sobre enredos antigos; são apropriações” (p. 42). Esse público seria, então, os alunos que não conseguem ler os clássicos da literatura universal nos originais, mas se encantam com o que neles é narrado. No mesmo sentido os estudos de Monteiro (2002) demonstram que a escola se apresenta como a grande mediadora das obras adaptadas pelo fato de o seu leitor estar em formação e necessitar de um texto que facilite seu primeiro encontro com o clássico. Para Monteiro (2002) a adaptação se justifica justamente como um texto para a criança e para o adolescente, que ele chama de adaptação escolar. O autor defende que:

> A) a adaptação escolar é uma tradução do texto original; tradução não de uma língua para outra, mas de uma geração (período cultural anterior) para outra (período cultural atual);
> B) a adaptação escolar não se destina a leitores experientes e qualificados, é um tipo de produto de massa, portanto acessível a um público vasto e heterogêneo;
> C) as adaptações de clássicos literários em edições para consumo escolar, por tentarem cumprir as funções acima descritas, devem ser classificadas como paráfrases ou metáfrases. (MONTEIRO, 2002, p. 44)

As palavras de Monteiro (2002) remetem ao que expõe Batista e Martins (1996) de que na adaptação ocorre a transformação do texto com uma transposição do discurso que gera uma modificação da estrutura textual e que precisa de uma harmonização com foco no público leitor. Segundo os autores, a "taxionomia" da adaptação é um jogo de linguagem no qual os verbos "transformar/transpor/modificar/harmonizar agem simultaneamente", nisso acabam por gerar a produção de bons textos (BATISTA; MARTINS, 1996, p. 8).

Segundo Monteiro (2002) as boas adaptações estão no mercado há algum tempo. Ele enumera várias adaptações de qualidade desde as elaboradas por Monteiro Lobato, às realizadas para a editora e gráfica Tecnoprint, que, consoante Monteiro (p. 11), possuiu, até a década de 1990, a liderança desse mercado pelo profissionalismo e pela qualidade do texto; e, além disso, reuniu grandes nomes da literatura como adaptadores, dentre eles Carlos Heitor Cony, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Maria Clara Machado, Orígenes Lessa, que "formavam uma verdadeira *seleção nacional*" (MONTEIRO, 2002, p. 14, grifos do autor). Mendonça (2015, p. 41) também cita outras adaptações realizadas com êxito, como a coleção *Reencontro* da Scipione e a *Descobrindo os clássicos,* da editora Ática. Segundo a autora, nessas coleções, principalmente na da Ática, "nota-se a preocupação com a formação do leitor que, aos poucos, terá contato com o texto clássico, sem que a leitura lhe seja penosa" (MENDONÇA, 2015, p. 42). Ela cita, ainda, que Pedro Bandeira revela-se um grande adaptador contemporâneo com um modo peculiar de adaptar, que também se preocupa com a formação do leitor.

Desse modo, se a boa adaptação dos clássicos atenta para a necessidade da formação do leitor, pode-se realizar um bom trabalho com essas obras dentro da escola, principalmente sob a perspectiva do letramento literário. Os alunos têm dificuldade na leitura de textos escritos de forma muito densa, com vocabulário pouco conhecido, que são destinados a um público adulto, como são escritos os clássicos.

Por isso, justifica-se um contato inicial, através das adaptações. Para Machado (2009, p. 12):

> O que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos. [...] Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro.

Ao se refletir sobre as argumentação de Machado (2009) apreende-se que a adaptação vem ao encontro da necessidade de conhecer os clássicos da literatura em um texto que acompanhe o nível linguístico e cognitivo dos estudantes. E, desse modo, “a adaptação constitui uma estratégia para apresentar a uma nova geração de leitores um discurso literário legitimado pela instituição escolar” (FEIJÓ, 2010, p. 43). Além de que, abordada dentro de um método como o letramento literário, pode objetivar o desenvolvimento das habilidades de leitor literário do estudante, partindo do conhecido para o desconhecido, ou seja, o texto adaptado como etapa, para se chegar à leitura de textos mais complexos, como orientam os PCNs (MEC /SEF 1998, p. 70):

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Diante das pesquisas supracitadas, percebe-se que elas ressaltam o papel e a importância da adaptação literária no contexto escolar. As proposições de Zilberman (2012), Batista e Martins (1996), Carvalho (2006), Monteiro (2002), (2006), Grijó (2007), Feijó (2010) levam a concluir que a adaptação é outro texto, não apenas uma condensação de um clássico da literatura. Primeiro, porque a adaptação faz parte da própria constituição da literatura infanto-juvenil; segundo, por ser um apoio para a compreensão e interação com os clássicos; terceiro, por muitas adaptações possuírem qualidade textual e poderem auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitor literário do estudante.

Sendo assim, este projeto, enfocou a concepção de adaptação enquanto diálogo com outra obra, uma tradução como concebe Monteiro (2002) “**a boa**

adaptação tenta cumprir a função de agir como uma tradução do texto original; tradução não de uma língua ou sociedade para outra, mas de uma geração (período cultural anterior) para outra (período cultural atual)" (p. 17, grifos do autor). Também a concepção de adaptação como recriação, a produção de um novo texto que possui marcas do estilo individual de seu autor, e ainda, a adaptação como um texto que busca a construção de um leitor literário. Chega-se então ao conceito de adaptação que aqui se propõe: uma tradução, um outro texto criado a partir da releitura de uma obra clássica para um público em formação, e que não deseja substituir o clássico, mas propiciar um primeiro encontro com ele.

Não se pode deixar de mencionar que atualmente a adaptação acompanha o mundo multimidiático, multisemiótico e adaptações intersemióticas dos clássicos para as histórias em quadrinhos, o cinema, para a televisão, os games, para o mundo interativo-digital e até para a música são comuns, consequência de a linguagem hoje ser representada de vários modos, ou seja, de haver vários códigos para a sua representação. Cabe ao professor, que deseja formar leitores literários, estar atento a essas diversificadas narrativas que são manifestações da sociedade contemporânea e fazem parte da vida sociocultural dos jovens leitores; por isso, nos interessam, aqui, a adaptação do texto para o texto, como ferramenta central da pesquisa, mas também o diálogo com essas outras linguagens que podem enriquecer todo o processo de desenvolvimento da construção de um leitor literário como ferramentas de apoio, que são usados como intermediários no processo. O CBC (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2006) já propõe essa articulação da literatura com a multisemiose: publicidade, cinema, telenovela, gibis, mangás e videogames.

É preciso deixar claro que a escolha deste objeto de estudo veio do olhar de docente atento e reflexivo à sua prática pedagógica. Não somente por perceber certa atração pelos textos adaptados, mas por identificar o acesso dos estudantes a essas obras, uma vez que as bibliotecas das escolas públicas de todo o país, desde 1997, são contempladas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação, que traz, em vários acervos enviados às escolas, a adaptação de clássicos literários universais e nacionais, o que oportuniza ao aluno da escola pública o contato com tais livros. A opção por esse horizonte conceitual é em função e por causa desse contexto no qual a pesquisa se inseriu. Dessa forma, esta pesquisa, se difere das demais ao buscar contribuir com as teorias existentes e ao propor e

analisar, no contexto atual da escola pública, um projeto de ensino de literatura que contemple a leitura de obras clássicas adaptadas, como um instrumento pedagógico para promover um acesso mais claro ao texto original, e seus impactos na formação do leitor, sob o olhar do professor que vivencia e enfrenta os dilemas e problemas do desenvolvimento da formação literária de seu estudante do Ensino Fundamental. Percurso diferente, assim, da maior parte das pesquisas que têm a adaptação como objeto de estudo, pois elas possuem uma visão externa à escola, que está desenvolvendo a formação do leitor literário, ou seja, apesar dos diversos aspectos que as investigações sobre o objeto de estudo trouxeram à tona, ainda é pequeno o número de pesquisas que propõem uma pesquisa sob a ótica do professor-pesquisador, principalmente o da escola pública e que demonstre o uso da teoria em diálogo e para atender à prática, uma vez que o contexto justificou a adoção de tal horizonte teórico.

Ante todo o exposto é que aqui se propõe que a adaptação literária pode contribuir para o letramento literário do aluno e possibilitar que, no futuro, esses alunos, leitores mais maduros, realizem a leitura dos clássicos no original, podendo desfrutar do que esses livros têm a oferecer e, claro, “penetrar no campo restrito dos leitores costumazes, ligados em boa literatura, bem informados, capazes de distinguir *Feliz ano velho* de *Feliz ano novo”*. (PAULINO, 2010, p. 164-165). Dessa forma, foram escolhidas adaptações coerentes com o conceito adotado e com as demandas do contexto escolar da pesquisa, textos que se enquadram nesses dois eixos norteadores do trabalho e que no item a seguir será mostrado e analisado como esses textos se alinham a/e concretizam esses eixos.

2. 4 .2 As adaptações escolhidas

Para que este trabalho se concretizasse foram escolhidas duas adaptações: *Ruth Rocha conta a Ilíada*, e *O Mistério da casa verde,* de Moacyr Scliar. É preciso esclarecer que neste estudo o foco são as adaptações centrais, escritas; as demais, em outras linguagens, cumprem função de apoio, por isso não são objeto de análise mais detalhada.

A escolha das obras teve como critérios:

- A questão do contexto, já que a pesquisa surge da observação e da identificação de uma demanda do contexto escolar da atração pela adaptação e acesso às obras na escola;
- As adaptações foram originadas de clássicos que também possuem adaptações intersemióticas, o que possibilita o trabalho com outras linguagens;
- Os autores são escritores para o público infanto-juvenil possuindo um estilo individual na escrita para esse público;
- As duas adaptações, o texto de Ruth Rocha e o de Moacyr Scliar não apresentam uma relação de inferioridade ao clássico, mas são traduções, releituras e recriações de obras clássicas para um leitor em formação. Características evidenciadas pelo trabalho com a linguagem, com a construção do texto, com o componente estético-literário.

É preciso deixar claro, que não se tem aqui, a pretensão de esgotar a análise dessas obras, almeja-se, apenas, colocar uma luz sobre como essas adaptações não constituem um gênero menor e se alinham com a perspectiva teórica adotada neste projeto.

Ruth Rocha conta a Ilíada

No Brasil temos grandes autores que realizam adaptações. Ruth Rocha é uma delas; seguindo os passos de Monteiro Lobato, ela adaptou Tom Sawyer, a Odisseia e a Ilíada. Em *Ruth Rocha conta a Ilíada,* a autora realiza uma adaptação juvenil da obra clássica de Homero; a edição de 2010 é publicada pela editora Salamandra, com cento e trinta e cinco páginas e muitas ilustrações produzidas por Eduardo Rocha. A adaptação é escrita de forma tradicional, utilizando a narração, com o narrador em terceira pessoa e linear, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos.

Rocha (2010) revela no posfácio de sua adaptação “que as histórias sempre estiveram presentes em sua vida”**,** contadas principalmente pelo seu avô que, conhecendo todas as histórias do mundo, as ambientava na Bahia**;** hoje é ela quem conta histórias “para todas as crianças: as que gostam de contos clássicos e, também

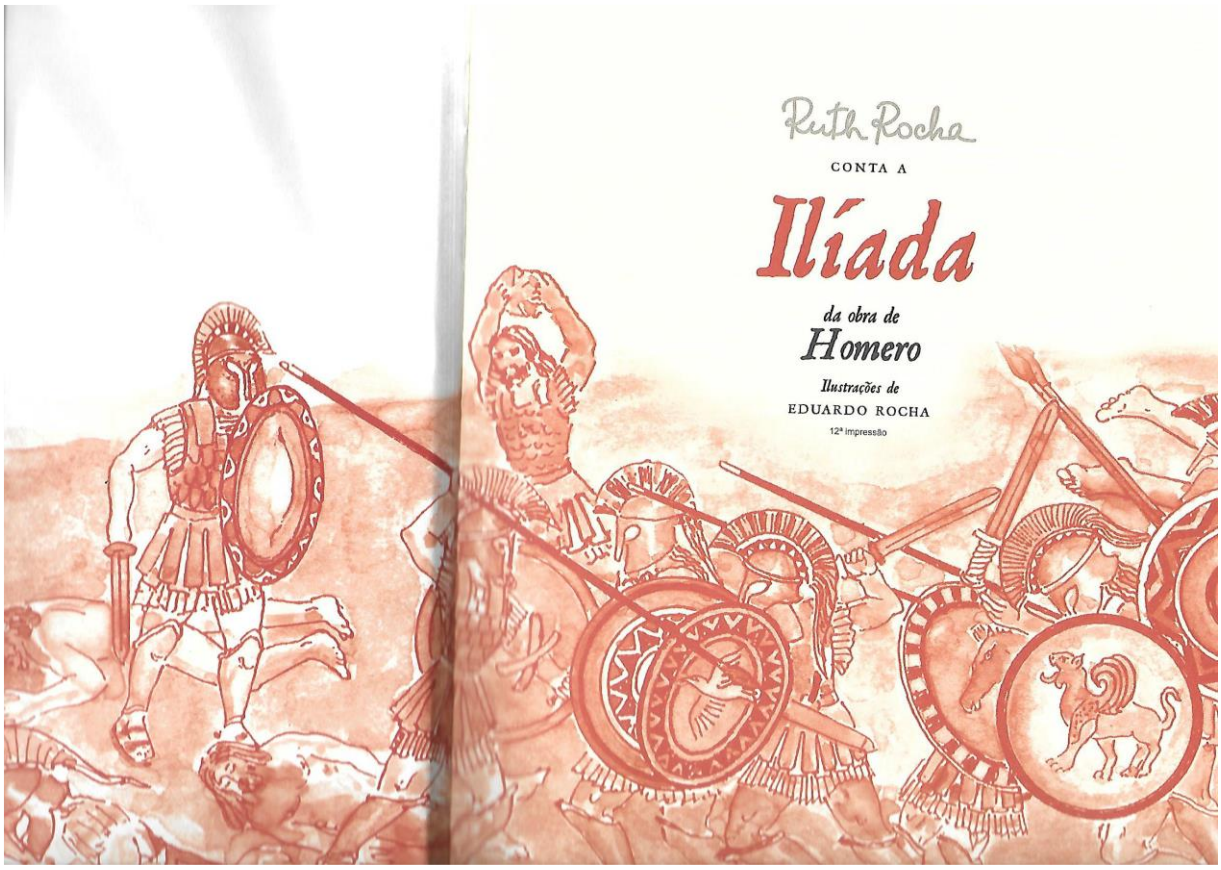
aquelas, como minha filha, que gostava de história do cinzeiro, da mesa, da lua" (ROCHA, 2010, p.135).

A ação de contar histórias é evidenciada já no título da obra "Ruth Rocha conta a Ilíada" o que revela de início algumas das estratégias dessa adaptação. Ao utilizar o verbo contar fica claro que se trata de um história, o que faz parte do objetivo de seduzir o leitor, pois quem não gosta de ouvir uma boa história? E relaciona-se à "Questão Homérica" que discute a autoria do poema épico, pois pode-se dizer que, ao usar o verbo contar, implicitamente está posto que outros também podem contar essa história. Inclusive a autora escreve um pequeno texto no posfácio de sua obra que discute a questão. Outro ponto cunhado no título é o fato da obra não ser apresentada como a Ilíada, o que deixa evidente que não se trata do original, mas de uma releitura da obra clássica. Mais uma estratégia revelada pelo título é o nome da autora como parte dele, propiciando à adaptação credibilidade, pois ela é escrita a partir do olhar de uma autora que tem a predominância da narração em suas obras, e que, já consagrada como escritora infanto-juvenil, domina a linguagem para esse público e escreve bons textos.

O texto de Homero é construído com vinte quatro cantos, Rocha (2010) recria a obra respeitando essa estrutura clássica demonstrando uma fidelização a essa estrutura. Cada canto é resumido em um breve capítulo, nos quais a autora corta, suprime, ameniza na criação de seu texto, mas mantém o enredo principal. A autora realiza também o movimento de retextualizar o texto do poema épico para a narrativa, o que torna o texto mais fluído, mais fácil de entender para o aluno/leitor com a dinâmica da narração.

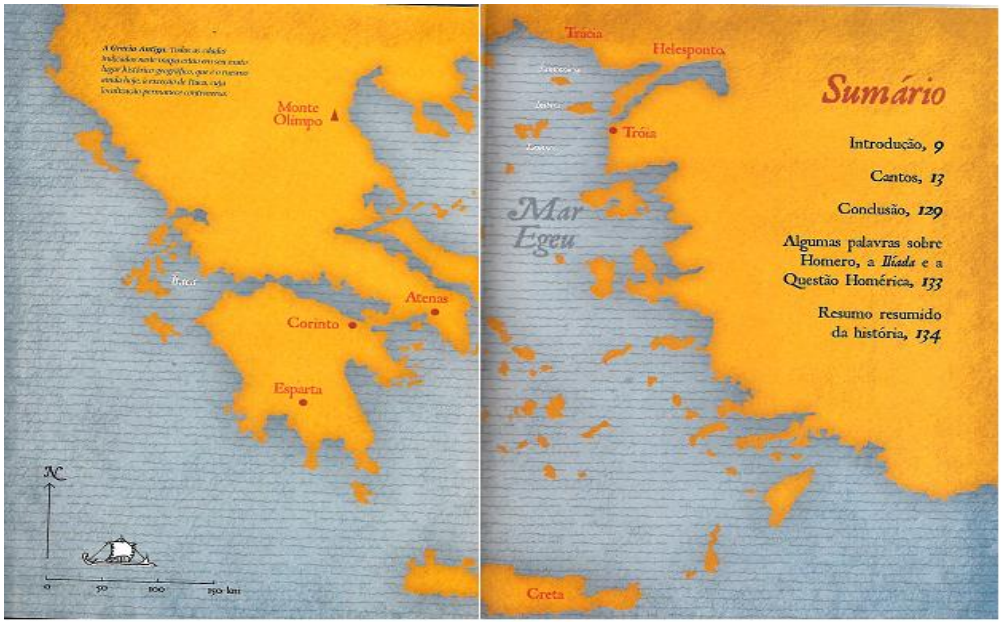
Rocha (2010) organiza sua adaptação com ilustrações em preto e branco e coloridas, com a inclusão de pré e pós textos, com o uso de glossário. A configuração do livro proporciona ao leitor aportes, pontos de auxílio para que ele possa ir construindo a sua leitura, evidenciando que sua adaptação objetiva a formação do leitor.

Ao abrir o livro, se para o leitor o nome Ilíada não revelar muito, as ilustrações cumprem esse papel, pois já na primeira página veem-se soldados alinhados para a guerra. A folha de rosto é ilustrada em vermelho monocromático demonstrando uma batalha em que há soldados lutando, mortos e feridos, como vê-se na imagem do livro:



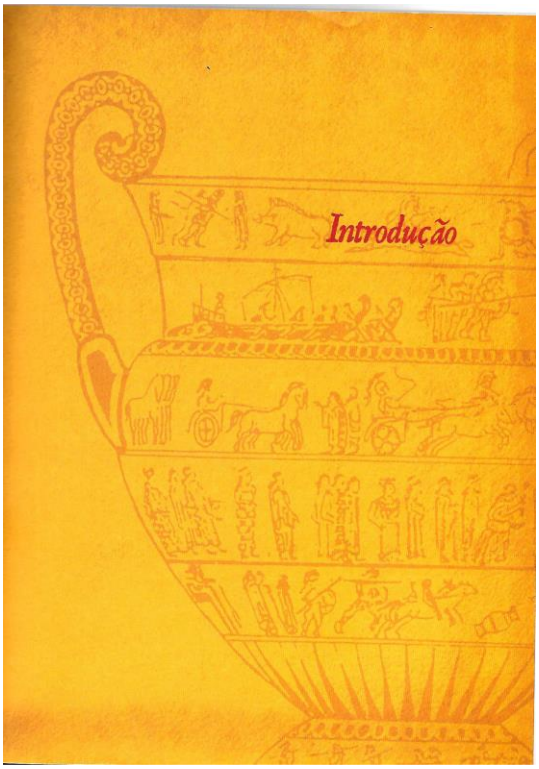
Fonte: Rocha (2010, p. 2-3)

Logo após, o leitor se depara com um belíssimo mapa da Grécia Antiga desenhado em duas páginas. Os desenhos são em azul e cor terra; na primeira página do mapa o leitor tem a informação de que as cidades indicadas estão no devido lugar histórico com exceção de Ítaca, devido à controvérsia de sua localização, e na segunda é apresentado o sumário da obra.



Fonte: Rocha (2010, p.6-7)

Percebe-se que a história tem início nesta ilustração acima, uma vez que os primeiros elementos da narrativa, o espaço e o tempo, são apresentados. Na página seguinte Helena e Páris são ilustrados, em seguida uma taça ornada com desenhos que remetem aos soldados, aos barcos, aos adoradores dos deuses traz e traz a inscrição introdução.



Fonte: Rocha (2010, p.9)

Todos esses elementos ilustrativos que antecedem o texto principal, e também os que aparecem no decorrer do texto, permitem ao leitor uma ambientação na realidade que será e que está sendo contada.

A introdução criada por Rocha (2010) para a trama grega conta como aconteceu o início da guerra, apresenta personagens importantes e revela como a autora começou a construir a mudança do poema épico para a narração. Além disso, aparece a metalinguagem, característica recorrente nas obras de Rocha:

> Quando uma história começa a ser contada, muitos fatos já ocorreram e fizeram com que essa história pudesse acontecer.
> A Ilíada começa no fim da guerra de Troia, que durou quase dez anos.
> Antes ainda da guerra de Troia, havia um rei, Tíndaro, que reinava em Esparta. Esse rei tinha uma filha muito linda, Helena; diziam até que ela era a mulher mais bonita do mundo. (ROCHA, 2010, p. 10)

Da ótica do aluno-leitor a retextualização e a introdução são muito significativos. Ao apresentar a obra como uma narrativa, a leitura diminui a complexidade no seu ato e o texto torna-se mais sedutor devido a forma como é narrado. A primeira frase da introdução demonstra isso ao transportar o leitor para o universo da história no mesmo estilo do “era uma vez”. Para a compreensão de toda a trama, introduzi-la criando um texto prévio é fundamental, já que o clássico se inicia com a invocação às Musas devido a peste que assola os gregos. Provavelmente, o jovem leitor se sentiria perdido ao iniciar a leitura desse ponto. A adaptação de Rocha inicia então, cumprindo o seu papel de aproximação com o público ao qual quer atingir, facilitando-o para que o público jovem, futuramente, tenha condições de ler o texto na íntegra. Essa aproximação não é simplificadora, e sim mais criativa, na medida em que a autora constrói uma introdução que proporcione ao seu leitor entrar no texto.

Na leitura da *Ilíada,* certamente, o maior entrave, para que leitores em formação a leiam, seja a linguagem. O texto composto de versos muito rebuscados e em várias passagens com inversão da sintaxe se apresenta muito difícil e pouco atrativo para o aluno-leitor. Uma das estratégias construídas por Rocha (2010) para auxiliar o leitor com o vocabulário é o glossário, que, nessa edição, aparece na introdução e no decorrer do texto, à medida que os elementos a que eles se referem surgem; muitas vezes, as ilustrações complementam esse glossário.

Antes do Canto I na obra de Rocha (2010) vê-se outro mapa que indica a localização do acampamento grego, do caminho para Tróia, as bases do exército

troiano e a cidade de Tróia. Mais uma vez a adaptação traz um elemento que ajuda a situar o seu leitor.

Nos Cantos, que é onde tem início a adaptação em si, Rocha (2010) preserva o enredo, contudo realiza esse ato por meio de uma linguagem mais próxima do seu público leitor, concisa, que realiza cortes para ir direto à ação principal de cada canto. Logo no primeiro canto isso fica bem claro. As mudanças realizadas são evidenciadas quando se compara o mesmo trecho em ambas as obras.

> Canto I
> A peste e a Ira
>
> Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
> A ira tenaz, que, lutuosa aos Gregos,
> Verdes no Orco lançou mil fortes almas,
> Corpos de heróis a cães e abutres pasto:
> Lei foi de Jove, em rixa ao discordarem
> O de homens chefe e o Mirmidon divino.
> Nume há que os malquistasse? O que o Supremo
> Teve em Latona. Infenso um letal morbo
> No campo ateia; o povo perecia,
> Só porque o rei desacatara a Crises.
> Com ricos dons remir viera a filha
> Aos alados baixéis, nas mãos o cetro
> E a do certeiro Apolo ínfula sacra.
> Ora e aos irmãos potentes mais se humilha:
> “Atridas, vós Aqueus de fina greva,
> Raso o muro Priâmeo, assim regresso
> Vos dêem feliz do Olimpo os moradores!
> Peço a minha Criseida, eis seu resgate;
> Reverentes à prole do Tonante,
> Ao Longe-vibrador, soltai-me a filha.”
> Que, aceito o preço esplêndido, se acate
> O sacerdote murmuraram todos;
> Mas desprouve a Agamemnon, que o doesta
> E expele duro: “Em cerco às naus bojudas
> Não me apareças mais, quer ouses, velho,
> Deter-te ou retornar; nem áureo cetro,
> Nem ínfula do deus quiçá te valha.
> Nunca a libertarei, té que envelheça
> Fora da pátria, em meu palácio de Argos
> A urdir-me teias e a compor meu leito.
> Sai, não me irrites, se te queres salvo.”
> Taciturno o ancião treme e obedece,
> Busca as do mar flutissonantes praias.
> Ao que pariu pulcrícoma Latona
> Afastando-se impreca: “Arcitenente,
> Ouve, Esminteu, que Tênedos enfreias,
> Crisa proteges e a divina Cila,
> Se de festões colguei teu santuário,
> Se de cabras e touros coxas pingues
> Te hei queimado, compraze-me os desejos,
> A tiros teus meu choro os Dânaos paguem.”
> (HOMERO, 1950, p. 65)

> Canto I
> A ira de Aquiles
>
> Nove anos já se haviam passado desde que os gregos desembarcaram de seus negros navios, nas praias junto a Troia.
> Para se manterem ali, cercando a grande cidade fizeram muitos ataques às cidades vizinhas, de onde trouxeram riquezas e escravos, que dividiam entre os guerreiros.
> Agamenon, o grande chefe do exército grego, recebeu, entre outras riquezas, uma prisioneira para servi-lo, Criseida. Mas essa moça era filha de Crises, um sacerdote de Apolo.
> O sacerdote veio ao acampamento dos gregos para pedir a devolução de sua filha, em troca de um grande resgate. Mas Agamenon não o atendeu, e ainda lhe disse que só devolveria sua filha quando ela estivesse velha. E mandou-o embora, com palavras duras.
> Crises retornou pela praia, de sonoras ondas. Quando já estava longe, rezou para Apolo:
> ─ Ó grande deus do arco de prata! Lança tuas flechas contra os gregos que me ofenderam! (ROCHA, 2010, p. 14-15)

Estabelecendo uma comparação entre o início dos textos percebe-se, pelos títulos do primeiro canto, como a escolha de elaboração de Rocha (2010) proporciona ao leitor ir diretamente ao que se faz central para o canto, a ira de Aquiles, sem perder a “fidelidade” ao relato de Homero, o que, segundo Monteiro (2002, p. 47), revela-se como uma característica muito importante nas adaptações que recriam o texto original. Outro ponto que chama atenção é que apesar de cortar o texto original e simplificar a linguagem, a autora demonstra um cuidado para que algumas imagens próprias do original não se percam, realizando uma certa tradução, como se percebe na imagem do som do mar em “Busca as do mar flutissonantes praias” (HOMERO, 1950, p. 65), em Rocha (2010, p. 15): “Crises retornou pela praia, de sonoras ondas”. No original talvez essas imagens se percam em meio às dificuldades da linguagem para o aluno-leitor, porém a adaptação proporcionou realçar essa imagem do mar como elemento importante, possibilitando uma metáfora da ira de Crises, de Agamenon e de Aquiles. Essa metáfora se faz por meio de uma elaboração estética sofisticada, o que dá ao texto uma construção literária e não apenas resumitiva, o que demonstra as boas características dessa adaptação.

O texto adaptado é centrado no dilema de onde cortar e como realizar o corte. Ruth Rocha, ao fazê-lo, em diversas passagens, apresenta uma das boas qualidades de sua adaptação, que é transformar o texto mantendo a sonoridade da poesia como faz em uma das passagens do Canto II. No trecho em questão Agamenon fala aos seus soldados:

Canto II

Cetrados reis. A multidão fervia:
Quais de oca pedra, em sucessivos bandos,
Brotam nações de abelhas, pressurosas
No multíplice adejo, e em cachos pousam
Do verão sobre as flores; tais, brotando
De naus e tendas, sobre a vasta praia
Grupos e grupos à assembléia afluem.
Pica-os a Fama, que enviara Jove;
Cresce a balbúrdia, arengam, tumultuam.
Do tropel freme a terra, o estrondo ecoa.
De arautos nove a brados, o alarido
Lá cede à voz dos reis, do Olimpo alunos.
Cala a turba e se abanca; alçou-se o Atrida.
O seu cetro esculpiu Vulcano a Jove,
Que ao de Argos matador brindou com ele,
E ao cavaleiro Pélope Mercúrio;
Atreu régio pastor houve-o de herança:
Depois coube a Tiestespecoroso;
A Agamemnon Tiestes o transmite,
Com a Argólida inteira e bastas ilhas.
Neste se apóia, e rápido se explica:
"Ó fâmulos de Marte, amigos Dânaos,
Enreda-me o Satúrnio em lance infesto:
Selou que, Ílio extirpada, eu regressasse;
Hoje enganoso, tanta vida extinta,
À pátria exige que eu reverta inglório.
Do prepotente é gosto, cujo braço
Pujante há mil cidades derrocado,
E mil derrocará. Mancha indelével!
Ressoe no porvir que inumeráveis,
Sem êxito nenhum, travamos guerra
Com tão poucos varões;
pois, lealmente Ferida a paz,
e os Troas computados
E em decúrias os Gregos, vinho um Troa
Vertesse a cada Grego, faltariam
Escanções a muitas decúrias:
Tanto julgo aos de Tróia sobejamos.
Porém grandes cidades a auxiliam,
Bravas lanças brandindo, que, mau grado,
Reparos seus desmoronar me tolhem.
De Júpiter nove anos decorreram,
Lenhos já podres, cabos já delidos;
E em casa à espera esposas e filhinhos
Talvez estão. Da empresa desistimos;
Assim nos é forçoso: velas dadas,
Volte-se ao ninho pátrio; não podemos.
(HOMERO, 1950, p. 83-84)

Canto II

Agamenon se levantou com seu cetro, feito por Hefesto para o próprio Zeus, e que passou por várias mãos até a mão do comandante. E disse:
─ O próprio Zeus, que me ordenou que atacasse Troia e me prometeu a vitória, ordena-me agora que abandone a guerra, que já está perdida. Voltar

> de mãos vazias depois de perder tanta gente! Mas devemos obedecer a Zeus Onipotente. (ROCHA, 2010, p. 22)

O original apresenta várias passagens onde a rima se apresenta, como no trecho acima em “Quais de oca pedra, em sucessivos bandos, / Do verão sobre as flores; tais, brotando” (Homero, 1950, p. 83), além da sonoridade sempre constante. Embora Rocha (2010) realize cortes profundos ao recriar o texto, ela realiza uma transcriação da obra original mostrando um trabalho literário como na rima “gente/ onipotente”, realizando, assim, uma adaptação recriativa que, mesmo tornando o texto mais palatável, tem muita qualidade literária.

Outra boa característica da adaptação de Rocha (2010) é que a concisão do texto não impede que muitas palavras do vocabulário próprio da obra original sejam utilizados, demonstrando que a releitura pode apresentar esse vocabulário, e comprovando um cuidado da autora com as palavras que apresentam relevância para o texto. Como exemplo disso pode-se citar a palavra “falanges” que aparece no Canto V, quando Palas instiga Diomedes contra os troianos. A palavra, que significa formação de combate, poderia ter sido substituída por Rocha (2010), mas a autora opta por usá-la. Vejamos os trechos nas duas obras em que o vocábulo aparece:

> Canto V
>
> O Licaônio, que na arena o adverte
> A derrotar falanges, o arco atesa;
> O armo direito, no ímpeto, lhe frecha
> Pelo cavo da coura, do volúvel
> Passador cruentada, e ledo grita:
> “Eia, avante os corcéis, bizarros Troas;
> Que o mais tremendo Aquivo está frechado,
> Nem longo a dor suportará violenta.
> (HOMERO, 1950, p. 132)

> Canto V
>
> Diomedes, enlouquecido, corre pelo campo como um rio caudaloso engrossado pelo degelo, que arrasta todas as barreiras, arrastando o que encontra pela frente.
> Densas falanges de troianos são destruídas. (ROCHA, 2010, p. 37)

O trecho do Canto V evidencia, também, que a autora mantém a beleza da construção do texto, simplificando, sim, mas conseguindo manter a essência da linguagem que pode encantar o leitor, pois é belíssima a imagem “rio caudaloso

engrossado pelo degelo, que arrasta todas as barreiras, arrastando o que encontra pela frente” (ROCHA, 2010, p. 37).

Portanto percebe-se que a adaptação em questão não é um simples corte, um resumo. Apesar de a autora estar bem presa ao original, sua obra vai além: trata-se de uma transposição do texto de uma época a outra sem perder de vista as características fundamentais do original e proporcionando ao aluno-leitor uma imersão no texto. Dessa forma, é uma adaptação de qualidade, que se preocupa com a forma como o texto é elaborado, obra dialogal, autônoma e com um trabalho literário próprio, de qualidade, em diálogo com o original, que ainda, preocupa-se com a formação do leitor.

O mistério da Casa Verde, de Moacyr Scliar

Moacyr Scliar, escritor nascido em Porto Alegre em 1937, autor de mais de 80 livros, é considerado pela crítica um dos autores mais importantes da atualidade; escreveu contos, novelas, romances, ensaios, crônicas e também se dedicou à literatura infanto-juvenil. Zilberman (2017) faz a seguinte análise sobre a literatura infanto-juvenil escrita por Scliar:

> A literatura infanto-juvenil consta igualmente dos gêneros literários a que Scliar se dedicou. Na maioria de seus livros, os protagonistas vivenciam situações existenciais decisivas para sua formação: as crianças almejam alcançar o afeto de pais e irmãos; os adolescentes buscam autoafirmação e fortalecimento da identidade. Porque deseja que o leitor se identifique com a personagem, com quem aprende a entender as próprias aspirações, Moacyr Scliar cria figuras ficcionais que compartilham a faixa etária dos destinatários. Além disso, a personalidade deles mostra-se bem definida, o que não impede de expressarem problemas, de que nem sempre estão muito conscientes, até esses se evidenciarem e serem solucionados, em parte por iniciativa do herói, em parte graças à generosidade de algum adulto solidário (pai, tio, amigo da família, professor). (ZILBERMAN, 2017)

Para esse público em questão realizou, ainda, adaptações de clássicos da literatura brasileira: adaptou obras de Machado de Assis, Lima Barreto, José de Alencar, Castro Alves, Euclides da cunha. As adaptações de Scliar fazem parte da coleção *Descobrindo os Clássicos*, da Editora Ática. Esta coleção apresenta uma característica particular ao adaptar um clássico: recontar a história clássica dentro de uma outra história. Essa forma de adaptar remete ao modo de adaptar de Monteiro

Lobato que incluiu nas histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo adaptações de clássicos universais, um exemplo disso é o livro Dom Quixote das crianças, no qual o clássico de Cervantes é adaptado para o público infantil.

Scliar (2008) em *O mistério da Casa Verde* realiza uma releitura de *O Alienista* de Machado de Assis. Na obra, o narrador conta a história de quatro amigos adolescentes, moradores de Itaguaí, que desejam montar um clube, mas para isso precisam de um local para os encontros e decidem que a Casa Verde talvez seja um lugar ideal. A Casa Verde está abandonada, os moradores da Itaguaí de Scliar têm receio de utilizar a construção por ela ter sido o local em que Simão Bacamarte, protagonista de *O Alienista,* havia feito de hospício com o objetivo de estudar os alienados no século XIX. Os elementos do clássico são transportados para a adaptação, que, sendo outro texto, insere dentro dele a história clássica, construindo-se na Itaguaí do futuro, com a Casa Verde do século XX que traz os resquícios de seu passado e um novo alienado, que pensa ser Simão Bacamarte.

Scliar traz o espaço Casa Verde como o elemento chave na produção de seu texto e como a alusão que evoca para a sua, a obra machadiana, elemento evidenciado já no título da obra, *O mistério da Casa Verde*. O Título apresenta características de sedução instigadas pela palavra mistério, além de revelar o fator inerente de uma adaptação: proporcionar o diálogo do clássico, em uma linguagem acessível, com o público infanto-juvenil. O espaço explícito Casa Verde, como também Itaguaí, evocam todo um conteúdo implícito e intertextual em torno do qual se constrói o mistério: a Casa Verde é temida, o tabu sobre a loucura, o personagem Simão Bacamarte.

Uma das boas características que merece ser ressaltada nessa adaptação é que o texto narrado em terceira pessoa apresenta, em seu primeiro capítulo, com que obra e autor se estabelece o diálogo de releitura, e como a cidade de Itaguaí e a Casa Verde se relacionam com o texto narrado e com o clássico:

> Com a Casa Verde ninguém brincava. Apesar de ela ter sido celebrada por Machado de Assis em *O alienista*, ou talvez até por causa disso, muitos itaguaienses achavam que era melhor evitar o assunto. Que era objeto de polêmica. A professora Isaura, por exemplo, que lecionava no ensino médio da Escola Itaguaí, era uma entusiasta defensora da obra do grande escritor. É preciso ler *o Alienista*, sustentava, para entendermos o passado de nossa cidade, e para desfazer as lendas sobre a Casa Verde. Outras pessoas discordavam. Achavam que a obra havia prejudicado a imagem de Itaguaí e que o melhor era esquecê-la.

> Por que se dizia que a Casa Verde era mal-assombrada? Nunca ficou bem claro: as origens da lenda perdiam-se no tempo. Sabia-se – e daí teria se originado a obra de Machado – que ali funcionara, em outros tempos, um hospício, um lugar para loucos. (SCLIAR, 2008, p. 10- 11)

Percebe-se que junto à apresentação de *O alienista* e de Machado de Assis surge outra característica da adaptação em questão: o narrador contextualiza a obra e seu autor clássico, o que ocorre tanto no início do livro, quanto durante todo a obra, assim, a adaptação trabalha uma forma de mediação do clássico para o público jovem contribuindo para a compreensão do texto. Quando dá voz à personagem professora Isaura, é uma das passagens do texto em que essa especificidade se revela:

> - Vamos lá, pessoal. Estou à disposição de vocês.
> Foram para uma sala vazia, sentaram-se todos.
> - Muito bem – disse ela. – O Leo me contou que o grupo de vocês está interessado em saber mais sobre O alienista, do Machado de Assis, é isso?
> - É – confirmou Arturzinho. – Essa coisa da Casa Verde, a gente tem discutido muito sobre aquele lugar.
> - Então vamos lá. Primeiro vamos falar um pouco sobre o Machado de Assis, que é tão importante para a cidade.
> - Ele morou aqui em Itaguaí? - quis saber Arturzinho.
> - Não, o Machado era do Rio de Janeiro. Criou-se lá, no subúrbio, menino pobre. Além disto era mulato, e naquela época atavam em moda teorias racistas sustentando que os mulatos eram inferiores. Quer dizer: sofreu muito, ele. Mas foi em frente, tornou-se jornalista e escritor.
> - E a troco de quê escreveu um livro sobre loucura?
> - Esse era um tema que o interessava muito. Já havia aparecido em outro livros, como Quincas Borba. Mas nesta obra é o tema central. (SCLIAR, 2008, p. 38)

A personagem Isaura, apesar de não ser uma das protagonistas da obra, revela-se muito importante na construção do texto adaptado. Na passagem já citada, "A professora Isaura, por exemplo, que lecionava no ensino médio da Escola Itaguaí, era uma entusiasta defensora da obra do grande escritor. É preciso ler *o Alienista*[...]" (p. 10), ela representa leitores apaixonados pelos clássicos e em particular por Machado de Assis e justifica o motivo de lê-lo. Outra particularidade da professora é que como Dona Benta nas adaptações de Lobato, ela se dispõe a contar a história do Alienista para os adolescentes. A construção textual de Scliar ao explicar o contexto da obra de Machado, criar uma personagem leitora de clássicos que conta a história para os alunos evidencia para o leitor outra boa característica dessa adaptação: a de que ele não está lendo o clássico, e sim, estabelecendo um primeiro contato com a sua história fascinante. Isaura demonstra o trabalho de Scliar com o modo de produção de seu texto, da preocupação com o fazer literário.

O quarto capítulo de O Mistério da Casa Verde ocupa-se de revelar aos quatro garotos – Arthurzinho, Leo, Pedro Bola, André – sobre o enredo da obra *O Alienista.* Nesse momento, o texto adaptado, por meio da voz da professora Isaura, traspõe trechos do texto original de Machado de Assis, intercalando-o com os diálogos entre os garotos e a professora, nos quais o que não é trazido do original é completado pela narração de Isaura, que comenta o trecho, e as dúvidas remanescentes vão se elucidando diante das respostas às perguntas dos meninos. Veja como isso ocorre no trecho abaixo:

> - O Machado de Assis começa assim: "As cônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o doutor Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, Portugal e das Espanhas".
> - Bacamarte ... Bacamarte ... Não é uma arma antiga? – perguntou Pedro Bola.
> - É. Mas vocês já vão ver que o Machado escolheu esse nome de propósito para o doutor. Depois de estudar na Europa... naquele tempo o Brasil era governado por Portugal... Ele veio para a vila de Itaguaí, casou com uma moça chamada Evarista e começou a trabalhar. Aos poucos, foi-se interessando pela doença mental. Não era um assunto muito popular, digamos assim. Conta o Machado: "A vereança de Itaguaí entre outros pecados de que é arguida pelos cronistas, tinha o de não fazer caso dos dementes. Assim é que cada louco furioso era trancado em uma alcova, na própria casa, e não curado, mas descurado, até que a morte o vinha desfraldar do benefício da vida; os mansos andavam à solta pela rua". O doutor Bacamarte então teve a ideia de construir um lugar pra os malucos. Para isso, ele pretendia conseguir verba da câmara de vereadores. (SCLIAR, 2008, p. 39)

E no Alienista:

> As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. (ASSIS, 1977, p. 9)
> A vereança de Itaguaí, entre outros pecados de que é argüida pelos cronistas, tinha o de não fazer caso dos dementes. Assim é que cada louco furioso era trancado em uma alcova, na própria casa, e, não curado, mas descurado, até que a morte o vinha defraudar do benefício da vida; os mansos andavam à solta pela rua. (ASSIS, 1977, p. 10)

Para marcar a presença do texto de Machado de Assis, sempre que os trechos são transcritos são utilizadas indicação da fala, por exemplo, "O Machado de Assis começa assim", "Conta o Machado", além de aspas, desse modo se diferencia o texto da professora Isaura, adaptação, do que é do Alienista, original. O que traz para a adaptação de Scliar algo especial, marcas que tornam claro para ao leitor, novamente, que o texto que está lendo não é o original. A adaptação produz, então, uma harmonia do texto que é construída com a transformação e a transposição do original, utilizando

a macroestratégia de se inserir um texto dentro de outro. A macroestratégia utilizada evidencia que em vez de uma recriação, como a de Rocha, a obra de Scliar possui um movimento literário diferente: diálogo, intertextualidade, polifonia. Embora diferente o texto de Scliar também é criativo, expõe o trabalho de elaboração textual; e acaba por confirmar que o texto adaptado pode ser bem construído ao relacionar original e adaptação.

A estratégia na construção de *O mistério da Casa Verde* não é de reformulação da linguagem, como em Ruth Rocha, e sim de uma tradução simultânea, em que a professora traz o original na íntegra, ou seja, contato com o original, mas faz verdadeiras "traduções", reformulações do original em seu discurso e nos discursos dos alunos; os diálogos funcionam como uma tradução interpretativa, uma recriação do original. As citações mostram isso: a de Machado é o texto puro; a de Scliar é o texto original dentro de outro, que o reelabora, que o refaz, interpreta, traduz. Em vez de simplificar, o original aparece na íntegra, mas plasmado em outro texto, que o traduz, interpreta, esmiúça para os leitores em formação. Esse outro discurso é também de caráter literário por vários aspectos: o exercício com a linguagem, o uso da polifonia, a intertextualidade, a contação de histórias, a metalinguagem da narrativa dentro de narrativa.

No final do livro a adaptação de Scliar segue um movimento um pouco diferente, apesar de alguns trechos serem idênticos às palavras de Machado de Assis, não existe marca textual que o indique, e eles sofrem modificações ao pertencerem à fala de outro personagem. Quando o mistério é elucidado, Jorge, personagem que pensava ser Simão Bacamarte, passa a ser ator amador e apresenta um monólogo intitulado "O alienista na Casa Verde"; na narração de trechos do monólogo se percebem as alterações realizadas em comparação com o original.

> - A ciência é meu emprego único; Itaguaí é o meu universo. (SCLIAR, 2008, p. 76)
>
> - A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o meu emprego único; Itaguaí é o meu universo. (ASSIS, 1987, p. 9)
>
> - Feia? Sim. Mas tinha condições anatômicas e fisiológicas de primeira ordem: digeria com facilidade, dormia regularmente, tinha visão excelente. (SCLIAR, 2008, p. 76)
>
> Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e não bonita nem simpática. Um dos tios dele, caçador de pacas perante o Eterno, e não menos franco,

> admirou-se de semelhante escolha e disse-lho. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes. (ASSIS, 1987, p. 9)

> - Descobri que não havia no reino nenhum especialista em doença mental. O que me surpreendeu: a saúde da alma é a ocupação mais digna do médico. A ela resolvi, pois, me dedicar. (SCLIAR, 2008, p. 76)

> Foi então que um dos recantos desta lhe chamou especialmente a atenção, — o recanto psíquico, o exame de patologia cerebral. Não havia na colônia, e ainda no reino, uma só autoridade em semelhante matéria, mal explorada, ou quase inexplorada. Simão Bacamarte compreendeu que a ciência lusitana, e particularmente a brasileira, podia cobrir-se de "louros imarcescíveis", — expressão usada por ele mesmo, mas em um arroubo de intimidade doméstica; exteriormente era modesto, segundo convém aos sabedores. (ASSIS, 1987, p. 10)

Nota-se na comparação entre as palavras de Scliar e as de Machado de Assis que alguns movimentos são realizados no ato de adaptar. Orações são suprimidas, é o caso de “disse ele a Sua Majestade” e “estava assim apta para dar-lhe filhos robustos”, que não aparecem em *O mistério da Casa Verde*; a inclusão de uma pergunta que é respondida pelo próprio personagem ao invés do questionamento do tio; a simplificação do vocabulário nos trechos, por exemplo, em “doença mental” no lugar de “a patologia cerebral”; a colocação de termos em uma ordem mais simples juntamente com a mudança do vocabulário e a alteração da sintaxe pela criação de uma oração, como em “tinha visão excelente”, que no original é “excelente vista”. As alterações feitas são as falas do personagem que as representa em uma peça teatral, representando uma adaptação para outra linguagem, Scliar, assim, produz uma adaptação dentro de sua adaptação. A estratégia de um discurso dentro de outro muda: agora o discurso do original é assimilado e esse movimento é interessante, pois significa que o leitor em formação agora está em relação direta com o discurso do original; no entanto, o original, aqui, é reelaborado, como em Rocha. A reelaboração nesse trecho evidencia novamente o caráter literário da obra de Scliar: o trabalho com a linguagem. Além disso, a peça dentro da narrativa, ou seja, adaptação dentro de adaptação, em outro gênero, teatro, mostra como o movimento adaptatório é natural da literatura, como adaptar é reescrever. Esse movimento de Scliar prova a teoria que fundamenta essa pesquisa, sendo ele quase uma metáfora dessa teoria, pois sua obra mostra na carne: adaptar é sempre um exercício de criação de outra obra, por isso sua narrativa apresenta, traz e digere o original, convertendo-o em outros textos: o

seu, a peça. É um movimento antropofágico de digerir e produzir outras coisas com o digerido.

É importante ressaltar que o texto é produzido trazendo as características que Zilberman (2017) ressaltou em sua análise sobre as produções infanto-juvenis de Scliar: os personagens têm idade similar ao público leitor, os adolescentes buscam autoafirmação e o fortalecimento da sua identidade, por isso decidem criar um clube, os problemas acabam por serem solucionados por iniciativas dos heróis que solicitaram o auxílio da professora e de um psicanalista.

Não se pode deixar de mencionar o trabalho estético-literário na construção da narrativa em *O mistério da Casa Verde*. O texto de Scliar escolhe a construção de um personagem doente mental que impulsiona os jovens a lidarem com uma doença que gera tabus, uma vez que são os adolescentes da trama que lidam com o alienado e que buscam um tratamento para ele, temática nada comum em livros infanto-juvenis. Embora se trate de uma adaptação de um clássico que tematiza a loucura, Machado não desenvolveu personagens adolescentes relacionados ao tema, já Scliar insere em seus personagens uma preocupação social com a doença. A obra de Scliar traz ainda, um trabalho peculiar com a linguagem; como um bom exemplo desse trabalho tem-se a linguagem utilizada por Jorge: enquanto este pensa ser o alienista, seu vocabulário retoma a linguagem do século XIX como em “Vós sois”, “se vos conheço? Pessoalmente não, mas posso dizer tudo a vosso respeito” (SCLIAR, 2008, p. 26). Outra exemplificação são as metáforas presentes como em “o mundo é um hospício, vosso hospício” (SCLIAR, 2008, p. 27), e também o nome do monólogo “O Alienista na Casa Verde” (SCLIAR, 2008, p. 76), que representa a junção dos dois textos, o de Machado e o dele.

Pode-se dizer ainda, que a adaptação em *O mistério da Casa Verde* vai pouco a pouco inserindo o aluno no original, em um movimento aproximativo gradual: primeiro sabendo sobre o original, depois inserindo trechos dentro do discurso da adaptação, com traduções e interpretações acopladas, e depois trazendo mais diretamente o discurso original, por meio de fragmentos reelaborados, de elementos mais próximos ao original. Essas reelaborações e aproximações aos elementos do original se fazem literariamente, em construções esteticamente sofisticadas, comprovando que a adaptação tem caráter literário.

O uso dessas características demonstra que Scliar não fugiu ao seu estilo individual para produzir uma adaptação para o público infanto-juvenil, o que evidencia que ele é o autor de um texto que não simplifica a grande obra do autor clássico, e sim, que o seu texto é outro, que se constrói a partir de um texto célebre, mas que contém indícios de sua autoria.

Sendo assim, as duas adaptações centrais neste estudo mostram que não são cópias, não são resumos, são textos literários. Textos esses produzidos sob a perspectiva de recriação, do reconto, de releitura que inclui o componente textual-linguístico-composicional de boas obras literárias: características estéticas, estilo individual, preocupação com a formação do leitor. A obra de Scliar faz um trabalho autoral, um trabalho de sujeito-leitor ativo: cria outra obra e não apenas parafraseia o original. Ruth Rocha não chega a elaborar completamente outra obra, como Scliar, mas apresenta uma proposta de releitura que muito contribui para a chegada ao clássico.

Após a discussão sobre os constructos teóricos que fundamentam este trabalho, no próximo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos utilizados para a implementação do projeto de letramento literário na escola.

Capítulo 3:
Metodologia

A metodologia é o caminho escolhido para a realização de uma pesquisa, o seu percurso prático, e tem como objetivo planejar e organizar as etapas da pesquisa, um marco organizado e fundamentado para a realização e o desenvolvimento prático da pesquisa. A orientação metodológica reflete a natureza do trabalho e o posicionamento prático do pesquisador em sua investigação para que ele alcance os objetivos traçados. Dado o caráter deste trabalho, que situa-se no campo da leitura literária e na formação do leitor, adota-se a perspectiva qualitativo-interpretativista, que será detalhada em seguida. Explicar como a pesquisa se desenvolveu, a partir da metodologia adotada, é o que é feito neste capítulo, para isso apresenta-se a abordagem metodológica adotada na pesquisa, os procedimentos de geração e análise de dados e de resultados, assim como também os participantes da pesquisa e o contexto no qual ela se inseriu.

3.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o paradigma interpretativista emergiu no início dos anos 1920 como um paradigma alternativo para se fazer ciência. O positivismo de natureza quantitativa era uma das principais tradições de desenvolvimento de pesquisa e negligenciava o contexto sócio-histórico da época, como o desenvolvimento da tecnologia, além de valorizar os métodos e os princípios epistemológicos que guiavam a pesquisa das ciências exatas; então, segundo a autora, os pensadores críticos provenientes das ciências sociais, fizeram emergir o paradigma interpretativista que surgiu como alternativa ao positivismo. Para esse paradigma:

> Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Ainda, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é da tradição epistemológica denominada interpretativismo que provém o paradigma qualitativo, que se torna importante para a pesquisa na sala de aula. Para a autora, dentro da metodologia da pesquisa qualitativa as escolas têm lugar de prestígio para conduzir pesquisa interpretativista, já que esse tipo de pesquisa se interessa em estudar detalhadamente uma determinada situação e têm como função "construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos" (2008, p. 42).

Para Strauss e Corbin (2008, p. 23) a pesquisa qualitativa é o "tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação"; embora alguns dados possam ser quantificados, a base da análise deve ser interpretativa. Os autores acrescentam que a análise qualitativa refere-se: "ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico" (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Lüdke e André (1986) falam de como os pesquisadores da área de educação se interessam pelo uso das metodologias qualitativas pelo fato de elas serem adequadas para o estudo de questões que envolvem a escola. Os autores expõe características desse tipo de pesquisa ao citarem Bogdam e Biklen (1982):

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Bortoni-Ricardo esclarece que, na pesquisa qualitativa, "O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam" (2008, p.34); em outras palavras, o investigador procura analisar e entender um fenômeno com atenção a como os informantes lidam com as situações por eles vivenciadas e como se interagem em determinado contexto de um ambiente natural. Assim, percebe-se que a pesquisa qualitativa, por todas as suas características, tem grande aceitação como abordagem metodológica para o estudo de questões relacionadas à escola.

Desta forma, este trabalho constituiu-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que procurou analisar e entender um fenômeno com atenção a como os informantes lidam com as situações por eles vivenciadas, em determinado contexto social. Ao investigar o seu desenvolvimento, os dados foram analisados de forma descritiva e minuciosa, tendo o interpretativismo como o seu norte. Assim, a pesquisa pretendeu averiguar os impactos da leitura de obras clássicas adaptadas para o público infanto-juvenil na construção do seu letramento literário. Para alcançar esse fim, estabeleceu-se um diagnóstico de como os alunos lidavam com a leitura do clássico; as ações e os comportamentos dos estudantes e do professor pesquisador envolvido para que o objeto de ensino se realizasse foram descritos; analisaram-se as interações no decorrer do desenvolvimento do projeto, assim como também as atividades propostas, suas finalidades, e a resposta dos alunos a elas; e, ainda, buscou-se compreender e explicar todo o processo no contexto da sala de aula, e como os estudantes o perceberam e interagiram em sua aplicação.

Para este tipo de pesquisa realizada na sala de aula a figura do professor pesquisador é muito importante, uma vez que, é sob o olhar atento de quem conduz a prática que a pesquisa se desenvolve. Sendo assim, é relevante para esta pesquisa, que tem como foco principal o letramento literário e o ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa, traçar o perfil de um professor pesquisador.

3.1.1 Professor pesquisador

A pesquisa qualitativa no microcosmo de uma sala de aula propicia a abordagem de um professor pesquisador. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador é aquele que não só utiliza o conhecimento produzido por outros pesquisadores da área, mas também gera conhecimentos sobre seus problemas profissionais, para melhorar sua prática. Assim, ele possui características distintas de outros pesquisadores, justamente por investigar seu próprio trabalho pedagógico, observando o processo de aprendizagem de seus alunos, e até buscando melhorias. Bortoni-Ricardo, assim, distingue esse professor de outros professores:

> O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e

> desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (2008, p. 46)

Pesce e André (2012, p. 42) ajudam a explicar o papel do professor pesquisador, quando afirmam que o professor pesquisador é “aquele que assume a realidade escolar como um objeto a ser analisado/investigado”. As autoras apresentam que um professor pesquisador não deve apenas entender o conhecimento advindo das teorias desenvolvidas por acadêmicos para melhorar a prática, mas ter a sala de aula como local de investigação, na qual o conhecimento é construído na ação de lecionar, que está intimamente ligada a esse sujeito professor, que também produz teoria. Para as autoras:

> Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41)

Nessa perspectiva, o professor pesquisador caracteriza-se, por ser capaz de questionar e investigar a prática e o contexto da sala de aula, de fazer diagnósticos, levantar hipóteses, buscar a teoria necessária sobre o objeto de estudo, bem como, implementar uma prática que busque intervir em um problema, coletar e analisar dados acompanhando o processo de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que concilia a docência e a pesquisa.

Pesce e André (2012, p. 44) apontam que professor pesquisador ao se efetivar como tal, ou seja, ao apresentar as características já citadas “será autor de seu trabalho, fazendo opções teóricas, metodológicas e políticas e sendo propositor de mudanças”, tornando-se, então, protagonista na construção de conhecimento ao admitir a sua realidade escolar como objeto de pesquisa.

Essa figura, a do professor-pesquisador, é fundamental para esta pesquisa, uma vez que, foi do questionamento da prática e da realidade da sala de aula que nasceu este objeto de pesquisa, sob o olhar de uma professora. Desse modo, este projeto de ensino apresenta a sua pesquisadora como uma professora-pesquisadora, graduada em Letras no Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) em 2005 com 11 anos de docência em Língua Portuguesa e Literatura no sistema estadual de educação. Ao longo dos anos já lecionou para todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Leciona para os alunos, público-alvo da pesquisa, desde o 6º

ano e diante das observações e dos dilemas enfrentados com esses alunos na leitura literária buscou investigar como esses estudantes, de uma escola pública da periferia, atuam quando inseridos em um trabalho pedagógico de ensino de literatura, que objetiva a formação do leitor, segundo a metodologia qualitativo-interpretativista.

Além da professora-pesquisadora, participaram da pesquisa outros sujeitos do contexto escolar, conforme detalhado no item a seguir.

3.2 Participantes e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada na cidade de Sete Lagoas, Minas Gerais.

A Escola Estadual Mauro Faccio Gonçalves é a mais nova da rede do Estado na cidade, tendo sido fundada em fevereiro de 2013. Localizada no bairro Jardim Primavera II, um loteamento recente, ainda com alguns lotes vagos e muitas construções em andamento, atende predominantemente estudantes oriundos de famílias de classe média baixa. A escola está sempre aberta para a proposta de projetos que contribuam não só com a formação escolar, mas também com a formação pessoal do aluno, por isso grande parte de seus alunos encontra somente na escola o contato com as diversas manifestações culturais e artísticas, inclusive a literatura. O contato com a literatura na instituição funciona por meio do livro didático, pelo empréstimo de livros da biblioteca e por trabalhos isolados de alguns professores com o texto literário.

Fizeram parte deste estudo 56 alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A turma 900 possui 29 alunos e a turma 901, 27. As duas turmas são compostas pela maioria dos alunos com uma relação adequada entre idade e ano de escolaridade entre 14 e 15 anos, pois cada uma só possui um aluno repetente. Outra característica da maior parte desses alunos é que eles estudam juntos desde o 5º ano, possuindo, assim, um relacionamento interpessoal muito bom, o que ajuda no desenvolvimento e nos relatos reflexivos das atividades, pois eles possuem confiança entre si para expressar suas ideias e sentimentos. Além disso, são abertos ao trabalho com a literatura, uma vez que reconhecem o valor do texto literário para sua formação.

É importante ressaltar que esta pesquisa apenas se desenvolveu após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG (ANEXO 1) e com aprovação da instituição escolar por meio da Carta de Anuência (ANEXO 2) assinada pela direção em vigência. A professora-pesquisadora assinou termo de compromisso (ANEXO 3) e tomou todas as providências para assegurar o cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS (BRASIL, 2012). Somente os alunos que aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (estudantes) (ANEXO 4) e com autorização de seus pais, que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (pais) (ANEXO 5), têm os seus dados analisados para fins desta pesquisa. Todos esses documentos se encontram em anexo a esta pesquisa.

3.3 Sequência prática para o desenvolvimento do Letramento literário

A aplicação desta pesquisa teve duração de quatro meses. Inicialmente foi aplicado o questionário inicial, que possibilitou investigar os participantes da pesquisa e hábitos familiares quanto aos aspectos relacionados a leitura e a leitura literária. Então, os estudantes realizaram a atividade diagnóstica inicial para investigar como se desenvolviam na leitura de trechos de clássicos literários.

Logo após, adotou-se como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa a aplicação de um projeto de ensino elaborado apropriando-se da sequência básica do letramento literário elaborada por Cosson (2014). As sequências se basearam nas adaptações e não nos originais, já que desejava-se observar se elas serviriam de preparação para a leitura dos originais ou não. As atividades do Projeto de ensino foram organizadas baseando-se nas quatro etapas propostas pelo autor: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa, a motivação, teve como objetivo o que indica Cosson (2014, p. 54): “a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. Para o autor, a motivação é a preparação, a antecipação a leitura, na qual o professor deve promover uma situação de interação com o texto.

A segunda etapa do projeto de ensino foi a introdução: “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014, p. 57), assim, é uma atividade de apresentação do autor, da obra literária, das justificativas que levaram a escolha daquela obra com a apresentação física da obra aos alunos.

A terceira etapa é a da leitura, fundamental no do letramento literário, ao acompanhar a leitura realizada pelo aluno. Cosson (2014) recomenda esse acompanhamento por meio de intervalos que podem ser uma simples conversa sobre o desenvolvimento da história ou atividades específicas como a leitura de pequenos textos que tenham ligação com a obra ou a leitura conjunta de um capítulo. Para ele o ideal é que o professor realize três intervalos para acompanhar, diagnosticar e intervir no processo da leitura: “em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2014, p. 64).

A quarta etapa foi a interpretação. De acordo com Cosson ela deve ser pensada no letramento literário em dois momentos: a interpretação interior, que é o que acompanha a leitura decifração do código, sendo de natureza mais individual, e a interpretação exterior, que é a realização da interpretação da obra compartilhada com a comunidade de leitores. As atividades de interpretação precisam ter um registro que deve ser mediado pelo professor considerando idade, perfil, tipo de texto, entre outros fatores.

3.3.1 As sequências básicas desenvolvidas neste projeto

Foram elaboradas duas sequências básicas para este trabalho, por se tratar da leitura de duas obras literárias. Essas duas sequências foram elaboradas de forma muito similar, pois cada etapa possuiu vários objetivos em comum. Todas as atividades das sequências encontram-se no caderno de atividades. A turma 900 realizou a leitura da obra *Ruth Rocha conta a Ilíada,* adaptação de um clássico universal. E a turma 901 leu *O Mistério da casa verde, de* Moacyr Scliar, adaptação de um clássico nacional.

As apresentações das sequências nesse item foram de uma forma breve e geral, sendo detalhadas na análise de sua aplicação.

3.3.1.1 Sequência para *Ruth Rocha conta a Ilíada*

Primeiramente realizou-se a motivação, que foi denominada Mitologia Grega. Os alunos realizaram uma breve pesquisa na internet sobre os deuses gregos e responderam um quiz sobre deuses. Então eles escolheram um deus que os representasse e anotaram argumentos que justificaram sua escolha. Por fim, apresentaram aos colegas seus argumentos. A motivação elaborada teve o propósito de promover a entrada dos alunos no universo mitológico dos deuses gregos presente na Ilíada, além de promover, com a pesquisa na internet, um contato inicial com o vocabulário desse universo dos deuses, o que iniciou um do trabalho com a linguagem, ativou conhecimentos prévios e promoveu a construção de novos.

A segunda etapa foi a introdução. Nela apresentou-se aos alunos da turma 900 o clássico adaptado *Ruth Rocha conta a Ilíada* e falou-se sobre sua autora, Ruth Rocha; também foi apresentado a eles o clássico *Ilíada,* de *Homero,* problematizando a questão da autoria da obra. E, ainda nesse momento, levantaram-se hipóteses sobre as relações entre as duas obras. Além disso, explorou-se um pouco a influência da obra no mundo ocidental. A introdução foi elaborada de forma a apresentar e ambientar aos alunos a respeito da obra que iriam ler e sobre o clássico, apresentaram-se também algumas informações desse clássico e destacou-se que Ruth Rocha criou uma nova obra que dialoga com o clássico. Levantou-se a questão da autoria, da relação das duas obras, problematizou-se a adaptação e o que eles entendiam por adaptação.

A terceira etapa foi a leitura da obra. Essa etapa foi dividida em três intervalos. No primeiro intervalo foi solicitado que os alunos fizessem a leitura dos mapas e das imagens iniciais e logo após iniciassem a leitura do primeiro capítulo discutindo os acontecimentos em grupo. Esse primeiro intervalo objetivou o início da leitura de forma dialogada, uma atividade linguística introdutória do vocabulário da obra, e a exploração da temática do herói.

O segundo intervalo foi composto de duas atividades. A primeira, discutiu com os alunos após a leitura de alguns capítulo o que ocorreu na obra até esse momento, quem eram os personagens principais, que características apresentam esses personagens, e dúvidas foram esclarecidas. A segunda atividade foi de ordem

linguística que, na questão 1, solicitava aos alunos a leitura de todo o glossário da obra, o que proporcionou a discussão da presença desses vocábulos na sociedade contemporânea. A questão 2 propôs um trabalho com as construções linguísticas da *Ilíada,* principalmente a inversão da sintaxe. Então, O segundo intervalo objetivou principalmente auxiliar nas questões linguísticas, principal empecilho para a leitura do clássico original, e averiguar como estava o desenvolvimento da leitura.

O terceiro intervalo também abarcou duas atividades, sendo que uma delas foi elaborada a pedido dos alunos. A primeira atividade desse intervalo foi um pedido dos alunos para lerem um trecho da obra em voz alta para os colegas. A leitura foi preparada e realizada em grupo. A segunda atividade, proposta pela professora, buscou a intermediação da leitura da obra com atividades intertextuais. Foi realizada com os alunos a leitura da charge *A Guerra de Tróia por Nani*; depois, os alunos assistiram ao trecho do episódio da Escolinha do Professor Raimundo "Quem sequestrou Helena de Troia" e, após lerem e assistirem, algumas questões foram propostas para problematizar a intertextualidade e a personagem Helena.

O terceiro intervalo teve a função de apresentar textos intersemióticos que fazem uso de diálogo intertextual com a Ilíada, e abordou como esses textos construíram esse diálogo e qual o objetivo. Ainda, refletiu sobre a caracterização da principal personagem feminina da obra. A atividade proposta pelos alunos demonstrou o desejo deles de se posicionarem como sujeitos de sua leitura.

A interpretação foi a última etapa dessa sequência básica. Após a leitura de todo o livro, os alunos realizaram comentários sobre a obra e em seguida, assistiram ao filme Troia. Após o filme, foi realizado um debate sobre a versão cinematográfica e a obra de Ruth Rocha. Verificou-se se as hipóteses que eles levantaram na introdução foram confirmadas ou refutadas. A interpretação teve a finalidade de levar os alunos a reconhecerem o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias, apresentar uma outra adaptação da obra e estabelecer com ela uma comparação entre adaptações e as diferentes visões de cada uma, as diferentes linguagens. Além de externalizar, por meio de atividades elaboradas por eles, as discussões que a obra propôs.

3.3.1.2 Sequência para *O Mistério da casa verde*

Primeiramente realizou-se a motivação, denominada Máquina do tempo. Foi explicado para os alunos que eles leriam textos de periódicos e veriam imagens que datam do século XIX. Eles deveriam imaginar que entravam em uma máquina do tempo que os levaria justamente àquele lugar, no momento em que os fatos do texto aconteciam. Ao voltar para o século XXI os alunos deviam descrever o que aconteceu, aonde foram, como as pessoas se comportavam, como elas se vestiam, como era o ambiente e explicitar isso oralmente. Como na motivação da sequência anterior, objetivou-se proporcionar aos alunos a ambientação com o século XIX e o contato com o vocabulário presente nos textos dessa época.

A etapa seguinte foi a introdução, na qual apresentou-se aos alunos o clássico adaptado *Mistério da Casa Verde* e o seu autor Moacyr Scliar. Foi realizada a leitura da sinopse na contracapa do livro e, então, foi apresentado a eles o clássico original *O alienista,* proporcionando aos alunos informações sobre o seu autor, Machado de Assis, e sobre o significado do vocábulo Alienista. Após esse momento, destacou-se que a obra que iriam ler é uma adaptação do clássico de Machado de Assis e que existem várias adaptações dessa obra; também foram mostradas aos alunos algumas adaptações. Algumas hipóteses sobre a adaptação foram levantadas e, por fim, leu-se com os alunos o prefácio da obra *Mistério da Casa Verde*. A introdução teve como objetivos apresentar ao aluno a obra a ser lida e o clássico nacional, propor o levantamento de hipóteses sobre a obra de Scliar e sobre o ato de adaptar.

A terceira etapa da sequência básica foi a da leitura, composta por três intervalos. O primeiro intervalo foi composto de duas atividades, a primeira em grupo e a segunda individual. A atividade em grupo sugeriu aos alunos a exploração visual do primeiro capítulo e atenção para algumas marcas da forma do texto. Logo após, a professora iniciou a leitura da primeira página com os alunos e foram discutidos os elementos que surgiam; então, foi pedido aos alunos que lessem o restante do primeiro capítulo, discutindo os acontecimentos entre si. A atividade individual abordou a temática da loucura presente na obra de forma escrita. Esse primeiro intervalo objetivou o início da leitura, de forma dialogada, e a exploração da temática do loucura

O segundo intervalo também foi elaborado com duas atividades. Uma de acompanhamento da leitura e outra linguística. Na primeira, foi discutido o que ocorreu na obra até esse momento, quem são os personagens principais, que características apresentam esses personagens, e dúvidas foram esclarecidas. Na atividade linguística que ocorreu, após a leitura conjunta do capítulo quatro, solicitava aos alunos a mudança nas construções linguísticas do Alienista em um movimento dê adaptação ao facilitar o entendimento ao modificar a sintaxe e ao simplificar vocábulos. O segundo intervalo objetivou auxiliar nas questões linguísticas, principal empecilho para a leitura do clássico original, e averiguar como estava o desenvolvimento da leitura

O terceiro intervalo propôs uma atividade que buscou a intermediação da leitura da obra com atividades intertextuais. Foi realizada com os alunos a leitura de uma página do Blog do Professor Evandro; após lerem os dois textos presentes na página foram discutidas e exploradas as relações intertextuais com a obra que estava sendo lida e, claro, com O Alienista, assim como as características que evidenciavam O Alienista como uma obra atual.

A última etapa foi a interpretação. Após a leitura da obra os alunos discutiram sobre o livro e verificou-se se as hipóteses que eles levantaram foram confirmadas ou refutadas. Então, foi solicitada a leitura da adaptação em quadrinhos do Alienista e foram trabalhados os elementos multimodais como a escrita do título, as imagens coloridas e em preto e branco, e os desenhos como texto oralmente. Apresentou-se aos estudantes a música *O Alienista,* dos Detonautas e questões de interpretação foram respondidas. Após essa parte, foi realizado um debate sobre as particularidades das três adaptações. Essa etapa externou a leitura realizada pelos alunos das adaptações, explorou os elementos multimodais dos quadrinhos, e proporcionou aos estudantes serem sujeitos da própria interpretação.

Cada fase das duas sequências foi registrada no portfólio pelos alunos. Incluíram-se ao longo das sequências atividades com textos de linguagem intersemiótica relacionados às obras clássicas adaptadas propostas. Ao final da aplicação de cada sequência do letramento literário os alunos responderam uma atividade diagnóstica final que objetivou identificar se a leitura de trechos do clássico melhorou após a leitura da interpretação.

As observações da professora-pesquisadora ao longo desse processo foram anotadas em um diário reflexivo de pesquisa; algumas aulas foram gravadas em áudio ou em vídeo pela professora e os portfólios elaborados pelos estudantes foram também objetos de análise.

É preciso deixar claro que as sequências foram modificadas sempre que houve necessidade de adequação ao longo da aplicação do projeto. Isso ocorreu visando a atender as dificuldades que os alunos apresentaram, a demanda dos próprios alunos, e pela identificação de inadequações nas atividades elaboradas.

Por fim, a aplicação do questionário final possibilitou que a pesquisadora observasse, após o processo de aplicação da pesquisa prática, qual a percepção dos alunos sobre o processo e quais foram os possíveis ganhos com o desenvolvimento do projeto de ensino implementado.

Desse modo, a pesquisa pretendeu compreender o espaço de uma sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola pública no contexto do ensino de literatura sob a ótica de uma professora pesquisadora, que buscou intervir no processo de aprendizagem de seus alunos para melhorar sua prática, e ainda, contribuir com a formação dos alunos como leitores de literatura.

Os resultados da aplicação deste projeto são apresentados no próximo capítulo, levando-se em consideração o referencial teórico utilizado neste trabalho.

Capítulo 4:
Análise dos dados e apresentação dos resultados

No presente capítulo realiza-se uma análise dos resultados da aplicação do projeto, com base nos pressupostos que foram discutidos no capítulo de fundamentação teórica. Espera-se que esta análise contribua para a implementação de objetos de ensino que possam auxiliar no desenvolvimento do letramento literário de alunos em escolas públicas e privadas.

As atividades implementadas no decorrer do projeto de letramento literário proposto são executadas em razão do propósito inicial deste trabalho: a leitura de obras clássicas adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário. Desse modo, o projeto parte da premissa de que é necessário formar o leitor literário, favorecendo suas percepções sobre esse tipo de leitura e permitindo o desenvolvimento de seu letramento literário, ou seja, o avanço nas habilidades de leitura e escrita, que são trabalhadas na metodologia do letramento literário, para atingir o objetivo final do projeto.

As etapas deste trabalho são detalhadas a seguir e foram planejadas de modo a adequar-se aos alunos envolvidos. Dessa forma, apresenta-se a seguir cada etapa do projeto, por meio das atividades desenvolvidas e da análise qualitativa das informações geradas durante seu desenvolvimento.

Para registro de todo o processo os alunos receberam uma pasta, o portfólio. E os acontecimentos das aulas foram registrados no diário reflexivo da professora Todas as atividades das sequências do letramento literário encontram-se no caderno de atividades que acompanha a dissertação. Para preservar a identidade dos alunos não serão usados seus nomes reais, e sim nomes fictícios.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: apresentação e análise dos dados do questionário inicial, e da atividade diagnóstica inicial, desenvolvimento e análise do projeto de ensino, apresentação e análise de dados da atividade diagnóstica final e do questionário final.

4.1 Questionário inicial

O questionário inicial (ANEXO 6) foi aplicado para as turmas 900 e 901, com o objetivo de identificar se os estudantes possuem hábitos familiares de leitura, quais as percepções os alunos possuem sobre a importância da leitura e da leitura literária, seus hábitos de leitura literária, como eles têm acesso aos livros literários, se eles tem conhecimento do que é um clássico, e se já possuem um contato com algum clássico. A análise do questionário será feita de forma global, incluindo as duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Na data da aplicação estavam presentes 26 alunos da turma 900 e 27 da 901, o que dá um total de 53 respostas.

A primeira pergunta do questionário buscava saber qual o hábito de leitura dos pais dos alunos. Apareceram os seguintes tipos de leitura realizada regularmente, que aqui estão listados por ordem da frequência com que foram citados:

Quadro 1: Questionário inicial - O que os seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?

Whatsapp	38
Jornais	26
Redes sociais (Facebook, Twitter)	29
Livros religiosos.	28
Sites/ blogs.	17
Revistas.	13
Livros de autoajuda.	5
Outros - livros de receita	5
Livros. Quais? Romance	4

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados acima mostraram que a maior parte dos pais ou responsáveis, em ambas as turmas, leem textos que objetivam a comunicação como o Whatsapp e as redes sociais e/ ou a informação como os jornais demonstrando o pouquíssimo hábito de leitura literária. Na turma 900 nenhum dos pais lê literatura. Esse é um dado importante a ser considerado na formação do leitor, Silva (2009) expõe que a família e a escola têm um papel muito importante nesse processo, e se a família não participa dele, cabe unicamente à escola essa função. Essa questão representa um dado

relevante para esta pesquisa, demonstrando a necessidade da instituição escolar trabalhar a literatura.

Outro objetivo desse questionário foi investigar o valor que os alunos atribuem à leitura e que tipo de leitura realizam. Ao serem questionados sobre qual a importância da leitura na vida deles, 21 alunos responderam ser muito importante, 28 responderam ser importante, apenas 3 responderam ser pouco importante e 1 respondeu não saber. Os dados confirmam que os alunos têm consciência da importância da leitura.

Quando se perguntou sobre o que eles têm o hábito de ler, houve grande variedade de respostas e os alunos identificaram que realizam mais de um tipo de leitura. Os dados dessa questão foram quantificados por ocorrência de cada tipo de leitura, por isso os números estão acima do total de alunos.

Quadro 2: Questionário inicial – O que você têm o hábito de ler.

Redes sociais (Facebook, Twitter):	43
Whatsapp:	39
Livros :	27
Histórias em quadrinhos:	21
Sites/ blogs:	20
Revistas:	14
Jornais:	11
Livros religiosos:	11
Livros de autoajuda:	3

Fonte: elaborado pela autora

Nenhum aluno respondeu que realiza apenas um tipo de leitura no dia-a-dia, o que ressalta as exigências e as demandas de leitura do mundo contemporâneo. Pelos dados percebe-se que os textos digitais são os mais lidos, mas que a leitura de livros aparece de forma significativa. Dado que gerou para o projeto a confirmação de que solicitar a leitura de livros literários não seria um problema, uma vez que boa parte dos alunos já possui o hábito da leitura literária. Contudo o dado sobre esse hábito de leitura é quantitativo, pois muitos alunos eles leem apenas porque foi solicitado pela escola e a qualidade do trabalho realizado não leva, muitas vezes, à formação efetiva do leitor. Essa leitura realizada pelos alunos ajuda, mas a intervenção se propõe ir além da simples leitura quantitativa

Perguntados sobre os livros que eles leram nos últimos tempos apenas sete alunos não citaram nenhum livro, e a maioria citou mais de um título; ao todo foram citados 60 livros diferentes e alguns títulos se repetiram na citação dos alunos. Os títulos citados estão listados abaixo em ordem alfabética:

A árvore que dava dinheiro
A bela e a fera
A bolsa amarela
A cabana
A casa assombrada,
A casa do morro branco
A casa de vidro
A cigarra e a formiga,
A culpa é das estrelas
A formiga e o floco de neve
A rainha vermelha
A seleção, Não se apega não
A teoria de tudo
A turma do gordo
A vaca voadora
As vantagens de ser invisivel,
Black Flag
Carta errante
Cartas de Amor,
Cidades de papel
Como eu era antes de você
Contos de espanto e alumbramento
Crônicas de Nárnia,
Diário de um Banana
Empinador de estrelas
Espada de vidro
Eu estive aqui
Eu sou o número quatro,
Ficando de vela
Harry Potter e a pedra filosofal
Jogos Vorazes
Karutaru
Meu coração é tua casa,
Meu pé de laranja lima,
Não se iluda não,
O avô de Margareth
O fantástico mistério de feiurinha,
O garoto da casa ao lado
O leão e o rato
O mágico de Oz
O menino de Asas
O pequeno príncipe
O preço da ambição

O rei da rua
O rei que veio de longe
O vampiro que descobriu o Brasil
Contos de Murilo Rubião,
Percy Jackson e o ladrão de raios
Pluft, o fantasminha
Pra você eu conto,
Prometida
Quem é você Alaska,
Quem roubou meu futuro,
Raptado
Resgate no tempo
Simplesmente acontece
Taja e a sua gente,
Três corações e 4 segredos,
Trilogia A seleção
Um poema puxa o outro

Ao analisar a lista de títulos citados percebe-se uma incidência significativa de títulos da literatura infantil, o maior número de título citados tratam-se de literatura contemporânea, alguns são Best-sellers, e a menor incidência de citações são da literatura juvenil. Percebe-se na lista a presença de livros que provavelmente são adaptações de clássicos como *O Mágico de Oz* e *Raptado*, e de uma única obra em que provavelmente foi realizada a leitura do clássico universal, que é *O pequeno príncipe*. Os dados revelam que a leitura literária realizada por esses alunos são de obras de uma linguagem que não apresenta muita dificuldade para a leitura e que a literatura contemporânea é muito significativa para eles. O clássico literário tem uma minúscula presença nas leituras realizadas, percebeu-se que os estudantes se interessam por leituras ainda intermediárias o que reforçou a hipótese da professora-pesquisadora de que essas leituras, como a de um texto adaptado, podem ajudar a chegar aos clássicos. Esse dado foi muito relevante, pois indica a ausência do clássico ratificando as palavras de Antunes e Ceccantini (2004, p. 75) de que “devido a diversos fatores, os chamados clássicos estão cada vez mais distantes das salas de aula”. Dessa forma, evidencia-se a importância de se fazer um acesso a ele, permitindo ao aluno o contato com uma obra que representa uma cultura e que contribuirá com a sua formação.

Ao serem perguntados sobre como é a experiência de ler um livro literário, apenas um aluno não respondeu, um disse ser mais ou menos e três disseram não saber explicar. Todos os outros deram respostam que indicam que a experiência deles

de leitura literária tem características positivas. As respostas foram bom, muito bom, interessante, é como visitar um lugar novo. As respostas dos alunos remetem a relação com a leitura que provoca o desejo, o gosto.

A questão seguinte do questionário perguntou aos alunos como eles têm acesso aos livros que leem, os alunos poderiam indicar mais de uma resposta para a questão. O quadro a seguir expõe as respostas:

Quadro 3: Questionário inicial – Acesso aos livros literários.

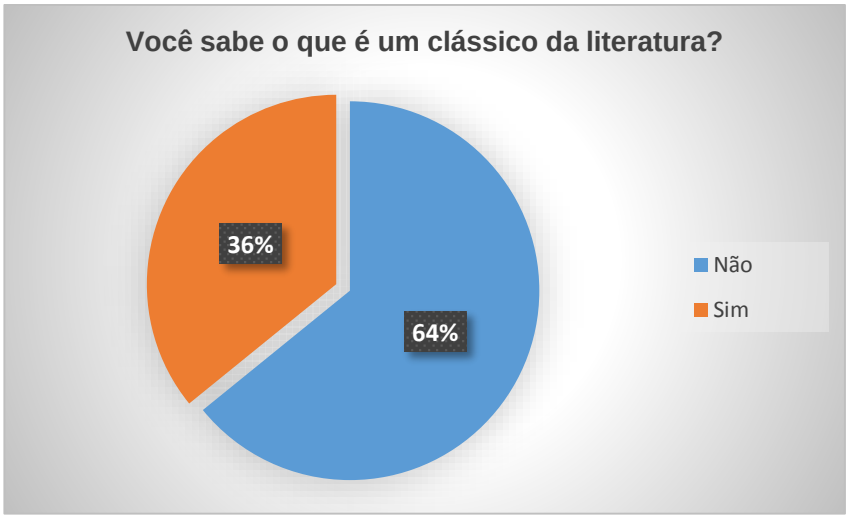
Biblioteca da escola	53
Eu compro ou ganho os livros	16
Leio livros gratuitos pela internet	13
Amigos me emprestam	25
Bibliotecas públicas	1
Outros (livro dos meus pais)	1

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados acima mostraram que a maior fonte de acesso aos livros é a biblioteca escolar, é onde o aluno encontra o objeto livro, indicando esse espaço como um importante instrumento na formação dos leitores, embora na realidade atual de muitas escolas públicas, esse espaço não se constitui como instrumento de formação. Colomer (2007, p. 118) ressalta a importância desse contato com o livro: “se ter livros nas mãos e tempo para lê-los parece, sob todos os aspectos, uma condição imprescindível para formar leitores, há que começar a pensar em formas de organização que facilitem essa vivência alfabetizada”. Assim, os dados indicaram que a biblioteca constituía-se como um espaço que deveria ser pensado no projeto de ensino.

Outro objetivo do questionário era identificar se os alunos possuíam conhecimento do que é um clássico literário e quais clássicos eles já haviam lido. As questões 7 e 8 foram elaboradas para cumprirem esse objetivo. Assim, questionados se eles sabiam o que é um clássico da literatura teve-se o seguinte resultado:

Gráfico 1: Questionário inicial – Clássico da literatura



Fonte: elaborado pela autora

Os dados apresentados no gráfico 1 foram muito importantes para a pesquisa, pois eles apontaram que a maior parte dos alunos não possuía o conceito do que é um clássico e ratificaram o que o título das obras citadas já sinalizou: a necessidade de trabalhar o texto clássico, a noção de clássico e o seu valor.

Aos estudantes que responderam, sim à questão 7 foi solicitado que respondessem a questão 8, que foi composta de duas perguntas. A primeira perguntou quais clássicos os alunos já haviam lido, e dos 36%, ou seja, 19 estudantes que afirmaram saber o que é um clássico, 17 citaram já ter lido títulos de contos de fadas clássicos como *Chapeuzinho vermelho, Branca de Neve e os sete anões, Os três porquinhos*, entre outros; 1 aluno afirmou não ter lido nenhum clássico; e 1 aluno não respondeu. A segunda pergunta questionou o que o discente considerava ser um clássico e as respostas foram:

Quadro 4: Questionário inicial – O que você considera ser um clássico

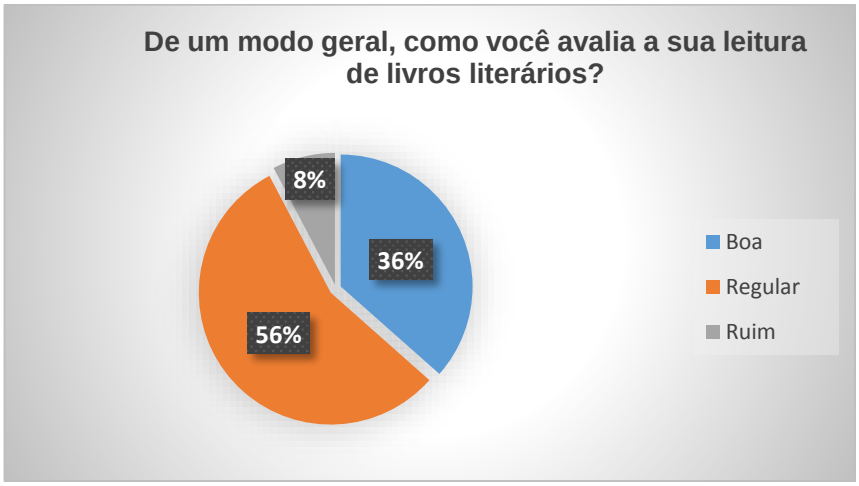
Livros antigos	5
Contos de fadas	5
Um livro que todos já ouviram falar	4
Livro lido por muitas pessoas	3
Livro famoso	1
Obra muito importante	1

Fonte: elaborado pela autora

Os dados da questão 8 demonstram que, embora os alunos que afirmam saber o que é um clássico possuam uma noção adequada do seu conceito, esses estudantes apenas tiveram contato com contos de fadas, já que nenhum outro tipo de clássico foi citado. Novamente os dados sinalizam a necessidade de se apresentar aos alunos o texto clássico e a importância do projeto desenvolvido para preencher esta lacuna.

As três últimas questões tiveram como finalidade saber como os alunos percebem sua leitura literária, o trabalho com esse tipo de leitura na escola e o valor atribuído por eles a essa leitura. Os dados dessas questões estão destacados pelos gráficos abaixo:

Gráfico 2: Questionário inicial – Leitura Literária



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima apresenta dados significativos, uma vez que eles expõem claramente que apenas uma pequena parcela considera sua leitura de textos literários satisfatória. O desenvolvimento das habilidades de leitura literária pode ser trabalhado a partir da percepção dos alunos do que precisa ser alcançado por eles e a escolha da metodologia do letramento literário se mostrou acertada diante da informação apresentada nessa questão, porque ela possibilita forma que o trabalho possa ser realizado trabalhando as dificuldades e as percepções dos alunos. Os dados dessa questão revelaram a importância do projeto para contribuir na melhoria da qualidade

de leitura dos alunos, de forma qualitativa e não apenas quantitativa, como mostrado no quadro 2.

Gráfico 3: Questionário inicial – Leitura Literária na escola

Fonte: elaborado pela autora.

Essa questão surpreendeu a professora-pesquisadora, pois a maioria dos alunos considera que o trabalho realizado é bom, enquanto que na percepção da professora-pesquisadora ele era regular, um dos motivos que motivou este objeto de pesquisa. No momento em que respondiam à pergunta alguns alunos das duas turmas fizeram considerações, alguns disseram que estavam considerando apenas o trabalho da professora-pesquisadora ao longo dos anos em que leciona para eles, e não de toda a escola. Percebe-se que a visão dos discentes poderia estar pautada por uma perspectiva mais quantitativa e não mais qualitativa, pois a escola oferece a leitura, mas eles consideraram que sua leitura é regular, trouxeram, então um dado contraditório. Essa contradição reforça a concepção de que não basta apresentar o livro literário e solicitar a leitura, é preciso trabalhar no seu desenvolvimento. Nesse dado também percebe-se que a escola realiza trabalho com a leitura literária, ao contrário de outras que abandonaram o ensino da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Questionário inicial – Valor da leitura literária

Fonte: elaborado pela autora.

Essa questão foi muito significativa para o desenvolvimento do trabalho. Os alunos ao considerar a leitura literária como um fator de relevância para o seu desenvolvimento escolar reforçam a importância de se desenvolver o letramento literário do estudante, porque o próprio estudante o considera importante. Revela, dessa forma, a importância da proposição desse tipo de projeto e que, ao ser engajado em um projeto que buscava contribuir com formação do leitor literário, esse aluno seria participativo, já que o objeto de estudo é valorizado por ele. Após a aplicação do questionário os alunos realizaram uma atividade diagnóstica, relatada no item a seguir.

O questionário inicial trouxe um panorama que reforçou a hipótese da pesquisadora de que a família dos alunos não possuem hábitos de leitura literária reforçando a necessidade de a escola ser o agente formador. Os dados mostraram que os alunos atribuem grande importância à leitura em geral e apresentou quais os tipos de leitura realizada por eles, sendo a leitura de livros literários até significativa, porém sem o devido desenvolvimento das habilidades para esse tipo de texto. A biblioteca escolar foi apontada como o principal espaço de acesso ao livro indicando a necessidade de integrar esse espaço com o desenvolvimento da formação do leitor. O questionário também confirmou outra hipótese da pesquisadora de que os alunos não liam os clássicos, muitos nem sabiam conceituar um clássico e os que sabiam o

ligaram unicamente aos contos de fadas clássicos. A maior parte dos alunos não considerou a sua leitura de livros literários boa, outro dado que ratificou que as capacidades de leituras desses textos precisavam ser desenvolvidas. A surpresa do questionário foi os estudantes considerarem que a escola realiza um bom trabalho de desenvolvimento da leitura literária, apresentando uma contradição com o dado no qual eles não consideram boa a sua leitura de literatura. Por fim a maioria dos alunos reconheceram o valor da leitura literária para o seu desenvolvimento, evidenciando que eles identificam as boas características da literatura.

4.2 Atividade diagnóstica inicial

A atividade diagnóstica inicial (ANEXO 7) foi aplicada com a proposta de realizar uma atividade que além de promover a leitura de trechos dos originais dos clássicos *Ilíada* (HOMERO, 1950) e *O Alienista* (ASSIS,1977) verificasse como essa leitura aconteceu e quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos. O objetivo era, a partir da análise deste diagnóstico, pensar atividades que pudessem indicar um caminho dentro do letramento literário para as práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, abordando as peculiaridades dos alunos da escola em questão. A atividade foi elaborada com sete questões que são iguais para as duas turmas, mesmo se tratando de textos diferentes, pois as questões iguais permitem uma comparação do diagnóstico de leitura do clássico universal e do clássico nacional. Os alunos da turma 900 leram o Canto I da *Ilíada* e os alunos da turma 901 leram O Capítulo II - Torrente de Loucos, de *O Alienista.* Na data de aplicação da atividade estavam presentes 25 alunos da turma 900 e 26 na turma 901, a falta de alguns alunos demonstra o ambiente natural da sala de aula, no qual nem todos os alunos estão presentes todos os dias. Como as duas turmas têm características muito semelhantes, o que já havia sido percebido pela professora-pesquisadora ao longo dos anos em que leciona para elas, a descrição e análise da atividade diagnóstica foi realizada conjuntamente.

A primeira questão desejava saber se os alunos já haviam lido ou escutado algo sobre a obra da qual leriam um trecho, uma vez que, se eles conhecessem a obra esse fator interferiria nas respostas da atividade. Dos alunos que leram o trecho

da Ilíada 23 responderam que não e apenas 2 responderam que sim. Dos leitores do trecho do Alienista 25 responderam não e 1 respondeu sim. Os dados gerados por essa primeira questão revelaram que os alunos que conheciam as obras eram em número muito pequeno, e que portanto, as respostas teriam muito pouca interferência do conhecimento prévio dos discentes. Diagnosticar esse conhecimento foi fundamental para autenticar a veracidade das informações obtidas, uma vez que no ambiente da sala de aula, quando muitos estudantes conhecem sobre uma obra seus comentários acabam por influenciar a resposta de seus colegas que não a conhecem; sem essas interferência as respostas dadas à atividade diagnóstica puderam ser um embasamento para a elaboração de atividades do projeto de ensino.

Na segunda atividade os alunos foram diagnosticados se conseguiam ler e identificar do que o trecho lido tratava. Esperava-se como resposta à leitura do Canto I da *Ilíada* que os alunos respondessem que o texto aborda uma guerra, um confronto que tem mortais e deuses gregos envolvidos. Para *O Alienista* esperava-se como resposta a paixão do Alienista por estudar a loucura. As hipóteses de respostas aqui formuladas são as mais simples possíveis que indicariam a compreensão da leitura. As seguintes respostas foram dadas pelos alunos:

Quadro 5: Atividade Diagnóstica – Tema do trecho lido

2. Sobre o que trata o texto?			
Canto I *Ilíada*		Torrente de loucos *O Alienista*	
De uma guerra ou Um confronto	28%	Loucura	23%
Deuses gregos, Uma deusa	32%	O alienista estudar a casa verde	19%
Gregos	20%	Casa Verde	31%
Não entendi	12%	Não entendi	12%
Não respondeu	8%	Não respondeu	12%

Fonte: elaborado pela autora.

Percebem-se pelos dados, níveis de aproximação da resposta esperada tanto para o trecho da *Ilíada*, quando para *O Alienista*, embora nenhum aluno tenha conseguido elaborar uma resposta dentro do que seria adequado, o que mostra a distância de entendimento dos alunos do que leram. Os níveis; no geral, estavam bem

distantes do esperado, o que confirmou as hipóteses de que o texto do clássico é muito denso e que os alunos têm muitas dificuldades para a sua leitura. Os dados evidenciaram que eles tiveram muita dificuldade em um aspecto muito importante para a compreensão do que se lê que é a identificação sobre o que fala o texto.

A terceira questão da atividade diagnóstica perguntou aos alunos quais eram os acontecimentos no fragmento do texto que leram. A resposta esperada para o Canto I da *Ilíada* era que em meio a um confronto, uma guerra, uma peste causada por Apolo castiga os guerreiros gregos. A solução para o fim da peste seria devolver a filha de Crises e, por ter que devolver a moça, Agamenon toma a escrava de Aquiles e os dois brigam.

Quadro 6: Atividade diagnóstica inicial – Acontecimentos do texto Ilíada

Não sei	52%
Responderam incorretamente	16%
Responderam de forma incompleta	12%
Responderam corretamente	12%
Não responderam	8%

Fonte: elaborado pela autora

A resposta esperada para o trecho do *Alienista* é que o alienista acolheu os loucos que vinham das diversas partes de Itaguaí e redondezas na Casa Verde para estudá-los, e ele acaba totalmente imerso nesses estudos.

Quadro 7: Atividade diagnóstica inicial – Acontecimentos do texto O Alienista

Não sei	52%
Responderam incorretamente	16%
Responderam de forma incompleta	12%
Responderam corretamente	12%
Não responderam	8%

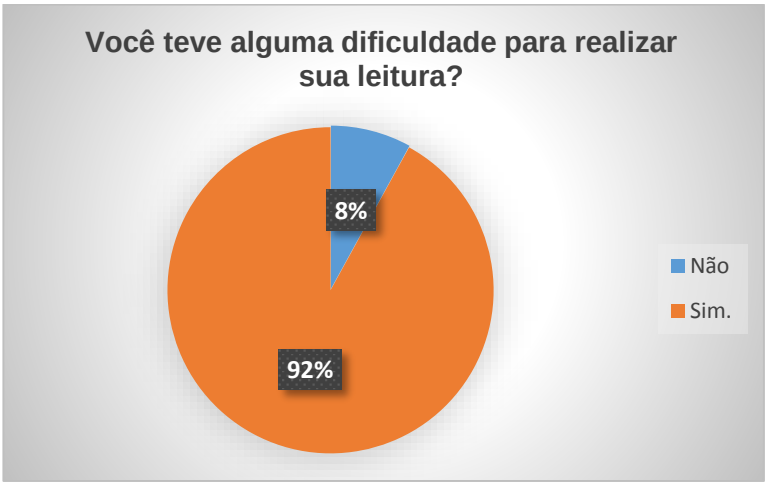
Fonte: elaborado pela autora

Ao comparar a leitura do trecho das duas obras entre as duas turmas percebe-se que os alunos que leram o trecho da *Ilíada* tiveram mais dificuldade para uma compreensão básica do texto, já que mais da metade respondeu não saber, ou seja,

nem se arriscaram a responder, enquanto que quase a metade dos alunos que leram o trecho de *O Alienista* respondeu à pergunta, porém incorretamente. A leitura do trecho do clássico universal trouxe mais problemas aos seus leitores, o que provavelmente ocorreu pelo fato de a *Ilíada* ser escrita em versos e exigir maiores habilidades de leitura do que *O Alienista*. Contudo quando se analisa o quantitativo de quem respondeu de forma incompleta e corretamente temos números muito próximos para os dois grupos de leitores o que demostra que tanto a *Ilíada* quanto *O Alienista* trouxeram dificuldades similares para os discentes. É fato que os dados gerados revelam que ambas as turmas apresentaram grandes problemas de compreensão da leitura. Os alunos estavam falhando na segunda etapa do processo de leitura: "a leitura efetiva do texto – que compreende a decifração e a compreensão" (COSSON, 2014, p. 3)

A atividade 4 buscou diagnosticar se, para os alunos, eles tiveram dificuldades para realizar a leitura e se a resposta fosse sim, quais foram essas dificuldades. Os gráficos abaixo trazem os dados.

Gráfico 5 – Atividade Diagnóstica inicial- Dificuldade na leitura trecho da Ilíada



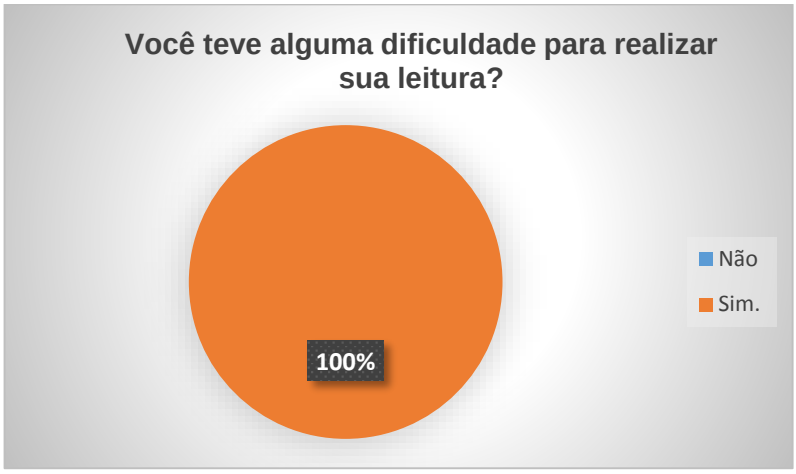
Fonte: Elaborado pela autora.

A turma 900 apontou como dificuldades para a realização da leitura:

- Palavras difíceis;
- Leitura travada (sintaxe e vocabulário);
- As palavras não serem usadas no dia-a-dia;

- Dificuldade com a pontuação;
- Não compreender o texto.

Gráfico 6 – Atividade Diagnóstica Inicial- Dificuldade na leitura trecho O Alienista



Fonte: elaborado pela autora.

As dificuldades da turma 901 foram:

- Palavras difíceis, vocabulário;
- Não compreender o texto;
- Texto misturado (inversão sintática);
- A forma do narrador contar a história.

A questão 4 da atividade diagnóstica inicial trouxe dados extremamente importantes. Primeiro ela expõe sob a visão dos alunos a grande dificuldade enfrentada na leitura dos trechos. Essa dificuldade foi expressa também pelos alunos durante a aplicação da atividade por meio de comentários como: “professora é muito difícil a leitura”, “não estou entendendo nada”, “mas que palavras estranhas”. Segundo, ela mostra quais são essas dificuldades evidenciando a linguagem como o principal empecilho para a compreensão da leitura. Os dados não só justificaram a necessidade de se propor um projeto de ensino com a adaptação como etapa para se chegar à leitura do clássico, já que os alunos têm problemas para a leitura desse tipo de texto que é muito denso, como também a própria razão de existência do gênero adaptação “[...] a adaptação literária é um tipo especial de tradução que envolve

seleção de conteúdo – pois resume o enredo – e adequação de linguagem para apresentar a obra escolhida aos jovens de um novo tempo" (FEIJO, 2010, p. 44). Interessante ressaltar, que os alunos da turma 901 mesmo tendo se arriscado mais nas respostas ao Alienista, o número que mostra a dificuldade é maior, o que reforça o dado de que, mesmo se arriscando, erraram e perceberam a dificuldade. A importância do projeto e sua necessidade ficaram novamente bem claros com os dados desses gráficos.

As quatro primeiras questões da atividade diagnóstica inicial evidenciaram alguns problemas enfrentados pelos alunos: problemas na compreensão do tema, de informações mais específicas, e da linguagem. Essas dificuldades tornaram claro que os alunos se encontravam muito distantes de assegurar um domínio básico do texto literário clássico, ou seja, longes de alcançar o letramento literário.

A quinta questão perguntou aos alunos quantas vezes eles leram o texto e por quê. O objetivo era diagnosticar se eles, diante de um texto que impõe a necessidade de uma leitura mais atenta, não compreenderam o texto por realizar uma leitura superficial, ou desistiram da leitura pelas dificuldades enfrentadas ao lê-lo.

Quadro 8: Atividade diagnóstica inicial – Números de leituras dos trechos dos textos

Número de vezes que os alunos leram os trechos.	Canto I *Ilíada*	Torrente de loucos *O Alienista*
Uma vez	16%	30%
Duas vezes	36%	58%
Três vezes	32%	12%
Quatro vezes	16%	0%

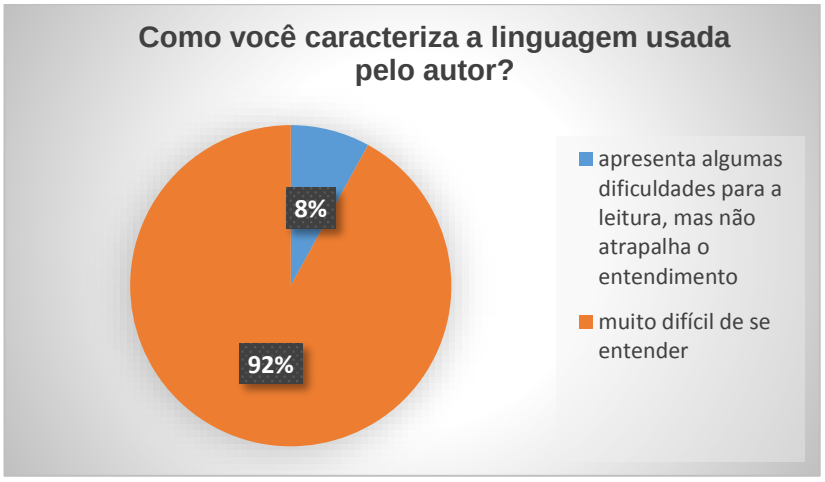
Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que a grande maioria dos estudantes se esforçou na leitura lendo o texto pelo menos duas vezes. Quando perguntados o porquê de realizarem apenas uma leitura uma os alunos das duas turmas alternaram nas seguintes respostas: que demorou muito na primeira leitura e não deu tempo de ler novamente, ou que o texto era muito difícil. Os alunos que leram mais de uma vez justificaram que isso ocorreu para tentar entender, ou porque não entenderam com apenas uma leitura. Os dados

trouxeram a confirmação de que, embora os estudantes tenham se empenhado na leitura, as dificuldades enfrentadas não se deram por falta de disposição para a sua realização, ou por não saberem que textos densos exigem que se leia mais de uma vez, e sim, pelos entraves da linguagem.

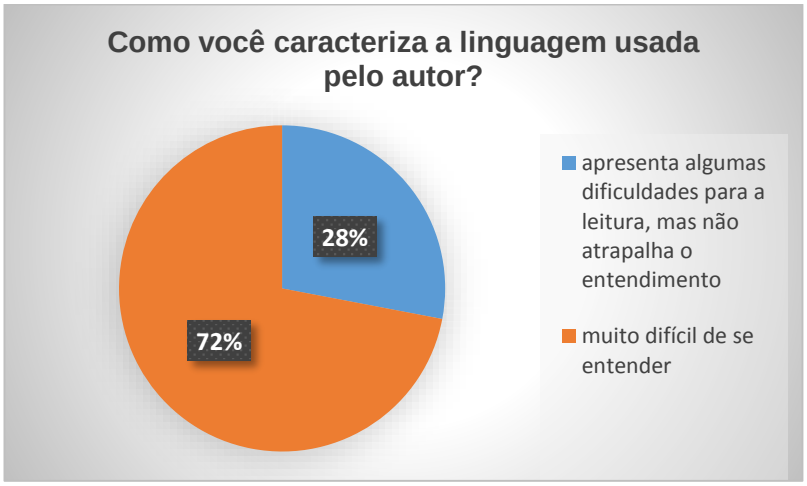
A sexta questão objetivou saber como os discentes caracterizavam a linguagem dos trechos das obras. A professora-pesquisadora tinha como hipótese que seria a linguagem a maior dificuldade para a compreensão da leitura dos clássicos pelos alunos do Ensino Fundamental, então, a questão foi elaborada para que pudesse confirmar ou refutar essa hipótese. Os gráficos expõe os dados.

Gráfico 7 – Atividade Diagnóstica Inicial - A linguagem do Canto Ida *Ilíada*



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Atividade Diagnóstica Inicial - A linguagem do Capítulo II de *O Alienista*



Fonte: elaborado pela autora.

Como está exposto nos gráficos a maior parte dos alunos das duas turmas caracteriza a linguagem dos textos como de difícil entendimento, ratificando os dados gerados nas outras questões que evidenciaram os problemas dos alunos para compreender o texto lido, e ainda, a hipótese da pesquisadora de que os alunos têm dificuldades para ler textos que exigem um nível avançado de habilidades de leitura. Nenhum dos alunos assinalou a alternativa da questão que dizia que a linguagem era fácil.

A última questão teve a finalidade de saber se os alunos em uma visita à biblioteca escolheriam o clássico do qual foi retirado os trechos para a leitura. 100% dos alunos que leram o trecho da *Ilíada* responderam que não escolheriam esse livro por não saber o significado das palavras, por ter dificuldade de entender, por não achar a leitura atrativa, por não considerar interessante para a idade, por se tratar de um texto muito antigo. 92% dos alunos que leram o trecho de *O Alienista* responderam que não escolheriam a obra porque tiveram dificuldade de entender, por não achar a leitura atrativa, por não interessar, porque o texto é muito grande, pela linguagem complexa ou por ter que ler várias vezes para entender. E 8% responderam sim, que escolheriam a obra, porque o tema é interessante. A questão três do questionário inicial havia sinalizado que os alunos não leem obras clássicas e a questão final da atividade diagnóstica também indica que eles não leriam a obra, embora alguns alunos leriam a obra, mesmo com as dificuldades, por se tratar de um tema interessante. As informações que foram trazidas por essa questão mostram que o clássico não tem uma representação para esses alunos e sinalizaram que a escola precisa trabalhar com essas obras, segundo Antunes e Ceccantini (2009, p. 83) a sala de aula é o [...] “único espaço em que a maioria dos alunos tem condições de conhecer esse tipo de literatura (clássicos)”

Os dados gerados pela atividade diagnóstica inicial permitiram compor um quadro bem sólido que proporcionaram informações sobre as dificuldades, problemas, percepções dos alunos. Os dois clássicos eram desconhecidos da maior parte dos alunos e impuseram na leitura de seus trechos certas dificuldades: a maior parte dos alunos teve níveis insuficientes de compreensão do texto lido, e na identificação de informações mais específicas, o principal problema para a compreensão da leitura foi a linguagem do clássico. Constatou-se que apesar dos estudantes terem se esforçado

para realizar a leitura dos trechos dos clássicos ela não se efetivou de forma satisfatória, e que, embora alguns discentes tenham respondido que leriam as obras clássicas pelo tema interessante, os problemas com a linguagem fariam com que a grande maioria não se interessasse por elas. Portanto, esse diagnóstico foi muito relevante para a pesquisa, pois constatou a necessidade da formação dos alunos dos nonos anos para ler textos literários, o que a simples atividade de leitura que alguns deles realizam, não foi capaz de fazer. Cosson (2014, p. 26) enfatiza que:

> a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

A atividade diagnóstica inicial, como também o questionário inicial possibilitaram um mapeamento da leitura literária dos alunos permitindo que este estudo pudesse utilizar os dados para poder intervir por meio de atividades do projeto de ensino; e com isso futuramente alcançar o objetivo de propiciar o desenvolvimento da competência leitora para que, no Ensino Médio, os alunos tenham condições de ler os clássicos na íntegra. As dificuldades encontradas foram o foco para a elaboração das atividades do projeto de ensino, de modo a contribuir para o letramento literário do aluno e também para a futura leitura do clássico.

Após a aplicação das atividades alguns alunos das duas turmas solicitaram que gostariam de conversar sobre o que haviam respondido tanto no questionário, quanto na atividade diagnóstica. Notou-se uma estranheza dos alunos no fato de a professora-pesquisadora não intervir nos dois processos expressando opiniões, realizando comentários, orientando as respostas das atividades que realizavam, mesmo a professora-pesquisadora tendo informado antes das duas atividades que buscaria não intervir, atendo-se só a orientar sobre as informações necessárias para a realização das atividades. Constatou-se, então, a necessidade deles de saber se desempenhavam as atividades de forma adequada, de socializar suas respostas e suas impressões sobre o fato de participarem da pesquisa. Houve então uma aula dedicada aos comentários que foi gravada em áudio. Diante da ampla participação nesse momento pós-atividades e dos alunos demonstrarem como esse momento se fazia significativo para eles, a professora-pesquisadora incluiu no projeto de ensino

momentos de comentário em que os alunos pudessem comentar o que haviam realizado.

4.3 Projeto de Ensino

Formar leitores é uma tarefa muito especial para a qual todo professor deve se dedicar, não só o de língua portuguesa, mas todos. Um aluno leitor vai além das proposições a ele sugeridas, ele desenvolve as suas competências nas diversas áreas, auxilia no desenvolvimento dos colegas e de nós, professores. Formar leitores literários é fundamental em qualquer escola e essencial na escola pública, pois é possibilitar ao aluno o acesso a lugares que talvez ele nunca vá, a mundos que ele nem poderia imaginar e, o principal, o acesso a uma educação de qualidade, já que um bom leitor tem acesso às práticas letradas de nossa sociedade.

O trabalho com o texto literário adaptado proposto neste projeto vem ao encontro dessa essencialidade da formação do leitor literário. Além de desenvolver habilidades de leitura literária, o projeto de ensino objetivou contribuir para o letramento literário do aluno. Dessa forma, as habilidades que foram desenvolvidas visaram a proporcionar uma etapa em todo esse processo do letramento literário, e, ainda, a apresentação aos alunos dessas histórias que encantam muitos há gerações.

As etapas que são detalhadas a seguir foram planejadas pela professora-pesquisadora, com embasamento nos pressupostos descritos, principalmente os do Letramento Literário, nos dados do questionário inicial e da atividade diagnóstica, e algumas foram readequadas devido a necessidades dos alunos. As atividades didáticas foram organizadas no interior de cada etapa, de forma sequencial.

Para que esse trabalho se concretizasse foram escolhidas duas adaptações como já fora evidenciado: *Ruth Rocha conta a Ilíada* e *O Mistério da Casa verde*, de Moacyr Scliar.

As etapas estão descritas e analisadas nesta seção de forma detalhada, já que o quadro geral foi descrito na metodologia. A razão de se relatar detalhadamente o desenvolvimento do projeto de ensino na sala de aula é que uma proposta de letramento literário não se realiza apenas com o seu planejamento. As interações dos

envolvidos e sua realização em seu ambiente natural são muito importantes para a compreensão de todo o processo.

Optou-se por relatar separadamente as atividades das duas turmas apesar de serem muito similares, mas algumas circunstâncias e especificidades das turmas necessitaram ser destacadas, visto que também auxiliaram nas sequências do letramento literário, como pode-se comprovar nas análises que permeiam esses relatos.

O projeto de ensino utilizou o espaço da biblioteca da escola para realizar muitas de suas atividades. Uma das razões para isso é a necessidade de integrar esse ambiente à vida escolar dos alunos, pois “a biblioteca precisa ter outra finalidade que não seja simplesmente a de um depósito de onde se retiram livros que depois são devolvidos” (PERROTTI, apud FERRARI, 2006). Outra razão é que um dos requisitos para a formação do leitor é a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo (SILVA, 2009, p. 28), e a biblioteca escolar é o espaço que satisfaz esse requisito, sendo papel do professor de Língua Portuguesa facilitar o acesso aos livros. Outro motivo que deve ser mencionado é que o ambiente da biblioteca difere-se de outros na escola por possuir uma dinâmica de organização e de funcionamento direcionados à leitura, o que traz um estímulo ao ato de ler, então, nada mais adequado do que um projeto que envolva o letramento literário utilizar desse espaço. Colomer (2007, p. 117) aponta que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. Para que as aulas em que as atividades foram aplicadas ocorressem na biblioteca a professora-pesquisadora solicitou à professora de uso da biblioteca ajuda para a mudança da disposição das estantes e mesas da biblioteca de modo que a estante de livros literários fosse de fácil acesso para os estudantes. A primeira etapa do projeto, a motivação, foi realizada na biblioteca.

4.3.1 Motivação

O objetivo da motivação é estabelecer uma ligação com a obra que se vai ler (COSSON, 2014, p. 55), integrando na atividade a leitura, a escrita e a oralidade.

4.3.1.1 Motivação Ruth Rocha conta a Ilíada

Na biblioteca, a professora conectou seu computador à internet, projetou a imagem no data show e comunicou aos alunos que eles fariam uma pesquisa conjunta sobre os deuses gregos. A professora-pesquisadora nesse momento deixou evidente que os deuses eram vistos no projeto como personagens mitológicos e literários, nada ligado a religião, ou seita. Foi digitado no buscador Google as palavras deuses gregos e a partir daí professora e alunos direcionaram os sites que gostariam de entrar para realizar a leitura. Eles escolheram assistir a um pequeno vídeo no Youtube denominado Mitologia grega, deuses gregos. Após o vídeo, um aluno sugeriu que entrássemos no site Quizur, onde era possível realizar um quiz, jogo online no qual se responde a umas perguntas e mediante as respostas há um resultado; o jogo era para responder qual deus grego você seria.

Enquanto o quiz era feito em duplas nos dois computadores disponíveis na biblioteca foi solicitado aos alunos que respondessem as duas atividades da motivação que constam do caderno de atividades. A primeira orientou-lhes que, considerando a breve pesquisa e o que já sabiam sobre a mitologia grega, eles escolhessem um deus grego que os representassem, que eles gostariam de ser; e a segunda, que eles anotassem argumentos para justificar a escolha. A terceira atividade era apresentar para os colegas nas mesas em que estavam sentados sua escolha e o motivo dela.

Os alunos demonstraram muito entusiasmo e muita desenvoltura para realizar o jogo online e realizá-lo contribuiu para a escrita de seus argumentos de justificativa. As respostas dos alunos exemplificam isso:

1. Depois de ter pesquisado um pouco na internet sobre os deuses gregos, imagine que se você morasse no Olimpo e fosse um desses personagens, qual deles você seria?

Apolo.

2. Anote argumentos que justificam a sua escolha.

Bom, eu fiz um teste, e o resultado foi Apolo. Prefiro o dia. Amo música e arte. Certeza que eu seria Apolo.

(ALUNO JOÃO, TURMA 900)

1. Depois de ter pesquisado um pouco na internet sobre os deuses gregos, imagine que se você morasse no Olimpo e fosse um desses personagens, qual deles você seria?

Atenea

2. Anote argumentos que justificam a sua escolha.

Porque ela e a deusa da sabedoria, é muito inteligente, é uma dima estratégica em guerras, e consegue monta estratégica para conseguir o que ela quer.

(ALUNA ANA, TURMA 900)

Percebeu-se que quando o resultado do quiz não era o deus que ele queria ser, o discente se esforçou ainda mais para escrever os argumentos que justificavam sua escolha. Dessa forma a atividade 3 do caderno de atividades ocorreu com muita

espontaneidade dos alunos, pois eles almejavam comunicar aos colegas qual deus os representava. A professora perguntou se algum aluno desejava falar da sua escolha para toda a turma e vários alunos se prontificaram a fazê-lo.

A escolha de recursos digitais para realizar a motivação se deu pelo fato de a temática ser constante nos meios digitais e de forma sutil apresentar para o aluno que a literatura não está só no livro, além de trabalhar com os hipertextos, com os quais os alunos têm facilidade e demonstram um nível de letramento.

A partir das anotações realizadas no diário reflexivo da professora, verificaram-se dados importantes; a atividade durou apenas uma aula, 23 alunos estavam presentes e todos responderam a ela. Na volta da biblioteca para a sala de aula alguns alunos demonstraram muito entusiasmo pelas próximas etapas do projeto. Eles perguntaram qual seria a próxima etapa, quando receberiam os livros para a leitura, desejavam saber que livro leriam, título, que até aquele momento a professora havia mantido em sigilo para estimular a curiosidade dos alunos. Para Silva (2009, p. 80) “interesse e curiosidade são o cerne da motivação para a leitura”. Sendo assim, o modo como os alunos realizaram a motivação, a participação, o entusiasmo demonstraram que seu objetivo fora alcançado: a sensibilização e a preparação para a leitura.

4.3.1.2 Motivação O mistério da Casa Verde

Os alunos foram levados à biblioteca e foram informados de que realizariam a primeira atividade referente ao livro que leriam. O fato de o livro centrar-se no espaço Casa Verde, que era do século XIX, levou a professora-pesquisadora a elaborar a motivação que foi denominada Máquina do tempo (CADERNO DE ATIVIDADES, p 8.).

Os alunos receberam fotos e cópias de periódicos brasileiros, jornal *O Paulistano*, jornal literário *A família*, todos do final do século XIX, e foram solicitados a ler os textos e conversar com os colegas sobre como era o Brasil naquela época. Eles deveriam expressar quais impressões eles tiveram diante da leitura, o que chamou a atenção etc. Os discentes fizeram muitas observações sobre os anúncios publicitários de loteria nos exemplares do jornal, sobre as imagens que retratavam a população e

chamou-lhes muito a atenção a presença dos escravos; também comentaram a forma como o português era escrito e uma aluna motivada pela leitura da capa de um exemplar do jornal *A família* (1989, p. 1), que traz a seguinte frase após o título: “dedicado à educação da mãi de família”, comentou sobre como a mulher era vista na época.

A atividade 2 (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 8) da motivação solicitou aos alunos que imaginassem entrar em uma máquina do tempo e voltar ao século XIX, e que relatassem o que viram na viagem. Muitos alunos foram além de um simples relato: eles criaram uma pequena narrativa demonstrando seu engajamento com o projeto. Vejam-se alguns trechos (os nomes dos alunos serão suprimidos de modo a preservá-los do risco de exibição):

> Eu apenas dormi e acordei em um lugar diferente... Estava eu e uma amiga em uma cidade muito diferente, com casas antigas e pessoas com vestes totalmente diferente, mas legal. [...] (ALUNA MARA, TURMA 901)
>
> Voltei no tempo e assisto ao primeiro jogo do Brasil, o jogo foi a tarde contra o Exeter City da Inglaterra. O Brasil tinha jogadores do campeonato paulista e carioca. O jogo foi marcado por truculência e violência. [...] (ALUNO TIAGO, TURMA 901)
>
> No Século XIX no Rio de Janeiro, eu estava andando no meio de um campo e vi várias pessoas trabalhando, eles eram escravos, então cheguei mais perto e fiquei observando aquelas pessoas trabalhando sem parar em um sol muito quente. E as mulheres sofriam. [...] (ALUNA LIA, TURMA 901)
>
> Ao entrar em uma máquina do tempo fui parar no Rio de janeiro no século XIX, e lá, quando andava pela cidade avistei o porto. Naquela época os navios que saiam de outro continente ao aportar no Rio traziam pessoas, alimentos, tecidos. As pessoas da época se vestiam de modo muito diferente e vinham de Portugal. O ambiente para as pessoas que vinham de outros países era aterrorizante, pois no porto vinham muitos navios e era muito sujo. (ALUNO JOSÉ, TURMA 901)

Os pequenos textos produzidos pelos alunos evidenciam o uso da sua criatividade, contudo, a relevância dessa produção está no fato de ela, como toda a motivação, encaixar-se na pré-leitura, um dos processos de leitura concebidos por Cosson (2014, p. 40), que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”. O leitor lê, escreve, preparando-se para a leitura de uma obra, e ao mesmo tempo é sensibilizado para essa leitura.

A terceira atividade pedia aos estudantes que relatassem para a turma como foi a viagem no tempo. A tarefa foi realizada com muito entusiasmo por alunos, que

desejam ler o que haviam produzido. O desejo de leitura dos estudantes demostra a necessidade deles de encontrar um interlocutor para a sua produção. Geraldi (2012) afirmou sobre essa necessidade de um destino para o texto na escola, para que não tenha como único leitor o professor, que não seja artificial e que possa circular.

Ao final, pôde-se constatar que vários alunos gostaram e participaram, pois todos os 26 alunos que estavam presentes realizaram a motivação. As três atividades da motivação requisitaram que o estudante lesse, escrevesse e apresentasse oralmente o que produziu, ao preparar-se para a leitura de uma obra, evidenciando que “não há sentido separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está contido no outro” (COSSON, 2014, p. 57).

4.3.2 Introdução

O objetivo da introdução é apresentar a obra e o autor (COSSON, 2014). Como os alunos realizariam a leitura de adaptações, a introdução foi elaborada de forma a apresentar a adaptação e seu autor, mas também os clássicos dos quais elas surgiram, assim tendo também como finalidade evidenciar que a adaptação não é o clássico, e sim uma outra obra baseada no clássico.

A realização da atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 9) com as duas turmas ocorreu novamente na biblioteca em aulas geminadas e foi dividida em duas etapas: a apresentação dos exemplares das obras e o levantamento de hipóteses sobre questões relevantes às duas obras.

4.3.2.1 Introdução Ruth Rocha conta a Ilíada

A aula teve início com a apresentação aos alunos de um exemplar do clássico *Ilíada.* A professora-pesquisadora abordou com os alunos *algumas* característica da obra: a escrita em versos, a divisão em cantos, a obra enquanto poema épico, a forma de recepção da obra. O exemplar da obra foi disponibilizado para que os alunos pudessem folhear e muitos comentários surgiram sobre como o livro é grande, de como as pessoas conseguiam decorar tantos versos, como uma história pode ser

contada em versos. Não houve a necessidade de interferência da professora nesses comentários, pois os próprios colegas respondiam à indagação dos outros; por exemplo uma aluna respondeu ao questionamento da história ser contada em versos dizendo que isso também ocorre com a música.

Após esse momento a professora-pesquisadora questionou os alunos sobre o que significa o nome *Ilíada*. Os alunos que espontaneamente responderam disseram que significava ilha, guerra. Então foi apresentado aos alunos por meio de um arquivo de Power Point que Ilíada deriva de Ilíon que quer dizer Tróia, cidade da Grécia antiga, e na sequência falou-se sobre o autor, Homero. Então, houve a entrega dos exemplares dos livros *Ruth Rocha conta a Ilíada* fornecidos pela professora-pesquisadora aos alunos que os receberam com grande entusiasmo, a maioria dos alunos sorriu ao receber o livro, algo que trouxe entusiasmo para a professora-pesquisadora, pois eles estavam contentes ao receber a obra. Durante a entrega houve uma agitação da turma, porque os alunos teciam comentários de que o livro era novo, que o cheiro era muito bom, que o livro era bonito, o que expôs o prazer no contato com o objeto livro.

Após a entrega, a professora precisou solicitar atenção aos alunos para retomar a introdução. Foi pedido aos alunos que todos lessem em voz alta o título da obra e apresentou-se aos alunos a adaptação da *Ilíada* que iriam ler, e sua autora Ruth Rocha.

A introdução se organizou, até essa etapa, desse modo, para que se pudesse problematizar a questão da autoria da obra original, aspecto relevante quando trabalha-se com a adaptação. Os alunos foram informados de que a *Ilíada* surgiu antes do alfabeto chegar a Grécia. Homero provavelmente se apropriou da história, e Rocha também. Foi lido e discutido com os alunos o posfácio da obra de Ruth Rocha “Algumas palavras sobre Homero e a questão Homérica”. Após a leitura foi destacado para os discentes que a obra que iriam ler era uma adaptação do clássico.

A partir do esclarecimento de que a obra que os alunos iriam ler era uma adaptação, a professora retomou a apresentação (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 46) elaborada em PowerPoint mostrando aos alunos mapas, fotos de Tróia, charges, desenhos, propagandas, mapa de games contemporâneos ligados a *Ilíada*. As imagens propostas objetivaram estimular o quadro de relações com a história e levar

os alunos a compreender a influência da *Ilíada* no mundo atual, instrumentalizando-os para compreender os diálogos intertextuais com o clássico.

Para finalizar a introdução os alunos receberam uma atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 10) que solicitava a eles o levantamento de hipóteses sobre a obra, o que também é uma etapa do processo de leitura proposto por Cosson (2014), as razões do texto ter sido adaptado. As questões de 1 a 4 da atividade tiveram o objetivo de direcionar o levantamento. As questões 5 e 6 exploraram os elementos perigráficos do texto e de linguagem não verbal.

Introdução: Ruth Rocha conta a Iliada

1. Essa obra marcou a cultura ocidental, apesar de ter sido transcrita para o papel tempos depois. O que provavelmente provocou isso?

ACHO QUE A CURIOSIDADE DE SABER SE OS FATOS OCORRIDOS SÃO VERDADEIROS OU NÃO

2. Por que a obra foi adaptada?

NO LIVRO ORIGINAL A LEITURA FICA DIFICIL DE SE ENTENDER SA ADAPTADA AJUDA A ENTENDER BEM O LIVRO E AIMAGENS TAMBEM

3. Qual o objetivo de uma adaptação?

PARA MELHORAR O NOSSO ENTENDIMENTO

4. A obra original tem o título *Iliada* e a adaptação *Ruth Rocha conta a Iliada*. O que isso pressupõe sobre o texto de Ruth Rocha?

ELA SER UMA INCRIADORA MUITO CONHECIDA ISSO PODE INFLUENCIAR MUITO

5. Por que o nome da autora faz parte do nome da obra? A capa do livro apresenta uma diferença ao toque entre áspero e liso. E predominância das corres vermelho e preto. O que essa construção editorial nos ajuda a pressupor sobre a principal temática do livro?

VERMELHO = SANGUE PRETO = MORTE O LIVRO FALA DO FIM DA GUERRA DE TROIA E ELA ESCOLHEU ESSA CORES PARA REPRESENTAR O OCORRIDO

6. Ao olharmos as ilustrações na capa e principalmente da falsa folha de rosto o que elas nos sugerem sobre os personagens do texto?

CONFLITOS QUE LEVARAM A UMA GUERRA QUE DURO O MAIS DE 10 ANOS

(ALUNA CLARA, 900)

Introdução: Ruth Rocha conta a Ilíada

1. Essa obra marcou a cultura ocidental, apesar de ter sido transcrita para o papel tempos depois. O que provavelmente provocou isso?

A curiosidade de saber a história.

2. Por que a obra foi adaptada?

Porque no livro oficial a leitura é difícil é escrito em versos e o livro adaptado é contado uma história e melhora a escrita.

3. Qual o objetivo de uma adaptação?

Adapta para a melhora da leitura.

4. A obra original tem o título *Ilíada* e a adaptação *Ruth Rocha conta a Ilíada*. O que isso pressupõe sobre o texto de Ruth Rocha?

Pois, ela adapta a obra por ela ser conhecida.

5. Por que o nome da autora faz parte do nome da obra? A capa do livro apresenta uma diferença ao toque entre áspero e liso. E predominância das cores vermelho e preto. O que essa construção editorial nos ajuda a pressupor sobre a principal temática do livro?

Vermelho e preto: guerra e morte. Ajuda a pressupor que fala do fim da Guerra de Troia, que durou quase 10 anos.

6. Ao olharmos as ilustrações na capa e principalmente da falsa folha de rosto o que elas nos sugerem sobre os personagens do texto?

Conflitos que levaram à uma guerra.

(ALUNA ANA, 900)

A maioria dos alunos se saíram muito bem nessa atividade, conseguiram construir bem suas respostas como mostra os dois exemplos acima. Quando perguntadas sobre o objetivo da adaptação nota-se com a resposta “Melhorar nosso entendimento” (ALUNA CLARA, TURMA 900) como uma das alunas entende a

adaptação como uma obra direcionada ao público da sua idade. A relação entre imagem e texto também foi bem construída. Percebeu-se que toda a parte da introdução realizada antes da atividade muito contribuiu para o êxito nas respostas evidenciando o que Cosson (2014) constata sobre o caráter da introdução:

> A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução. (p.61)

Outra característica da realização dessa atividade foi o fato de os estudantes estarem sentados em grupos nas mesas da biblioteca fez com que atividade não ocorresse de forma individual, pois eles discutiram entre si para elaborar as respostas da atividade, dessa forma eles interagiram trocando impressões e buscando apoio no leitor que é o seu colega fazendo com que a comunidade de leitores fosse aos poucos se constituindo. Essa constituição da comunidade de leitores é um princípio do letramento literário, pois “é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2014, p. 47).

4.3.2.2 Introdução O *Mistério da Casa Verde*

Para o início da realização da atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 29) a professora informou aos alunos que eles fariam a parte denominada introdução do projeto e que eles leriam o *livro O mistério da Casa Verde,* uma adaptação de *O Alienista,* do famoso escrito Machado de Assis. Até então, os alunos não sabiam que obra iriam ler e demonstraram estar muito curiosos para saber. Os alunos logo perguntaram o que significava alienista, adiantando a parte que viria a seguir. A professora incentivou-os a supor o que a palavra significava e eles corretamente a relacionaram com alienado, doido. Então, foi explicitado à eles, com a ajuda do Power Point, o significado da palavra.

Logo em seguida foi realizada a entrega dos exemplares de O mistério da Casa Verde fornecidos pela professora e a reação foi muito similar à da outra turma;

sorrisos, comentários, agitação, prazer. Apresentou-se, assim, aos alunos o clássico adaptado O *Mistério da Casa Verde*, e seu autor Moacyr Scliar, mostrando a foto presente no livro e lendo a pequena biografia. Foi lido com os alunos a sinopse na contracapa do livro, com o objetivo de apresentar um pouco da história que iriam ler, sua estreita relação com o clássico machadiano e o valor literário atribuído a esse clássico, uma vez que Cosson (2014, p. 61) afirma que “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”. Além disso, a sinopse auxiliou na explicitação aos alunos das qualidades da obra de Scliar.

Só então foi apresentado a eles o clássico *O alienista* em exemplares físicos, critério ressaltado por Cosson (2014) como essencial no letramento literário, que eles puderam manusear, e capas de diversas edições no Power Point. A razão para se organizar as primeiras etapas da introdução desse modo foi no intuito de seguir a linha da narrativa de Scliar que traz a Itaguaí do presente e depois fala de seu passado, evidenciar a importância da obra do passado construindo a nova obra no presente e que uma não apaga a outra, fatores importantes de serem evidenciados quando se trabalha com a adaptação. Em seguida, foram proporcionadas aos alunos informações sobre o autor, Machado de Assis, então, destacou-se que a obra que iriam ler é uma adaptação do clássico de Machado de Assis e que existem várias adaptações dessa obra, algumas mostradas em Power Point (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 52) aos alunos.

Na segunda parte da atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 30) os alunos foram solicitados, por meio de uma atividade de resposta de perguntas, a levantar hipóteses sobre a leitura que realizariam. As perguntas que auxiliaram na proposição de hipóteses desejavam provocar antecipações sobre o que esperar da narrativa, instigá-los a ler a obra, além de levá-los a pensar sobre o gênero adaptação.

Introdução: O mistério da casa verde

1. Por que O *Alienista* possui tantas adaptações?

Pois o livro deve ser muito interessante para ter tantas adaptações.

2. A capa do livro de Moacyr Scliar traz em forma de selo a informação que a obra é "uma leitura de o alienista de Machado de Assis". O que se pode pressupor da editora caracterizar a adaptação como "Uma leitura"?

Porque a pessoa que fez o livro teve que ler o original para adaptar o outro.

3. O livro de Moacyr Scliar intitula-se O *mistério da casa verde*. O que provavelmente é essa casa verde? Para que ela serve?

Um manicômio. Para abrigar as pessoas loucas.

4. Que mistério pode haver na casa verde?

De um homem que morava solitário na casa verde.

5. A capa do livro apresenta Adolescentes em uma porta e um homem sentado. O que essa ilustração nos ajuda a pressupor sobre o livro?

Que ele vai ter aventuras e muitos mistérios.

6. Ao abrir o livro vemos uma ilustração na falsa folha de rosto. Quem supostamente é esse personagem? O que sua expressão facial demonstra? E onde ele se encontra?

O Alienista. De pensamento. Na Casa Verde.

(ALUNO JOSÉ, TURMA 901)

Enquanto os alunos respondiam as questões notou-se que a atividade, para maioria deles, transcorria sem impor dificuldades para a sua realização e que eles conseguiram ser bem-sucedidos na respostas como mostra o exemplo acima. A professora-pesquisadora foi pouquíssimo solicitada a dar orientações; estar em grupo

contribuiu para isso, pois eles promoveram suas discussões ao elaborar algumas respostas. Nas questões 1 e 2 os alunos refletiram sobre o gênero adaptação demonstrando a sua compreensão sobre o gênero como no exemplo a abaixo:

1. Por que *O Alienista* possui tantas adaptações?

Para pessoas de maior idades poderem entender o livro.

(ALUNA LUCIA, TURMA 901)

Nas questões 3 e 4 levantaram hipóteses sobre o mistério da Casa verde.

3. O livro de Moacyr Scliar intitula-se *O mistério da casa verde*. O que provavelmente é essa casa verde? Para que ela serve?

Era um Hospício, para acolher pessoas com problemas mentais.

4. Que mistério pode haver na casa verde?

O misterio do Alienista.

(ALUNA LUCIA, TURMA 901)

As questões 5 e 6 exploraram os elementos perigráficos do texto literário e de linguagem não verbal.

5. A capa do livro apresenta Adolescentes em uma porta e um homem sentado. O que essa ilustração nos ajuda a pressupor sobre o livro?

Que os garotos tentam desvendar o misterio da casa verde.

6. Ao abrir o livro vemos uma ilustração na falsa folha de rosto. Quem supostamente é esse personagem? O que sua expressão facial demonstra? E onde ele se encontra?

O alienista, pensamento, em um escritorio

(ALUNA EVA, TURMA 901)

Também nessa turma notou-se que o desenvolvimento da introdução antes da atividade muito contribuiu para a sua realização, o que evidencia que a seleção dos elementos foi adequada para a sua realização.

Ao finalizarem essa tarefa, os alunos já tinham em mãos o livro que leriam o que levou à próxima etapa da sequência do letramento literário: a leitura.

4.3.3 Leitura

O essencial na etapa da leitura dentro da metodologia do letramento literário (COSSON, 2014) é o acompanhamento do processo de leitura do aluno para auxiliá-lo em suas dificuldades. O acompanhamento é realizado por meio de intervalos, organizados em atividades específicas.

As duas sequências básicas deste projeto de ensino utilizaram três intervalos orientados pelos pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa, principalmente os do letramento literário e a concepção de que na sala de aula o texto literário precisa de espaço para ser texto, contexto e intertexto (COSSON, 2010). O primeiro intervalo, de natureza temática, utilizou de outros textos literários para estabelecer pequenas ligações entre eles e a obra, com foco no tema, utilizando-os de modo a contribuir para a construção do sentido do enunciado, embasado na ideia de que:

> [...] todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser depreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do contexto da obra. (COSSON, 2010, p. 62)

O segundo intervalo centrou-se no espaço do texto e teve como uma de suas bases a concepção de que “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). O intervalo foi composto de duas atividades (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 16). A atividade 1 buscou uma pequena análise da elaboração do texto, além de um acompanhamento da leitura dos alunos; e a atividade 2 abordou a linguagem das obras, já que a atividade diagnóstica constatou que a maior dificuldade para os alunos lerem o clássico foi a linguagem.

O terceiro intervalo objetivou promover o espaço do texto como intertexto na sala de aula estabelecendo aproximações e distanciamentos entre os textos lidos. A professora-pesquisadora buscou contribuir com a leitura intertextual dos alunos, porque “debater as relações entre os dois textos ou realizar atividades que favoreçam a interpretação do teor dessas relações é tomar a literatura como intertexto” (COSSON, 2010, p. 66).

A etapa da leitura teve início na aula seguinte à entrega dos exemplares nas duas turmas (900 e 901). Como os alunos ficaram muito empolgados com o livro a professora-pesquisadora resolveu usar esse fato e elaborou uma atividade de leitura coletiva (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 12). É preciso deixar claro que a metodologia do Letramento literário (Cosson, 2014) não prevê essa leitura antes dos intervalos, mas a atenção da professora-pesquisadora à disposição dos alunos para a leitura fez com que ela realizasse essa intervenção. Lembre-se que na metodologia já estava exposto que o projeto de ensino seria uma apropriação do letramento literário e o próprio Cosson (2014, p. 48) ao apresentar a sequência básica e expandida, assim diz: “por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente”.

4.3.3.1 Leitura Ruth Rocha conta a Ilíada

Para início da aula foi reforçado com os alunos que os deuses que apareciam na obra eram vistos apenas como personagens literários. Foi solicitado aos estudantes que iniciassem a leitura pelo mapa nas páginas 7 e 8, depois que eles observassem as imagens nas páginas 8 e 9, então, a professora-pesquisadora leu com os alunos a introdução da obra. A leitura foi realizada com pausas mediante os comentários dos alunos que estranharam o longo tempo de duração da guerra, reconheceram personagens como a deusa Afrodite, deusa do amor. Após a leitura da introdução foi pedido aos alunos que se sentassem em grupos para a leitura do primeiro capítulo.

Colomer (2007, p. 143) declara que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros

para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros". Contudo, para alcançar o benefício, a leitura coletiva precisa de direcionamentos, por isso cada grupo recebeu uma folha (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 12) com orientações do procedimento da leitura: observação prévia das imagens, leitura dos glossários, pausas para comentários, relação imagem texto. Veja um exemplo:

Você devem ler o 1º capítulo do livro Ruth Rocha Conta a Ilíada (p. 14 a 20) em grupo.

ATENÇÃO:

1. Antes da leitura, conversem sobre o que os desenhos retratam
2. Antes da leitura, leiam os glossários nos quadrinhos amarelos e cinzas
3. Leiam o texto e a cada página parem a leitura para conversar sobre o que o texto fala naquela página.
4. Após a leitura respondam:

As ilustrações retratam fielmente o que o texto nos conta ou elas nos trazem alguma informação, fato que não está presente no texto? Explique.

Sim as imagens relataram pouco sobre o texto e da pra entender melhor com a imagem a imagem retrata os personagens, e a praia de troia.

(GRUPO 1, TURMA 900)

Durante a leitura foi observado que a forma de ler em grupo é mais demorada, demanda algumas vezes solicitar aos alunos que abaixem o volume da voz. Contudo ao final da leitura quando solicitados a comentar com a professora sobre o que leram averiguou-se que houve a compreensão do que foi lido, como também eles conseguiram relacionar as imagens ao texto e ainda, identificá-las como um suporte como diz Colomer (2007, p. 94) "a imagem proporciona o andaime para chegar a histórias mais complexas".

4.3.3.2 Intervalo 1 Ruth Rocha conta a Ilíada

O intervalo I ocorreu na semana seguinte à realização da introdução e da leitura orientada do primeiro capítulo. Organizado com uma constituição temática e contextual objetivou-se também trabalhar as leituras trazidas pelos alunos, sabendo de sua importância na formação do leitor (ZILBERMAN, 2008). Escolheu-se, então, um trecho do livro *Percy Jackson e os olimpianos- O Ladrão de raios* (RIORDAN, 2014), uma vez que a professora-pesquisadora já havia visto os alunos em sala lendo o livro; ela até foi questionada pelos discentes se já havia lido, além disso vários deles já haviam assistido ao filme, uma adaptação do livro.

O intervalo foi composto de três atividades (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 14). A primeira buscou levar os alunos a identificar a temática do herói, no caso o Percy Jackson, o contexto no qual o herói está inserido, realizar inferências, e assim interpretar o trecho. A segunda estabeleceu a ligação entre o livro de Riordan e o livro *Ruth Rocha conta a Ilíad*a tendo como foco a figura do herói e os deuses. A terceira atividade solicitou aos alunos o exercício da imaginação, partindo da imagem de Percy e Aquiles que são meio-sangue (semideus), para criar seus próprios semideuses para o mundo contemporâneo.

Utilizando a solicitação dos alunos após a atividade diagnóstica de conversar sobre o que haviam feito, a professora pesquisadora, ao final da realização das atividades pelos alunos, propiciou a eles um momento para que comentassem o que responderam. O momento dos comentários foi gravado em áudio (o material original está em poder da professora-pesquisadora) e nele juntamente com as respostas no portfólio constata-se como os alunos realmente conhecem a obra contemporânea de Rick Riordan: falaram de seu enredo, de alguns personagens, evidenciaram questões do contexto, como se percebe no exemplo abaixo.

1 Estes são os parágrafos iniciais de do livro de Percy Jackson. Levante hipóteses:

a) Neste início percebe-se que teremos uma história de herói. Quem será o herói?

Percy Jackson

b) Porque ser meio-sangue é perigoso?

Por causa do perigo que ele teria que enfrentar.

c) Quem são eles em "é apenas uma questão de tempo antes que *eles* também sintam isso"?

Os deuses.

d) Percy Jackson faz um aviso contra um perigo. Que perigo é esse?

Que os deuses o encontrasse. Seriam uns semideuses.

(ALUNA MARTA, TURMA 900)

O trabalho literário que realiza a aproximação com a experiência de leitura do aluno é muito importante para formação desse leitor, sobre isso diz Zilberman:

> Raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir. Supõe-se que, atingida essa meta, o estudante transforme-se num apreciador da literatura e saiba escolher com segurança os melhores livros. Mas não se admite que ele traga consigo um universo de leituras, portanto que já venha "formado". O professor lida com esse horizonte, podendo ampliá-lo, modifica-lo ou, se se der mal, até encolhê-lo; sem esquecer, contudo, que em qualquer das circunstâncias lhe compete fazer o aluno reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicações. Nesse momento, o aluno se identifica enquanto leitor, compreende sua própria formação e posiciona-se perante o caminho que adotou ou a que foi induzido. (ZILBERMAN, 2008, p. 52-53)

Quando expuseram suas respostas para a segunda questão, percebeu-se que conseguiram estabelecer aproximações com o livro de Ruth Rocha, principalmente com os deuses e o herói Aquiles.

2 No livro Ruth Rocha conta a Ilíada quem é o herói que sobressai nos dois primeiros cantos? E como é a sua relação com os Deuses?

Aquiles e suas relações com os deuses eram difíceis.

(ALUNA MARTA, TURMA 900)

A atividade que solicitou o exercício de criatividade demonstrou o empenho dos alunos, o que foi notado nos comentários realizados, mas principalmente pelo registro no portfólio, já que, devido ao término da aula, nem todos puderam comentar.

3 E se os deuses do Olimpo estivessem vivos em pleno século XXI? E se eles ainda se apaixonassem por mortais e tivessem filhos que pudessem se tornar heróis que tipo de heróis teríamos?

Seria um herói carioca, mas só luta por aquilo que acha certo, não carcada com injustiças e é apaixonado por causas ambientais. Ele derrotou Kenions, um homem maltratado pela vida que conseguiu poderes ao entrar (sem querer) em contato com um experimento químico secreto do governo que deu a ele o poder de conseguir manipular a gravidade.

(ALUNO JOÃO, TURMA 900)

Percebe-se pelo exemplo da produção do aluno acima que ele conseguiu usando sua criatividade, interpretando os textos, o de Ruth Rocha e o de Riordam, tecer aproximações entre as obras ao interagir com elas produzindo o seu herói.

4.3.3.3 Intervalo 2 Ruth Rocha conta a Ilíada

O intervalo 2 ocorreu na semana seguinte ao intervalo 1, dividido em duas partes, e demandou sua realização em três aulas. A primeira parte em aulas geminadas nas quais a primeira tarefa foi a leitura do canto III com os alunos. A escolha do Canto III para a leitura foi porque, perante uma sondagem no dia anterior sobre onde eles estavam na leitura, apenas dois alunos não haviam lido ainda o capítulo 2 e boa parte estava no 3, ou já haviam passado por ele.

A leitura que a professora-pesquisadora realizara com os discentes enquadrou-se no que fala Silva (2009, p. 30), sobre as características da leitura compartilhada:

> Nesse tipo de leitura, com o texto em mãos, os leitores acompanham a leitura de um guia (normalmente o professor), que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz as intenções do texto, demorando-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para os recursos estilísticos utilizados.

O canto III foi lido compartilhando a leitura dos diálogos com vários alunos que espontaneamente se apresentaram para o procedimento. A professora chamou a atenção para as passagens em que as construções linguísticas se diferenciavam como em “devem estar se rindo de nós” (ROCHA, 2010, p. 29), em que o uso do pronome “se” é pouco comum, também, o uso do verbo bater em “Páris e Menelau vão se bater por Helena” (ROCHA, 2010, p. 30), uma escolha lexical que traz o significado do embate da guerra, e o uso de várias metáforas. Ao terminar a leitura um aluno comentou sobre como as construções linguísticas, nas palavras dele, “a forma como o autor escreve” (ALUNO JOSÉ, 901), tornam o texto mais interessante, e outro aluno citou como é bonita a forma que a autora escreveu sobre a morte dos irmãos de Helena na passagem “seus irmãos, entretanto, já estavam enterrados sob a terra que dá a vida” (ROCHA, 2010, p. 30). A fim de não perder a identificação que os dois alunos fizeram no texto a professora-pesquisadora utilizou os dois comentários dos alunos e perguntou a todos o porquê desses usos, dessas construções. Eles responderam que era pelo fato de o texto ser literatura, que esse é o diferencial da literatura, que não faria sentido esse tipo de construção em uma notícia. A resposta demonstrou que os alunos conseguem identificar o texto literário pelo próprio texto. Silva (2009, p. 47) assim diz:

> Um bom texto literário é aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de recebedor de informações. São as chamadas entrelinhas que fazem a diferença entre o texto artístico e o referencial.

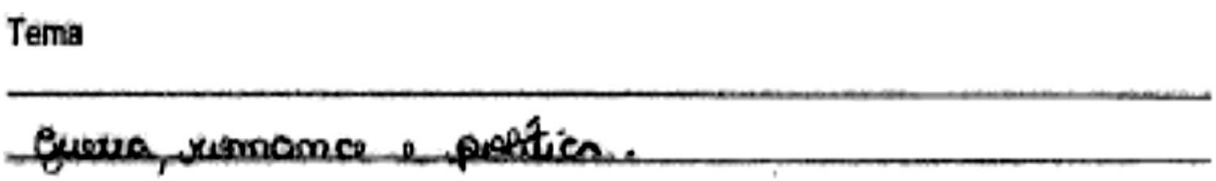
Terminada a leitura do canto os alunos foram solicitados a discutirem em grupos pontos enunciativos da obra: personagens, tema, espaço, tempo, verossimilhança, forma do discurso, vocabulário. A atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 16) queria averiguar o desenvolvimento da leitura, se havia dificuldades e de que ordem, e propiciar o apoio do círculo de leitura para as possíveis

problemas, para que os estudantes que tivessem algum obstáculo no processo de leitura não abandonassem o livro.

Durante a atividade a professora foi solicitada nos grupos, já que os alunos desejavam orientações se suas discussões eram pertinentes; alguns grupos não se lembravam do conceito de verossimilhança, que havia sido trabalhado no ano escolar anterior. Colomer (2007, p. 66) aponta que o conhecimento explícito das convenções literárias é um dos avanços necessários para o progresso do leitor, por isso a professora-pesquisadora retomou o conceito com cada grupo de alunos.

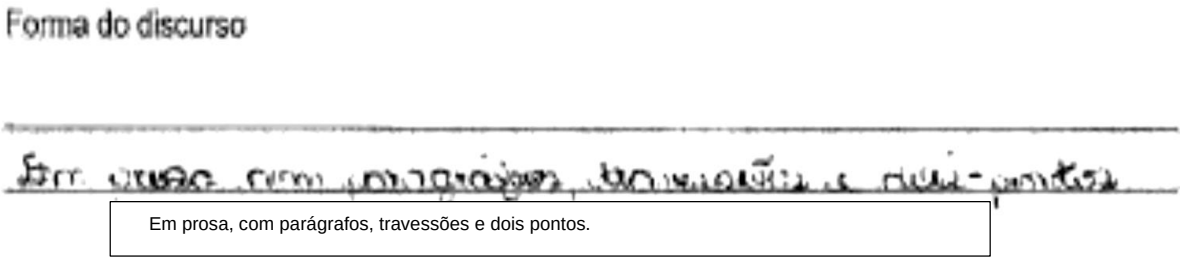
Na segunda parte do intervalo a atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 18) constou de três questões. As questões 1 e 2 trabalharam aspectos linguísticos. A primeira questão explorou o glossário da obra de Ruth Rocha e solicitou aos alunos a relação entre as palavras e os dias atuais, a significação, sua ligação com a cultura grega. A segunda questão trabalhou o vocabulário rebuscado e a sintaxe da Ilíada. As questões objetivaram evidenciar para o aluno que mesmo diante da complexidade da linguagem certos procedimentos auxiliam na compreensão, como o uso de dicionário, ou glossário, a relação do léxico com o contexto, a análise de como ocorre a sintaxe; e, ainda, demonstrar o trabalho do adaptador que precisa transformar, trocar, esclarecer sem fazer com que o texto torne-se um mero resumo e que tenha indícios de sua autoria. Após as duas questões da atividade, a terceira buscou o olhar do aluno sobre o ato de modificar o clássico.

Após as atividades, passou-se ao momento dos comentários sobre todo o intervalo 2, que foram gravados em áudio. Constatou-se que os alunos conseguiram identificar e refletir bem sobre os aspectos solicitados. Chamou a atenção o fato de eles não incluírem Helena como personagem protagonista, e sim como uma das personagens, o que de fato ocorre. Vários grupos identificaram entre os temas mais centrais da narrativa como a guerra, herói, também, a política, representada na obra pelos deuses, como vê-se no exemplo abaixo.

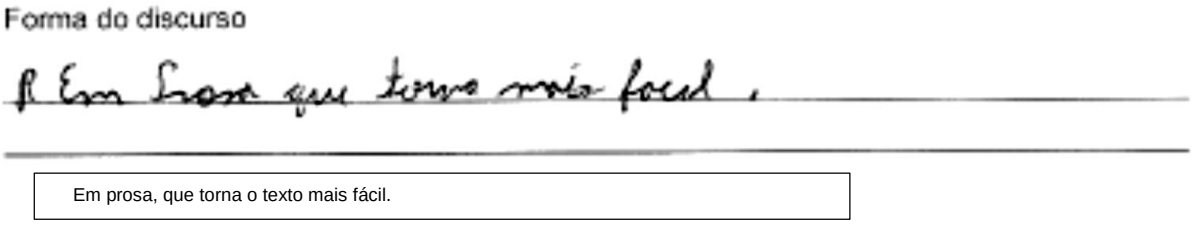


(ALUNA MARIA, TURMA 900)

Ao analisar a forma do discurso alguns alunos identificaram que no modo de narrar de Ruth Rocha os fatos vão acontecendo de forma muito rápida, em um argumento contrário outros alunos comentaram que essa forma “torna o texto mais dinâmico” (ALUNO JOÃO, TURMA 900). A professora-pesquisadora acrescentou a discussão de que a adaptação possui cortes profundos no enredo e talvez por isso alguns alunos tenham sentido a rapidez dos acontecimentos. A discussão da forma do discurso foi muito interessante, principalmente porque ela não aparece nas respostas no portfólio dos alunos: nele, eles se limitaram a dizer que o texto era em prosa, com diálogos, mas a reflexão com toda a turma levou-os a aprofundar a análise como se percebe nos dois exemplos a seguir.



(ALUNA MARIA, TURMA 900)



(ALUNO PEDRO, TURMA 900)

Ao comentar a segunda atividade os alunos logo falaram das dificuldades que tiveram em realizar a questão 2, que necessitaram pensar muito. A questão um foi realizada com desenvoltura, sem maiores problemas, veja alguns exemplos.

1 Vamos ler e analisar o glossário do livro:

a) Quais das palavras e expressões do glossário são comuns de ouvir hoje?

Cortar os cabelos, sagitário, musas, néctar, sonhos, rios, glória, carvalho, cadáver, Tártaro, cratera, talentos, gênero, oceano, etc.

Cortar os cabelos, sagitário, musas, néctar, sonhos, rios, glória, carvalho, cadáver, tártaro, cratera, talentos, gênero, oceano, etc..

b) Onde vocês costumam ler ou ouvir essas palavras e expressões?

Em livros, filmes, séries, programas de TV, comerciais de TV, em ditados populares, gírias, etc.

c) As definições dadas pelo glossário têm a mesma significação hoje?

Alguns sim, outros não.

d) Quais expressões são utilizadas atualmente no português e que se relacionam com a cultura grega?

Calcanhar de Aquiles, cortar os cabelos, etc.

(ALUNA ANA, TURMA 900)

1 Vamos ler e analisar o glossário do livro:

a) Quais das palavras e expressões do glossário são comuns de ouvir hoje?

Cortar os cabelo, destino, mortais, reis, tártaro, talentos, semideuses, cadaver, néctar, musas.

Cortar os cabelos, destino, mortais, reis, tártaro, talentos, semideuses, cadáver, néctar, musas.

b) Onde vocês costumam ler ou ouvir essas palavras e expressões?

Jornal, filmes, em séries, com, gírias, ditado, popular.

Jornal e filmes, em séries com gírias, ditado popular.

c) As definições dadas pelo glossário têm a mesma significação hoje?

Alguns sim outros não.

Alguns sim, outros não.

d) Quais expressões são utilizadas atualmente no português e que se relacionam com a cultura grega?

Calcanhar de Aquiles, gregos e troianos, cadáver, talentos.

Calcanhar de Aquiles, gregos e troianos, cadáver, talentos

(ALUNA MARTA, TURMA 900)

1 Vamos ler e analisar o glossário do livro:

a) Quais das palavras e expressões do glossário são comuns de ouvir hoje?

Sagitário, Falangeiro, Rico, Luta, Carta de colorido, Fogo, Lanceiro, Feliz, Meu filho, Cavalo marinho, Afrodite, Oceano, Hades, Grécia, Fênix, Tolentos, Poseidon, Portas Gêmeas, Caruolo, Cortiça, Mesopotâmia, Glória, Zeus, Apolo, Aquiles, Gatos, Agora Nido cuidado, Maxi Pedro

b) Onde vocês costumam ler ou ouvir essas palavras e expressões?

Em filmes, séries, jornais, revistas, livros e em programas de televisão.

c) As definições dadas pelo glossário têm a mesma significação hoje?

Algumas sim e outras não.

d) Quais expressões são utilizadas atualmente no português e que se relacionam com a cultura grega?

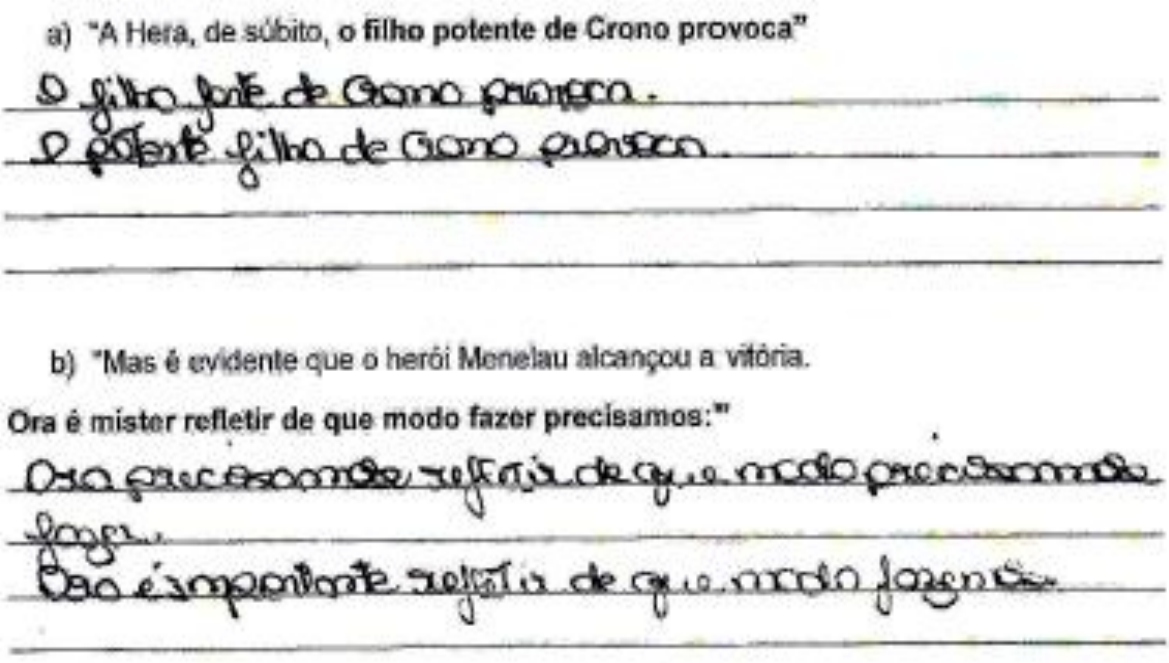
Agora, são as gregas e as indianas.

(ALUNA CLARA, TURMA 900)

A questão buscou trabalhar as dificuldades do vocabulário expresso pelos alunos na atividade diagnóstica inicial estabelecendo uma ligação do vocabulário com os dias atuais, evidenciando o auxílio do glossário para o entendimento, relacionando o vocabulário e a cultura. Percebeu-se que os alunos conseguiram serem exitosos na atividade como está posto nos exemplos.

Um aluno expressou que não sabia se tinha feito da forma correta uma das modificações que realizara, pois mesmo após a mudança, para ele, o texto ainda estava confuso. A leitura das construções que os alunos produziram na questão e as reflexões com a professora-pesquisadora e com os outros alunos falando de como realizaram as modificações possibilitou a elucidação do processo para esse aluno que

comentou a dificuldade, mas também para outros que não haviam comentado, mas que no momento da discussão disseram “agora, eu entendi”. O momento da discussão em grupo mais uma vez se mostrou eficaz, diferencial da leitura coletiva e do letramento literário. Observe algumas das construções realizadas:

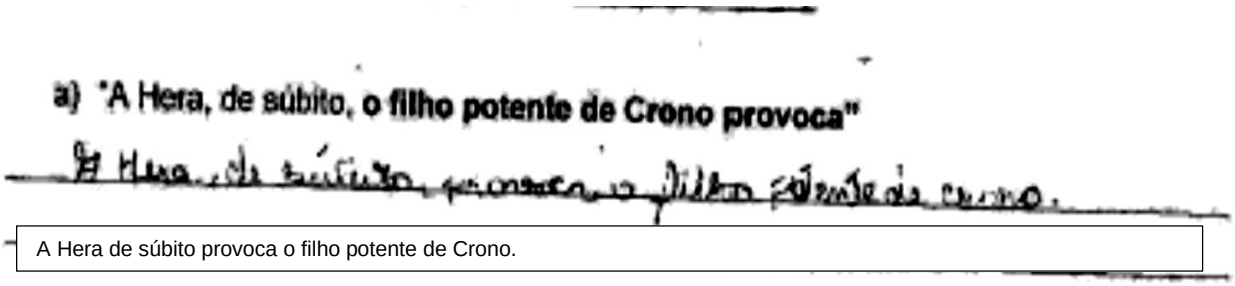

a) "A Hera, de súbito, **o filho potente de Crono provoca"**

O filho forte de Crono provoca.
O potente filho de Crono provoca.

b) "Mas é evidente que o herói Menelau alcançou a vitória.
Ora é mister refletir de que modo fazer precisamos:"

Ora precisamos refletir de que modo precisamos fazer.
Ora é importante refletir de que modo fazemos.

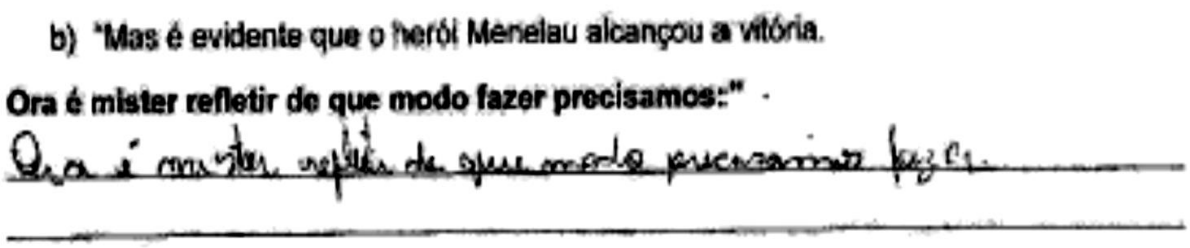
(ALUNA ANA, TURMA 900)


a) "A Hera, de súbito, **o filho potente de Crono provoca"**

A Hera, de súbito, provoca o filho potente de Crono.

A Hera de súbito provoca o filho potente de Crono.

(ALUNA MARTA, TURMA 900)


b) "Mas é evidente que o herói Menelau alcançou a vitória.
Ora é mister refletir de que modo fazer precisamos:"

Ora é mister refletir de que modo precisamos fazer.

(ALUNO ANDRÉ, TURMA 900)

Nota-se pelos exemplos que outra dificuldade dos alunos foi trabalhada a inversão sintática das orações, e que elas foram superadas, uma vez que eles conseguiram realizar dentro de suas capacidades.

Os alunos comentaram sobre o livro até o momento de irem para o intervalo; quando saiam de sala um aluno foi até a mesa da professora-pesquisadora e agradeceu pela excelente aula que tivera. A professora-pesquisadora se sentiu muito feliz com o trabalho realizado até então, e o agradecimento do aluno serviu também como uma avaliação do trabalho, pois, embora ela houvesse percebido o envolvimento dos alunos com o projeto, quando espontaneamente o aluno expõe seu contentamento é muito gratificante para um professor. A professora recordou que em dez anos de profissão diversas vezes os alunos disseram que a aula havia sido boa, que gostaram, mas agradecer, fora a primeira vez.

4.3.3.4 Intervalo 3 Ruth Rocha conta a Ilíada

O intervalo 3 fora planejado para constar unicamente de uma etapa, que ocorreria após 12 dias da segunda etapa do intervalo 2, para que os alunos pudessem avançar na leitura da obra; assim lhes foi comunicado. Contudo quatro alunas procuraram a professora-pesquisadora e disse que elas gostariam de ler em grupo para toda a turma um trecho da obra. Entusiasmada com a solicitação das alunas a professora-pesquisadora elaborou, então, uma primeira parte para o intervalo 3 que aconteceu na semana que seria de pausa entre o intervalo 2 e o 3.

No dia da solicitação das alunas a professora comunicou aos alunos que pelo pedido das colegas haveria uma primeira parte no terceiro intervalo e convidou os outros, que quisessem, a também ler um trecho da obra para toda a turma. A atividade foi planejada identificando o capítulo que leriam, as páginas, orientando a preparação da leitura com atenção à pontuação, entonação, à fala dos personagens e solicitando a justificativa da escolha do trecho. No outro dia, seguinte à solicitação, os alunos receberam a folha da atividade e se reuniram em grupos para a preparação da leitura e apenas na outra aula, na biblioteca, leram o trecho que escolheram que foi filmado pela professora. Apenas três alunos não quiseram realizar a leitura. No ato da leitura alguns alunos se sobressaíram apresentando uma leitura ritmada, bem preparada e

realizada com muito entusiasmo, principalmente as quatro alunas que fizeram o pedido. Constatou-se no ato dos alunos a característica da leitura desejante concebida por Barthes (2004, p. 38-39):

> [...] o livro vai se abolindo pouco a pouco, e é nesse desgaste impaciente, arrebatado, que reside o gozo; trata-se, principalmente, do prazer metonímico de toda narração, sem esquecer que o próprio saber ou a ideia podem ser contados, submetidos a um movimento de suspense; e, por estar esse prazer visivelmente ligado à observação do que se desenrola e ao desvendamento do que está escondido, pode-se supor que tem relação com a escuta da cena original; quero *surpreende*r, não aguento esperar: pura imagem do gozo por ele não ser da ordem da satisfação; seria preciso, além disso, interrogar, inversamente, os bloqueios, os tédios de leitura: por que não continuamos um livro?.

A constatação se comprova com a justificativa dos discentes para a escolha dos trechos lidos, registrada no portfólio:

> Porque o trecho é muito emocionante ao demonstrar a paixão de Zeus por Hera, ele a tomou nos braços e fez baixar uma nuvem de ouro para escondê-los. (GRUPO 1, TURMA 900)
>
> Por ser o melhor capítulo do livro, porque nele os deuses partem para a guerra formando exércitos de gregos e troianos. (GRUPO 2, TURMA 900)
>
> Nós escolhemos este capítulo, pois achamos que ele é muito emocionante, pois houve várias batalhas. (GRUPO 3, TURMA 900)

A segunda parte do intervalo 3 foi de natureza intertextual. Objetivou-se relacionar textos contemporâneos para trabalhar principalmente o que Cosson (2010, p. 64) nomeia de intertextualidade interna, aquela que “precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal”. Para realizar a atividade os alunos assistiram a um trecho de um episódio da Escolinha do Professor Raimundo *Quem sequestrou Helena de Troia* e depois leram a charge *A Guerra de Tróia por Nani. Os* dois textos abordam a guerra sob perspectivas do humor e centram-se na personagem Helena. As questões (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 21) buscaram levar o aluno a reconhecer como a intertextualidade ocorre, a identificar o objetivo dos textos e o motivo dos textos escolherem a Ilíada para estabelecer relação intertextual, e também levá-los a entender que existe um déficit na compreensão do texto quando a intertextualidade não é identificada.

Os alunos realizaram bem a atividade identificaram relação intertextual, o caráter humorístico e crítico dos textos. Veja nos exemplos:

Assista a um trecho do episódio da Escolinha do Professor Raimundo "Quem sequestrou Helena de Troia" e depois leia a charge "A Guerra de Tróia por Nani"

A Guerra de Tróia por Nani

http://mesquita.blog.br/helena-de-troiapro-dis-nascer-melhor-blog-do-mesquita

1. Qual é a personagem literária retratada nos textos?

R Helena.

2. Os dois textos dialogam com que obra literária? Como cada um dos textos faz isso?

R Ruth Rocha conta Ilíada. O primeiro em vídeo e outro em charge.

3. Qual o objetivo de cada um dos textos?

R O primeiro humor e o segundo uma crítica.

4. O que pode ter levado os produtores dos dois textos a escolherem o tema da Guerra de Troia e principalmente a personagem Helena?

R Por ramo da história que tem bastante emoção.

5. Na sua opinião, o leitor que não conhece a obra literária, com a qual os textos estabelecem um diálogo, consegue compreender bem o texto? Explique.

R O primeiro por o professor explica um pouco mais a história e o segundo não você tem que ter uma noção.

(ALUNO PEDRO, TURMA 900)

Assista a um trecho do episódio da Escolinha do Professor Raimundo "Quem sequestrou Helena de Troia" e depois leia a charge "A Guerra de Tróia por Nani"

A Guerra de Tróia por Nani

http://mesquita.blog.br/helena-de-troia/pro-dia-nascer-melhor-blog-do-mesquita

1. Qual é a personagem literária retratada nos textos?

Helena.

2. Os dois textos dialogam com que obra literária? Como cada um dos textos faz isso?

Retrata a Guerra de Troia, na 1ª relata sobre a sequestro de Helena com Guerra e a charge retrata uma crítica e que retrata uma crítica.

3. Qual o objetivo de cada um dos textos?

Divertir o leitor e fazer uma crítica sobre a charge.

4. O que pode ter levado os produtores dos dois textos a escolherem o tema da Guerra de Troia e principalmente a personagem Helena?

Pelo imaginário para ser conhecida.

5. Na sua opinião, o leitor que não conhece a obra literária, com a qual os textos estabelecem um diálogo, consegue compreender bem o texto? Explique.

Não, pois na charge gera principalmente do texto e na música de Raimundo explica o que seja o sequestro de Helena.

(ALUNA MARIA, TURMA 900)

Mais uma vez ocorreu o momento do comentário que novamente foi gravado em áudio; e, nele, diante da reflexão das respostas dadas à atividade, outros pontos foram se acrescentando ao que eles responderam no portfólio. Um desses acréscimos foi a identificação da crítica ao esoterismo presente na charge, mas, diante do questionamento da professora se essa era a única crítica, eles logo responderam que também havia uma crítica à guerra. Isso mostra que a mediação da professora-pesquisadora realizada nesses momentos se faz muito importante, pois auxilia o aluno a melhorar a compreensão dos textos trabalhados.

4.3.3.5 Leitura O mistério da Casa Verde

A professora-pesquisadora leu com os alunos a primeira página do primeiro capítulo e realizou pausas para que os alunos fizessem comentários. Logo após, solicitou aos alunos que em grupos realizassem a leitura do restante do capítulo, o que foi realizado seguindo as orientações que cada grupo recebeu: atenção à materialidade do texto (parágrafos, espaçamentos), pausas para comentários, alternância do leitor nos diálogos etc.

A leitura foi realizada pelos grupos e precisou que a professora algumas vezes solicitasse aos alunos que não falassem tão alto no momento dos comentários, contudo, constatou-se que a leitura foi produtiva. Quando os alunos foram perguntados pela professora sobre o que leram eles comentaram sobre a leitura demonstrando ter compreendido bem o texto. Alguns alunos perguntaram se podiam ler o livro em casa ou se precisava esperar para ler em sala e foram orientados que a leitura em casa, silenciosa, era uma importante etapa na realização do projeto, então, que poderiam ler. Lembre-se aqui que Silva (2009, p. 30) afirma que “ler sozinho, em silêncio- essa é, talvez, a melhor modalidade de fruição de um livro”. Notou-se nesta turma que uma boa parte dos alunos, mesmo tendo terminado a leitura do primeiro capítulo e realizado os comentários, não interrompeu a leitura: a professora deixou a sala e eles continuavam a ler.

4.3.3.6 Intervalo 1 O mistério da Casa Verde

Este intervalo aconteceu, também, na semana seguinte ao recebimento dos livros. A temática da loucura, da doença mental, foi centro do intervalo. Antes de iniciar as atividades do intervalo a professora informou aos alunos de que a elaboração do intervalo foi motivada pela temática do livro que estavam lendo, não havendo nenhuma referência com à vida pessoal ou dela, ou de outros colegas professores, ou dos próprios alunos. A informação foi necessária porque, sabendo que a temática da doença mental levanta polêmicas, quis-se resguardar as particularidades da vida pessoal de cada discente.

O intervalo iniciou-se com a definição do que é uma doença mental. Para fomentar a discussão sobre a doença mental e o estereótipo preconceituoso que seu portador carrega, exibiu-se para os alunos o trailer da série “Os treze porquês”, de Brian Yorkey (NETFLIX, 2017), que havia gerado semanas atrás muito debate na sala de aula pelo fato de os alunos estarem assistindo tal série. A discussão demandou a condução da professora-pesquisadora para não extrapolar o objetivo do intervalo, visto que os alunos muitas vezes ampliam demais a reflexão.

Após a discussão, os alunos foram requeridos a realizar as seis atividades (CADERNO DE ATIVIDADES, p.33) propostas no intervalo, que utilizou um poema que tem como autor um louco anônimo. As primeiras cinco questões solicitaram aos alunos a realização de inferências, a interpretação de metáforas, o conhecimento das convenções da linguagem poética. A última atividade teceu a aproximação com o livro *O mistério da Casa Verde* e solicitou-lhes usar a imaginação sobre como seriam os manicômios dos dias atuais.

Como na outra turma, os alunos foram incentivados a comentar as respostas dadas às atividades. Os comentários gravados em áudio e os registros no portfólio como vê-se abaixo, demonstraram que os discentes conseguiram realizar as atividades, realizaram inferências, usaram alguns comentários feitos durante a discussão para auxiliá-los nas respostas, principalmente nas questões 2 e 3.

Estive doente
doente dos olhos, doente da boca, dos nervos até.
Dos olhos que viram mulheres formosas
da boca que disse poemas em brasa
dos nervos manchados de fumo e café.
Estive doente
estou em repouso, não posso escrever.
Eu quero um punhado de estrelas maduras
eu quero a doçura do verbo viver

(De um louco anônimo - transcrito por Caco Barcelos na reportagem *Crime e Loucura*, Folha da Manhã.)

1. O que o eu lírico vivencia?

Uma doença (Loucura) e está enterrado em um Hospício.

2. Quais são os sentimentos do eu lírico que o poema traz à tona?

De tristeza, Amargura.

3. O que supostamente inviabiliza o eu lírico de escrever?

Por estar em um Hospício.

4. O que seriam as estrelas maduras?

De materiais para escrever.

5. O verso "estive doente" é repetido supondo que essa condição ficou no passado, contudo ainda se está de repouso. O que isso indica sobre as condições do eu lírico e sobre a sua doença?

Que ele está de Repouso, mas está quase sendo curado.

6 No livro "O mistério da casa Verde" a casa verde é um tabu por ter sido um manicômbio. Hoje não temos mais esses locais. E se tivéssemos como seriam?

Seriam melhores, pois com o avanço da Medicina as Pessoas com problemas mentais teriam um Tratamento melhor.

(ALUNO JOSÉ, TURMA 901)

Estive doente
doente dos olhos, doente da boca, dos nervos até.
Dos olhos que viram mulheres formosas
da boca que disse poemas em brasa
dos nervos manchados de fumo e café.
Estive doente
estou em repouso, não posso escrever.
Eu quero um punhado de estrelas maduras
eu quero a doçura do verbo viver

(De um louco anônimo - transcrito por Caco Barcelos na reportagem *Crime e Loucura*, Folha da Manhã.)

1. O que o eu lírico vivencia?

Vivencia uma doença, e que ele tem vontade de viver livre dessa doença.

2. Quais são os sentimentos do eu lírico que o poema traz à tona?

Tristeza.

3. O que supostamente inviabiliza o eu lírico de escrever?

Porque ele está no hospício.

4. O que seriam as estrelas maduras?

Que ele quer viver livre da doença e do hospício. E que ele quer ter uma vida tranquila.

5. O verso "estive doente" é repetido supondo que essa condição ficou no passado, contudo ainda se está de repouso. O que isso indica sobre as condições do eu lírico e sobre a sua doença?

Que ele estava doente e hoje em dia ele não da mais.

6 No livro "O mistério da casa Verde" a casa verde é um tabu por ter sido um manicômbio. Hoje não temos mais esses locais. E se tivéssemos como seriam?

Seria cheia de pessoas, porque hoje em dia são cheias de pessoas assim.

(ALUNA EVA, TURMA 901)

Chamou a atenção da professora-pesquisadora que alguns alunos ao imaginar o manicômio no dia atual fizeram uma imagem bem próxima dos manicômios

dos anos 70 e 80: “isolados, frios”, “casa de reunião de doidos”, “uma cadeia, com grades”.

No final da aula a professora informou aos alunos que as atividades referentes ao intervalo 2 ocorreriam dali a oito dias, e combinou com eles que deveriam ler pelo menos até o capítulo 3.

4.3.3.7 Intervalo 2 O mistério da Casa Verde

Na data prevista para a realização do intervalo 2, ao chegar à sala 901, a professora foi recebida na porta por alunos que estavam nervosos. Eles queriam reclamar com a professora que dois colegas haviam se adiantado na leitura, e nas palavras deles estavam dando “spoilers” do livro, ou seja, contando sobre o que leram, e eles não queriam saber porque estavam interessados em descobrir com sua própria leitura. Questionados sobre o motivo dos comentários, os dois alunos disseram que era porque o livro era muito interessante e eles queriam comentar sobre o que leram. A professora-pesquisadora orientou-os, então, a comentar só entre si para não atrapalhar a leitura dos colegas.

Como havia solicitado previamente aos alunos a leitura até o capítulo 3, o intervalo 2, que também ocorreu em três aulas e foi dividido em duas partes como na turma 900, teve início com a leitura do capítulo 4. Escolheu-se o capítulo 4 por ele ser fundamental para o entendimento da narrativa, visto que é nele em que se narra a história do *Alienista* com passagens do texto de Machado de Assis. A leitura compartilhada ocorreu com toda a turma e os alunos espontaneamente se apresentaram para a leitura dos diálogos. A professora-pesquisadora chamou a atenção para os procedimentos de leitura – as pausas para comentários, as retomadas de certos trechos, a observação da materialidade do texto, o uso de recursos expressivos – evidenciando para o aluno como se dá a leitura. As passagens em que as construções linguísticas se diferenciavam também foram objeto de observação como os usos dos diferentes referentes para o personagem que vivia na Casa verde, “louco”, “maluco”, “alienado”, “homem da Casa Verde”; as citações da obra de Machado de Assis em que o vocabulário é rebuscado, onde há inversão sintática. Na leitura também foram trabalhadas as estranhezas que a linguagem

causou em alguns alunos; por exemplo, um aluno comentou que era muito diferente o constante uso do pronome vós, então discutiu-se em que situações ele aparecia, quem era o personagem que o usava, qual a relação desse personagem com o uso do pronome.

Após a leitura, os alunos receberam a atividade do intervalo 2 (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 35) na qual eles deveriam discutir em grupos pontos enunciativos da obra: personagens, tema, espaço, tempo, verossimilhança, forma do discurso, vocabulário. A atividade foi a mesma da turma 900, e, claro, compreendendo os mesmos objetivos de acompanhar a leitura averiguando as dificuldades, propiciando que o círculo de leitura, ou seja, a comunidade de leitores agisse como auxílio na interpretação.

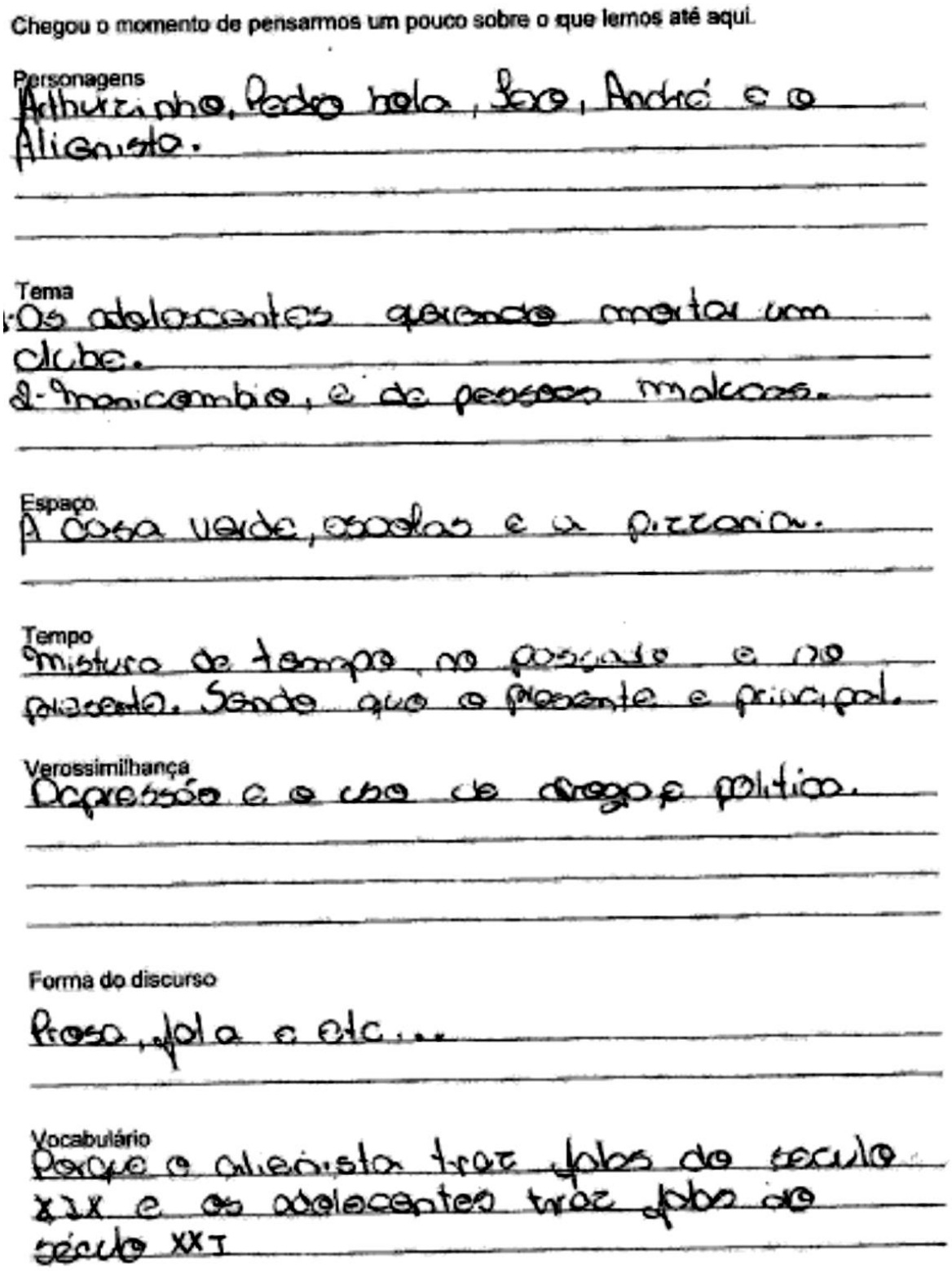
Os alunos não tiveram muita dificuldade para realizar a atividade, eles não se lembravam do conceito de verossimilhança, que também já havia sido trabalhado, assim, nessa turma também foi necessário retomar o conceito.

A segunda parte do intervalo ocorreu no dia seguinte à primeira e aconteceu na biblioteca, um facilitador pelo uso de dicionários que a questão 1 (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 38), que trabalhou os aspectos linguísticos, demandou. Usar a biblioteca, nessa etapa, com a outra turma não foi possível, pois ela estava sendo utilizada como sala de vídeo, infelizmente, não poder usar o espaço para o seu fim é prática comum na escola pública.

A primeira questão trabalhou o vocabulário rebuscado e a sintaxe de trechos de *O Alienista* que estão transcritos no *Mistério da Casa Verde.* O objetivo da questão foi trabalhar as dificuldades com a linguagem expostas pelos alunos na atividade diagnóstica, mostrar a eles que certos procedimentos auxiliam com a linguagem densa do clássico e ajudam na compreensão como o uso de dicionário, ou seja, finalidades similares às trabalhadas com os leitores da *Ilíada*. A segunda questão também buscou identificar como o aluno via o ato de modificar o clássico.

Feitas as duas etapas dos intervalo 2 foi o momento dos comentários sobre as atividades, que novamente foi gravado em áudio. Sobre a primeira atividade eles relataram que não tiveram muita dificuldade para fazê-la, como foi constatado. O que sobressaiu em suas respostas foi a percepção deles da diferença do vocabulário entre os personagens jovens e o homem da Casa Verde um recurso usado por Moacyr

Scliar ao escrever sua adaptação como se percebe nos exemplos diante das respostas das alunas.



Chegou o momento de pensarmos um pouco sobre o que lemos até aqui.

Personagens
Arthurzinho, Pedro bola, Sara, André e o Alienista.

Tema
Os adolescentes querendo montar um clube.
O manicômio, e de pessoas malucas.

Espaço
A casa verde, escolas e a pizzaria.

Tempo
Mistura de tempo, no passado e no presente. Sendo que o presente e principal.

Verossimilhança
Depressão e o uso de drogas e politica.

Forma do discurso
Prosa, fala e etc...

Vocabulário
Porque o alienista traz falas do seculo XIX e os adolecentes traz falas do século XXI

(ALUNA IZA, TURMA 901)

Chegou o momento de pensarmos um pouco sobre o que lemos até aqui.

Personagens

Patuzinho, Pedro Bola, André, Alienista, Déo e à população de Itaguaí.

Tema

A casa verde e seus mistérios.

Espaço

Em Itaguaí, Na pizzaria, Casa verde, casa dos amigos e na escola.

Tempo

A história se passa no presente mais retrata o passado

Verossimilhança

Depressão, drogas, alcoolismo e Baleia Azul.

Forma do discurso

Escrita em prosa.

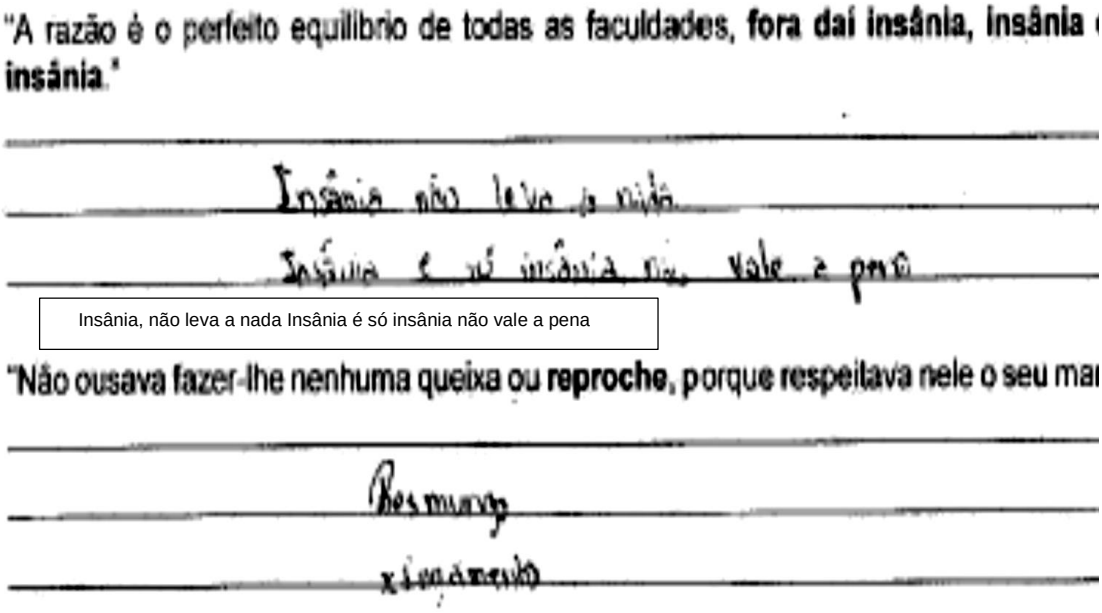
Vocabulário

Uma linguagem que era usada no passado e a linguagem normal.

(ALUNA LUCIA, TURMA 901)

Questionados no momento do comentário como eles percebiam a diferença do vocabulário eles disseram que a linguagem dos jovens era atual e que a do homem era do século XIX, como a obra de Machado de Assis.

Quando passou-se ao comentário da segunda parte do intervalo, diferente da outra turma, eles não reclamaram das dificuldades para realizar as atividades. Notou-se pelos comentários e pelas respostas da atividade que consta no portfólio que vários alunos conseguiram superar as dificuldades impostas pelo vocabulário e pela gramática dos trechos de *O Alienista* presentes em *O mistério da Casa Verde.* Os exemplos a seguir mostram a intervenção dos alunos no texto em busca dessa superação do entrave da linguagem para a leitura se realizar.


"A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades, **fora daí insânia, insânia**
insânia."

Insânia não leva a nada
Insânia é só insânia não vale a pena

Insânia, não leva a nada Insânia é só insânia não vale a pena

"Não ousava fazer-lhe nenhuma queixa ou **reproche**, porque respeitava nele o seu ma

Resumo
xingamento

(ALUNA HELENA, TURMA 901)

"Inaugurou-se com imensa pompa; de todas as vilas e povoações vizinhas, e até remotas, e da própria cidade do Rio de Janeiro, **correu gente para assistir às cerimônias**, que duraram sete dias."

As pessoas correram para assistir às cerimônias.
Tinha gente que corria para assistir às cerimônias.

"A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades, **fora daí insânia, insânia e só insânia**."

Fora daí demencia, demencia e só demencia.
Fora daí pessoas doidas, doidas e mais doidas.

"Não ousava fazer-lhe nenhuma queixa ou **reproche**, porque respeitava nele o seu marido."

Reprovar e Censurar.

"O barbeiro declarou que iam dali levantar a bandeira da rebelião, e destruir a Casa Verde; que Itaguaí não podia servir de cadáver aos estudos e experiências de um **déspota**;..."

Desqualificado, Tirano.

(ALUNO JOSÉ, TURMA 901)

"Inaugurou-se com imensa pompa; de todas as vilas e povoações vizinhas, e até remotas, e da própria cidade do Rio de Janeiro, **correu gente para assistir às cerimônias**, que duraram sete dias."

As pessoas correram para assistir às cerimônias.

"A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades, **fora daí insânia, insânia e só insânia**."

Fora daí os loucos, loucos e só loucos.

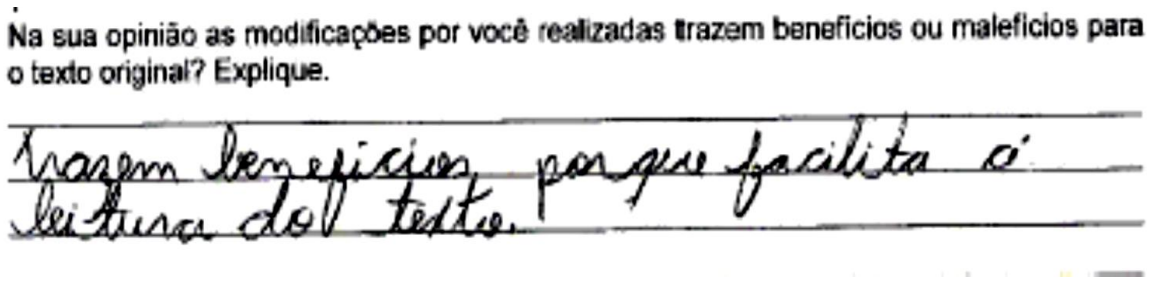
"Não ousava fazer-lhe nenhuma queixa ou **reproche**, porque respeitava nele o seu marido."

Não ousava fazer-lhe nenhuma queixa ou REPREENDER, porque respeitava nele o seu marido."

(ALUNA EVA, TURMA 901)

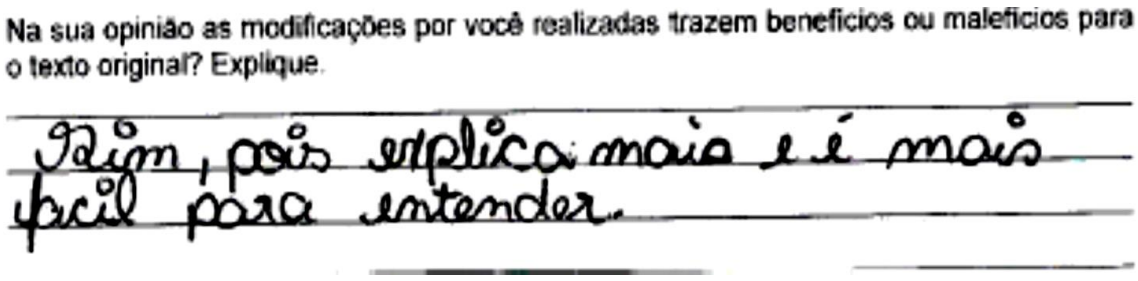
A dinâmica do momento de comentários foi muito interessante, pois diante da leitura das redações dos colegas para os trechos, eles comentaram que um ou outro texto que produziram havia ficado melhor, solicitaram aos colegas que repetissem como haviam produzido, a professora-pesquisadora orientou um aluno que ao redigir a mudança do texto havia faltado um adjetivo, logo os colegas construíram sugestões.

Percebeu-se que o dicionário realmente foi um suporte muito importante para a atividade. Quando perguntados se as modificações que fizeram no texto trouxeram benefícios ou malefícios todos responderam que trouxeram benefícios por possibilitar melhor entendimento, facilitar a leitura. Constata-se com as respostas que também estão registradas no portfólio, veja:


Na sua opinião as modificações por você realizadas trazem benefícios ou malefícios para o texto original? Explique.

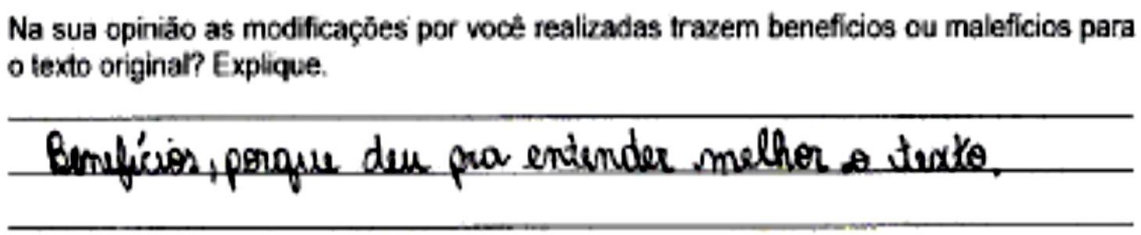
Trazem benefícios, porque facilita a leitura do texto.

(ALUNA VERA, TURMA 901)


Na sua opinião as modificações por você realizadas trazem benefícios ou malefícios para o texto original? Explique.

Sim, pois explica mais e é mais fácil para entender.

(ALUNA LUCIA, TURMA 901)


Na sua opinião as modificações por você realizadas trazem benefícios ou malefícios para o texto original? Explique.

Benefícios, porque deu pra entender melhor o texto.

(ALUNA EVA, TURMA 901)

Constatou-se o valor que os alunos atribuem a conseguir realizar a leitura: nenhum deles viu prejuízos na adaptação que realizaram. A visão dos alunos está diretamente conectado a discussão conceitual de que a adaptação “é um tipo especial de tradução que envolve seleção de conteúdo - pois resume o enredo - e adequação de linguagem para apresentar a obra escolhida aos jovens de um novo tempo” (FEIJÓ, 2010, p. 44) e “são textos novos construídos sobre enredos antigos” (FEIJÓ, 2010, p. 43).

A segunda atividade desse intervalou mostrou um trabalho em cima de questões concretas sobre como a adaptação foi feita, os recursos e estratégias utilizados. Essa evidenciação das estratégias, o fato de os alunos conseguirem realizar a atividade e a reflexão sobre o ato de realizá-la contribui para o avanço dos alunos em seu letramento literário.

4.3.3.8 Intervalo 3 O mistério da Casa Verde

O intervalo 3 na turma 901 teve apenas uma etapa: como os alunos não solicitaram a leitura para a toda a turma, e mediante o comentário da professora de que os alunos da outra sala o fariam, eles não se manifestaram e a professora-pesquisadora preferiu não solicitar a mesma atividade à turma. Contudo a professora-pesquisadora promoveu um momento de conversa, que foi gravado em áudio, sobre o desenvolvimento da leitura dos alunos. O objetivo foi acompanhar o processo de leitura dos alunos sob a percepção dos próprios alunos.

Os discentes relataram no momento da conversa que a leitura deles estava ocorrendo bem, com exceção de que durante a leitura alguns vocábulos traziam dificuldades. No momento em que um aluno fez esse comentário e outros colegas concordaram com ele, uma aluna argumentou com os colegas que em comparação com o trecho da obra de Machado de Assis, lido na atividade diagnóstica inicial, o livro trazia muito menos dificuldades e que esse sim, era possível de ler. A aluna evidenciou uma das justificativas da adaptação: adapta-se para que os jovens consigam ler em uma linguagem facilitada clássicos literários, ou seja, “a adaptação constitui uma estratégia para apresentar a uma nova geração de leitores um discurso literário legitimado pela instituição escolar” (FEIJÓ, 2010, p. 43)

Na continuidade da conversa a professora-pesquisadora perguntou aos alunos qual era a opinião deles sobre a forma em que o projeto se desenvolvia intercalando a leitura da obra com a leitura de outros textos, com atividades escritas. Uma aluna respondeu que era “legal”, outra, que “me ajuda a entender o texto”, outros alunos colocaram que a leitura se tornava mais fácil, outra aluna disse que “as atividades me fazem ter uma leitura mais atenta, devagar, diferentemente de quando não se faz assim (sem acompanhamento)”. As falas dos alunos demonstram que as atividades estavam desenvolvendo a capacidade interpretativa deles, porque os processos de leitura foram facilitados com a inclusão de etapas nessa leitura.

O intervalo 3, como na turma 900, explorou a intertextualidade; para isso também embasou-se não só no conceito de intertextualidade interna, mas também no de intertextualidade externa, proposto por Cosson (2010, p. 64), que “refere-se às relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos a partir de sua experiência de leitura, independentemente do proposto pelo texto”. A atividade buscou estabelecer as ligações intertextuais entre o livro *O mistério da Casa Verde* e a postagem de um blog. O blog em questão nomeia-se Blog do Prof. Evandro Oliveira e como o próprio autor afirma, tem caráter multidisciplinar. A postagem que foi trabalhada com os alunos é de outubro de 2016 e se intitula *O fim do* Mundo (14) (OLIVEIRA, 2016); ela tem como texto principal um artigo de opinião, e também é composta por uma charge. Os textos focalizam o tema da doença mental a partir de um viés crítico, utilizando os personagens loucos na charge (intertextualidade externa) e a citação a Simão Bacamarte, a obra da qual ele é personagem, seu autor e a passagem da revolta das canjicas (intertextualidade interna).

A atividade seguiu os mesmos objetivos da atividade da turma 900: reconhecimento da relação intertextual entre textos**,** a identificação do objetivo central, e da perda no processo de leitura quando a intertextualidade não é identificada.

A postagem do blog foi apresentada aos alunos em seu suporte com o uso do Datashow, e a professora-pesquisadora fez questão de realizar com os alunos os procedimentos do uso social do texto (abrir a internet, procurar o blog, acessar a postagem). Sabe-se que o processo de trazer o texto para a escola é escolarizá-lo, contudo, as boas práticas de letramento devem se preocupar em aproximar, o melhor possível, os textos que utilizam de seu uso social.

Durante a leitura os alunos se mostraram muito interessados no texto do blog, vários comentários foram realizados e eles promoveram uma discussão muito interessante sobre os textos. Então, eles receberam a folha com a atividade (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 29) e a realizaram. Eles perguntaram se podiam fazer em duplas, justificando a solicitação com o argumento de que a discussão entre eles ajudava na construção das respostas; a solicitação foi atendida pela professora-pesquisadora.

Após a atividade, o momento dos comentários ocorreu e foram gravados em áudio. Percebeu-se que, como a discussão no momento da leitura fora muito boa, na hora dos comentários muitos aspectos eles já haviam abordado, isso fez com que a atividade transcorresse sem muitos problemas para os alunos.

Novamente foi constatado que o momento de conversa sobre a realização da atividade funcionou como um suporte para os alunos que tiveram alguma dificuldade, para esclarecimentos sobre alguns pontos, para intervenção da professora para ampliar a leitura realizada. Essa constatação é ratificada pelas palavras de Colomer ao falar de compartilhar a construção do significado (2007, p. 106): “pode-se afirmar, cada vez, com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”.

4.3.4 Interpretação

A interpretação ocorreu após o término da leitura do livro. De acordo com Cosson (2014) no processo de leitura a interpretação constitui-se de um momento interior, individual; ele “acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (p. 65). Contudo, no letramento literário tem-se também o momento externo da interpretação que “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65); isso ocorre por ser um processo de leitura mediado pela escola, e nele é necessário “externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (p. 68). Na primeira interpretação, o momento interior, todas as etapas da sequência

realizadas contribuem para que ela se realize e ele é individual. Já o momento externo compartilha a interpretação e amplia os sentidos construídos individualmente (COSSON, 2014, p. 66). Portanto, quando se chega à interpretação pode realizar ações para o segundo momento (interpretação externa), para o primeiro (interpretação interna) tudo que podia ajudar o seu desenvolvimento já deve ter sido feito.

A interpretação, momento interno foi realizada durante os intervalos, com apoio das atividades. O momento externo, ocorreu nas duas turmas em três etapas: conversa sobre o livro, interação com outro tipo de adaptação e elaboração e apresentação da interpretação realizada pelos alunos.

4.3.4.1 Interpretação Ruth Rocha conta a Ilíada

A primeira etapa ocorreu na biblioteca e para que houvesse uma condução organizada da conversa sobre o livro a professora-pesquisadora solicitou aos alunos no dia anterior que enumerassem tópicos que eles gostariam de comentar. O tópico que mais apareceu no registro do portfólio foram os deuses e sua interferência na guerra e foi justamente esse o tópico que os alunos escolheram para iniciar o comentário gravado em áudio.

Nos comentários os estudantes observaram como a guerra fora influenciada pelos deuses, um aluno disse que “os soldados gregos e troianos são marionetes na obra” e a relacionaram à situação política do Brasil como os escândalos de corrupção e com algumas relações de emprego. Outros pontos da obra muito comentados foram o duelo de Menelau e Páris: sob a visão dos alunos Páris é o fraco, o covarde por fugir do embate, e a relação de Afrodite com Páris, na conversa, eles identificaram Afrodite como uma das grandes responsáveis pela guerra devido ao fato de ela ter prometido a Páris a mulher mais bonita. Mais um tópico que apareceu em muitos portfólios foi o amor de Páris e Helena, o que levantou um questionamento da professora-pesquisadora, já que não há na obra uma passagem romântica do casal; quando na discussão um aluno sugeriu esse como um tópico interessante da obra, a professora questionou o motivo de citar esse tema e se Páris realmente amava Helena. Alguns alunos relataram que talvez ele não a amasse, mas que ela era importante, por ser um troféu, que havia um valor em ter como companheira uma mulher como Helena

devido a sua beleza. Outra parte listada para ser comentada pelos alunos foram os motivos da guerra de Tróia: em suas considerações eles disseram que o rapto de Helena é apenas um dos motivos, mas há uma causa política, pois os gregos desejam dominar Tróia; uma aluna disse que se fosse nos dias de hoje Helena seria uma “laranja”.

Essa etapa da interpretação evidenciou que os alunos estabeleceram relações no processo de sua leitura. Para Cosson (2014, p. 40), na interpretação, “o centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo”, dessa forma, percebe-se que o aluno/leitor conseguiu realizar esse processamento e as inferências necessárias.

No dia seguinte à discussão sobre o livro os alunos receberam orientações sobre a interpretação que fariam de forma explícita. A professora-pesquisadora propôs aos alunos que essa etapa fosse um júri simulado, contudo eles disseram que desejavam fazer outras coisas, e, assim, foi acordado que eles poderiam fazer o que quisessem de forma individual ou em grupo. Na última aula antes do recesso de julho foi combinado que as apresentações ocorreriam na segunda semana de agosto, então os alunos receberam uma folha (CADERNO DE ATIVIDADES, p 25.) na qual deveriam descrever qual interpretação fariam, por que escolheram essa forma de interpretação, quais passos seguiriam para realizar a interpretação. O objetivo da descrição foi levar os alunos a refletirem e planejarem a sua produção.

Na primeira aula de agosto, ao retornar do recesso de julho, os alunos assistiram ao filme Tróia (PETERSEN, 2004) com a finalidade de estabelecer uma conexão de uma diferente linguagem com o livro, no caso a do cinema, de apresentar aos alunos um outro tipo de adaptação, e, devido ao recesso, a obra cinematográfica foi uma forma de retomada de todo o projeto. Antes de iniciar o filme a professora-pesquisadora orientou os alunos que eles veriam uma outra adaptação em outra linguagem, comentou com eles que esse processo de livros adaptados é muito comum e faz sucesso nos dias atuais.

O filme foi assistido em quatro aulas e com muito entusiasmo dos alunos, com muita atenção e logo após, foi realizado o momento dos comentários sobre o filme. Os alunos comentaram que o filme é bom, relataram principalmente as diferenças entre a obra e o filme no qual Aquiles é o protagonista; eles disseram que no filme

aparecem cenas que não estão presentes na obra literária como o rapto de Helena e Aquiles sendo atingido no calcanhar.

No dia 14 de agosto os alunos realizaram suas apresentações da interpretação. A sala de aula foi organizada de forma a promover essas interpretações. Realmente os alunos se superaram na diversidade de formas de interpretação, eles produziram poemas, paródias musicais em que eles criaram uma letra inédita em cima de uma música existente, um grupo cantou a paródia para a turma e o outro produziu a paródia em vídeo, dois grupos produziram um vídeo resumo da obra, uma aluna produziu ilustrações e um grupo produziu uma pequena adaptação para crianças. Um grupo de quatro alunos não realizou nenhuma forma de interpretação, em conversa com eles a professora-pesquisadora sentiu que provavelmente não realizaram a tarefa porque não fizeram a leitura de toda a obra literária. No contexto do cotidiano da sala de aula constata-se que nem todos os alunos realizam todas as tarefas, ainda mais quando se trata de leitura literária individual. Como já foi citado, Colomer (2007, p. 68) diz que “a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”.

Apresenta-se a seguir dois exemplares da intepretação explícita:

Destruição, Beleza e Glória

Páris, príncipe de Tróia
Raptou Helena, rainha de Esparta
Que era sem dúvida, a mulher mais bela.
Seria a beleza, o ponto final
O início de uma guerra?

Menelau e Agamenon
Reuniram muitos guerreiros
Reis, príncipes gregos.
Embarcaram em mais de 1000 navios
Eram homens corajosos
Corriam inúmeros riscos
Mas a honra falou mais alto
E eles partiram, deixando mulheres e filhos

Será que ter como esposa a mulher mais bela
E ter honra e glória pelo resto da vida
Compensariam o fato de viver anos em agonia?
Matar homens que queriam rever a família
Causava nos guerreiros alguma alegria?

Será que durante a guerra
A humanidade dos guerreiros se perdeu?
Será que a cada família que eles destruíam

Eles perdiam um pouco do seu verdadeiro eu?

Depois deste poema,
Eu também partirei
E deixo com vocês a pergunta:
Um homem que mata pessoas
E destrói famílias
Merece ser chamado de rei?
(ALUNO JOÃO, 900)

Guerra

Céu cortado de relâmpagos,
onde a alma potente
De Homero vive.
Vive eternizado
pelo espantoso poder da guerra de Tróia.

Famosa Tróia.....
de rastros de batalhas.

O herói vai de encontro ao carro do rival,
ardente
de capacete e de sangue quente.
guerra
Mais que armas ,
Mais que batalha,
Mais que os incêndios,
Brilha o amor de Helena e Páris
amor discórdia
amor guerra entre troianos e gregos.

Amor que era alivio,
agora assombra
o heroico Páris ao lado
da famosa Helena,
guerra.
(GRUPO DE ALUNAS 900)

Os dois poemas são uma pequena amostra do engajamento dos alunos, de como aqueles que realizaram a interpretação explícita evidenciaram a preparação das interpretações, o envolvimento com suas produções, o cuidado com as apresentações, dessa forma demonstraram o êxito da aplicação da sequência do letramento literário.

4.3.4.2 Interpretação O mistério da Casa Verde

A primeira etapa ocorreu similar à turma 900, na biblioteca; para a condução organizada da conversa foi solicitado aos alunos previamente que listassem tópicos

que eles gostariam de comentar. Essa etapa da interpretação, que foi gravada em áudio, iniciou-se com a professora-pesquisadora solicitando aos alunos que retomassem no portfólio a introdução realizada, na qual várias hipóteses foram levantadas sobre o livro. Então, eles confirmaram ou refutaram essas hipóteses e esse processo fez com os alunos já comentassem aspectos da obra, como a casa verde como uma casa abandonada na qual os meninos queriam fazer um clube, e os alunos haviam suposto que ela era um hospício, o mistério do personagem que desejava ser como o bisavô Simão Bacamarte, e que sofria de problemas mentais, segundo os discentes eles se surpreenderam com esse fato da história. Em seguida os alunos comentaram os tópicos por eles enumerados como interessantes para discussão. O primeiro tópico discutido foi o mistério de quem era Lúcia, a filha de Jorge, bisneto do Simão Bacamarte, que era a responsável pelos cuidados com ele. Outro ponto muito comentado foi a rivalidade entre os personagens amigos Arturzinho e André, para serem líder do grupo e também no que se relacionava às disputas pelas meninas: segundo os alunos algo que eles, como os personagens, vivenciam. Mais um tópico que apareceu foi o fato de Arturzinho buscar a ajuda do psiquiatra para o caso de Jorge: os alunos o relacionaram com a vida real na qual as pessoas não buscam ajuda para os problemas de saúde mental por medo, vergonha, preconceito. Outro ponto levantado pelos estudantes foi a percepção deles de que a loucura de Bacamarte se estendeu ao seu bisneto, revelando ser hereditária, o que eles fizeram relação com o mundo atual, uma aluna disse “têm famílias que tem muita gente com problemas mentais” identificando que é comum em uma família ter mais de uma pessoa acometida pela doença mental.

Os alunos da turma 901 demonstraram com os comentários da interpretação que também conseguiram estabelecer relações no processo de sua leitura. Eles realizaram inferências, ligaram a sua leitura com a sua vivencia, refletiram sobre a obra, dessa forma fizeram com que a obra fizesse sentido para eles.

Também no dia seguinte à discussão sobre a obra os alunos receberam orientações sobre a interpretação explícita que realizariam. Antes da professora-pesquisadora propor algo eles já perguntaram se poderiam fazer o que quisessem, e, assim, foi acordado que eles poderiam sim, de forma individual ou em grupo. Como ocorreu na outra turma, na última aula antes do recesso de julho acertou-se que as

apresentações ocorreriam na segunda semana de agosto, e os estudantes receberam a folha (CADERNO DE ATIVIDADES, p. 41) para o planejamento da produção.

Ao retornar do recesso de julho, os alunos leram a adaptação em quadrinhos *O Alienista* (LOBO; AGUIAR, 2014); o objetivo foi a retomada de todo o projeto e a apresentação de uma outra forma de adaptação na linguagem dos quadrinhos. Os estudantes realizaram a leitura em uma aula e comentaram que entenderam alguns pontos que não haviam compreendido sobre Simão Bacamarte. Um comentário que surpreendeu a professora-pesquisadora foi eles dizerem que gostaram mais da adaptação do Moacyr Scliar pela história ser emocionante. A professora-pesquisadora tinha como hipótese que os quadrinhos chamaria mais a atenção dos discentes devido às imagens, contudo foi a boa adaptação de Scliar que exerceu a fascinação, o que ratifica as palavras de Feijó (2010, p. 44): “E o fato de ser uma adaptação para crianças e adolescentes não é desculpa para não ser boa literatura.”

Foi também apresentada aos alunos a música O Alienista (DETONAUTAS, 2014) também com a finalidade de estabelecer uma conexão de uma diferente linguagem com o livro, no caso a música. Na aula da apresentação da música a professora-pesquisadora orientou os alunos que eles ouviriam uma música com o título *O Alienista* e comentou com eles que é comum ter personagens de obra literárias citadas em músicas em uma relação intertextual. Os alunos ouviram a música, realizam a leitura coletiva da letra, que foi discutida, e comentaram que se o leitor/ouvinte não conhecer a história *de O Alienista* faz outra leitura da música, muito diferente do que quando se identifica a intertextualidade.

Dia 14 de agosto em aulas geminadas os alunos realizaram suas apresentações da interpretação externalizada e organizou-se a sala de aula de forma a promover essas interpretações. Nesta turma a diversidade de formas de interpretação também surpreendeu: eles produziram poemas, um grupo ilustrou o poema, paródia musical, que foi apresentada em gravação em áudio pelos alunos, um curta-metragem adaptando a obra, videocast, podcast e um vídeo resumo. Na turma todos os alunos apresentaram alguma forma de interpretação.

Apresentam-se a seguir alguns exemplos da interpretação produzida pelos alunos da turma 901:

Casa Verde

Itaguaí cidade bonita.
Um mistério ali envolvia.
Uma Casa Verde uma história escondia.
Todos a evitavam todo dia.

Quatro amigos diferentes.
Tinham um desejo conveniente.
Construir um clube.
Para a turma se reunir.

Então a Casa Verde por Arthurzinho foi escolhida.
Mas por Pedro Bola podia ser esquecida.
Foram então investigar.
Pois tinham um mistério a desvendar.

Descobriram lá um Homem louco.
Ele estava lá há um tempo e não era pouco.
Acreditava ser o Alienista Bacamarte.
Saíram rápido igual um foguete para Marte.

Procuraram saber da história.
Do Alienista e sua trajetória.
Descobriram logo que Jorge era uma farsa.
Pela Lúcia sua filha e comparsa.

Procuraram ajuda de um Psicólogo.
Para tratar de Jorge logo.
Assim foi feito.
E Jorge teve de novo seu respeito.

A Casa Verde virou museu.
E a história dela todos conheceram.
E não a esqueceram.
(GRUPO DE ALUNOS, TURMA 901)

Transcrição Podcast

Eu queria falar hoje, do livro O mistério da casa verde do Moacyr Scliar, ele é uma adaptação do livro O Alienista de Machado de Assis. E que conta a história de quatro garotos (Arturzinho, André, Pedro bola e Léo), que queriam fazer um clube em um antigo casarão na cidade de Itaguaí no Rio de Janeiro, que fora um hospício.
No decorrer da história eles descobriram que lá havia um homem. Para descobrir quem era esse homem eles ficaram de vigia na frente do casarão e descobriram que todos os dias uma moça ia levar comida para esse homem, então Arturzinho interrogou a moça e descobriu que ela era filha dele. Também ele descobre que esse homem chamava-se Jorge e era bisneto de Simão Bacamarte. O homem estava doente para ajudar Arturzinho procura um psiquiatra.
Então o que o psiquiatra fala com Arturzinho ele repassa para Lúcia a filha de Jorge.
Um jornalista da cidade descobre o que estava acontecendo, querendo abrir o casarão para aumentar o seu público. E a partir daí as coisa começam a se resolver...
Se vocês quiserem saber o final, eu recomendo leiam o livro, é muito bom.
(ALUNO JOSÉ, TURMA 901)

Também nessa turma percebeu-se o engajamento, o cuidado na elaboração das interpretações, e ainda a satisfação dos alunos em serem protagonistas de sua aprendizagem. Quando apresentaram estavam estampadas no rosto deles a satisfação e a felicidade diante dos elogios de todos a cada um, ou a cada grupo ao terminar a apresentação de seu trabalho.

4.4 Atividade diagnóstica final

A atividade diagnóstica final (ANEXO 8) possibilitou à pesquisadora refletir se a leitura de obras clássicas adaptadas contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Nessa aula estavam presentes 24 alunos da turma 900 e 24 alunos da turma 901. A atividade foi elaborada com cinco questões, com as questões 1, 2, 3 e 4 sendo exatamente iguais as questões 2, 3, 4 e 5 da atividade diagnóstica inicial, uma vez que era interesse da pesquisa a comparação da leitura antes do projeto e depois de sua realização. Os alunos da turma 900 leram o Canto XX da *Ilíada* e os alunos da turma 901 leram O Capítulo VI – A rebelião de *O Alienista.*

No ato da aplicação da atividade diagnóstica final a professora-pesquisadora informou aos alunos que a aplicação se daria nos mesmos moldes da aplicação da atividade diagnóstica inicial, com o mínimo de intervenção da professora, e que eles respondessem o que conseguissem, para que as respostas fossem verdadeiras.

A primeira questão desejou diagnosticar se os alunos conseguiam ler e identificar do que o trecho lido tratava. Esperava-se como resposta à leitura do Canto XX da *Ilíada* que os alunos respondessem que o texto fala da reunião dos deuses e das lutas de Aquiles com Enéas e Heitor. À leitura do Capítulo A Rebelião de *O Alienista* era esperado que os estudantes respondessem que ocorreu a revolta dos canjicas, uma revolta dos moradores de Itaguaí diante da situação de muitos serem levados para a Casa Verde.

Quadro 9: Atividade Diagnóstica Final – Tema do trecho lido

1. Sobre o que trata o texto?	
Canto XX Ilíada (turma 900)	A rebelião - O Alienista (turma 901)

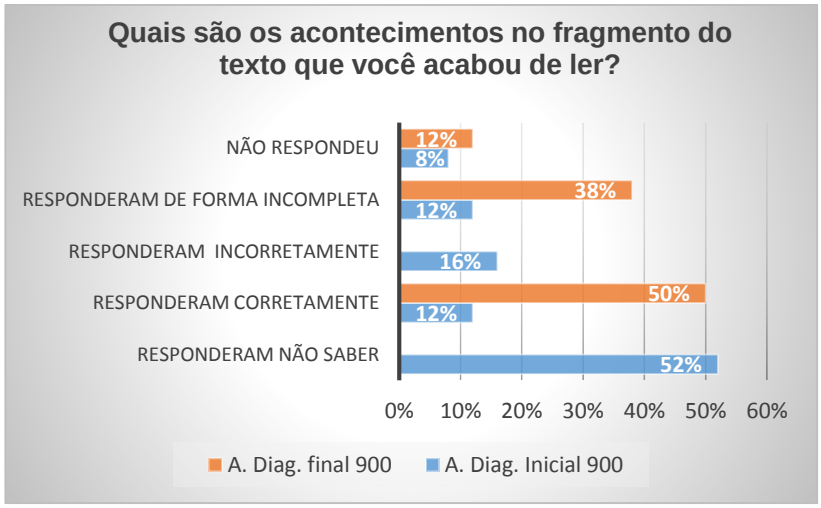
O trecho trata-se dos deuses, da luta de Heitor e Aquiles	79%	Revolta das canjicas.	58%
Os deuses	8%	Sobre o Alienista	17%
Guerra dos gregos e troianos	13%	Sobre uma rebelião para destruir a Casa verde	25%

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados demonstram que a grande maioria dos alunos nas duas turmas conseguiu identificar o tema. Quando se comparam as duas turmas percebe-se que os estudantes da turma 901 se saíram um pouco melhor do que a outra classe. Em comparação com os dados da atividade diagnóstica inicial, na qual os alunos só se aproximaram da temática houve um avanço substancial em ambas as turmas nessa identificação.

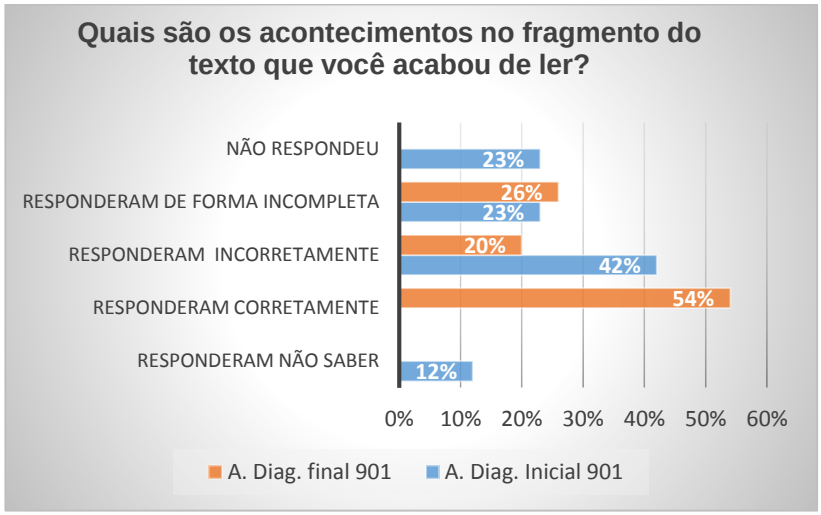
A segunda questão perguntou aos alunos quais eram os acontecimentos no fragmento do texto que leram. A resposta que se esperava para o Canto XX da Ilíada era que o conselho de deuses se reúne e Zeus permite que cada um tome o partido que quiser, Aquiles luta com Eneias e o derrota, também derrota Heitor. A essa pergunta 38% dos alunos responderam de forma incompleta, 50% responderam corretamente e 12% não responderam. A resposta esperada para o trecho do Alienista é que, revoltados com o excesso de pessoas acolhidas na Casa Verde, os moradores, incentivados pelo Barbeiro, provocam uma rebelião. 26% dos alunos responderam de forma incompleta, 20% responderam incorretamente, 54% responderam corretamente. Comparando os resultados das atividades diagnósticas inicial e final temos os seguintes gráficos:

Gráfico 9: Atividade diagnóstica final- comparação compreensão da leitura (turma 900)



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10: Atividade diagnóstica final- comparação compreensão da leitura (turma 900)



Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se pelos dados mostrados no gráfico a evolução dos alunos após a aplicação do projeto. Mesmo os alunos que responderam de forma incompleta mostraram que conseguiram ler o texto e compreender pelo menos parte dele o que contrasta com o dado inicial, da turma 900, na qual 52% dos estudantes responderam não saber do que o texto tratava, e da 901, onde 42% responderam incorretamente. Os dados gerados por essa questão da atividade diagnóstica são crucias para a pesquisa, ao evidenciar o desenvolvimento na compreensão leitora dos trechos dos

clássicos literários, pergunta que a pesquisa buscava responder: se a adaptação da literatura proporcionaria uma etapa no desenvolvimento do leitor literário.

Quando se comparam as duas turmas quanto à evolução na leitura percebe-se que os alunos que leram o trecho da Ilíada evoluíram menos do que os que leram o trecho de O *Alienista,* o que a professora-pesquisadora atribui ao fato de a Ilíada ser escrita em versos e apresentar uma dificuldade maior com a linguagem em comparação com *O Alienista*; também ao fato de que os alunos que não apresentaram a interpretação na turma 900, provavelmente não leram o livro na íntegra, e, ainda, que a classe possuía três alunos muito faltosos, que perderam etapas importantes da sequência do letramento literário.

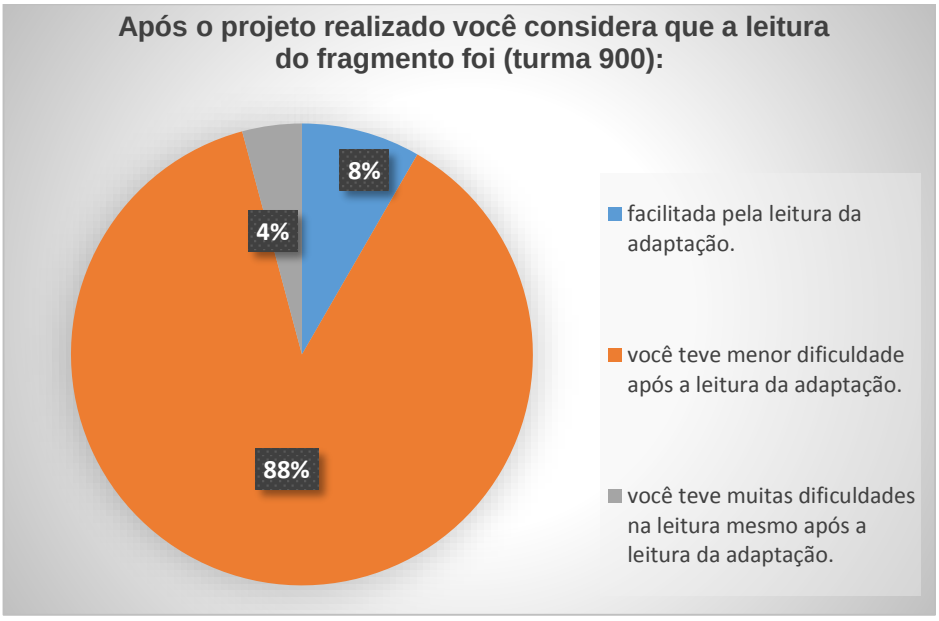
A questão 3 perguntou aos discentes se eles tiveram dificuldades para realizar a leitura e se a resposta fosse sim, quais foram essas dificuldades. A esse questionamento 29% dos alunos, leitores do trecho da *Ilíada*, responderam não, e 71%, sim, e citaram como dificuldade o significado das palavras, já a turma leitora do trecho de *O Alienis*ta 54% disseram não e 46% sim, e as dificuldades foram o significado das palavras e um aluno disse que não compreendeu bem o texto. Os dados dessa questão também são muito relevantes para a pesquisa, pois revelam a diminuição da dificuldade dos alunos com a leitura, também sob a percepção deles, e corrobora as informações geradas na questão 2.

É interessante perceber que, ao se comparar com a primeira atividade diagnóstica, 8% dos alunos da turma 900 disseram não ter dificuldades e agora são 29%. A maioria que disse ainda ter dificuldades apresenta como dificuldade somente o vocabulário e antes citaram a pontuação, a sintaxe. A turma 901 apresentou uma grande mudança: na primeira leitura todos os alunos disseram ter dificuldades e após a realização do projeto nem a metade diz ter tido grandes problemas para ler o texto. Também não listaram muitas dificuldades, somente o vocabulário.

A quarta questão perguntou aos alunos quantas vezes eles leram o texto. O objetivo era diagnosticar se haveria mudança no número de leituras após eles passarem pela leitura das obras adaptadas. Na turma 900, 79% dos alunos disseram ter lido a obra apenas uma vez, 17% duas e 4% três vezes. Na turma 901, 87% dos alunos leram uma vez e 13% leram duas vezes. Resultado que indicou outra mudança, já que na atividade diagnóstica inicial a maioria dos alunos das duas turmas havia lido mais de uma vez devido, principalmente, às dificuldades impostas pelo texto.

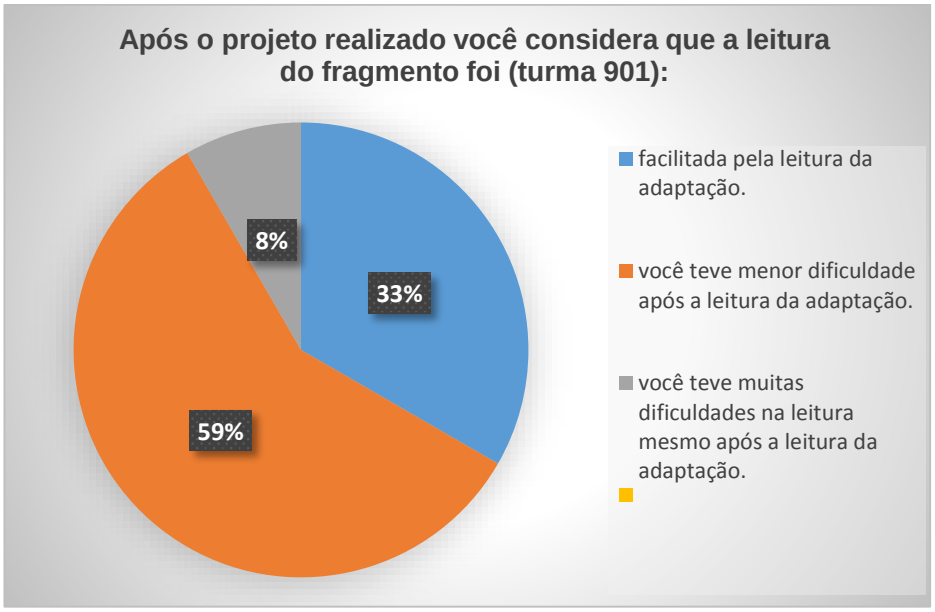
A última questão objetivou saber se os alunos percebiam se houve melhora na leitura dos trechos dos clássicos após a leitura da adaptação. Os gráficos evidenciam os dados gerados:

Gráfico 11: Atividade diagnóstica final- Percepção da leitura (turma 900)



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12: Atividade diagnóstica final- Percepção da leitura (turma 901)



Fonte: elaborado pela autora

As informações dos gráficos deixam claro que a maior parte dos alunos das duas turmas identificaram que houve uma mudança para menos dificuldades enfrentadas na leitura do original após a leitura da adaptação. Percebe-se, assim, que houve o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos densos ao se propor a adaptação como um caminho para alcançá-los.

Os dados gerados por toda atividade diagnóstica final, portanto, proporcionaram informações de que ocorreu um desenvolvimento na leitura literária da maioria dos alunos que antes apresentaram níveis insuficientes de compreensão leitora. Constatou-se isso devido à melhora na interpretação do texto, na diminuição das dificuldades com o principal problema para a compreensão da leitura, a linguagem do clássico, na diminuição de leituras realizadas, na identificação dos alunos de seu próprio avanço. Assim, o diagnóstico serviu como confirmação de que o projeto de ensino contribuiu para o letramento literário do aluno, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar” (COSSON, 2014, p. 29), e o projeto ensinou aos alunos a ler literatura de uma outra forma: “uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Assim, as adaptações se constituíram como uma etapa produtiva no processo ao contribuir para a leitura do clássico.

4.5 Questionário Final

O questionário final (ANEXO 9), assim como o inicial, foi um importante instrumento para identificação do contato dos alunos com a leitura literária, e possibilitou à professora-pesquisadora refletir sobre o projeto que foi realizado; também teve papel relevante para guiar o que se pretende ao finalizar o projeto de ensino, uma vez que seu intento é que as conclusões sobre o seu desenvolvimento sejam um incentivo para novas práticas.

O questionário foi aplicado na última semana de agosto de 2017. Na turma 900, 24 alunos estavam presentes nessa aula e na turma 901, eram 21 presentes. A primeira questão perguntou aos alunos como fora a experiência de participar do projeto de ensino. Sobre a experiência, apareceram as seguintes respostas, por ordem da frequência com que foram citadas:

Quadro 10: Questionário final - A experiência de participar do projeto de ensino literário

Turma 900		Turma 9001	
Bom.	9	Foi boa, o livro é muito Interessante.	7
Boa, minha leitura melhorou muito.	7	Muito bom tive a oportunidade de aprimorar a minha leitura.	6
Foi um novo jeito de aprender e de interpretar uma adaptação e entender as palavras de um grande clássico.	3	Foi interessante, pois eu não gostava de ler e com esse livro despertei o interesse pela leitura	2
Foi boa, amei o livro.	1	Bom.	2
Foi bom, gostei de aprimorar meu conhecimento sobre os deuses gregos com a leitura da adaptação.	1	Foi ótimo, gostei bastante, melhorou minha leitura, fez eu conhecer uma nova história, mas principalmente nas apresentações da interpretação, gostei muito de apresentar	2
Bom, porque assim, aprendi a ler melhor um livro literário, e é interessante ler primeiro uma adaptação do que a obra original para que depois você possa entendê-la melhor.	1	Incrível, com o projeto pude aprender o significado de palavras que não sabia. Além disso os livros eram muito interessantes! O trabalho estimulou a minha leitura para livros com palavras mais complexas.	1

Gostei muito, espero que tenhamos mais atividade desse jeito.	1	Foi legal conhecer a história de um clássico da literatura.	1
Foi legal conhecer uma história que influencia o mundo até hoje.	1		

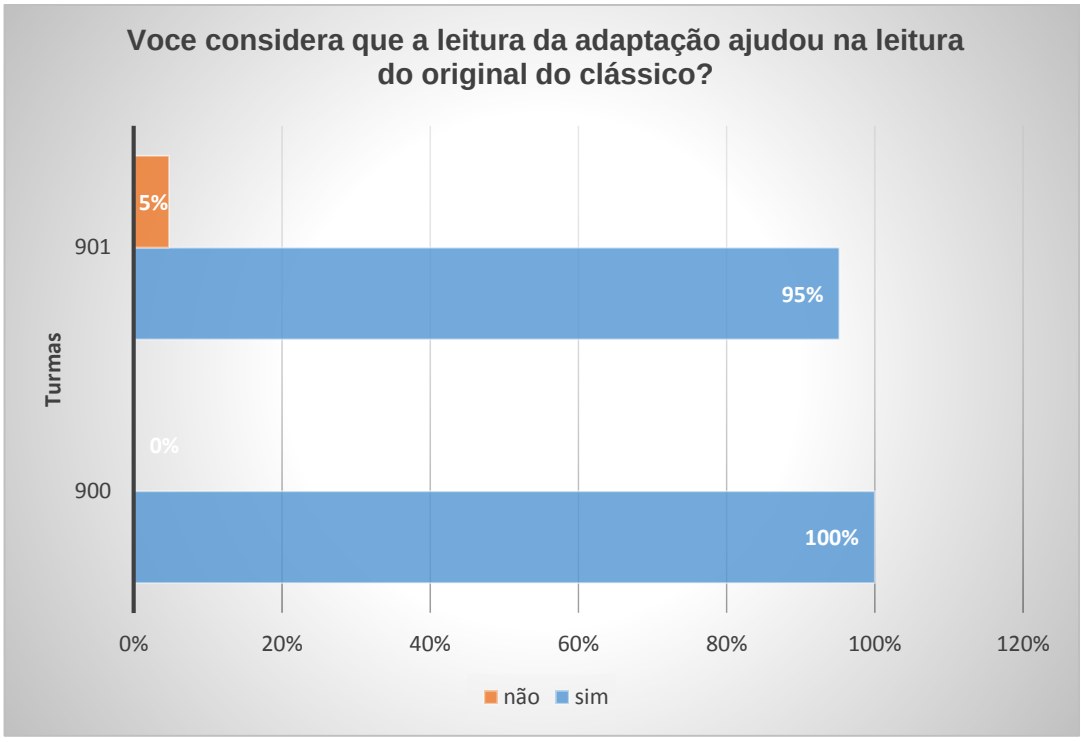
Fonte: elaborado pela autora

Todos os alunos presentes em ambas as turmas responderam a questão. A atenção às suas palavras revela que eles não só entenderam sua experiência como um bom processo, que identificaram o seu desenvolvimento da competência leitora, mas, também, que identificaram o papel da adaptação, reconheceram o valor literário de um clássico, e até despertaram o gosto pela leitura. Constata-se com essas respostas que os alunos perceberam que o letramento literário é uma forma diferente de se ler na escola, de que todo o trabalho desenvolvido ajudou-os a ler melhor.

A segunda questão questionou os alunos sobre como eles avaliavam o desenvolvimento deles no projeto. Os alunos dos dois nonos anos responderam assim: 30 alunos consideraram seu desenvolvimento bom, 13 muito bom e 2 regular. Os dados das duas turmas foram muito similares. A relevância dos dados expostos por essa questão está no fato de poder averiguar que o resultado expresso indica êxito no desenvolvimento do projeto de ensino, contudo, ele também sinaliza que com a criação do hábito de leitura dentro do letramento literário os alunos podem cada vez se desenvolver melhor, já que apenas 7 alunos em uma turma, e 6 na outra consideraram seu desenvolvimento muito bom.

A terceira questão do questionário perguntou aos alunos se eles consideravam que a leitura da adaptação ajudou na leitura do original do clássico. O gráfico abaixo indica o resultado:

Gráfico 13: Questionário final- Contribuição da adaptação



Fonte: elaborado pela autora

Os dados expostos pelo gráfico constatam que o objetivo da pesquisa de propiciar o desenvolvimento da competência leitora para que os alunos tenham condições de ler os clássicos na íntegra foi alcançado, visto que a grande maioria dos alunos indica que a adaptação serviu sim, como etapa de auxílio para a leitura densa dos clássicos. As informações demonstradas por essa questão foram confirmadas pelos dados da questão 4.

A questão 4 teve como objetivo saber se os estudantes consideravam que o projeto lhes ajudou no desenvolvimento da sua leitura literária. A questão fora elaborada com duas alternativas, sim ou não, e solicitou a justificativa para a resposta. Na turma 900, todos os alunos responderam sim, na 901, 20 alunos responderam sim e 1 disse que não. O aluno que respondeu não justificou dizendo que a causa disso foi devido ao fato de ele não entender bem o trecho de O Alienista. Os alunos das turmas que responderam sim, assim justificaram as respostas, apresentadas pela frequência com que foram citadas:

Quadro 11: Questionário final –Desenvolvimento da leitura literária

Turma 900		Turma 901	
Mesmo algumas palavras sendo difíceis, ajudou muito na leitura.	7	Conheci o significado de novas palavras e ajudou na minha leitura.	
Ajudou-me a entender palavras que eu não sabia, a entender melhor o contexto e a interpretar o texto.	7	Aprimorou muito a interpretação.	
O projeto fez com que eu lesse mais e desenvolvesse minha leitura.	5	Agora leio com mais atenção e a leitura melhorou.	
Melhorei na interpretação.	2	Eu não gostava de ler e agora vai ficar mais fácil pegar um livro e ler.	
O projeto fez um desenvolvimento maior na minha leitura, as adaptações foram mudando a nossa leitura.	1	Vai ajudar em outras leituras e melhorou a minha.	
Não justificou.	1	Conhecer boas histórias é sempre bom.	
Por conter palavras, mais difíceis, e necessitar de níveis de entendimento maior precisou ocorrer uma interpretação de texto mais elevada da minha parte.	1	Com o projeto acabei lendo mais do que eu lia antes.	

Fonte: elaborado pela autora

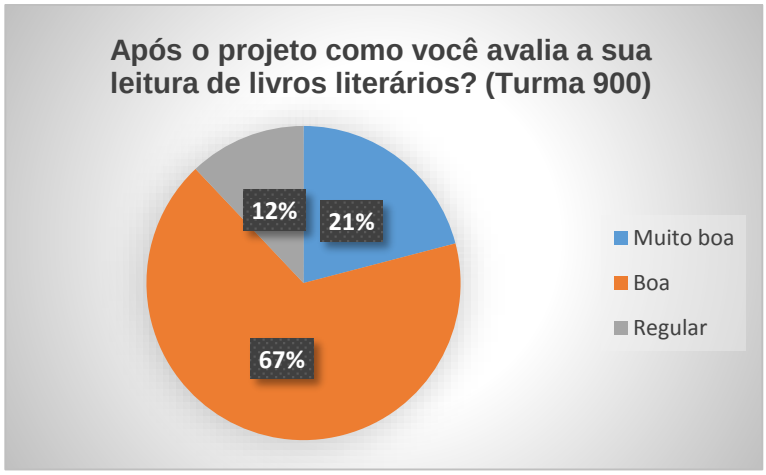
As respostas dadas como justificativa endossam os dados gerados tanto na questão três do questionário final, quanto nas questões 1 e 2 da atividade diagnóstica final, ao revelarem sob a visão dos alunos que houve desenvolvimento de sua leitura. Além disso os dados gerados comprovam que a leitura literária pode ser ensinada e

sob a perspectiva dos próprios alunos ratifica-se que o gosto pela leitura também pode ser desenvolvido, como afirma Magnani (1989, p. 101):

> aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. A tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola.

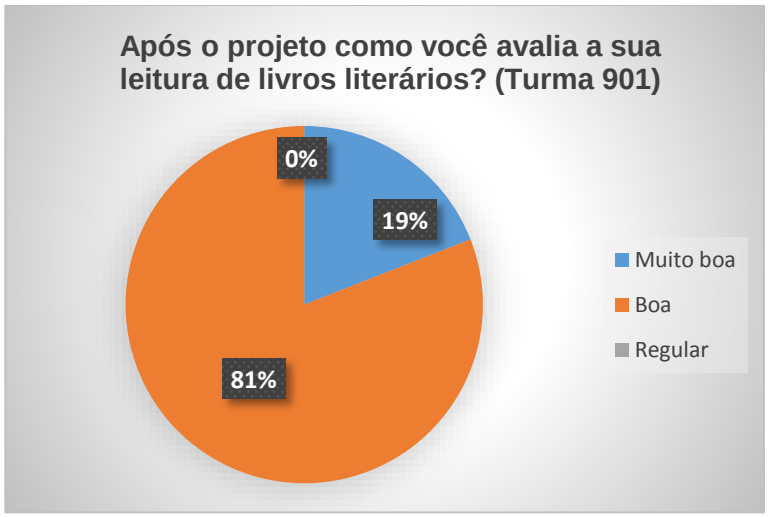
Na questão 5 foi perguntado aos alunos após o projeto como eles avaliavam a sua leitura de livros literários. Sobre isso eles responderam:

Gráfico 14: Questionário final – Leitura literária (turma 900)



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 15: Questionário final – Leitura literária (turma 901)

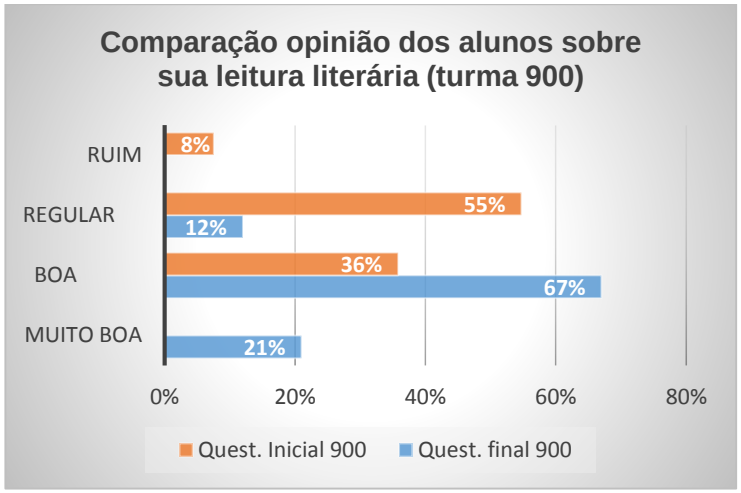


Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que na turma 900 a maior parte dos alunos considerou que a leitura deles de livros literários é muito boa ou boa. Na turma 901 todos consideraram boa ou muito boa. É importante ressaltar que nenhum dos alunos das turmas assinalou a alternativa ruim. Quando se comparam as duas turmas a auto avaliação da leitura da turma 901 é melhor, o que comprova, também no julgamento dos discentes, o que está explicito pelos dados da atividade diagnóstica final.

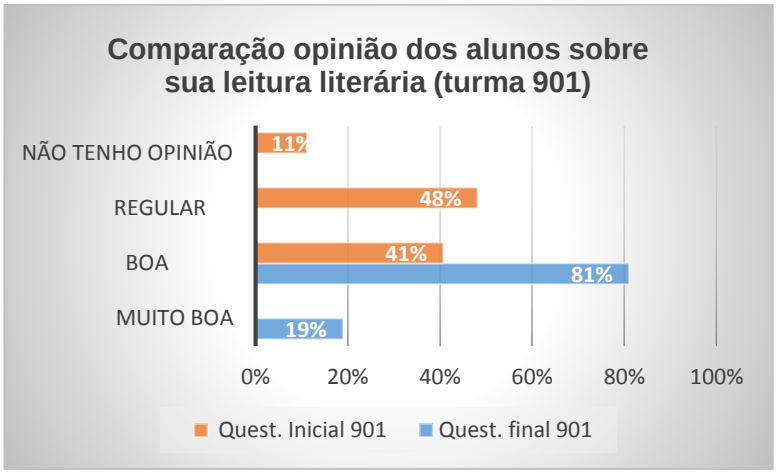
A mesma pergunta foi feita no questionário inicial, e, ao comparar as duas, veja-se o que os gráficos indicam:

Gráfico 16: Questionário final – Comparação das respostas sobre Leitura literária (turma 900)



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 16: Questionário final – Comparação das respostas sobre Leitura literária (turma 901)



Fonte: elaborado pela autora

Verifica-se na comparação dos questionários que a percepção dos alunos sobre a leitura literária deles mudou. Há uma substancial melhora após a realização do projeto de ensino, dado que é muito importante para esta pesquisa, pois mais dados ratificam que houve o desenvolvimento da formação de leitor literário dos estudantes.

A última questão do questionário final perguntou aos estudantes se eles planejam, no futuro, ler algum dos clássicos que ele fez a leitura das obras adaptadas. Na turma 900, 6 alunos disseram não, e dois alunos explicaram dizendo que não têm interesse, mais dois disseram que a adaptação já fora muito boa e outros dois responderam que não leriam porque não gostam de ler. 18 alunos disseram sim e falaram que fariam a leitura das obras no futuro, porque:

- gostaram do clássico; (13 alunos)
- o projeto ajudou na interpretação e o desenvolvimento da leitura, por isso acha que leria ele futuramente; (3 alunos)
- ler clássicos faz a gente querer ler , ainda mais quando é da mitologia grega;(2 alunos)
- gostou do estilo de leitura grega. (1 aluno)

Na turma 901, 5 alunos disseram que não leriam a obra no futuro, 4 porque não gostam de ler e 1, porque para ele a adaptação foi um bom livro e já possibilitou conhecer a história. 16 alunos responderam que leriam a obra, porque:

- gostaram do clássico; (8 alunos)
- será mais fácil de ler e interpretar após o projeto; (5 alunos)
- Assim eu conheço melhor a obra original e os personagens; (2 alunos)
- está pronta para essa leitura e vai conseguir entender. (1 aluno)

A questão final mostrou que a opinião dos alunos mudou também quanto à leitura das obras originais. A maioria não pretendia ler as obras algum dia quando a pergunta foi feita na atividade diagnóstica inicial, e após a realização do projeto houve a transformação, a maior parte pretende ler. Portanto, pode-se dizer que a leitura da

adaptação, além de apresentar à geração de alunos o texto clássico, também poderá ajudar na sua perpetuação.

O questionário final, dessa forma, permitiu confirmar os dados gerados na atividade diagnóstica final, ao evidenciar que na opinião do aluno/leitor houve desenvolvimento da sua leitura literária. Também constatou que o clássico foi valorizado pelos alunos, que a aplicação de um projeto de ensino com a metodologia do letramento literário contribuiu com a formação desse leitor e até ajudou-os a desenvolverem o gosto pela leitura.

Capítulo 5
Considerações finais

O trabalho que se encerra neste capítulo partiu da certeza de que a educação literária é um direito de todos os alunos, principalmente os de escola pública, que muitas vezes só têm a escola como seu agente formador de leitura. Foi, portanto, com a convicção nesse direto que se pensou uma pesquisa qualitativa que pudesse contribuir com o letramento literário dos alunos a partir da leitura de obras clássicas adaptadas.

Este estudo expôs o desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa que no capítulo 1 apresentou as percepções da professora sobre a necessidade de se formar o leitor literário e as justificativas para o trabalho com o texto adaptado. No capítulo 2, apresentaram-se os constructos teóricos que nortearam a pesquisa. O capítulo 3 explicitou a metodologia aplicada nessa pesquisa, apresentou seus participantes e como se daria a realização do projeto de ensino. O capítulo 4 evidenciou os resultados obtidos pela pesquisadora a partir das análises empreendidas durante toda a execução do Projeto de Ensino. E este capítulo final traz as últimas considerações sobre a realização e os resultados de toda a pesquisa.

Trabalhar na formação do leitor literário relacionando a teoria e a prática no âmbito da sala de aula foi uma proposta desafiadora. Enfrentar esse desafio só foi possível por encontrar nas aulas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) subsídios que proporcionassem conhecimentos necessários para a aplicação de um projeto que interviesse no ensino/aprendizagem da leitura literária dos alunos de escola pública.

Tal conhecimento foi ampliado pelos pressupostos teóricos e conceituais que sustentaram esta proposta. No texto literário está a primeira base da pesquisa, devido ao seu caráter plural, provocador de prazer, atribuído por Barthes (2004), humanizador para Candido (2004), singular em Jouve (2012), mediador da convivência com o mundo exterior para Zilberman (1985), reconstrutor do mundo em palavras como em Cosson (2014). Enfim, um texto capaz de enriquecer a vida de seu leitor pelo uso das imagens, mas também, ao contribuir para sua construção social enquanto indivíduo e enquanto coletividade, sendo instrumento de aprendizagem, favorecendo o prazer, reforçando as capacidades de análise e reflexão.

Para ler esse texto existe a necessidade de outro constructo teórico: a formação do leitor literário. Formação que exige o compromisso da escola com esse conhecimento (COSSON, 2014) ao proporcionar o contato com o livro e a mediação do professor, traçando objetivos que possibilitem a elucidação parte a parte desse tipo de leitura com o auxílio de metodologias como a do letramento literário (COSSON, 2014), que trouxe a esse projeto apoio teórico, metodológico e prático. Dessa forma, propiciando ao leitor/aluno a experimentação da literatura, a construção de sua interpretação e sua efetivação como um leitor adulto, ao ter desenvolvido as habilidades necessárias para essa leitura na escola.

O gênero literário que foi trabalhado, adaptação literária, atenta para essa necessidade da formação do leitor. A adaptação, entendida nesta pesquisa como uma tradução da obra clássica, uma releitura de uma obra de excelência que transcendeu seu tempo, e que, sendo outra obra, também de qualidade, destinada a jovens leitores em formação, vem antes do clássico para realizar um primeiro encontro.

Considerou-se também neste estudo a importância do professor-pesquisador como aquele que identifica um problema na sua sala de aula, investiga-o, reflete sobre ele e busca intervir de modo a favorecer não só o ensino/aprendizagem de seu aluno, mas a contribuir para a prática e a teoria.

A investigação realizada pela professora-pesquisadora objetivou identificar o papel e a eficácia da leitura de obras clássica adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário. Os constructos teóricos indicaram que o gênero adaptação faz parte da gênese da literatura infanto-juvenil (CARVALHO, 2011), de seu processo de formação (ZILBERMAN, 2012) e que seu papel é adequar o seu discurso a um outro público (GRIJÒ, 2007), o público escolar (FEIJÓ, 2010). O projeto de ensino desta pesquisa foi, então, elaborado de modo a intervir na formação literária do público em questão, ao mesmo tempo em que verificaria se o conceito da adaptação construído pela teoria se confirmava, identificando se ela era eficaz para o desenvolvimento do leitor literário.

Os primeiros instrumentos aplicados dentro do objeto de ensino confirmaram a ausência de uma formação literária realizada pela família, e evidenciaram as dificuldades dos alunos para ler textos mais difíceis, ou seja, a falta de habilidades para realizar a leitura de clássicos. Os dados indicaram um caminho na formação do

leitor no qual era necessário desenvolver essas habilidades. Para atingir tal objetivo, selecionaram-se obras literárias de qualidade, que são adaptações, e promoveu-se sua leitura com o uso das estratégias metodológicas de letramento literário.

As sequências do letramento literário trouxeram aos alunos uma nova forma de se trabalhar a literatura, o que promoveu um grande ganho para a prática da leitura literária na escola. As atividades da sequência comprovaram que a grande maioria dos alunos foram receptivos às obras, realizando interações aluno-aluno, aluno-professora, socializando a leitura; também mostraram que os alunos realizaram efetivamente a leitura e as tarefas a eles solicitadas; que identificaram a intertextualidade das obras na sociedade contemporânea; e ainda, que realizaram sua interpretação de forma criativa e com competência. Observou-se, assim, que as estratégias do letramento literário utilizadas foram muito eficientes.

Os dois instrumentos finais do projeto de ensino explicitaram que houve desenvolvimento da formação dos estudantes como leitores de textos literários, a partir da leitura de obras clássicas adaptadas. A mediação da professora-pesquisadora junto às leitura da adaptação e as capacidades acionadas pelos alunos nas leituras das obras se configuraram como uma etapa na aquisição de habilidades de leitura literária e para o acesso a leituras mais densas como a de um clássico, ao possibilitar um primeiro contato com a obra. Desse modo, constatou-se que a pesquisa atendeu sua proposta ao proporcionar um passo na formação do leitor literário, sem dúvida, o maior ganho deste projeto.

O estudo também contribuiu para a área de estudos da adaptação. Verificou-se que na prática pedagógica da sala de aula da escola pública a leitura da adaptação das obras clássicas desenvolve habilidades para que a leitura do clássico seja efetivada no futuro pelo estudante. Confirmou-se, assim, que uma adaptação que é uma reescrita, um outro texto cumpre o papel de auxiliar na formação do leitor infanto-juvenil de forma eficaz.

Assim, a leitura da adaptação representou um passo na formação dos alunos envolvidos; contudo o projeto de ensino indicou que há muito a se construir nesse processo. Alguns alunos não leram as obras, algumas atividades indicaram a necessidade de um trabalho mais intenso com certas habilidades que ainda estão em desenvolvimento, e sabe-se que o letramento literário não se constrói com a leitura de apenas uma obra, uma vez que essa formação demanda tempo.

Espera-se, que esta pesquisa possa servir de uma possível rota no letramento literário para outros professores. A leitura da literatura precisa ser ensinada para se incluir o aluno em um letramento do qual muitas vezes ele é alijado na sociedade contemporânea, o que tira desse aluno uma possibilidade de adquirir o domínio da leitura e da escrita em seu uso social. Deixa-se, dessa forma, a contribuição favorecida por esta pesquisa, e a certeza de que vários caminhos podem ser traçados na busca do ensinar e aprender.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: **universidade Estadual Paulista**. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

LÜDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. **Os clássicos: entre a sacralização e a banalização**. In: PEREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia A. Lopes. À roda de leitura: língua e literatura. Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio d Leyla Perrone-Moisé; trad. Mério Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Orlando Antunes; MARTINS, Alfredo Peixoto. **Teoria da adaptação textual**: pragmática da adaptação textual para narrativas infanto-juvenis. Três Lagoas MS: Gráfica Dom Bosco, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino; 8).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil.** Tese de doutorado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4069/1/000388858-Texto%2bCompleto%2bv.1-0.pdf>Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? **Conjectura***,* Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **In revista.fct.unesp.br**, v. 26, n. 3, 2014 Disponível em: < http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735/3153>. Acesso em: 16 de nov. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. In **O cotidiano das letras**. Anais da XI Semana de Letras, 2011. Disponível em: < http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em: 1 de nov. 2017.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura:** Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: contexto, 2017.

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

FERRARI, Márcio. Biblioteca não é depósito de livros. **Revista Nova Escola online**, 2006. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/941/edmir-perrotti-biblioteca-nao-e-deposito-de-livros>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GRIJÓ, Andréa Antolini. **Quem conta um conto aumenta um ponto?** Adaptações e literatura para jovens leitores. In: PAIVA, Aparecida. et al. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Manoel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: Clássicos Jackson, 1950. E-Book. Disponível em: < www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

Jornal a família Disponível em: < https://www.bn.gov.br/assuntos-documentos-producao/jornal-familia>. Acesso em: 15 dez. 2017

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**? Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400. Disponível em:<

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442> Acesso em: set. 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 98 p. (Coleção primeiros passos; 53)

LOBO, Cesar; AGUIAR, Luiz Antônio. **O Alienista.** São Paulo: Ática, 2013

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

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: Novas praticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura e formação do gosto**: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Idéias.* São Paulo, v. 13, p. 101-108, 1989.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Adaptações de clássicos literários brasileiros**: paráfrases para o jovem leitor. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação de Metrado – PUC. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese5.html. Acesso em: 22 ago. 2016.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Permanência e mutações**: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura. Rio de Janeiro, 2006. Tese (doutorado) – PUC. Disponível em:<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310633_06_pretextual.pdf.> Acesso em: 22 ago. 2016.

OLIVEIRA, Evandro. *O fim do* Mundo (14). **Blog do Prof. Evandro Oliveira**, 2016 Disponível em: < http://evandrooliveira.pro.br/wp > Acesso em: 22 mar 2017. /

PAULINO, Graça. No silencio do quarto ou no burburinho da escola. In **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte Fae/ UFMG & Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formado**r. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.
Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.> Acesso em: 22 out. 2017.

RIORDAN, R. **Percy Jackson e os olimpianos***, o Ladrão de raios. Rio de Janeiro: Intríseca,* 2014.

ROCHA, Ruth. **Ilíada**. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Salamandra, 2012.

SCLIAR, Moacyr. **O mistério da casa verde**. Ilustrações de Gonzalo Cárcamo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum** – Português (2006). Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf> Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

STRAUSS; CORBIN. **Pesquisa Qualitativ**a: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada, Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escolar**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. O escritor. In: SCLIAR, Moacyr. **Moacyr Scliar, Site oficial**. 2017. Disponível em: <http://www.moacyrscliar.com/> Acesso em: 15 nov. 2017.

Imagens, vídeos, filmes, música, sites

A Guerra de Tróia por Nani**.** Disponível em: <http://mesquita.blog.br/helena-de-troiapro-dia-nascer-melhor-blog-do-mesquita>. Acesso em: 16 nov. 2016.

A Plebe. Disponível em: <http://blogaorepublica.blogspot.com.br/> Acesso em: 16 nov. 2016.

Anúncio do Prado Brasileiro (*O Paiz*, 22/5/1895, p.8). Disponível em: < https://historiadoesporte.wordpress.com/category/historia-do-esporte/seculo-xix/ Acesso em: 16 nov. 2016.

Bota-abaixo (Malta) Disponível em: < http://heloisahmeirelles.blogspot.com.br/2013/02/a-epidemia-do-seculo-xix-que-mudou-o.html. >. Acesso em: 16 nov. 2016.

De um louco anônimo. Disponível em: < http://permuta.blogspot.com.br/2010/08/estive-doete-doente-dos-olhos-doente-da.html>. Acesso em: 16 nov. 2016.

Escolinha do professor Raimundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jVYPAQcj]hao>. Acesso em: 16 nov. 2016.

NETFLIX. Os treze Porquês. Brian Yorkey. 2017

SANTA CRUZ, Tico. **O Alienista**. Intérpretes: Detonautas. 2014. Disponível em: < https://www.vagalume.com.br/detonautas-roque-clube/o-alienista.html> Acesso em: 16 nov. 2016.

TROIA. Direção: .Wolfgang Petersen. Produção de Wolfgang Petersen, Diana Rathbun, Colin Wilson. Estados Unidos da América: Warner Bros. Pictures, 2004.

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 63810117.1.0000.5149

Interessado(a): Prof. Cristiano Silva de Barros
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 18 de abril de 2017, o projeto de pesquisa intitulado **"Letramento literário na escola: a adaptação dos clássicos como etapa na formação do leitor literário"** bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

Anexo 2 – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Carla da Silva Dias Rodrigues, vice-diretora da ESCOLA ESTADUAL MAURO FACCIO GONÇALVES, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: "Letramento literário na escola: a adaptação dos clássicos como etapa na formação do leitor literário" sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Luciana Aparecida de Paula Silva.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Sete Lagoas, 27 de outubro de 2016.

E. E. MAURO FACCIO GONÇALVES
Decreto 46.130 de 09/01/2013 MG 10/01/2013
Lei nº 20.972 de 10 de outubro de 2013 MG 11/10/13
Port. 049/2013 MG 11/01/2013
Rua Delsi Barbosa, 566 - Bairro Jd. Primavera II
Sete Lagoas/MG - CEP 35.703-128

Assinatura da vice-diretora e carimbo

Carla da Silva Dias Rodrigues
Vice-Diretora - MASP 1.244.658-9

Anexo 3 – Termo de compromisso

Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa

Luciana Aparecida de Paula Silva
Professora mestranda Luciana Aparecida de Paula Silva
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

Anexo 4 – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Alunos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"**Letramento literário na escola: a adaptação dos clássicos como etapa na formação do leitor literário**",** desenvolvida pela professora Luciana Aparecida de Paula Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Estadual Mauro Faccio Gonçalves em Sete Lagoas (MG), a aprimorarem habilidades de leitura literária. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é investigar o papel e a eficácia da leitura de obras clássicas adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário. As atividades serão desenvolvidas pela professora Luciana Aparecida de Paula Silva, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h25, nas dependências da referida escola. A pesquisa contribuirá para o desenvolvimento da sua formação de leitor literário.

Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar o seu contato com a leitura literária e com a leitura de clássicos da literatura. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto em ser gravado, fotografado, filmado, desconforto de perder tempo para responder questionários. Para minimizar esses riscos serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. As medidas específicas que serão tomadas no âmbito do projeto para diminuir os riscos possíveis serão o uso de sigilo: os nomes dos participantes não serão divulgados ou tampouco aparecerão, suas imagens serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos e mediante autorização de uso da imagem e voz assinado pelos pais ou responsáveis.

Para participar deste estudo você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e sem a permissão de seus pais ou responsáveis. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa, sua identidade será guardada em sigilo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail csilvabarros@hotmail.com. E também o **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.**

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Assim, você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

_____

Assinatura do(a) aluno(a)

_____

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora mestranda Luciana Aparecida de Paula Silva
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Fone: 3409-4592

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"**Letramento literário na escola: a adaptação dos clássicos como etapa na formação do leitor literário**",** desenvolvida pela professora Luciana Aparecida de Paula Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, pedimos a sua autorização para que ele possa participar.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Estadual Mauro Faccio Gonçalves em Sete Lagoas (MG), a aprimorarem habilidades de leitura literária. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino para investigar o papel e a eficácia da leitura de obras clássicas adaptadas como uma etapa no desenvolvimento da formação do leitor literário do Ensino Fundamental e na construção de seu letramento literário. As atividades serão desenvolvidas pela professora mestranda Luciana Aparecida de Paula Silva no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h25, nas dependências da referida escola. A pesquisa contribuirá para o desenvolvimento da formação do leitor literário dos estudantes.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial e outro final a fim de verificar o seu desenvolvimento na leitura literária de clássicos da literatura. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo e fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto em ser gravado, fotografado, filmado, desconforto de perder tempo para responder questionários. Para minimizar esses riscos serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. As medidas específicas que serão tomadas no âmbito do projeto para diminuir os riscos possíveis serão o uso de sigilo: os nomes dos participantes não serão divulgados ou tampouco aparecerão, suas imagens serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos mediante autorização de uso da imagem e voz assinado pelo Sr. (a).

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e se depois de consentir a participação dele (a), o Sr.

(a) não quiser que ele continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo ao aluno. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação de seu filho (a) não será liberado sem a sua permissão. O aluno (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa, sua identidade será guardada em sigilo. Também o seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, ela é voluntária, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail csilvabarros@hotmail.com. E também o **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.**

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do seu (sua) filho (a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) _____ participe dela.

_____

Assinatura do(a) responsável

_____

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros

Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora mestranda Luciana Aparecida de Paula Silva

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –

Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Anexo 6 – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL DO ALUNO

Aluno(a) _____

Idade: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

O que os seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler? **Você pode marcar mais de uma alternativa**

( ) Livros. Quais? _____
_____
( ) Revistas.
( ) Jornais.
( ) Livros religiosos.
( ) Livros de autoajuda.
( ) Sites/ blogs.
( ) Redes sociais (Facebook, Twitter)
( ) Whatsapp
( ) Outros _____

Qual a importância da leitura na sua vida?

( ) Muito importante
( ) Importante
( ) Pouco importante
( ) Não é importante
( ) Não sei

O que você tem o hábito de ler?

( ) Livros.
( ) Revistas.
( ) Jornais.
( ) Livros religiosos.
( ) Histórias em quadrinhos
( ) Livros de autoajuda.
( ) Sites/ blogs.
( ) Redes sociais (Facebook, Twitter)
( ) Whatsapp
( ) Outros _____

Com relação a livros quais você leu nos últimos tempos?

_____
_____
_____

Como é a experiência de ler um livro literário?

_____
_____
_____

Os livros que você lê, como tem acesso a eles? **Você pode marcar mais de uma alternativa**

( ) Biblioteca da escola
( ) Eu compro ou ganho os livros
( ) Leio livros gratuitos pela internet
( ) Amigos me emprestam
( ) Bibliotecas públicas
( ) Outros _____

Você sabe o que é um clássico da literatura?

( ) Não

( ) Sim

Se você respondeu sim para a pergunta anterior responda:

a) Quais clássicos você já leu?

_____

_____

b) O que é um clássico para você?

_____

_____

De um modo geral, como você avalia a sua leitura de livros literários?

( ) Boa

( ) Regular

( ) Ruim

( ) Não tenho opinião

Sobre a leitura literária você pensa que a sua escola:

( ) Realiza um bom trabalho de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.

( ) Realiza um trabalho regular de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.

( ) Realiza um trabalho ruim de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.

( ) Não realiza trabalho de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.

O que você pensa sobre a importância da leitura literária para o seu desenvolvimento na escola e fora dela?

( ) É muito importante

( ) É importante

( ) É pouco importante

( ) Não é importante

( ) Não sei

Anexo 7 – A atividade diagnóstica inicial

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

Aluno(a) _____

1. Leia o trecho de uma obra literária. Observe bem o nome da obra e o autor, então responda: você já escutou ou já leu algo sobre esse texto?

   ( ) Não

   ( ) Sim

Leia o fragmento do livro para responder as questões a seguir.

2. Sobre o que o trata o texto?

   _____

   _____

3. Conte quais são os acontecimentos neste fragmento do texto?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Você teve alguma dificuldade para realizar sua leitura?

   ( ) Não

   ( ) Sim. Quais? _____

   _____

   _____

5. Quantas vezes você leu o texto? _____

6. Como você caracteriza a linguagem usada pelo autor?

   ( ) de fácil entendimento

   ( ) apresenta algumas dificuldades para a leitura, mas não atrapalha o entendimento

   ( ) muito difícil de se entender

7. Em uma visita a biblioteca para escolha de um livro para leitura, você escolheria o livro no qual se encontra esse fragmento?

   ( ) Não, porque_____
   _____
   _____

   ( ) Sim, porque _____
   _____
   _____

Anexo 8 – Atividade diagnóstica final

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL

Aluno(a) _____

Leia o fragmento da obra para responder as questões a seguir. Atenção ao título e ao autor.

1. Sobre o que o trata o trecho do texto?

   _____

   _____

2. Conte quais são os acontecimentos neste fragmento do texto?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Você teve alguma dificuldade para realizar sua leitura?

   ( ) Não

   ( ) Sim. Quais? _____

   _____

   _____

4. Quantas vezes você leu o texto? _____
5. Após o projeto realizado você considera que a leitura do fragmento foi:

   ( ) facilitada pela leitura da adaptação.

   ( ) você teve menor dificuldade após a leitura da adaptação.

   ( ) você teve muitas dificuldades na leitura mesmo após a leitura da adaptação.

   ( ) você não entendeu nada do texto mesmo após a leitura da adaptação.

Anexo 9 – O questionário final

QUESTIONÁRIO FINAL DO ALUNO

Aluno(a) _____

Como foi a experiência de participar do projeto de ensino literário?

_____
_____
_____
_____

Você considera que o seu desenvolvimento no projeto foi:

( ) bom
( ) regular
( ) ruim

Voce considera que a leitura ajudou na leitura do original dos classicos
Você considera que o projeto lhe ajudou no desenvolvimento da sua leitura literária?

( ) Não, porque_____
_____
_____

( ) Sim, porque _____
_____
_____

Após o projeto como você avalia a sua leitura de livros literários?

( ) Boa
( ) Regular
( ) Ruim

( ) Não tenho opinião

Você planeja no futuro ler algum dos clássicos que você fez a leitura das obras adaptadas?

( ) Não. Por quê?

_____

_____

( ) Sim. Por quê? _____

_____