

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ADRIANA SILVA DE ASSIS

**A LEITURA DE ROMANCES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre
obras literárias canônicas e suas adaptações**

TERESINA

2021

ADRIANA SILVA DE ASSIS

**A LEITURA DE ROMANCES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre
obras literárias canônicas e suas adaptações**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento

Linha de Pesquisa: Estudos literários

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

TERESINA

2021

A8481 Assis, Adriana Silva de.

A leitura de romances no 9º ano do ensino fundamental: entre obras literárias canônicas e suas adaptações / Adriana Silva de Assis. - 2021. 222 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2021.

“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

“Orientador(a): Prof. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.”

1. Leitura. 2. Texto literário. 3. Romance e adaptações.
4. Formação de leitores. 5. Proposta de intervenção. I. Título.

CDD: 469



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA SILVA DE ASSIS

“A LEITURA DE ROMANCES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre obras literárias canônicas e suas adaptações

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 26 de julho de 2021, às 9h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a banca examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Profa. Stela Maria Viana Lima Brito (UESPI)
(Presidente)

Prof. Dr. Luizir de Oliveira (UFPI)
(1º examinador)

Profa. Herasmo Braga de Oliveira Brito (UESPI)
(2º examinador)

Visto da coordenação.

Prof. Dra. Stela M. Alves
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS)
Piauí em 1988/2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que de forma inexplicável permitiu minha participação neste curso tão sonhado, intercedendo nos momentos de angústia, estresse e durante todos os pensamentos de desistência.

Aos meus pais, Joaquim e Maria de Lourdes, fontes inspiradoras, que apesar de analfabetos, sempre me incentivaram a valorizar o estudo e ensinaram-me dia a dia a importância da fé, da humildade, da persistência, bem como ensinaram-me a renunciar coisas supérfluas e a enfrentar o trabalho de forma digna e honesta.

Aos meus filhos, João Pedro e Luís Fernando, e a toda minha família e amigos, por me apoiarem e darem força para permanecer firme, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em especial à orientadora, Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito, que conduziu todo o processo com sabedoria e paciência, mesmo nos momentos tão difíceis pelos quais passamos nesse “novo normal”, distanciamento e isolamento social, provocados pela pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19).

Às amigas de curso, Janaína, Vânia e Eliete que se tornaram próximas nas trocas de material, apoio e de consolo.

A todos os colegas da turma, pelos conhecimentos compartilhados, apoio, solidariedade e pela convivência colaborativa durante o curso.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI por proporcionar a oportunidade de realizar o mestrado e ampliar meu círculo de conhecimentos e amizades.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa.

Aos gestores e professores da instituição de ensino, campo de atuação da pesquisa, que consentiram o estudo e apoiaram as ações realizadas na escola, mesmo que de forma virtual.

Aos meus alunos do 9º ano da instituição pesquisada, que foram fundamentais para a realização deste trabalho, até porque todo o trabalho e qualificação do docente, além de realização profissional, visa a formação e melhoria na qualidade de vida dos educandos.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como tema “A leitura de romances no 9º ano do ensino fundamental” trazendo as seguintes questões norteadoras: A leitura de romances em turmas do 9º ano contribui para o letramento literário? O contato e leitura de romances clássicos, no seu formato de fonte primária de publicação, têm sido realizados no contexto escolar de forma a abordar as especificidades da estrutura narrativa desse gênero? A leitura comparada de romances a outras formas de adaptações pode contribuir com o letramento literário dos alunos? Será adequado o trabalho com as adaptações em vez dos textos clássicos originais do gênero? Defende-se as hipóteses de que a leitura dos clássicos do gênero romance nas séries finais do Ensino Fundamental contribui com o letramento literário; pressupomos também que os alunos do 9º ano foram pouco estimulados a lerem os clássicos e/ou adaptações, em séries anteriores; hipotetizamos ainda que, a leitura dos clássicos, de forma adaptada, substituindo a leitura da obra de fonte primária, poderá comprometer a proficiência crítica do jovem leitor, quando esta não for bem trabalhada e orientada pelo professor e que, quanto a este aspecto, devemos considerar as formas e grau de intertextualidade presentes no romance adaptado. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações. Ademais, como objetivos específicos a pesquisa visa: i) conhecer a estrutura e características do gênero romance e as relações existentes entre os romances clássicos e as múltiplas formas de adaptações; ii) desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias; iii) reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão; iv) elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o letramento literário, através da leitura dos romances. O suporte teórico que embasa este estudo está pautado nos pressupostos de Leffa (1996); Kleiman (1993); Rangel (2005); Koch (2003); Cosson (2018); Martins (2012); Jouve (2002); Moisés (2006); Terra (2018); Hutcheon (2013), Bordini e Aguiar (1993), entre outros. A metodologia da pesquisa segue padrões exploratórios e descritivos com cunho qualitativo e quantitativo, aliando-se à pesquisa bibliográfica. O *corpus* desta pesquisa é composto de 02 (dois) questionários diagnósticos, sendo um para os professores de Língua Portuguesa e o outro para o bibliotecário; relato de experiências da professora pesquisadora e a análise de um capítulo do livro didático adotado pela escola pesquisada. Os resultados alcançados a partir da análise de dados revelaram a necessidade de uma proposta de intervenção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances literários canônicos, gerando alternativas para o letramento literário.

Palavras-chave: Leitura. Texto Literário. Romance e Adaptações. Formação de Leitores. Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

This work has as its theme "The reading of novels in the 9th grade of elementary school" with the following leading questions: the contact and reading of classic novels, in its primary publishing source format, have they been carried out in the school context in order to address the specifics of the narrative structure of this genre? Can the comparative reading of novels to other forms of adaptations contribute to the students' literary literacy? Will it be appropriate to work with adaptations rather than the original classic texts of the genre? It defends the hypothesis that the reading of classics of the novel genre in the final grades of Elementary School contributes to literary literacy; we also assume that 9th grade students were little stimulated to read the classics and/or adaptations in previous grades; we also hypothesize that the reading of the classics in an adapted way, replacing the reading of the primary source work, could compromise the young reader's critical proficiency, when this is not well worked out and guided by the teacher and that, regarding this aspect, we must take into account the forms and degree of intertextuality present in the adapted novel. Thus, this research has as general objective: to analyze how the student's critical proficiency occurs through reading the classic novels of Brazilian literature, as well as their adaptations. And as specific goals: i) know the structure and characteristics of the Novel genre and the relationships between classic novels and the multiple forms of adaptations; ii) develop students' reflective reading from literary works; iii) recognize the novel as a source of knowledge and fun; iv) to elaborate a proposal for intervention, generating alternatives for literary Literacy through the reading of novels. The theoretical support that based this study is guided on the assumptions of Leffa (1996); Kleiman (1993); Rangel (2005); Koch (2003); Cosson (2018); Martins (2012); Jouve (2002); Moisés (2006); Terra (2018); Hutcheon (2013); Bordini and Aguiar (1993). The research methodology follows exploratory and descriptive standards with a qualitative and quantitative mark, allying with bibliographic research. The *corpus* of this research is composed of 02 (two) diagnostic questionnaires, one for the Portuguese Language teachers and the other for the Librarian; report of the experiences of the researcher teacher and the analysis of a chapter of the textbook adopted by the researched school. The results obtained from the data analysis revealed the need for a didactic-pedagogical intervention proposal to work with the reading of canonical literary novels, generating alternatives for literary literacy.

Keywords: Reading. Literary Text. Novel and Adaptations. Formation of Readers. Intervention Proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adap.	Adaptações
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução do IDEB (2017) da Escola Pesquisada	66
Figura 2: Capa do livro Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem ...	91
Figura 3: Capítulo 3 – ROMANCE: uma história bem comprida.....	93
Figura 4: Atividade 1 e 2 de Compreensão do texto (Desvendando o texto)	96
Figura 5: Atividade 3 e 4 de Compreensão do texto (Desvendando o texto)	97
Figura 6: Atividades de 1 a 4 (Como funciona um romance?)	99
Figura 7: Atividades de 1 a 4 (Refletindo sobre o texto)	101
Figura 8: Atividades de 5 a 8 (Refletindo sobre o texto)	102
Figura 9: Atividade 01 (Se eu quiser aprender mais)	103
Figura 10: Atividade 02 (Se eu quiser aprender mais)	104
Figura 11: Atividade 03 (Se eu quiser aprender mais)	105
Figura 12: Produção de texto (Meu capítulo de romance na prática)	106
Figura 13: Produção de texto (Meu capítulo de romance na prática)	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da pergunta 1 - entrevista com professores.....	72
Quadro 2 - Resultado da pergunta 3 - entrevista com professores.....	74
Quadro 3 - Resultado da pergunta 4 - entrevista com professores.....	75
Quadro 4 - Resultado da pergunta 6 - entrevista com professores.....	77
Quadro 5 - Resultado da pergunta 7 - entrevista com professores.....	78
Quadro 6 - Resultado da pergunta 9 - entrevista com professores	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 LEITURA: CONCEPÇÕES E FORMAS	14
2.1 Leitura de textos literários.....	25
2.2 A recepção do texto literário	31
2.3 A importância do letramento literário na formação do leitor	35
3 ROMANCE - CONCEPÇÕES, ESTRUTURA E LINGUAGEM	41
3.1 Adaptações de Romances: o trabalho com a linguagem	47
3.2 Compreendendo a Intertextualidade	53
3.3 A Formação de leitores através das obras literárias e suas adaptações.....	59
4 METODOLOGIA	63
4.1 Características da pesquisa	64
4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa	64
4.3 Instrumentos de coletas de dados	67
4.4 Categorias de análises.....	68
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE DADOS	70
5.1 Questionário para professor	71
5.2 Relato de experiência de leitura pela pesquisadora	82
5.3 Questionário para bibliotecário	86
5.4 Análise do capítulo do livro didático – “Romance: uma história bem comprida”	90
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA DE ROMANCES CLÁSSICOS LITERÁRIOS	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	149
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR	150
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O BIBLIOTECÁRIO	151
ANEXOS	152
MANUAL TEÓRICO E PRÁTICO DE LEITURA DE ROMANCES CLÁSSICOS LITERÁRIOS E ADAPTAÇÕES	156

INTRODUÇÃO

A leitura de obras literárias, em especial o romance, passou a ser algo escasso dentro das salas de aula. A criatividade e o prazer do aluno pela leitura tornaram-se limitados somente a abordagens de leitura e interpretação de textos sugeridos no livro didático, e assim, o interesse pela leitura de livros pertencentes ao cânone que despertam o senso crítico dos jovens leitores tem sido substituído por pequenos fragmentos de textos literários, frases e ou mensagens curtas utilizadas como atividades durante as aulas.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de práticas de leitura literária no contexto de sala de aula, o presente trabalho, voltado para a linha de pesquisa “Estudos literários” busca apresentar estratégias para trabalhar com a leitura de romances no contexto de sala de aula, propondo alternativas que venham desenvolver o letramento literário.

Sobre o letramento literário, Cosson (2018, p.11) afirma tratar-se “da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Sendo assim, para haver uma apropriação da escrita subentende-se, também, a necessidade do domínio da leitura, e ambos ocorrem de forma processual. Nessa perspectiva, quanto mais o leitor tiver contato direto com obras, maior será a interação entre leitor e obras literárias. Daí a importância de se pesquisar sobre a leitura de romances no 9º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, ao discutirmos a problemática da leitura de romances, surgiram alguns questionamentos que ao longo dessa pesquisa puderam ser observados: A leitura de romances em turmas do 9º ano contribui para o letramento literário? O contato e leitura de romances clássicos, no seu formato de fonte primária de publicação, têm sido realizados no contexto escolar de forma a abordar as especificidades da estrutura narrativa desse gênero? A leitura comparada de romances a outras formas de adaptações pode contribuir com o letramento literário dos alunos? Será adequado o trabalho com as adaptações em vez dos textos clássicos originais do gênero?

Tendo em vista a importância que os clássicos do gênero romance exercem no ensino da literatura para a formação do leitor, bem como para o incentivo à leitura, partimos das seguintes hipóteses: a leitura dos clássicos do gênero romance nas séries finais do Ensino Fundamental contribui para o letramento literário.

Pressupomos também que os alunos do 9º ano foram pouco estimulados a lerem os clássicos e/ou adaptações, em séries anteriores. Hipotetizamos ainda que, a leitura dos clássicos de forma adaptada - substituindo a leitura da obra de fonte primária - poderá comprometer a proficiência crítica do jovem leitor, quando esta não for bem trabalhada e orientada pelo professor e que, quanto a este aspecto, devemos considerar as formas e grau de intertextualidade presentes no romance adaptado.

A escolha do tema se deu a partir de experiências em projetos anteriores aplicados por esta pesquisadora, nos quais se percebeu que os alunos dos anos finais do ensino fundamental encantavam-se com a narrativa das histórias dos romances, porém, notou-se, também, que esses jovens não tinham habilidades e competências leitoras com o gênero em questão, provocando uma lacuna no processo de letramento literário, já que não desenvolveram o despertar da visão crítica, ficando restritos à leitura de fragmentos de romances ou realizando a leitura de obras adaptadas tanto no mesmo gênero, quanto em gêneros diferenciados, como Cordel e HQs, entre outros gêneros multimodais.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar como se dá a proficiência crítica do aluno, através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira e de suas adaptações. Especificamente, visa ainda: i) conhecer a estrutura e características do gênero romance, bem como as relações existentes entre os romances clássicos e suas múltiplas formas de adaptações; ii) desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias; iii) reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão; iv) elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o letramento literário, através da leitura dos romances.

Nesta perspectiva, este trabalho torna-se relevante porque traz uma preocupação com o letramento literário, a partir da leitura de clássicos do gênero romance, bem como suas adaptações ou traduções, através da compreensão das formas de intertextualidade, visto que, uma vez lidos, poder-se-á observar as vantagens e desvantagens de se realizar a leitura dos textos canônicos em sua forma original, os quais poderão contribuir na formação leitora dos alunos, levando-os a compreender os aspectos históricos, culturais e sociais do período em que ocorre cada história e compara-los à sua realidade, e assim, possivelmente, despertar a criticidade do jovem leitor.

Para nortear os estudos acerca do tema desta pesquisa, o referencial teórico está contemplando as concepções sobre leitura, romance e adaptações de romances,

perpassando sobre a formação de leitores através das obras literárias e as adaptações. Para tal, tomamos como base teórica os estudos de Martins (2012), Cosson (2018), Kleiman (2013), Solé (1998), Jouve (2002), Rangel (2005), Koch e Elias (2018), Leffa (1999), Antunes (2003), Zappone e Wielewicki (2009), Compagnon (2001), Proença Filho (2017), Zappone (2009), Jauss (1994), Iser (1996), Paulino e Cosson (2009), Colomer (2007), PCN (1998), BNCC (2017), D'ónofrio (1995), Moisés (2006), Lukács (2007), Machado (2002), Hutcheon (2013), Jenny (1979), Genette (2010), Calvino (1993), Gil (2002), Zilberman (2012), Bordini e Aguiar (1993), entre outros.

Nesta lógica, estruturamos esta dissertação em seis capítulos, em que o primeiro consta da presente introdução.

No segundo capítulo, “Leitura: concepções e formas”, abordamos as concepções de leitura e buscamos evidenciar as especificidades dos textos literários e os desdobramentos da Estética da Recepção de Jauss (1994) e a Teoria do Efeito de Iser (1996), uma vez que, tais teorias ajudam o leitor a compreender que é capaz de completar os espaços e dar sentido ao texto. Versamos, também, sobre a importância do letramento literário na formação do leitor, levando o legente a compreender que o sentido básico do letramento literário está no contato direto com o texto literário, e que, passa a ser função tanto da escola quanto do professor oferecer condições para que esse contato aconteça.

No terceiro capítulo discorreremos sobre as concepções, estrutura e linguagem do romance, assim como, adaptações de romances – o trabalho com a linguagem, buscando mostrar conceitos e funcionalidade do texto canônico adaptado, e por fim discorre também sobre a compreensão da intertextualidade, haja vista, a relação que se estabelece entre um texto e outro.

No quarto capítulo, delineamos a metodologia utilizada para a execução desse trabalho. Para tal, apresentamos: características da pesquisa; os sujeitos e campos da pesquisa; instrumentos de coletas de dados; as categorias de análise.

O quinto capítulo está composto pela análise dos dados, momento em que apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, por meio do *corpus* descrito na metodologia, a saber, os questionários para os professores de Língua Portuguesa e para o bibliotecário da escola investigada, bem como, os relatos de leitura de romances descritos por esta pesquisadora, e ainda, a análise do capítulo do livro didático adotado pela instituição pesquisada.

No sexto capítulo apresentamos a proposta de intervenção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances clássicos literários, objetivando gerar alternativas para o letramento literário através da leitura dos romances.

No sétimo e último capítulo, trazemos as considerações finais, momento este em que expomos as conclusões a que chegamos sobre a pesquisa realizada.

2 LEITURA: concepções e formas

Quando se ouve falar em leitura, a primeira ideia que se tem é de pessoas lendo livros, revistas, jornais ou qualquer outra obra escrita. De fato, o ato de ler costuma estar associado à escrita, ou seja, à decodificação de letras e palavras em textos. No entanto, a leitura vai além do texto e inicia bem antes do contato com ele. Martins (2012, p. 30) considera a leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Sendo assim, a leitura pode realizar-se a começar pelo diálogo entre o leitor e o objeto lido, de forma que esse objeto pode ser algo escrito, sonoro, gestual, imagético ou qualquer outra expressão realizada pelo ser humano e até mesmo acontecimentos.

Segundo Martins (2012, p. 17) a leitura acontece:

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre a experiência e a tentar resolver os problemas que se nos aparecem – aí estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura.

Dessa maneira, a partir da leitura o ser humano passa a ser capaz de interagir de forma social com o mundo, conhecendo pessoas e lugares diferentes, levando-o a refletir e a resolver diferentes assuntos e assim obter conhecimentos mais profundos sobre a decodificação do texto.

Cosson (2018) acrescenta que a leitura não está limitada às letras impressas em papéis, posto que há várias outras formas de se fazer leituras. Têm-se como exemplos, o médico que consegue ler a doença através da descrição dos sintomas citados pelo paciente; os astrólogos que leem as estrelas prevendo o futuro dos homens; a mãe que lê no rosto de seu bebê o sofrimento ou a alegria. E assim, Cosson (2018) afirma que “em todos esses gestos está a leitura.” Diante dessa afirmação, entende-se que a leitura não está pautada somente na escrita, mas também, através de símbolos, gestos, sinais, sons, códigos etc.

Sobre leitura, Kleiman (2013, p.12) afirma que: “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Acrescenta ainda que, a compreensão de um texto é caracterizada pelos conhecimentos prévios do leitor, os quais estão relacionados aos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo.

Acerca dos conhecimentos linguísticos Kleiman (2013, p. 15) relata que:

[...] é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, e nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regra da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Diante disso, subentende-se que esse conhecimento passa a ser aperfeiçoado quando o sujeito entra em contato com a estrutura e formação de sua língua, ou seja, os fundamentos desta língua.

A respeito os conhecimentos textuais compreende-se o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Quanto maior a aproximação do leitor com textos, melhor será a capacidade de distinguir a sua estrutura e escrita. Quanto aos conhecimentos de mundo, são os obtidos no dia a dia do sujeito, podendo ser formal e informal, cooperando de forma a influir numa interpretação do texto a ser lido.

A partir dos saberes adquiridos ao longo da vida é que o leitor atribui sentido ao texto e que, sem estas informações a compreensão da leitura não aconteceria.

Além dos conhecimentos prévios utilizados para dar sentidos ao texto, Kleiman (2013) trata sobre a importância dos objetivos esquematizados pelo próprio legente, pondo em destaque a necessidade de propósitos claros e específicos de leitura pelo leitor. A esse respeito, a supracitada estudiosa expõe que:

[...] há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito (KLEIMAN, 2013, p. 38).

Segundo a autora quando se tem objetivos específicos há uma maior facilidade de absorção e memorização das informações traçadas em um texto, com o intuito de alcançar os propósitos de leitura determinados pelo leitor.

Sobre este mesmo pensamento, Solé (1998, p. 22) destaca que:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informa-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento

prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Nesta perspectiva, observa-se que Solé considera os objetivos do leitor como uma espécie de guia para situar o sujeito diante do texto e assim conseguir atingir seus propósitos através das informações contidas nos escritos.

Solé (1998, p. 115) afirma ainda que “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão de um texto”. Segundo a autora, para que o leitor seja considerado de fato um leitor ativo é necessário que ele compreenda o que lê, mostrando ser capaz de realizar previsões sobre o texto. Porém, para isso, é importante a presença de características que formam a estrutura do texto, como o título, as ilustrações e outros, constituindo assim o material que vai gerar essas previsões.

Martins (2012, p. 36) traz discussões acerca do termo leitura “por meio de uma abordagem despreziosa”, em que concentra a sua análise em conhecer melhor o ato de ler, na qual avalia os “aspectos básicos do processo” da leitura. Na visão da escritora, “esses aspectos se relacionam à própria existência do homem, incitando a fantasia, o conhecimento e a reflexão acerca da realidade.” Portanto, podemos entender que o homem possui aspectos naturais que lhe proporcionam a capacidade de ser criativo, o discernimento e a obtenção da realidade, entre outros. Isso se faz presente nos processos de leitura.

Para tanto, Martins (2012, p. 36-37) complementa que “o leitor, entretanto, pouco se detém no funcionamento do ato de ler, na intrincada trama de inter-relações que se estabelecem.” Diante disso, nota-se que o sujeito, enquanto leitor, não percebe o funcionamento do ato da leitura e nem como tudo está relacionado à sua existência. Contudo, ainda dentro da análise da autora, se o leitor se tornar sensível ao funcionamento do ato da leitura, observará “três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis *sensorial*, *emocional* e *racional*. Cada um desses níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido.” Os três níveis destacados por Martins estão presentes no ato de ler do sujeito, relacionados à forma como se dá a escolha do objeto a ser lido.

No que concerne à interação destes níveis, Martins (2012, p. 37) esclarece que:

Como a leitura é dinâmica e circunstancial, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado,

segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.

Com base na citação acima, a compreensão que temos é de que os níveis de leitura não funcionam de forma separada no ato da leitura, e sim simultaneamente segundo as expectativas, necessidades, contexto e o interesse do leitor em utilizá-los.

Martins (2012, p. 77) completa que:

Deve, pois, ficar claro não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta se suceder a racional, o que se relaciona com o processo de amadurecimento do homem.

Não há, pois, uma hierarquia nos níveis de leitura, eles funcionam concomitantemente de maneira a preencher as necessidades exigidas pelo leitor durante a leitura. Para Martins (2012, p. 77) “talvez haja, [...] a prevalência de um no outro.” O leitor, ao fazer o uso dos níveis de leitura simultaneamente, pode, se assim desejar, privilegiar um ou outro nível, ficando a cargo do próprio leitor selecionar ou não um dos níveis.

Sobre a leitura sensorial, Martins (2012, p. 40) escreve que:

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. [...] Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações.

Nesse contexto, subentende-se que a leitura sensorial se dá através dos sentidos despertados no leitor, o que motivará o seu interesse e a sua curiosidade, levando-o a selecionar as suas leituras.

Em relação à leitura emocional, Martins (2012, p. 48-49) destaca que:

[...] ela lida com os sentimentos, o que necessariamente, implicaria falta de objetividade, subjetivismo. No terreno das emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se ver envolvido por verdadeiras armadilhas traçadas no seu inconsciente. Não obstante, essa a leitura mais comum de quem diz gosta de ler, talvez a que dê maior prazer.

Este tipo de leitura está relacionado ao gosto do leitor, à sua preferência, ao que lhe desperta alguma emoção e por vezes, prazer.

Já na leitura racional, Martins (2012, p. 64) escreve que:

A leitura a esse nível intelectual enfatiza, pois, o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade. Tende a ser unívoca; o leitor se debruça sobre o texto, pretende vê-lo isolado do contexto e sem envolvimento pessoal, orientando-se por certas normas preestabelecidas.

Conforme esta citação, o nível racional é um tipo de leitura que dá mais valor aos fatos intelectuais como eles realmente são, e que desperta no sujeito a sua intelectualidade e conhecimentos adquiridos em outras leituras.

Para Jouve (2002, p. 17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Assim sendo, fundamentado por Gilles Thérien (1990), o autor aponta cinco dimensões para a leitura, entre as quais têm-se primeiramente um processo neurofisiológico, nesta dimensão, Jouve (2002) relata a leitura como uma operação de percepção, identificação e de memorização de signos, bem como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação.

A segunda dimensão de leitura é definida como um processo cognitivo. Segundo esta definição, após o leitor perceber e decifrar os signos, ele procura compreender do que se trata, fazendo um esforço pra transformar as palavras e grupos de palavras em elementos de significação.

Assim, a terceira dimensão é um processo afetivo, nesta as emoções provocadas pela leitura no autor podem envolvê-lo e prender sua atenção ao texto.

A quarta dimensão apresenta a leitura como um processo argumentativo, em que o texto aparece como resultado e vontade de seu criador, o autor faz um engajamento perante o mundo e os seres. Nesta dimensão a intenção de persuadir está presente em toda a narrativa.

Na última dimensão, definida como um processo simbólico, o sentido da leitura do texto vai interagir com o contexto cultural de cada leitor e com o seu meio.

Ainda de acordo com o autor a leitura é uma interação produtiva entre o leitor e o texto, em que cada personagem atua de forma determinante na construção de sentido do texto. Segundo o referido estudioso uma obra necessita da participação do destinatário, visto que o universo textual é sempre inacabado.

Para Jouve (2002) o leitor é levado a completar o texto em quatro importantes esferas: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra.

No tocante à verossimilhança, o leitor a utilizará à medida que necessitar completar a narrativa, apelando para sua imaginação a respeito de determinadas

circunstâncias que não poderão ser descritas ou apresentadas com detalhes nos textos como as personagens, os espaços e certas situações, restando ao leitor fazer uso de sua imaginação para completar o sentido.

Do mesmo modo se dará com a sequência das ações em um texto. Sobre esta esfera Jouve (2002, p. 63) explica da seguinte forma:

Se a narrativa em geral omitir a descrição dos gestos menores, o leitor reconstituirá por si próprio o desenvolvimento dos eventos se fundamentando na lógica das ações. A narração de um cumprimento, por exemplo, pode muito bem omitir um dos três momentos que o organizam (“estender a mão”, “apertá-la”, “despedir-se”); basta que o texto mencione uma das fases para que o leitor adivinhe espontaneamente as duas outras. A narrativa pode também solicitar a cooperação do leitor para sequências de eventos mais complexos e de duração mais importante [...].

Sendo assim, conforme o citado, o leitor é capaz de reconstituir sequências de acontecimentos, mesmo estando incompletas, utilizando-se da base que se tem das ações lógicas descritas.

Quanto à terceira esfera ou formas de leitura, Jouve (2002, p. 64) relata: “uma obra, contudo, frequentemente diz outra coisa que parece: o destinatário deve decifrar sua linguagem simbólica. É preciso, para isso, que reflita acerca dos processos de deslocamento metafóricos e metonímicos”. Para compreender uma escrita lógica simbólica se faz necessário o conhecimento das figuras de linguagem, bem como o entendimento do sentido construído dentro de um contexto, com fundamentos de acordo com as intenções do autor. Para isso, o leitor deverá considerar tanto as intervenções explícitas quanto a construção geral de significados do texto.

Já a quarta e última esfera está relacionada à construção de sentido global do texto pelo leitor.

Jouve (2002) discorre sobre os impactos da leitura por meio da influência que esta pode exercer sobre os leitores. Para o autor (2002, p. 123) “se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor.” Segundo o autor, a leitura, oferece a percepção de que o texto agiu sobre o leitor dando-lhe experiência leitora quando realizada de uma forma que captive o leitor e nele gere certo entendimento, lhe proporcionando uma mudança de pensamento, ou o aperfeiçoamento de uma ideia já adquirida por meio de conhecimentos prévios e de mundo.

Ainda sobre os impactos da leitura na vida do leitor, Jouve (2002, p. 123) lembra que:

[...] globalmente, podem-se distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recrear e divertir. Para isso, não se deve negligenciar a dimensão estratégica de numerosos textos que, por trás dos desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair), escondem verdadeiros desafios performativos (informar e convencer).

Com isso, percebe-se que os textos têm suas finalidades, seja para promover uma reflexão acerca de um assunto, ou uma distração. No entanto, ao serem escritos possuem seus desafios performativos, construídos em meio à escrita, que é transmitir o que deseja e convencer a quem lê. Para completar, Jouve (2002, p. 125) ressalta que “a leitura, portanto, no que concerne aos desafios performativos do texto, nunca é uma atividade neutra.” Assim, ao ser escrito, o texto constrói seu posicionamento.

Nesta perspectiva, Rangel (2005) destaca três abordagens para a compreensão da construção do sentido do texto junto ao leitor: a interacionista, a discursiva e a estruturalista. Na abordagem interacionista, que trata da relação texto-leitor ou autor/texto/leitor, para Rangel (2005, p. 19) “a leitura compreensiva depende tanto do texto – forma – quanto do leitor.” Desse modo, a aquisição da compreensão da leitura está relacionada com a estrutura do texto, bem como a escrita, a forma como o autor o desenvolveu e as percepções do leitor.

De acordo com Rangel (2005, p. 40), a abordagem discursiva “volta-se para as condições de produção do discurso: os interlocutores, o contexto da enunciação e o contexto histórico-social (ideológico).” Dessa forma, o leitor analisa o discurso que é estabelecido dentro do texto, visando sua finalidade e seu contexto.

Ademais, no que se refere à abordagem estruturalista, Rangel (2005, p. 48) destaca que “o estruturalismo tem como princípio básico o estudo da língua, a partir de unidades organizadas, de tal forma, que constituem um sistema (estrutura).” Dado isso, o estruturalismo por centrar-se no estudo das unidades organizadas da língua, termina se restringindo em si mesmo, não se abrangendo para o desenvolvimento do hábito da leitura.

São muitas concepções sobre leitura, no entanto, elas foram sintetizadas em duas caracterizações por Martins (2012, p. 31):

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos,

tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Segundo Martins, as duas categorizações são importantes, pois a concepção behaviorista-skinneriana desenvolve o método da decodificação e a perspectiva-sociológica trabalha a compreensão, porém, para haver leitura é necessário que a decodificação e a compreensão andem juntas. Nisso, o leitor assume um papel de atuante, interagindo com a obra, dando sentido ao texto após decifrá-lo e compreendê-lo.

Martins (2012, p. 34) afirma que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Nesse sentido, além de sermos influenciados pelo que lemos, entende-se que a leitura que fazemos é bem mais do que imaginamos ou percebemos.

Koch e Elias (2018) apresentam conceitos distintos para leitura com base em concepções como: o foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. O foco no autor tem a língua como representação do pensamento, assim sendo, está relacionada ao sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações (KOCH; ELIAS, 2018). Nesta concepção, o texto é considerado como um produto do pensamento do autor. Sendo assim, a leitura está centrada em compreender, ou captar as ideias que o autor deseja passar aos seus leitores, pondo de lado tanto as experiências quanto os conhecimentos do leitor, ficando todo o foco de atenção voltado para o autor e suas intenções. Resta ao leitor, tão somente captar as intenções do autor.

O foco no texto, concentra-se na análise do texto como um simples produto de decodificação, algo a ser decodificado pelo leitor, cabendo ao leitor não somente entender ou identificar as ideias do autor, mas observar e reconhecer a estrutura e o sentido das palavras trabalhadas dentro do texto lido, ou seja, a leitura será dada como uma atividade que exigirá do leitor o foco no texto.

Já em relação ao foco interação autor-texto-leitor, os sujeitos são reconhecidos como construtores sociais, atores ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. Nesta perspectiva interacional da língua, o sentido é construído na interação texto-sujeitos, e assim, a leitura passa a ser dada como uma atividade complexa de produção de sentidos, por isso exigirá as experiências e os conhecimentos do leitor. Em suma, nesta concepção ocorre uma interação entre as ideias do autor estabelecidas dentro do texto, que por sua vez, possui a estrutura

textual e linguística cujo sentido é construído desde os conhecimentos prévios do leitor, havendo assim o chamado processo de interação autor-texto-leitor.

Leffa (1999), de forma resumida classifica em três grupos de abordagens as diferentes linhas teóricas que tratam sobre leitura. O primeiro está centrado no texto, de modo ascendente. Neste, a leitura vai de uma ênfase inicialmente no texto, perpassando posteriormente por uma ênfase no leitor e finalmente chega-se a uma ênfase no contexto social. Na referida abordagem, a leitura inicia com o texto, depois passa para o leitor e finaliza no conteúdo do texto.

No segundo grupo o leitor aparece como centro da leitura, de modo descendente. Nesta concepção, a leitura dependerá mais do leitor do que propriamente do texto. Dessa forma, o leitor colocará em prática suas experiências de vida adquiridas, anteriores ao texto - envolvendo conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e fatores afetivos como suas preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura e outros. Por esse motivo a leitura dependerá mais dos objetivos do leitor, ou seja, daquilo que lhe interessará buscar no texto, do que exatamente o conteúdo contido no texto.

O último grupo, a perspectiva interacional, caracteriza-se por acontecer mudanças em todos os envolvidos. O autor sofre mudanças na medida em que vai escrevendo o texto; o leitor também muda a partir do momento em que vai lendo; e o texto também se modifica, tanto durante a escrita como durante a leitura. Esta concepção envolve também várias fontes de conhecimentos - lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico - etc. - interagindo entre si na construção de sentido, de forma que, se o leitor apresentar alguma dificuldade em uma dessas fontes, ele poderá utilizar-se de outros tipos de conhecimentos, inferindo significados desconhecidos para manter a compreensão do texto. Nesta perspectiva a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, através dos conhecimentos guardados na memória, mas como uma atividade social, pois o significado não estará nem no leitor, nem no texto, mas na interação social em que acontece a leitura. Como se percebe, nesta perspectiva de leitura há um processo de interação mediado pelo texto entre o autor e o leitor.

Na visão de Cosson (2019), o importante é entender que o caminho para o aprendizado, por meio da leitura, pode ser iniciado de diversas formas, não se restringindo em apenas uma maneira, mas compreendendo que a promoção de

atividades e diálogos sobre a leitura pode ampliar o nível de compreensão dos textos e um contato com outras formas de aprendizagem.

Antunes (2003) aponta alguns princípios teóricos que poderão propiciar o ensino da leitura de forma mais relevante e eficiente. Inicialmente, a autora relata que a leitura é parte da interação verbal escrita, funcionando como uma atividade interativa entre dois sujeitos: o leitor, sendo um desses sujeitos, atua na cooperação da interpretação, recuperação, compreensão dos conteúdos, na reconstrução do sentido e nas supostas intenções pretendidas pelo autor, de forma que, nessa busca pela interpretação, cada palavra, sinais e notações são necessários para que o leitor encontre as significações e possa construir suas hipóteses e assim, tirar suas próprias conclusões.

Referindo-se a outro princípio, Antunes (2003, p. 70) acrescenta que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especialidades da escrita”. Conforme a autora, este princípio se estende em três pontos. No primeiro, a atividade de leitura é favorecida pela ampliação dos repertórios de informação, pela qual, o leitor poderá acionar novas e diferentes informações a respeito de pessoas, coisas e acontecimentos do mundo em geral. No segundo plano, a leitura possibilitará a expressão gratuita do prazer estético, momento em que o leitor irá se dedicar à leitura pelo simples gosto de ler, deleitando-se com as ideias, com a admiração, longe das cobranças e exigências posteriores. No último plano, Antunes menciona ser pela leitura que se alcança vocabulários específicos de várias áreas de conhecimentos, bem como os padrões gramaticais peculiares à escrita, assim também como as formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros de textos escritos. É a partir da leitura que se amplia a competência discursiva escrita.

No penúltimo princípio, Antunes (2003, p. 77) assegura que “a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”. Dessa maneira, conforme a variação dos gêneros textuais e dos objetivos pretendidos pela leitura, variam também as estratégias utilizadas pelo leitor.

Por fim, no último princípio, Antunes deixa claro que, para a compreensão da leitura, a interpretação dos elementos linguísticos presentes no texto escrito não é o suficiente, há a necessidade do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.

Nesse sentido, assunto Antunes (2003, p. 78) diz que:

As informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto.

Portanto, os conhecimentos prévios adquiridos pela percepção que temos de mundo são importantes para a leitura e compreensão de um texto. Tais conhecimentos não podem ser postos de lado diante da formação do leitor, uma vez que, o sentido do texto não está exclusivamente no texto e nem no leitor, mas tanto no texto quanto no leitor. Nesta perspectiva, com base nos princípios listados anteriormente, Antunes (2003) dá a conhecer inúmeras implicações pedagógicas para que o professor possa utilizá-las, visando o melhoramento da leitura por parte de seus alunos.

Dentre essas sugestões, Antunes cita a leitura de textos autênticos (como artigos, jornais, livros, revistas, etc.), a leitura interativa (afinidade entre o leitor e o texto), a leitura em duas vias (prática de escrever e ler o que se escreveu), a leitura motivada (movida pelo interesse do leitor), a leitura do todo (apreensão do texto por completo), a leitura crítica (perceber o posicionamento do texto), a leitura de reconstrução do texto (observar como as ideias foram estabelecidas dentro do texto), a leitura diversificada (o acesso a variados gêneros textuais), a leitura também por “pura curtição” (realizada por puro prazer), a leitura apoiada no texto (perceber o sentido do texto por meio das palavras), a leitura não só das palavras expressas no texto (interpretações que vão além do que as palavras anunciam) e a leitura nunca desvinculada do sentido (precauções a serem tomadas quando se está lendo, para não perder o sentido do texto).

Ainda sobre os estudos referentes à leitura, torna-se necessário também conhecermos o ponto de vista sobre esse assunto mencionado nos documentos oficiais de base teórica, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa. Sendo assim, de acordo com os PCN (1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias

de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Conforme o exposto, os PCN enfatizam o conceito de leitura, evidenciando o papel do leitor como um sujeito ativo na compreensão e interpretação do texto, utilizando-se de diferentes habilidades adquiridas para construir o sentido do texto, tais como os conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o texto e sobre o autor, mostrando que o foco está no leitor.

No que concerne à BNCC (2018, p.72) temos o seguinte significado:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O termo leitura na BNCC recebeu uma significação que complementa o conceito mencionado nos PCN, deixando clara a existência de inúmeras leituras textuais não se restringindo apenas no conceito da leitura escrita.

Dando segmento aos estudos teóricos sobre a leitura, na próxima seção discutiremos a respeito da leitura dos textos literários, momento em que abordaremos a importância de se ler e conhecer as especificidades dos textos literários, evidenciando os vários motivos de apreciá-los, uma vez que, esse tipo de texto nos conduz ao universo imaginário, despertando a sensibilidade do leitor e mostrando o quanto é necessário para a formação e cultura do homem.

2.1 Leitura de textos literários

Quando refletimos sobre o que é literatura o primeiro pensamento que vem à mente são as obras clássicas como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *A Viúva*, de José de Alencar; *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto entre outros inúmeros clássicos. De acordo com Zappone e Wielewicky (2009), essa associação entre a palavra literatura e os textos parece ser tão natural a ponto de se misturar o próprio conceito de literatura à descrição desse conjunto de textos, ficando assim, a impressão de estarmos falando

de um objeto, a literatura como algo pronto e acabado, como se sempre tivesse sido assim. No entanto, essa ideia moderna de literatura, separada da criação artística que resultou nesse conjunto de texto, passou a ser formulada no século XVIII e desenvolvida de forma mais completa no século XIX.

Nesse período, o termo literatura estava relacionado tanto à capacidade de ler e de possuir vários tipos de conhecimentos sobre os ramos do saber, da gramática à filosofia, da história à matemática, quanto aos vários textos que propiciavam esse conhecimento. Porém, somente no século XV a literatura ou o conhecimento passou a ser adquirido de forma mais específica através de textos impressos a um número reduzido de pessoas. Por sua condição cultural elitizada, a literatura era restrita às classes privilegiadas.

Conforme Zappone e Wielewicki (2009), foi em meados do século XVIII que o termo literatura passou a relacionar-se com a ideia de “gosto” ou “sensibilidade” e, posteriormente, de forma gradativa passa a incorporar como sentido de fenômeno estético e de produção artística. Nesse mesmo período surgem as primeiras literaturas nacionais em diversos países. Mais tarde, surge outra definição para literatura, desta vez, associada a obras “criativas” ou “imaginativas”, de forma que, para ser literatura não bastava que o texto estivesse bem escrito, seguindo o gosto da burguesia, mas deveria conter a expressão da criatividade humana.

No final do século XIX e início do século XX o termo literatura ganha mais uma definição, e passa a ser visto como um conjunto de textos caracterizados de acordo com a sua literariedade, tornando-os assim diferentes dos demais textos, os ditos não-literários. Essa concepção de texto literário foi disseminada pelos *Formalistas Russos*, pelo *New Criticism* e pela *Estilística*, partindo da ideia de que os textos literários são constituídos por traços de linguagem textuais, como a função poética da linguagem, a integração da linguagem como organização de palavras e estruturas que se relacionam entre si, a distinção entre o caráter referencial de textos literários de textos ficcionais não-literários e, por último os textos literários, que teriam um fim em si mesmos.

Posteriormente, surgiram vários questionamentos sobre essas acepções da literatura, de forma que se chegou à conclusão que não há um conceito único de literatura e que todas as definições se complementam de acordo com seus períodos históricos.

Segundo Compagnon (2001), os estudiosos não chegaram a uma definição satisfatória de literatura, mas concordam que o seu objeto de estudo é o texto literário. No entanto, mesmo sabendo da não definição para o termo literatura Compagnon listou algumas acepções relacionadas às mudanças de sentido pelos quais a literatura tem passado.

Explica-nos ele que, no sentido mais amplo, literatura é tudo que for impresso ou manuscrito, são todos os livros contidos em uma biblioteca, até mesmo a literatura oral. Compreendia tudo que a história, filosofia, poética, retórica e ciência pudessem produzir. Porém, a partir do século XIX este conceito passou a ser negado. Já o sentido mais moderno de literatura, inerente ao romantismo, compreendia o romance, teatro e poesia, retomando a tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico. Enquanto isso, de forma mais restrita ainda, literatura está relacionada aos grandes escritores, no entanto, esse conceito é romântico, pois se fosse assim, com exceção do cânone clássico, todas as outras obras românticas, dramas, poemas e os outros gêneros de verso e prosa ficariam excluídos.

Após a queda sofrida no século XIX, a literatura recuperou no século XX uma parte dos territórios perdidos, conforme Compagnon (2001, p. 43):

Ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados, e assim por diante. Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados.

Assim, após reconquistar esses territórios, a literatura passa a se desenvolver novamente, e desta vez, quase tão liberal quanto as manifestações artísticas (belas-artes) de profissionalização da sociedade, de forma que, com essas transformações foi dado um grande passo para vivenciarmos a literatura que temos atualmente.

Dentro desta ótica, torna-se viável compreender a importância do texto literário e suas especificidades para a construção da proficiência crítica e a formação do leitor. Dessa maneira, compreende-se como texto literário aqueles que aguçam a imaginação do leitor por meio de sua capacidade criativa e narrativa, na construção do eu lírico, e a começar pela escrita elaborada, procurando despertar emoções, se utilizando da subjetividade.

Em relação aos conhecimentos que se encontram na produção dos textos literários, Cosson (2018, p.16) considera que:

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 o seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Entendemos, portanto, que a literatura pode se utilizar, de forma diferenciada, da linguagem, da palavra e da escrita, construindo sentidos dentro do texto, direcionados por seu autor, que tem por objetivo cativar os quem leem a sua obra.

Cosson (2019, p. 50) postula ainda que:

Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem. Dessa forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito.

Podemos perceber que a literatura tem como matéria-prima a palavra e é a partir dela que são construídos os sentidos do texto dando vida ao que está sendo escrito e permitindo a quem ler interpretar o que está sendo lido, bem como interagir junto ao texto.

Proença Filho (2017, p. 174) descreve o texto literário como “uma modalidade especial da linguagem.” Isso por causa da sua construção estética e estilística que leva o leitor a perceber a linguagem de uma forma diferenciada, haja vista a diferença entre os textos literários para os textos não literários.

Proença Filho (2017, p. 176) nos mostra que, ao lermos um texto literário, “podemos lê-lo, pela via da conotação, em sua relação com o contexto social de que é representativo, para além dos elementos que o integram.” Por meio da leitura do texto literário, construído com uma linguagem conotativa bem como o contexto social em que a obra foi inserida, é possível termos uma visão de mundo, mas não somente do ponto em que obra atinge, como também do mundo em que o leitor é participante, pois ao realizarmos uma leitura literária, podemos, no ato da leitura, fazer um comparativo com o que está escrito e o mundo em que somos coparticipantes.

Desse modo, Proença Filho (2017, p. 176) ressalta que:

Privilegia-se, nessa modalidade de leitura, a relação, entre a literatura e o social, entre a literatura e a história, entre a literatura e a cultura. Trata-se de perspectiva orientadora da crítica de base histórica, de base sociológica, da crítica culturalista e da crítica determinista.

Com base nesta citação, percebe-se que no texto literário, para ser construído, precisa haver um conjunto de conhecimentos, não bastando somente o entendimento do uso da língua. É necessário, porém, um estabelecimento de interação entre os conhecimentos das demais áreas, dependendo também de como o autor irá montar a sua narrativa. Assim também, Proença Filho (2017, p. 174) destaca que “o texto de literatura, portanto, propicia uma leitura diferente.” É a interação dos conhecimentos que torna a literatura atraente. Do mesmo modo, Proença Filho (2017, p. 175) explica que “a leitura do texto literário amplia, de modo especial, o entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais, e como seres humanos.” Em suma, por meio da leitura literária podemos ampliar o entendimento, social, cultural, histórico, identitário, entre outros, de forma que nossa visão de mundo se amplie.

O texto literário, faz uso das palavras de forma criativa, a colocando de maneira que possa modificar o sentido usual, por vezes se utilizando de recursos linguísticos, dentre eles as figuras de linguagens. Vale destacar a utilização da conotação como recurso para a escrita literária. Conforme referência Proença Filho (2017, p. 131), “o texto de literatura é, em síntese, um sistema semântico eminentemente conotativo.” A esse respeito, entendemos que a conotação faz parte da escrita literária, tornando o texto rico em sentidos, despertando a curiosidade e aguçando a imaginação do leitor.

Nesse âmbito, Proença Filho (2017, p. 128) também destaca que:

A conotação centraliza-se na parcela de significado das palavras associadas às funções emotiva e conativa. Relaciona-se com o universo cultural do destinatário. A leitura interpretativa dos textos vincula-se, conseqüentemente, ao repertório de conhecimentos do leitor.

Nesse contexto, a conotação não somente torna o texto literário rico em sentidos, mas também se vincula ao conhecimento do leitor, uma vez que para se efetivar uma boa leitura é necessário ter conhecimentos prévios. Proença Filho (2017, p. 131) acrescenta que “a conotação, para todos os aspectos assinalados, abre-se à relação do texto literário com o social. Em termos de universo cultural, vincula-se estritamente às diferenças individuais e sociais.” A construção da conotação está ligada ao social em que a obra está inserida bem como ao seu objetivo informativo, podendo ser formulada a partir de questões de caráter individual ou coletivo, correlacionadas às questões culturais. O autor menciona ainda que para haver

literatura é preciso haver um povo, que por vez forma uma cultura e a cultura passa a ser retratada na literatura.

Complementando o entendimento sobre literatura, Proença Filho (2017, p. 132 – 133) faz a seguinte observação:

A literatura é também uma modalidade de arte que envolve dimensões históricas e ideológicas. Insere-se plenamente na história de um povo. Traduz o grau de cultura de uma sociedade. Reflete visões de mundo predominantes na sincronia sociocultural em que se insere.

Nesse sentido, a literatura é uma arte construída por meio das letras, que nos permite conhecer e entender a cultura de uma dada sociedade, assim como também um pouco de sua história, podendo promover percepções do contexto em que foi inserida, daí a importância da leitura dos textos literários.

No que se refere ao estudo do texto literário, Mortatti (2018) afirma que esse tipo de texto literário atua como esfera imaginativa, proporcionando novas relações entre situações reais e situações de pensamento, permitindo que o leitor aumente seu repertório de significados, ajudando na formação dos planos da vida real. A referida autora acrescenta ainda que o texto literário trabalha com a imaginação e fantasia, criando e seguindo regras voluntárias para satisfação do desejo, oferecendo condições para a mudança de necessidade e consciência e assim, propicia avanços nos níveis de desenvolvimento.

Dado isso, a leitura literária deve ser incentivada pelos educadores, o apoio da escola por meio de seus recursos é de fundamental importância, oferecendo condições para que os discentes possam se apropriar desses momentos de leitura, usufruindo dos espaços pertencentes ao ambiente escolar.

Tornar-se interessante observarmos o que os PCN e a BNCC nos dizem a respeito da leitura de textos literários.

Sobre o texto literário, os PCN (1998, p. 26) ressaltam que:

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

Portanto, o texto literário é formado por meio da predominância da imaginação e criatividade, e sua leitura, de maneira nenhuma, deve ser considerada como algo dispensável.

Acerca do exposto, a BNCC (2018, p. 138) destaca que:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor – fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leituras.

Para a BNCC a formação do leitor literário deve ser mantida de forma contínua, pois é para o importante o desenvolvimento da leitura, bem como melhora as habilidades de interpretações textuais.

Na próxima seção faremos uma abordagem envolvendo as implicações da teoria da estética da recepção, buscando explicar como ocorre o processo de interação entre texto e leitor, bem como a receptividade do texto literário. Apresentaremos ainda, sobre os efeitos estéticos que a obra causa no leitor e o método recepcional de Iser fazendo um paralelo com a prática de sala de aula.

2.2 A recepção do texto literário

A Estética da Recepção surgiu no final dos anos de 1960, quando Hans Robert Jauss em uma palestra na Universidade de Constança, na Alemanha, criticou a teoria literária anterior, a historiografia literária. Para Jauss, o mais importante formulador das ideias da teoria literária, o principal elemento da Estética da recepção é o leitor. Embora o autor seja o produtor do texto, ele deixa de ser o dono do sentido desse texto passando essa função ao leitor, que é a peça fundamental no processo de leitura. O leitor passa a atribuir sentido àquilo que lê.

Esta concepção é explicitada por Zappone (2009, p. 189):

A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transformam em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na

construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não).

Nessa perspectiva, segundo Zappone (2009), o interesse pela leitura e pela figura do leitor, como base para se pensar a caracterização da literatura, se deu a partir do século XX, sendo considerado um fato ainda bem recente. Nesse sentido, Eagleton (1989) ao comentar sobre essa moderna teoria sugere três fases: a primeira, marcada pela crítica romântica e pautada nos estudos bibliográficos do autor; a segunda, delimitada pela excessiva preocupação com o texto; e a terceira fase referente aos estudos literários, a Estética da Recepção, privilegiando a figura do leitor.

A teoria literária, representando as teorias do aspecto recepcional, prioriza o leitor, fazendo da leitura uma forma de desvendar o texto literário e a compreensão da literatura e de sua história. Assim, são muitos os autores que escrevem sobre a literatura recepcional. No entanto, há diferentes pontos de vista sobre o que focar da recepção de um texto literário, e essas diferentes opiniões obtiveram status de vertentes da Teoria da Recepção.

Dessa forma, podem-se distinguir três linhas de abordagem das Teorias da Recepção: Jauss (1978; 1994), tem suas ideias pautadas na *Estética da Recepção*; a outra vertente da teoria recepcional é a *Reader-Response Criticism*, seus principais representantes são Stanley Fish (1980), Jonathan Culler e Wolfgang Iser (1999). Esses teóricos têm seus pensamentos voltados aos efeitos que os textos desencadeiam em seu leitor; e a última vertente, a Sociologia da leitura, está representada pelos autores Robert Escarpit (1969), Roger Chartier (1996; 1999) e Pierre Bourdieu. Para esses pesquisadores, o estudo da literatura tem como base e sustentação o público (leitores), o próprio livro e a leitura.

Sendo assim, ainda sobre a obra literária, e contrapondo-se à historiografia literária, o que Jauss objetiva esclarecer é que a qualidade e a estética de um texto literário estão pautadas nos critérios de recepção, ou seja, no efeito que essa obra possa produzir nas gerações futuras.

Zappone (2009, p. 198) explica:

[...] se os textos são passíveis de diferentes recepções porque lidos por públicos diferentes no tempo e no espaço, o status desses textos também se modifica, o que força certa reformulação dos critérios que estabelecem o que é e o que não é literatura.

As ideias defendidas por Jauss também atingiram duas importantes linhas teóricas dos estudos literários: o formalismo (método imanentista) e o marxismo (sociologia da literatura), as quais tentaram formular critérios para considerar um texto como fato literário, e assim, explicar a sucessão literária, porém, não obtiveram êxito.

Para Jauss, tanto a teoria literária marxista quanto a formalista, compreendiam o fato literário como a estética da representação e da produção. A primeira tinha como base a identidade entre a forma do texto e a realidade social a que ele se referia, já a segunda, via o caráter estético dos textos em seu poder de reprodução da realidade e do processo social. Entretanto, para a estética da recepção o valor estético de um texto é dado pela recepção inicial do receptor/leitor, que compara a obra lida com outras obras e ao perceber suas singularidades torna-se capaz de elaborar um horizonte de novas expectativas.

Sobre esse ponto de vista, Jauss fundamenta sua proposta em sete teses para uma nova história da literatura.

A primeira tese discorre que o texto literário é um ato da recepção, tendo em vista que, é através da recepção de um texto que se alcança públicos futuros.

Na segunda tese, a experiência literária do leitor está relacionada ao conhecimento prévio, tanto literário quanto de mundo, despertando expectativas no leitor.

A terceira tese, diz respeito à noção de distância estética, em que, se destaca o afastamento ou não-coincidência entre o horizonte de novas expectativas do público e o horizonte de expectativas gerado por uma obra. De acordo com essa tese, o caráter estético dos textos é definido pelo público leitor, porquanto, considera as diferentes épocas em que a obra foi lida.

Na quarta tese, Jauss faz algumas reflexões sobre como os sentidos de um texto são construídos através da história e essa construção de sentidos acontece a partir da reconstrução do horizonte de expectativas de uma obra.

A partir dessas quatro teses Jauss pode sustentar sua estética baseado na recepção e assim desenvolver outras três teses, as quais serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

A quinta tese discorre sobre o caráter diacrônico, ou seja, considera a história das recepções de um texto. Sendo assim, o lugar de uma obra na série literária não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial, uma vez que, a cada nova leitura de um texto, novos sentidos serão adquiridos.

Na sexta tese é discutido aspecto sincrônico do projeto de história literária. Nesta, as obras devem ser lidas a partir de sua história de recepções atentando para o momento de seu aparecimento.

Na sétima e última tese são observados os aspectos diacrônico e sincrônico, bem como as experiências e os efeitos literários estéticos, éticos, sociais e psicológicos vividos pelo público leitor.

Assim, segundo a teoria da Estética da Recepção, foram propostas novas categorias para se pensar o que é literatura, dando ao leitor a oportunidade de vivenciar as reações e as transformações que ocorrem através da leitura de uma obra. Por isso, essa teoria literária apresenta a discussão sobre o aspecto recepcional dentro dos estudos literários abrindo espaço para se refletir sobre a literatura como categoria histórica e social sempre em constante transformação.

A história da teoria literária dentro do contexto da estética da recepção foi agraciada pelos estudos da Teoria do Efeito Estético desenvolvida pelo teórico alemão Wolfgang Iser, um dos articuladores dessa corrente estética, juntamente com Hans Roberts Jauss.

O estudioso aponta em sua Teoria do Efeito a necessidade da interação entre o leitor e a obra, haja vista que é por meio da leitura que se pode analisar o efeito (estético) da obra literária no leitor, para que este possa construir suas interpretações.

O teórico alemão apresenta em seu livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, várias teorias, dentre elas a ideia de leitor implícito. Iser (1996, p. 36) conceitua esse tipo de leitor como sendo:

[...] uma estrutura textual, prefigurando a presença de um receptor, sem necessariamente defini-lo: esse conceito pré-estrutura o papel a ser assumido pelo receptor, e isso permanece verdadeiro mesmo quando os textos parecem ignorar seu receptor potencial ou excluí-lo como elemento ativo. Assim, o conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar um texto.

Nesse contexto, o leitor implícito é apresentado como um elemento estrutural do texto que orienta um leitor real (ato estruturado), permitindo que este construa um sentido para o texto. Esse leitor implícito não possui existência real, ele surge das estruturas do texto à medida em que sua participação é solicitada.

Segundo o teórico alemão esse contato do leitor com o texto se dá através da motivação no ato da leitura, abrindo espaços para as perspectivas e permitindo que o

leitor adentre os espaços vazios deixados no texto, dessa forma, conseguirá reorganizar as representações outrora já construídas e posicionar-se para, assim, encontrar prazer no texto e dar significados a esses vazios, havendo dessa forma, uma interação entre leitor e o texto. Sobre os espaços vazios presentes nos textos, Iser (1996, p. 126) relata que:

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo. Mediante eles, assinala-se a possibilidade de ligação de seus segmentos, possibilidade não explicitada pelo texto.

O que se pode observar é que os espaços vazios existentes no texto estimulam o leitor a reorganizar as ideias adquiridas e a formular suas próprias interpretações. Esses lugares vazios agem como sendo a condição para que os segmentos textuais possam ser conectados pelo leitor, através de sua imaginação.

Assim sendo, é evidente que tanto a Estética da Recepção, que está voltada para a recepção do leitor, quanto a Teoria do Efeito, que se preocupa com os efeitos do texto provocados no leitor através da leitura, foram fundamentais para a teoria literária, pois, a partir dessas teorias a figura do leitor passa a ser vista como elemento ativo e participativo na leitura do texto literário.

Dessa maneira, em continuidade aos estudos sobre leitura, na próxima seção discutiremos sobre o processo de apropriação da literatura dentro do contexto social da língua, mais especificamente sobre o Letramento literário, suas concepções e importância na formação do leitor.

2.3 A importância do letramento literário na formação do leitor

De acordo com Paulino e Cosson (2009) o termo letramento, semelhantemente à leitura, tem passado por inúmeras concepções, de forma que se chegou à compreensão de que não há uma definição única para ele, posto que o seu sentido tem mudado com as constantes evoluções ocorridas no mundo. No século XIX, letramento era sinônimo de erudito, no entanto, esse termo foi perdendo espaço para outros conceitos e ao longo do século XX dois eixos de definições têm permanecido. No primeiro eixo o letramento é considerado como uma habilidade de ler e escrever,

envolvendo neste conceito a noção de alfabetização. Posteriormente, no segundo eixo, com origem nas décadas de 1970 e 1980, o letramento passa a ser visto como “conjunto de práticas sociais”. Essas práticas incluem a capacidade, os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relacionados ao uso da escrita em contextos e meios específicos.

Assim, os autores deixam claro que a partir desta nova concepção o letramento abrange um conceito de forma pluralizado, uma vez que há tantos letramentos como práticas sociais. Dessa forma, esta segunda concepção abrange hoje as competências ligadas ao processo de construção de sentidos. Assim, é a partir dessa construção de sentido de mundo e de leitura crítica da sociedade que o letramento literário se registra.

Para Paulino e Cosson (2009) é neste segundo eixo que o letramento literário pode ser concebido como uma das práticas sociais da escrita, e passa a adotar a leitura de textos literários como requisito essencial para o acesso a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura.

Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Considerar o letramento literário como um processo significa compreendê-lo como em constante transformação e que nos acompanhará por toda a vida por ser uma aprendizagem que se renova a cada leitura de uma obra. Posteriormente, os autores tratam da apropriação da literatura como um ato de tornar próprio, de incorporar e em seguida transformar as informações adquiridas em literatura.

Sobre a apropriação da literatura Paulino e Cosson (2009, p. 67) relatam que:

Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário.

Os autores também acrescentam que a apropriação da literatura não é dada somente como um conjunto de textos renomados ou não, e sim como um repertório cultural literário de construção de sentidos.

Segundo os autores a interação verbal intensa, o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se fazem pela experiência

da literatura são os dois tipos de procedimentos da singularidade, que faz do letramento literário um tipo especial de letramento.

O primeiro procedimento, a interação verbal intensa, envolve a leitura e a escrita, uma vez que ambos fazem parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura.

No segundo procedimento, que de certa forma está ligado ao primeiro, também se faz pela experiência da literatura. Consoante Paulino e Cosson (2009, p. 70) essas experiências:

[...] contribuem para compor, consolidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiências que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer.

Dessa forma, subentende-se que a construção e a reconstrução do mundo acontecem no momento em que adquirimos experiências leitoras através do contato com o texto, ou seja, a construção de nossa identidade se dá pelas leituras e o sentido que damos, como leitores, às obras. Nesse sentido, os autores acrescentam que esse contato com a literatura é fundamental para o desenvolvimento humano, por esse motivo Paulino e Cosson (2009, p. 70) conceituaram o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”.

É importante salientar que esse processo de aquisição do letramento literário vem enfrentando dificuldades de se manter nos espaços escolares. Há muitas críticas sobre a escolarização da literatura seja pela formação do leitor ou pela disciplina curricular. Porém, conforme Paulino e Cosson (2009) os dois casos abordam de forma incorreta o uso do texto literário.

Primeiramente, vale ressaltar que a escola prioriza o “conhecido” e o “mensurável”, excluindo o “estranho” e o “inusitado”. Sobre esses termos os supracitados autores exemplificam: “é o que se observa, por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse: quanto mais literal a repetição, melhor” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71). Para os autores a escola está valorizando a produção de texto por produtividade, porém, sem a criatividade, sem sujeitos-autores, até mesmo sem leitores.

Por outro lado, têm-se também as incoerências sobre a cultura letrada na escola, a qual prioriza o letramento singular, ou seja, funcional e básico. Nesta perspectiva os referidos pesquisadores relatam que:

A escola muitas vezes assume um caráter de agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais. Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização. A identidade do sujeito da linguagem é negada em nome de consensos (PAULINO; COSSON 2009, p. 71).

Com base na citação, pode-se acrescentar que a escola poderia agir como uma incentivadora da leitura literária, proporcionando oportunidades de o aluno ter contato e poder exercer sua criticidade diante do texto lido, argumentando, discutindo opiniões, em suma, interagindo, praticando os conhecimentos adquiridos pela leitura com os fatos de seu dia a dia, exercendo seu papel enquanto leitor. Ao invés disso, a escola reprime sua clientela oferecendo simplesmente pequenos textos ou fragmentos textuais contidos nos livros didáticos, e não os motiva a buscarem outras leituras.

Paulino e Cosson (2009) acrescentam que a literatura, como disciplina, poderia adquirir espaço na formação cultural do gosto do aluno, principalmente no ensino médio. Entretanto, nessa disciplina o trabalho está sendo pautado no biografismo e historicismo, ou melhor, em acúmulos de informações sobre os escritores deixando de lado o conhecimento e a experiência literária.

Cosson (2018, p. 23) ressalta que: “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” Nesse sentido, entende-se que a escola é responsável pela transmissão do conhecimento literário, e essa prática, além de ser estimulada, deve promover oportunidades de o aluno ter acesso às leituras das obras literárias. No entanto, Cosson acrescenta que o maior desafio não é a escolarização da literatura, mas sim, escolarizar sem descaracterizar o texto literário.

No que se refere a esse desafio, o autor acrescenta ainda as dificuldades encontradas nas escolas em relação à organização do ensino literário, e ainda, como os livros didáticos têm deixado de ser estruturados de maneira que visem o ensino literário em seu sentido mais completo, pois a literatura tem sido trocada por outras linguagens do conhecimento.

Sobre isso, Cosson (2018, p. 23) postula:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a literatura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Para melhorar o ensino da literatura é necessário que a escola, seus dirigentes e corpo docente, se engajem nesse objetivo. É fundamental que se estabeleça um plano didático pedagógico que vise à formação leitora do alunado, de forma que esse plano tenha sentido, propósito.

O estudioso faz o levantamento de algumas pressuposições sobre leitura e literatura pertencentes ao senso comum, as quais se quer são verbalizadas. Dentre elas, pressupõe-se que os livros falam por si mesmos ao leitor.

Neste caso, Cosson (2018, p. 26) explica que:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, 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.

Desse modo, a leitura, para ser completa, precisa estar acompanhada de mecanismos de interpretação, pois sem estes o leitor provavelmente não conseguirá alcançar o sentido do texto, e muitos desses mecanismos são adquiridos no ambiente escolar com a prática da leitura e o auxílio do professor.

Outro pressuposto citado por Cosson (2018, p. 27) “é que ler é um ato solitário”. De fato, ao lermos com os nossos olhos, ficando com a atenção centrada apenas no texto, a leitura torna-se solitária. No entanto, a interpretação se dá por meio de um ato solidário. Uma vez que a leitura é uma troca de sentido envolvendo o leitor e o texto juntamente com a cultura de uma sociedade, podendo haver um compartilhamento de percepções de mundo.

Acerca dessa leitura, Cosson (2018, p. 27) complementa: “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e

outro.” A leitura literária promove uma interação com o social, fazendo com que se possa compreender o mundo à nossa volta e o mundo que lemos e como as relações nele se constroem. Segundo o autor, o bom leitor é aquele que relaciona com os textos o sentido do mundo, buscando compreender que a leitura é um ato que envolve muitas vozes e nunca um monólogo. É por isso que esse ato pode ser solitário, mas nunca deixará de ser solidário.

Em síntese, pode-se compreender que o sentido básico do letramento literário é o contato direto com o texto literário, cabendo tanto à escola quanto ao professor oferecer condições para que esse contato se efetive. A escola pode disponibilizar os espaços dentro do ambiente escolar, como a biblioteca - com todo seu acervo literário - salas de leitura, ou outro espaço conforme a realidade da escola, de forma que o alunado possa ter acesso às obras literárias.

Nesse contexto, dando seguimento aos estudos sobre o universo da leitura de textos literários, em especial ao gênero Romance - foco de análise desta pesquisa – abordaremos, no próximo capítulo, as concepções, estrutura e linguagem do gênero romance, bem como suas possíveis formas de adaptação.

3 ROMANCE - concepções, estrutura e linguagem

Georg Lukács, um estudioso, escritor e crítico húngaro, relata em seu livro *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*, um estudo reflexivo comparativo das ideologias relevantes nos anos vinte e trinta entre o mundo grego, referindo-se à epopeia, e o novo mundo ou o mundo contemporâneo, referindo-se ao romance. Utilizando-se de uma linguagem poética, o estudioso apresenta bases histórico-filosóficas que irão diferenciar a epopeia do romance.

Segundo Lukács (2000), tanto a criação da epopeia quanto a do romance foram geradas pelo tipo de sociedade de suas épocas, não simplesmente pela invenção de autores, de forma que, na visão do crítico húngaro, a epopeia é apresentada como um gênero narrativo dotado de perfeição, conforme Lukács (2000, p. 27):

[...] se quisermos, assim podemos abordar aqui o segredo do helenismo, sua perfeição que nos parece impensável e a sua estranheza intransponível para nós: o grego conhece somente respostas, mas nenhuma pergunta, somente soluções (mesmo que enigmáticas), mas nenhum enigma, somente formas, mas nenhum caos. Ele ainda traça o círculo configurador das formas aquém do paradoxo, e tudo o que, a partir da atualização do paradoxo, teria de conduzir à superficialidade, leva-o à perfeição.

Podemos, assim, perceber o engrandecimento através de inúmeros elogios em todos os aspectos a uma civilização, ao mundo grego – epopeia, levando-a a perfeição. Para Lukács, o grego não tem conhecimento do que seja problemas e sim, soluções, viviam um período em que tudo era perfeito.

O crítico húngaro faz uma relação desse gênero com a vida e a essência, mostrando que a epopeia representa a vida, os valores dos helenistas.

Em contrapartida, o romance, é apresentado como uma narrativa nascido de uma sociedade diferente da epopeia. De acordo com Lukács (2000, p. 55) “o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, de forma que, a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade.” Dessa forma, subentende-se que o romance substituiu a epopeia em uma era mais contemporânea, encontrando-se em um momento mais conturbado. Enquanto no período da epopeia prevalecia a imanência, a essência da vida, na era do romance a transcendência, a subjetividade com o mundo exterior. Lukács (2000, p. 60) relata que “a epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca

descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida.” Para o autor, o romance objetiva descobrir e explicar os acontecimentos secretos da vida.

Segundo D’Onofrio (1995) a etimologia da palavra romance vem da expressão latina *romanice loqui*, “falar romântico”, um dos dialetos europeus que surgiu a partir da língua da antiga Roma, oposta à língua culta da Idade Média, que era o *latine loqui*. Justamente nesses dialetos populares contavam-se oralmente muitas histórias de amor e de aventuras cavaleirescas, assim, a palavra romance passou a indicar uma narrativa sentimental longa, forma cultural vivida durante a época do Classicismo.

O autor acrescenta ainda que paralelamente aos gêneros literários considerados clássicos, por serem os modelos ensinados nas escolas, havia outros costumes literários que circulavam entre os analfabetos. Dentre eles, a ficção em prosa, dividida em duas vertentes. A *narrativa idealizante*, composta por longas histórias de amor e de aventuras, de cunho intensamente sentimental, cultivando o desejo ilusório do triunfo do amor, da verdade e da justiça; e, a *narrativa satirizante*, de cunho realístico, voltada para fatos ocorridos no dia a dia, relatando as mazelas da sociedade.

De acordo com D’Onofrio essas duas narrativas sentimentais, embora sem o nome romance, viveram por muito tempo escondidas pelos gêneros literários clássicos. As teorias poéticas da época do Classicismo privilegiaram os textos versificados e somente a partir do século XVIII, com a queda da poesia épica, a ficção em prosa passou a adquirir o estatuto de gênero literário. Dessa forma, o romance tornou-se a forma literária mais usada para representar os anseios da burguesia, classe nascida das revoluções Comercial e Industrial, sendo destinada também à classe média e não somente a um pequeno grupo de pessoas de classe econômica mais favorecida.

O protagonista do romance, ao invés do herói da poesia épica que tem uma missão a cumprir, passou a ser uma pessoa comum, que enfrenta as realidades do cotidiano, podendo ser um médico, uma prostituta, um operário, uma jovem apaixonada. A temática é variada e a tipologia da ficção em prosa é extensa, temos como exemplo o romance picaresco, cavaleiresco, de aventura, sentimental, histórico, psicológico, romântico, gótico ou de terror, naturalista, realismo crítico, dentre outros.

Nesse contexto de reflexão, vale ressaltar a importância do narrador em uma obra ficcional, visto que, para muitos, o narrador costuma ser confundido com o autor. O narrador é um ser ficcional autônomo, independente do ser real do autor que o criou.

D'Onofrio (1995, p. 55) acrescenta ainda que “o autor pertence ao mundo da realidade histórica; o narrador, a um universo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades”. O teórico utiliza como exemplo a obra literária *Dom Casmurro*, cujo autor é Machado de Assis, enquanto o narrador do romance é Bentinho. Embora possa haver algum tipo de semelhança entre esses elementos, o autor deixa em evidência as diferenças entre eles.

Para D'Onofrio (1995) foi no século XX que o romance passou a ser a forma artística mais capaz de demonstrar as perplexidades da nossa realidade. Nessa perspectiva, a leitura do gênero romance possibilita ao leitor ser autônomo e capaz de fazer uma análise crítica do mundo. Este aspecto justifica a escolha desta pesquisadora em realizar atividades de leitura de romances em sala de aula. Importante destacar, também, que ao ler um romance se tenha a dimensão do que seja esse gênero narrativo, considerando a sua estrutura, função e linguagem. Assim como sua relevância para a formação leitora do sujeito, desenvolvendo análises de mundo a partir do contexto em que o romance a ser lido esteja inserido.

Para nos aprofundarmos nesse gênero e analisarmos a sua importância, bem como a influência leitora que ele pode exercer, por meio de sua produção e escrita, é preciso, primeiramente, entender o que é o Romance. Para tanto, podemos utilizar a definição de Todorov (2006, p. 82):

O romance é um ser vivo, uno e contínuo, como qualquer outro organismo, e notar-se-á, creio eu, que ele vive precisamente à medida que em cada uma de suas partes aparece qualquer coisa de todas as outras, O crítico que, a partir da textura fechada de uma obra terminada, pretender traçar a geografia de suas unidades, será levado a colocar fronteiras tão artificiais, temo eu, quanto todas aquelas que a história conheceu.

Depreendemos, assim, que o romance, por ser considerado um gênero vivo e contínuo, tem passado por inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo. Essas modificações foram causadas pelas mudanças externas sofridas pela sociedade.

Assim como Todorov, outros estudiosos também mencionam o conceito e estrutura do gênero em questão. Dessa forma, Terra (2018, p. 99) acrescenta que:

O romance é um gênero narrativo, portanto apresenta, como o conto, narratividade. Além disso, possui também personagens, cujas ações se desenvolvem no tempo e se situam no espaço. Há ainda um narrador, aquele que conta a história. Manifesta-se em prosa e é um texto figurativo. Do ponto

de vista histórico, é um gênero mais recente que o conto e, ao contrário deste, que teve inicialmente uma forma oral, o romance já nasce na forma escrita.

Em síntese, o romance, assim como os demais gêneros textuais, possui sua estrutura dentro do corpo do texto, apresentando narratividade. Terra ressalta que embora haja características comuns entre o conto e o romance, é possível vermos as suas diferenças: um conto é uma narrativa condensada, enquanto o romance possui uma narrativa mais extensa.

Ainda segundo Terra (2018), os gêneros do discurso em suas formas, são relativamente estáveis; contudo, o romance, do ponto de vista técnico e temático, pode ser considerado como um gênero que está em constante transformação. Comparando-se os romances de folhetins aos romances contemporâneos, nota-se que os publicados atualmente, apresentam não somente diferenças quanto ao conteúdo temático, mas quanto à sua construção composicional e estilo.

Dentro desta ótica, Terra (2018) destaca que, por haver uma variedade de formas pelas quais o romance pode ser apresentado, é importante buscar uma variante para defini-lo, e como é um gênero narrativo em prosa com certa extensão, apresenta: narratividade (dinamicidade da história); personagens (participantes da história); tempo (momento em que se desenvolve a história, bem como os fatos narrados); espaço (local dos acontecimentos) e o narrador (quem conta a história).

Em relação à extensão do romance, Terra (2018, p. 101) explica que:

A maior extensão possibilita um maior aprofundamento dos elementos da narrativa. Quanto à ação, o conto, dado o seu tamanho, centra-se num único episódio. O romance, por sua vez, costuma apresentar ramificações da história central; em consequência, pode ter um número maior de personagens, tempo mais dilatado e pluralidade de espaços. Mas a diferença não é apenas quantitativa, é também qualitativa, pois a extensão possibilita uma caracterização mais profunda das personagens. Permite ainda a existência de mais de um narrador, ampliando a perspectiva narrativa, na medida em que um mesmo acontecimento pode ser narrado de pontos de vista diferentes.

Portanto, o romance como gênero narrativo possui elementos que formam a sua estrutura. A maneira como esses elementos são trabalhados é que marca a diferença entre o conto e o romance. Nesse sentido, o romance tem como ponto fundamental a extensão, pois é por meio desta que o autor narrará a sua história. Terra (2018, p.101) ainda completa que “o romance é, portanto, um gênero que possibilita a confrontação de perspectivas, uma vez que projeta no enunciado pontos

de vista distintos, favorecendo a polifonia (*poli* = várias; *fonia* = vozes).” É por meio da expansão que o romance adquire pontos de vista distintos, bem como a confrontação de perspectivas, ocorrendo, assim, a polifonia, ou seja, o discurso de várias vozes dentro do texto.

Para Moisés (2006, p. 165) o romance:

[...] Consiste em recriar a realidade: não a fotografa, recompõe-na; não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original. Por ser o romance a recriação da realidade é que os ficcionistas se têm demonstrado sensíveis ao tema da sociedade em decadência: quando tudo parece desmoronar é que mais se faz necessária a tarefa do romancista. Coletando os escombros numa unidade imaginária ou dando forma à procura de soluções para a crise, o romance cumpre sua missão de restaurar o conhecimento e a fé. Em tempos amenos, aliena-se, tornando-se passatempo, ou atribui-se o papel de subversor da ordem, transformando-se em arma de combate e de ação social.

De acordo com a citação em foco, a função do romancista consiste em não apenas escrever uma narrativa com uma problemática, mas mostrar que por meio desse gênero é possível rever aspectos do cotidiano levando os leitores à reflexão. O romance em si, não busca apenas reconstruir a realidade em volta, antes a reconstrói através da riqueza dos seus elementos textuais, se utilizando da originalidade e explorando os aspectos sociais e culturais. Devido a isso os autores devem demonstrar sensibilidade, principalmente por meio da escrita.

Nesta mesma perspectiva, Bloom (2001, p. 121) afirma que: “[...] a leitura do romance introduz uma diferença, pois esperamos encontrar, senão nossos amigos e a nós mesmos, pelo menos uma realidade social reconhecível, seja contemporânea ou histórica”. Tanto Moisés como Bloom veem o romance com a mesma função, a de levar leitores a se debruçarem em uma narrativa, e ainda produzirem pensamentos críticos da sociedade.

Quanto à estrutura do romance, Moisés (2006, p. 172-292) classifica a estrutura do romance em: i) ação - conflitos que envolvem os personagens da narrativa; ii) espaço - lugar em que se desenvolvem os acontecimentos; iii) tempo - ponto de partida para os acontecimentos dos fatos; iv) tempo/espaço - vinculação entre o tempo e o espaço; v) personagens - pessoas criadas para o desenvolvimento do enredo; vi) linguagem - elaborada de acordo com as leis que rege a escrita do romance; vii) trama - envolvimento dos personagens com o conflito; viii) composição - forma como o romancista irá trabalhar e organizar o drama no texto; ix) planos narrativos - ideias

construídas com desenvolvimento da obra; x) ponto de vista - formulado pelo ficcionista dentro da obra e por fim, xi) o começo e epílogo - começo e desfecho da obra. Esses elementos contribuem para a construção da narrativa dentro do gênero romance, levando o leitor a compreender e interpretar os fatos descritos no texto. Ressalta-se aqui a importância de apresentar essa estrutura aos alunos em sala de aula, uma vez que, ao adquirirem este conhecimento teórico aliado à prática, talvez possam ser motivados à leitura, à compreensão e à interpretação do texto.

Diante desse contexto, Candido (2002) apresenta reflexões sobre a capacidade que a literatura tem de humanizar o ser humano, levando-os a despertar suas emoções, curiosidade e a sensibilidade de ampliar a visão de mundo, provocando o leitor a refletir sobre os conflitos gerados dentro de cada história, associando-os à sua realidade.

Candido reflete ainda a respeito da necessidade universal de ficção e fantasia na vida do indivíduo em geral, seja primitivo ou civilizado, adulto ou criança, instruído ou analfabeto.

Sobre esse assunto Candido (2002, p. 83) afirma:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. É assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas.

Desse modo, é notável que a função humanizadora da literatura influencia de forma significativa na formação do indivíduo. Seja de forma oral ou visual, o ser humano sente a necessidade de se manifestar.

A literatura, além de função humanizadora, exerce também a função educativa, a qual, é bem mais complexa do que a pedagogia. Daí mais uma vez a necessidade de se estimular a leitura das obras literárias, como o romance, no contexto escolar com o intuito de ajudar na formação do leitor.

Nesta seção foi dada ênfase aos conceitos, características e estrutura do gênero romance. Na seção seguinte continuaremos a discutir sobre esse gênero, no entanto enfatizaremos as adaptações do gênero romance para outros gêneros, ou mesmo pela reescrita deles em outra linguagem e dimensão.

3.1 Adaptações de Romances: o trabalho com a linguagem

As mudanças na forma como os textos são escritos e impressos são bastante variadas, e os literários não ficaram de fora dessas mudanças, ou variações de publicações, tanto que temos a discussão sobre a funcionalidade das adaptações. Segundo Reis (2018), as práticas de adaptação literária dos clássicos acontecem com muita frequência no Brasil, principalmente entre o público jovem e infantil.

Sobre as adaptações literárias Reis (2018, p. 127) explica que:

Nas escolas brasileiras, muitas adaptações são utilizadas para fomentar a leitura em geral e, por vezes, a leitura do cânone. Verifica-se, contudo, que a leitura literária e, sobretudo, a das obras consideradas clássicas, a cada dia, perde espaço na sociedade, mantendo-se a polêmica em torno da validade da leitura desses textos ou de suas adaptações. Enquanto isso, as adaptações seguem seu curso na história e na escola, resumindo, recortando, recriando e acrescentando, entre *permanências e mutações*.

Conforme citação, as adaptações estão sendo usadas nas escolas de certa forma como uma espécie de estímulo para que futuramente o jovem leitor leia o clássico original de fonte primária. Nota-se também que com essa atitude as obras clássicas vão diminuindo e com isso aumentam-se os espaços para as adaptações, o que gera polêmica em torno da leitura dessas adaptações, bem como sobre a utilização dessas como recurso didático de ensino.

Diante desse contexto torna-se necessário compreender o que são adaptações. Reis (2018, p. 132) tem a concepção de adaptações como “leituras criativas, interpretações, transmutações ou recriações. Concebemos esses textos adaptados como obras independentes, embora ligadas aos textos adaptados”. A partir desta concepção, a autora deixa claro que as obras adaptadas são independentes e com objetivos bem específicos.

Neste mesmo pensamento, sobre o conceito de adaptações, Feijó (2010, p. 42) acrescenta que:

As adaptações de clássicos da literatura para o público escolar são textos novos construídos sobre enredos antigos; são apropriações. Embora concebidas, divulgadas e comercializadas como produtos editoriais, dependem do apelo que a tradição literária exerce sobre pais, alunos e professores. São filhas dos melhores cânones. As intertextualidades que as caracteriza não têm nada a ver com o jogo de referências da paródia ou com qualquer manifestação da lógica de um pastiche. Plágio! Essa é uma hipótese descartada.

Dentre as concepções de adaptação listadas pelo autor, destaca-se a última, quando é negado qualquer tipo de relação com plágio.

Como se sabe, plágio é crime, fraude, é uma violação contra os direitos autorais do autor. Nesse sentido, Feijó acrescenta que as adaptações nunca poderão ser consideradas plágio porque obedecem a regras determinadas em leis sobre os direitos morais e patrimoniais do autor. Ademais, ao escrever adaptações para serem adotadas nas escolas, segundo Feijó (2010, p. 45) significa:

1. Selecionar o quanto do enredo do “texto primeiro” deve permanecer;
2. Produzir um texto novo – uma nova narrativa – com linguagem acessível ao perfil do aluno;
3. Não desrespeitar os valores éticos e morais recomendados pelo sistema educacional vigente na atualidade.

Os critérios para elaboração de adaptações a serem adotadas nas instituições de ensino mostram que, com esse tipo de apropriação de textos literários, se perdem muitas informações que acabam interferindo na essência da obra primeira. As alterações vão desde a diminuição ou cortes no enredo à linguagem diferenciada, acessível à realidade do aluno.

Em relação às adaptações de narrativas para adolescentes, Feijó (2010) acrescenta que, as normativas seguidas pelos adaptadores ocorrem de forma a não ofender a moral vigente, que embora não constitua uma norma escrita, já está consagrada.

Para exemplificar algumas dessas normas citaremos adaptações feitas por autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha. Segundo Feijó em *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, obra adaptada por Ana Maria Machado com base no clássico de Thomas Malory, suprimiu-se a passagem em que o rei mandou matar todos os bebês do reino com o objetivo de eliminar seu filho bastardo. Em *Odisseia*, Ruth Rocha fez semelhante: omitiu o momento em que Ulisses para restaurar sua autoridade, manda torturar e matar os escravos que não se “comportaram bem” durante sua ausência.

Para Hutcheon (2013), assim como a tradução, a adaptação é um tipo de transcodificação de um código de comunicação para outro.

Sobre o conceito de adaptação Hutcheon (2013, p. 6) afirma que:

A razão da minha confiança é que acredito firmemente que a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar - “ajustar” as histórias para que agradem ao seu novo público.

De acordo com a autora, em todos os lugares, as pessoas recontam suas histórias e as histórias de terceiros. De fato, as adaptações, por vários motivos, agradam ao público leitor e podem ser em algumas situações as mais indicadas. Porém, como se sabe, durante o processo de construção das adaptações, muitas informações contidas nas obras originais se perdem ou sofrem mudanças, alterações.

O fenômeno da adaptação pode ser definido a partir de três aspectos diferentes, ainda que inter-relacionadas por fazerem referência tanto ao produto quanto ao processo.

Segundo Hutcheon (2013, p. 29) primeiramente, “a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular”. Para a autora as adaptações podem envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou de foco, bem como de um contexto: recontar a mesma história com pontos de vistas diferentes, por exemplo, pode surgir uma interpretação bem distinta da obra primeira. A transposição pode significar também uma transformação do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada.

Em segundo lugar as adaptações podem ser vistas como um processo de criação envolvendo tanto uma (re) interpretação quanto uma (re) criação, de forma que, dependendo da perspectiva, esse fato pode ser chamado de apropriação ou recuperação.

Por último, passa a ser vista como uma forma de intertextualidade a partir do seu processo de recepção. As adaptações foram experienciadas como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que repercutiram através da reprodução modificada. Este é um ponto que merece atenção, como explica Genette (2010, p. 07):

[...] um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação.

Baseado nessa concepção, subentende-se que a adaptação, por ser uma obra derivada de outra obra, mesmo passando por transformação ou imitação, pode ser considerada um hipertexto.

Ainda sobre a definição de adaptação Hutcheon (2013, p. 31) complementa:

A minha definição dupla de adaptação como processo e produto, por ser restrita, aproxima-se mais do uso comum da palavra e é abrangente o suficiente para permitir que eu aborde não somente filmes e peças de teatro, mas também arranjos musicais e *covers* de canções, revisitações de obras passadas no campo das artes visuais e histórias recontadas em versões de quadrinhos, poemas musicalizados e filmagens, além de jogos de *videogame* e arte interativa.

Nesse sentido, após manifestar sua definição de adaptações a autora especifica quais são seus tipos mais recorrentes, de forma que tais adaptações, aplicadas a diversas maneiras de expressarmos o nosso conhecimento, assumem a possibilidade de sofrer alterações em seus textos.

Dentro desta perspectiva a autora menciona que existe uma diferença entre o desejo de que uma história nunca acabe e querer recontar a mesma história várias vezes e de diferentes maneiras. Para a autora, a partir das adaptações parece que se deseja tanto a repetição quanto a mudança. Hutcheon defende que, a adaptação é fundamentada numa ou mais obras preexistentes, porém “reencenada, transformada”.

Para tanto, o termo adaptação não é tão fácil de ser definido, uma vez que, esta mesma palavra pode ser usada tanto para o processo quanto para o produto.

A ideia de adaptação vista como um produto é constantemente comparada às traduções. Da mesma forma como não há tradução literal, também não pode haver uma adaptação exata. Dessa forma, com base em algumas teorias mais atuais, comenta-se que traduzir está relacionado a uma transação envolvendo textos e línguas, ou seja, a um ato de comunicação que pode ser tanto intercultural quanto intertemporal. Esse novo sentido de tradução facilita a definição de adaptação, pois em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou melhor, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos para outro. Seguimos com Hutcheon (2013, p. 43), que define:

O que está envolvido na adaptação pode ser um processo de apropriação, de tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento. Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores.

Desse modo, percebe-se que, durante essa tomada de posse da história alheia, surge uma nova escrita a partir da fonte principal. Considera-se assim, a visão criativa e a interpretação do novo autor que, munido de talento e sensibilidade, recria e modifica uma obra já conhecida e utiliza-se de uma nova roupagem, transformando em outro texto.

Hutcheon (2013) acrescenta ainda que independentemente do motivo, a adaptação, na opinião do adaptador, é um ato de apropriação ou recuperação, e sempre envolverá um processo duplo de interpretação e criação de uma nova escrita.

A ênfase dada ao processo possibilita a expansão tradicional dos estudos de adaptação, com foco na especificidade midiática e nos estudos de casos comparativos, incluindo também as relações entre os principais modos de engajamento, ou seja, permitindo-nos refletir sobre como as adaptações fazem as pessoas contar, mostrar ou interagir com as histórias.

Com base nos modos de engajamento citados, pode-se dizer que os três são “imersivos”, mesmo com diferenças em graus e estilos. O modo contar (um romance, por exemplo) nos permite mergulhar num mundo ficcional através da imaginação; o modo mostrar, como peças e filmes, nos faz imergir através da percepção auditiva, já o modo participativo (videogames) nos proporciona uma imersão física e cinestésica. No entanto, enquanto todos são, de certo modo, “imersivos”, somente o último é geralmente chamado “interativo”.

Interessa-nos aqui apenas o primeiro modo de engajamento, o contar, visto que, nesta pesquisa, estamos centrados também, nas adaptações de romances clássicos canônicos em que se transforma o livro fonte em livros adaptados.

Dessa forma, acerca do modo contar, partindo da literatura narrativa, como exemplo – o engajamento tem início no campo da imaginação, que é controlada respectivamente pelas palavras selecionadas, que formam o texto, deixando de lado os limites impostos pelo auditivo ou visual.

Assim, temos os vários benefícios de parar a leitura a qualquer momento e prosseguir-la quando desejar, bem como segurarmos o livro em nossas mãos, vermos o quanto da história ainda falta para ler, dentre outros.

De acordo com Hutcheon, para alguns teóricos, num primeiro nível, não existe diferença significativa entre texto verbal e imagens visuais. No entanto, a diferença entre os modos contar e mostrar, está em suas próprias especificidades, de forma que, cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão, seja mídias ou

gêneros e, por isso, pode conquistar determinados objetivos com mais facilidade que outros.

Nesse contexto de reflexão, devido ao grande número de adaptações em todos os tipos de mídias, percebe-se a dupla responsabilidade assumida pelos adaptadores: adaptar uma outra obra e torná-la uma criação autônoma, mesmo sabendo que seus esforços poderão ser considerados como oportunismo financeiro.

No entanto, existem inúmeras motivações para que alguém se torne um adaptador que, podem variar desde os atrativos econômicos, culturais às razões pessoais e políticas.

Quanto à definição de adaptação Hutcheon (2013, p. 234) esclarece que:

A adaptação não é vampiresca: ela não retira o sangue de sua fonte, abandonando-a para a morte ou já morta, nem é mais pálida do que a obra adaptada. Ela pode, pelo contrário, manter viva a obra anterior, dando-lhe uma sobrevivida que esta nunca teria de outra maneira.

Nesta perspectiva, subentende-se que os textos recriados não objetivam extinguir o texto primeiro, e sim oferecer a possibilidade de mantê-lo vivo e atual.

Segundo a autora, os adaptadores recontam as histórias e as apresentam novamente para que possamos interagir mais uma vez com elas. Durante o processo, como já mencionado, elas mudam a cada repetição, e ainda assim são reconhecíveis. Relata-se ainda que as adaptações não são necessariamente inferiores ou de segunda classe, pois, se assim o fosse, pelo tempo de sua existência, não teriam sobrevivido.

Vale ressaltar que não cabe a nós fazermos juízo de valor entre ler as obras de fonte primeira ou as adaptações, porém, devemos lembrar de que o texto fonte integral tem toda a sua essência, enquanto as adaptações, ao imitá-lo, deixam para trás muitas informações que poderiam agradar ao leitor.

Por isso, estamos propondo nesta pesquisa a leitura tanto do texto primeiro como de sua adaptação para que o próprio leitor, de acordo com a experiência leitora, possa decidir pelo texto que melhor o recebe.

Diante do exposto percebeu-se que a adaptação são recriações de um texto-fonte, muitas vezes podendo ser comparada a traduções, paráfrases ou a outras intertextualidades, dessa forma, na seção seguinte discutiremos sobre a construção de um texto a partir de outro texto, também chamado de intertextualidade.

3.2 Compreendendo a Intertextualidade

A intertextualidade é a relação que se estabelece de um texto para com outro. Para se perceber a intertextualidade dentro de um texto é necessário se ter uma boa leitura e um conjunto de conhecimentos prévios, os quais podem ser adquiridos tanto dentro dos estabelecimentos de ensino, como escolas e universidades, quanto nos espaços socioculturais do sujeito, como o convívio familiar e de grupos que partilham dos mesmos interesses comuns.

Cavalcante (2018, p. 18) ressalta que:

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a vivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana.

Esse argumento reforça a ideia de que sem conhecimento não há como produzir ou entender um texto, pois é necessário também saber interpretar o que se lê e o que se vive, ou seja, ter informações e respaldo teórico.

Segundo Cavalcante (2018) a intertextualidade pode ser trabalhada com base na ideia de Piégay-Gros (1996), com seus estudos sobre as relações intertextuais aplicadas à literatura, reformulados a partir das análises de Genette (1982), que trabalhou a intertextualidade aplicada no discurso literário, em *Relações de copresença e relações de derivação*. Cavalcante (2018 p. 146) explica que “os processos intertextuais podem apresentar-se em qualquer gênero, dentro de qualquer domínio discursivo”.

As relações intertextuais de copresença subdividem-se em: i) citação - uso de sinais tipográficos, como as aspas, o recuo, a margem etc; ii) plágio - tido como atualização de textos alheios como se fosse de nossa auditoria; iii) referência - utilizada para dar a localidade de outro texto; iv) alusão - citação de um texto de forma implícita, mas que com o conhecimento do leitor é possível identificar a localidade do texto. Já as relações intertextuais de derivação subdividem-se em: i) paródia – caracteriza-se pela modificação de um texto-fonte, buscando um propósito comunicativo; ii) travestimento burlesco - origina-se de outros textos, porém sofre algumas modificações quanto à escrita, mas sempre baseada em uma obra com

conteúdo conservado e possui uma finalidade satírica; iii) pastiche - tem por finalidade produzir textos com imitação ou característica de um determinado autor.

Paulino, Walty e Cury (2005) acrescentam ainda outras formas de apropriação textual como a epígrafe, a paráfrase e a tradução.

A epígrafe constitui-se de uma escrita introdutória de outra. É sempre um retalho de outro texto modificando e mudando o sentido do novo texto. A epígrafe é muito usada em ensaios e teses acadêmicas, reiniciando textos científicos, poéticos e outros.

A paráfrase, diferentemente da epígrafe que aborda somente pequenos trechos de um texto, envolve a maior parte do texto. Compreende-se por paráfrase recontar ou resumir um texto mantendo seus processos de construção e efeitos de sentidos.

De acordo com Paulino, Walty e Cury (2005, p. 42) “traduzir significa transpor, trasladar textos de uma língua para outra”. No entanto, segundo as autoras, esse conceito tem sentido limitado, já que a tradução também propõe um trabalho de criação, ocorrendo principalmente nas traduções de textos literários. Atualmente a atividade de tradução, reconhecida como uma forma de intertextualidade é valorizada como um processo criativo.

Dado isso, é importante compreender a importância da intertextualidade dentro dos gêneros literários, especialmente o romance, que é o gênero em discussão neste trabalho.

Para Jenny (1979, p. 5):

Fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos – por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de que constituem, por assim dizer, a constante.

A obra literária precisa ter a sua intertextualidade para manter a sua riqueza textual, do contrário, a sua compreensão será limitada e fará com que o leitor possa adquirir mais conhecimento e uma análise interpretativa do que está lhe sendo passado.

Jenny (1979) ressalta que a intertextualidade além de condicionar o uso do código também atua de forma explícita no nível do conteúdo formal da obra. Esse acontecimento procede para todos os textos que deixarem transparecer a sua relação com outros textos como a imitação, paródia, citação, montagem, plágio, etc. Para a

autora, o problema seria determinar o grau de explicitação da intertextualidade na obra. Outra problemática que poderia ocorrer também seria a sensibilidade dos leitores à repetição. Uma vez que esta sensibilidade está relacionada à existência da cultura e da memória de cada época, bem como das preocupações formais de seus escritores. Pode-se citar como exemplo a doutrina da imitação que é um convite a uma leitura dupla dos textos e à decifração da sua relação intertextual com os modelos de leitura de cada época e que estão relacionados aos modos de escrita. Desse modo, segundo Jenny (1979, p. 14) “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. Laurent Jenny acrescenta ainda que o que pode deixar esta definição desnecessária é a determinação da noção de texto e a posição adotada face aos seus empregos metafóricos.

Nesse sentido, Jenny caracteriza a intertextualidade como o início a um novo modelo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Assim,

Cada referência intertextual é o lugar duma alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto-origem, procedendo a uma espécie de anamnese intelectual em que a referência intertextual aparece como elemento paradigmático “deslocado” e originário duma sintagmática esquecida (JENNY, 1979, p. 21).

Percebemos que há dois processos que atuam na leitura, na palavra. No momento em que o leitor pode analisar o texto como um fragmento ou retornar ao texto-origem.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) ressaltam sobre a existência de vários tipos de intertextualidade e cada uma com suas próprias características, dentre as quais buscaremos conhecer inicialmente a intertextualidade temática e a intertextualidade estilística.

A intertextualidade temática também está presente entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou corrente de pensamento, partilhando temas e conceitos terminológicos próprios previamente definidos no interior dessa área ou corrente teórica. Ela pode ser encontrada entre vários tipos de textos, como matérias de jornais, revistas, textos literários de gêneros e tipos diferentes, filmes,

histórias em quadrinhos, etc., desde que tratem de um mesmo assunto, escola literária, autor ou compositor.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 19) a intertextualidade estilística ocorre “quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia, certos estilos ou variedades linguísticas”. Tem-se como exemplos a Bíblia, jargões profissionais, um dialeto, um estilo de um determinado gênero, dentre outros.

Os autores citam também a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita. O primeiro caso ocorre quando é mencionada no próprio texto a fonte do intertexto, ou seja, ao citar outro texto ou fragmento atribuindo-lhe o verdadeiro enunciador, como as referências, citações, resenhas, resumos e outros, enquanto no segundo caso, o intertexto alheio é introduzido no texto, porém sem citar de forma explícita a fonte. Segundo os autores, este ato pode ter o objetivo de seguir orientações argumentativas ou de contraditar, ridicularizar ou argumentar em sentido contrário o texto fonte. Exemplificam-se assim as paráfrases, também conhecida por *captação*, e os enunciados parodísticos e ou irônicos, também chamados de *subversão*, dentre outros.

Nos casos de intertextualidade implícita, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 31) o produtor do texto espera que:

O leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente, é claro, no caso da subversão. Também nos casos de captação, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do primeiro do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual [...].

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de o leitor conhecer o texto-fonte para que, posteriormente, possa ativar seus conhecimentos discursivos e reconhecer a presença do intertexto dentro do texto. Caso contrário os enunciados irônicos (subversão) poderão ter seus sentidos comprometidos. Já as paráfrases (captação), quanto mais proximidade tiver ao texto-fonte, melhor será sua compreensão.

No entanto, segundo as autoras, há casos indesejados de reconhecimentos de intertextos que se encaixam dentro da intertextualidade implícita com valor de captação, o plágio. Neste caso, o autor do texto espera que o interlocutor não tenha o

intertexto e nem a fonte guardada na memória para que possa fazer as alterações que lhe achar necessárias.

Em estudo sobre as tipologias de intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) constataram que Gérard Genette tratava os diálogos entre textos como relações de transtextualidade (relação entre um texto e outro), e a subdividiu em cinco tipos, incluindo a intertextualidade, os quais serão abordados nos parágrafos seguintes.

A “intertextualidade restrita” de Genette diz respeito à presença de um texto em outro. Neste caso tem-se as citações com aspas podendo aparecer com ou sem a referência do autor.

A paratextualidade é o segundo tipo de transtextualidade apresentado por Genette. Trata-se do conjunto das relações que o texto estabelece juntamente com os segmentos de textos composto em uma obra literária. No caso, o *paratexto* envolve título, subtítulo, prefácio, ilustrações, notas de rodapé, epígrafes e todas as outras partes que compõe um texto.

Já a arquitekstualidade, terceiro tipo de transtextualidade, é definido pela filiação do texto a outras categorias como o discurso, a enunciação, o gênero, e outros, nos quais o texto se inclui tornando-se único. Segundo as autoras a arquitekstualidade contribui com a identificação da intertextualidade intergenérica (um gênero que exerce a função de outro), podendo ou não coincidir com um caso de paródia. Vale ressaltar que tanto a paratextualidade quanto a arquitekstualidade se diferenciam da intertextualidade. A primeira pode ser considerada ou não como um intertexto, uma vez que suas características só poderão ser consideradas como intertextualidade se tiverem sido extraídas de outros textos. Já a segunda, arquitekstualidade, não há uma relação entre textos, e sim um enquadramento de um texto em outras categorias maiores, como o gênero e discurso.

O quarto tipo de transtextualidade de Genette é a metatextualidade. Trata-se da união de um texto-fonte a outro que dele trata através de comentário, ou seja, uma relação crítica. Em muitos casos essa crítica pode surgir sob a forma de uma alusão.

A hipertextualidade é o quinto e último tipo de transtextualidade. Dentre os cinco tipos de relações transtextuais listados tem-se em destaque a hipertextualidade, a qual é conceituada segundo Genette (2010, p. 18), como “toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário.” Assim,

compreende-se que essa categoria é diferenciada das demais por descrever uma relação de derivação. Um texto sempre deriva de outro texto, de forma que o texto-fonte é também chamado de “hipotexto” e o texto derivado de “hipertexto”. De acordo com o crítico literário essa derivação pode ocorrer tanto por ordem descritiva e intelectual – um metatexto fala de um texto – quanto por transformação – B não fala nada de A, porém, não existe sem A, do qual ele resulta. Genette (2010, p. 18) exemplifica esta relação da seguinte forma:

A *Eneida* e *Ulisses* são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a *Odisséia*, naturalmente. Como se vê por esses exemplos, o hipertexto é mais frequentemente considerado como uma obra “propriamente literária” do que o metatexto – pelo simples fato, entre outros, de que, geralmente derivada de uma obra de ficção (narrativa ou dramática), ele permanece obra de ficção, e, como tal, aos olhos do público entra por assim dizer automaticamente no campo da literatura [...].

Conforme exemplificação citada compreende-se a relação de derivação das obras, *Eneida* e *Ulisses*, nesse caso, hipertextos do hipotexto a *Odisséia*. Segundo o autor, o hipertexto é considerado uma obra propriamente literária pelo fato de derivar de obras de ficção e permanecer como tal, obra de ficção. Essas obras, *Eneida* e *Ulisses*, se diferenciam pelo grau de transformação, já que, da *Odisséia* a *Ulisses* pode ser descrita como transformação simples ou direta, e da *Odisséia* a *Eneida* trata-se de uma transformação mais complexa e indireta, a imitação.

Embora não citado por Genette (2010), as cinco categorias de transtextualidade apresentam relevância para as adaptações, entretanto, a que mais se aproxima é a hipertextualidade, por tratar-se de toda relação que une um texto B a um texto A.

O tópico em discussão buscou mostrar os diferentes olhares acerca da intertextualidade, visto que, de acordo com os processos de produção de texto o produtor geralmente desconhece os tipos de diálogos entre textos que são postos em funcionalidade. Buscou-se fazer também a compreensão dos diferentes efeitos de sentidos entre as intertextualidades nos termos das formas e modelos textuais, bem como, destacar a importância do conhecimento das relações transtextuais, em especial a hipertextualidade de forma, a facilitar a leitura e compreensão dos romances e suas adaptações.

Considerando que a leitura além de trazer vários benefícios para o ser humano é fator importante para o conhecimento e socialização do indivíduo, nesse sentido, na

próxima seção daremos continuidade aos estudos falando sobre a importância da formação de leitores através das obras literárias e suas adaptações.

3.3 A Formação de leitores através das obras literárias e suas adaptações

Segundo Zilberman (2012) a partir do final dos anos de 1970 propagou-se uma crise de leitura, mesmo que de forma intuitiva, envolvendo os jovens, principalmente os estudantes. Neste período foi constatado que esses leitores não tinham mais o mesmo interesse pelos livros à sua volta. Por esse motivo gerou-se uma grande repercussão e esse assunto passou a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões cujo interesse era reverter este contexto.

Com o resultado dessas discussões, juntamente com o aumento acelerado da industrialização, surgiu o aumento do público leitor que, embora interessados pelos meios de comunicação em massa, também obtiveram interesse pela literatura, e assim, constatou-se um crescimento quanto ao uso do texto literário em sala de aula.

Conforme Zilberman (2012), a responsabilidade do estímulo à leitura é delegada à escola, no entanto há a necessidade de melhorar a forma como a leitura vem sendo trabalhada, superando maneiras usuais de transmissão de conhecimentos e práticas herdadas do passado. Esta dificuldade se propaga até os dias de hoje, causando problemas referentes à educação, como a introdução à leitura e o ensino da literatura, passando a concentrar-se nos espaços escolares, que são um lugar tido como específico para a formação de leitores e que por vez fomentam o estímulo ao consumo de livros. Como reforçam Bordini e Aguiar (1993, p. 09-10), o livro proporciona ao leitor a ampliação do conhecimento, pois:

[...] registrando a linguagem verbal, através do código escrito, o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens.

Conforme a citação referenciada, o livro desempenha um papel importante na formação dos aprendizes da leitura, e os conhecimentos que são adquiridos por meio

da ação de ler permite que o sujeito possa compreender o mundo em que vive, tomando consciência das produções humanas.

Bordini e Aguiar (1993, p. 16) também destacam que:

A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora as palavras sejam explicadas no dicionário, nunca exprime um único significado quando integram uma frase de um texto determinado. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras num conjunto limitado.

Portanto, para se ter a noção do que está escrito, é necessário que o leitor possua conhecimentos da língua, bem como participação ativa na construção dos sentidos das palavras que compõem o texto lido, uma vez que, dependendo de seu uso, dentro do texto, as palavras podem adquirir vários significados.

Nesse contexto de reflexão, Petit (2009) acrescenta a necessidade da leitura como um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e com isso, transformar os traços do nosso destino escolar, profissional e social. A autora relata ainda que a leitura age como uma via privilegiada para o acesso com mais desenvoltura da língua, bem como para a construção de si mesmo. Destaca ainda, além do professor, tanto a biblioteca quanto a hospitalidade do bibliotecário como outros fatores importantes dentro do espaço escolar, que podem contribuir para a formação do leitor e favorecer o estímulo à leitura.

Nos PCN de Língua portuguesa (1997), a biblioteca escolar recebe destaque como sendo um ambiente repleto de muitos materiais que contribuem para a experiência leitora do alunado, com textos dos mais variados gêneros: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais revista em geral, cordel, livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, entre outros.

A biblioteca escolar atua como um referencial de incentivo à leitura, visto que em muitas delas já se percebe a implementação de aparelhos tecnológicos e de internet, de modo acessível para estudos e pesquisas dos alunos e professores. Nesse quesito, o uso das tecnologias, a BNCC (2017, p. 473), destaca que:

É preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.

Dado isso, é necessário ressaltar a importância das novas tecnologias para a formação do conhecimento do estudante, e que devem ser incentivadas, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Tanto o uso das tecnologias digitais, quanto a leitura deve ser estimulados, desenvolvidos e aprimorados nos espaços escolares. Para Bordini e Aguiar (1993, p. 17) a respeito do ensino da leitura no âmbito escolar, é importante destacar que:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas e ensino que valorize a literatura, e sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

De acordo com esta afirmação, entendemos que para haver o ensino eficaz da leitura a escola deve disponibilizar os recursos necessários que visem à formação leitora do alunado, e, assim, poder promover a leitura literária.

Machado (2002) também menciona a necessidade da leitura na vida do estudante, e acrescenta que o jovem leitor em formação precisa ser estimulado à leitura ainda na infância por seus familiares, pois leitores são formados a partir de pais e professores que sabem a importância e o valor da leitura. Segundo a autora o contato inicial com os clássicos literários, podendo ser até mesmo as adaptações, ensinaria às crianças o caminho da biblioteca – lá o leitor iniciante encontraria uma variada opção de leituras, desde um autor ou obra preferida a outros livros totalmente diferentes. Na visão de Machado, esse leitor passaria desde cedo a ter prazer pela leitura e que, com certeza, guardaria lembranças de seus hábitos de leitura, formando-se futuramente em um leitor competente. Nesse sentido, Machado (2002) afirma serem os clássicos literários, a melhor opção. No entanto, para as crianças e adolescentes, dependendo do grau de maturidade e interesse, podem ser oferecidos livros adaptados.

Machado corrobora, no que se refere à leitura dos clássicos literários, aquilo que já fora apontado por Ítalo Calvino, que lista algumas propostas de definição e várias razões para que estes livros sejam lidos. Dentre elas, Calvino (1993, p. 90) defende que:

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).

A leitura dos clássicos proporciona ao leitor marcas socioculturais podendo fazer desse legente uma pessoa mais reflexiva diante dos fatos que o cercam no seu cotidiano.

Reforça Calvino (1993):

[...]. por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando a mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediário que pretendam saber mais do que ele.

Assim, é possível entendermos que a leitura direta de textos literários de fonte primária nos possibilita tomar conhecimento da obra por completo, algo que não é possível obtermos nos textos resumidos/adaptados, em que existe uma redução das informações. Por isso a importância de se ensinar que nenhum texto resumido consegue falar de uma obra em sua plenitude, pois sempre há as partes que são deixadas de lado.

Outra concepção de clássicos segundo Calvino (1993, p. 12) é a de que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. A leitura dos clássicos acaba estabelecendo uma relação pessoal com o leitor. Segundo o autor essa leitura não deve acontecer por dever ou respeito, mas por amor, com exceção da escola, que de certa forma deve incentivar o leitor a conhecer as obras e oferecer condições para que os alunos tenham acesso a elas, para que assim, posteriormente, esse leitor possa de fato fazer suas escolhas e poder reconhecer os “seus clássicos”.

No que se refere à formação de leitores, Colomer (2007) menciona que o cidadão que chegou ao final do período escolar com a competência de construir um sentido a partir das obras lidas, pode ser considerado um leitor competente. Ainda de acordo com Colomer (2007), são três os objetivos da educação literária. O primeiro é contribuir para a formação da pessoa; o segundo é oferecer ao aluno condições de enfrentar a diversidade social e cultural a partir de textos literários diferentes, e por último, o ensino da literatura na formação linguística. No entanto, tornar um leitor

competente é um dos desafios escolares. Despertar no aluno o gosto pela leitura, também tem se tornado uma das dificuldades compartilhadas pelos professores.

Diante desse contexto, reconhecendo que o gênero romance tem a capacidade de levar os seres humanos a contar suas experiências vividas através do tempo e do espaço, bem como, produzirem pensamentos críticos da sociedade, propomos aqui o incentivo à leitura desse gênero literário, dentro do contexto de sala de aula, como forma de despertar no leitor emoções, curiosidades e o desejo de aumentar os conhecimentos de mundo, buscando refletir sobre os conflitos gerados ao longo de cada história e associá-los aos dias contemporâneos.

4 METODOLOGIA

A metodologia é importante para a produção de um trabalho acadêmico, visto que é por meio dos métodos que se investiga e se constroem argumentos e conhecimentos.

Dessa forma, o presente capítulo está subdividido em tópicos com diferentes finalidades: no tópico i) caracterização da pesquisa, ii) sujeitos e campo de pesquisa, iii) instrumentos de coleta de dados e iv) categorias de análise.

4.1 Características da pesquisa

No que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa possui caráter exploratório e descritivo. Apresenta caráter exploratório por proporcionar maior proximidade com o problema e com as hipóteses. Segundo Gil (2002, p. 41) pode-se dizer que esta pesquisa “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Quanto ao caráter descritivo, Gil (2002, p. 42) menciona que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações variáveis”. Gil (2002) acrescenta que entre as pesquisas descritivas, estão presentes as que têm por objetivo caracterizar um grupo: seja por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, etc.

Em relação aos procedimentos, desenvolveu-se um estudo por meios bibliográficos, uma vez que, os textos já produzidos são materiais elaborados com cunho científico, compostos principalmente por livros e artigos científicos.

Ainda com base nos procedimentos, pode-se caracterizar também a pesquisa como de campo, uma vez que os dados foram coletados com base em relatos de experiências desta pesquisadora sobre a aplicação de leitura de romances clássicos em turmas de 9º ano, bem como, a partir de entrevistas com professoras de Língua Portuguesa e o bibliotecário de uma escola da rede estadual de ensino de Teresina-PI.

4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede pública estadual de Teresina-PI. A escola funciona em regime de Tempo Integral e atende uma clientela do 1º ao 9º ano do ensino fundamental na modalidade regular, tendo suas atividades iniciadas às 7:30h e finalizadas às 16:30h. Atualmente encontram-se matriculados cerca de 420 alunos distribuídos em 20 salas de aulas. Em relação ao quadro de funcionários, conta-se com 32 professores efetivos e 25 administrativos.

Quanto à infraestrutura, a instituição abrange um total de 25 salas de aula climatizadas, laboratório de ciências e duas salas temáticas, sendo uma de matemática e outra de história. Conta-se ainda com uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), duas salas de professores, secretaria, sala de coordenação pedagógica, diretoria, biblioteca, sala de vídeo, auditório, laboratório de informática (desativado), refeitório e pátio espaçosos, duas quadras, sendo uma coberta, 4 banheiros cada um com 4 divisórias para os alunos e 2 banheiros simples para os professores.

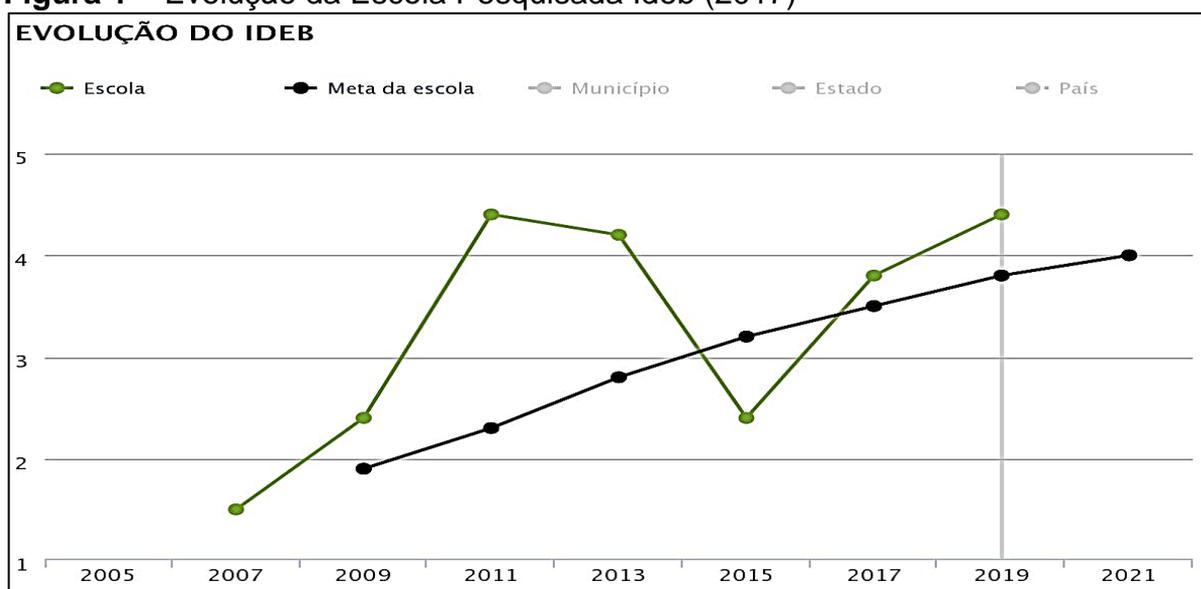
É importante frisar que, em fevereiro de 2020, os profissionais da educação estadual aderiram a uma greve geral em busca de reajustes salariais, a qual se estendeu até o final do mês de agosto, período em que os professores da instituição decidiram retornar às atividades. Em contrapartida, no mês de março, deu-se início a pandemia provocada pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Por esses motivos a referida escola deu início ao período letivo somente a partir de setembro de 2020 com atividades de forma remota. Assim, tendo em vista as várias dificuldades pandêmicas enfrentadas pelo público estudantil, contou-se ainda com a falta de acesso a ferramentas tecnológicas pela maioria desta clientela, por esses motivos desistimos de trabalhar com aplicação de oficinas de leitura de romances canônicos diretamente com os alunos do 9º ano, e optamos por trabalhar de forma remota através de entrevistas somente com os professores de Língua Portuguesa que trabalham com alunos da última série do ensino fundamental II e o bibliotecário da escola. Optamos ainda pela análise de um capítulo do livro didático adotado pela escola e pelos relatos de experiências de leitura de romances da professora pesquisadora.

Ressaltamos que os conhecimentos descritos no relato foram adquiridos a partir das práticas de se trabalhar com a leitura de romances em turmas do 9º ano na referida escola em anos anteriores ao período de pandemia, tendo sido essas experiências alcançadas antes da fase pandêmica, o que motivou a escolha do tema da presente dissertação.

Dessa forma, os participantes envolvidos nesta análise foram previamente informados sobre os riscos que a pesquisa pode gerar e a respectiva forma de assistência, bem como quanto aos benefícios obtidos com a participação, sendo esclarecidos também, sobre os objetivos que a pesquisa pretende atingir. Foram orientados, ainda, que a participação era voluntária. Após convicção de que todos os participantes compreenderam as orientações, aqueles que desejaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Se faz necessário destacar que se trata de uma instituição de ensino com boa estrutura física, composta por dois pavimentos e que dispõe de muitos recursos didáticos para a realização de atividades escolares, contribuindo para melhorar o ensino e as práticas docentes. Convém mencionar que todos os professores possuem formação, e muitos com especialização nas áreas em que atuam, desempenhando um papel relevante na escola e na vida dos alunos, sendo demonstrados através do aumento do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, que é calculado com base no aprendizado dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) que, em 2019 foi de 4,4, sendo assim, observa-se que a escola vem atingindo a meta e tem crescido, mas ainda não alcançou 6,0, conforme ilustra a figura1:

Figura 1 – Evolução da Escola Pesquisada Ideb (2017)



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Com base no gráfico depreende-se que de 2009 a 2019 a escola evoluiu seu IDEB, embora tenha tido uma queda em 2015, conseguiu atingir o índice (4,4)

superando a meta (3,8) estabelecida para o ano de 2019 e de (4,0) para 2021. Como ainda não atingiu a nota 6,0, que é o valor de referência, a escola, com base em suas condições atuais de ensino, precisa melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado.

4.3 Instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados partiu dos seguintes instrumentos: i) questionário diagnóstico para professores de Língua Portuguesa da escola escolhida como campo de pesquisa, com o intuito de investigar as práticas de aplicação de leitura de obras literária canônicas, em especial o romance; ii) relatos de experiências da pesquisadora sobre a aplicação de leitura de romances clássicos em turmas de 9º ano; iii) questionário diagnóstico para o Bibliotecário da escola com o objetivo de conhecer suas práticas de trabalho e valorização do livro, voltadas para o incentivo de leitura e a formação de leitores; iv) análise de um capítulo do livro de Língua Portuguesa do 9º ano adotado pela escola pesquisada.

Vale destacar que, como já mencionado, diante do novo cenário de aulas remotas provocadas pelo Novo Coronavírus (COVID-19) tornou-se inviável trabalhar com a aplicação de atividades de leitura através de oficinas com os alunos, tendo em vista as dificuldades de acesso às novas tecnologias, em especial, as questões inerentes ao ciberespaço.

A análise dos dados foi realizada em quatro momentos: i) descrição do resultado do questionário diagnóstico aplicado aos professores de Língua Portuguesa; ii) relato de experiências de leitura de romances pela professora pesquisadora; iii) descrição do resultado do questionário diagnóstico aplicado ao bibliotecário; iv) análise do capítulo do livro didático de Língua portuguesa do 9º ano;

A escolha das turmas do 9º ano se deu em virtude de ser a última série do ensino fundamental e que por isso acredita-se que esses alunos possuem uma maturidade leitora adquirida através dos diversos textos lidos durante suas vidas escolares e que, embora de forma básica, já possuem a capacidade de compreender e interpretar as leituras dos clássicos da literatura brasileira.

Sabe-se que habitualmente é a partir do Ensino Médio que o alunado passa a ter um maior contato com a leitura dos clássicos literários, por isso acredita-se que as cobranças por resultados satisfatórios no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio),

juntamente com a novidade das obras canônicas da literatura brasileira, podem desenvolver no estudante um desinteresse por esse tipo de leitura. Por isso, espera-se que com o acesso aos clássicos da literatura a partir das séries finais do ensino fundamental poder-se-á ter uma melhor recepção desse tipo de leitura.

Torna-se necessário informar também que as descrições dos relatos de experiências foram pautadas nas obras literárias canônicas *O cortiço* e *Senhora*.

A escolha das obras literárias citadas se deu com base em experiências aplicadas em turmas anteriores à pandemia causada pelo vírus Covid-19, após a exposição de várias obras literárias de diferentes autores para que os alunos pudessem fazer suas escolhas como bem lhes conviessem. Seja pela capa, sinopse, espessura ou por algum outro motivo, eles as selecionaram através de votos da maioria da classe.

O livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, aborda diversas críticas referentes às diferenças sociais que vão desde a moradia às mudanças de comportamento das personagens influenciadas pelo meio, pela raça e pelo momento histórico em que se passa o enredo.

A obra *Senhora*, de José de Alencar, tem como tema central o casamento por interesse. O livro retrata a importância que a sociedade da época dava ao dinheiro.

4.4 Categorias de análises

A categorização objetiva organizar os dados permitindo que o pesquisador tome decisões e tire conclusões a partir deles, e assim, possa construir um conjunto de categorias descritivas fundamentadas a partir do referencial teórico da pesquisa.

Desse modo, entende-se que as categorias de análises foram obtidas a partir dos dados coletados nos questionários diagnósticos, relatos de experiências de leitura descritos pela pesquisadora e análise de um capítulo do livro didático adotado na escola pesquisada. Destacamos que, os dados coletados sobre o campo de pesquisa ocorreram antes da pandemia, bem como as informações contidas no relato de experiências da professora pesquisadora. A entrevista com os participantes se deu de forma remota, via internet, pelo ciberespaço após aprovação do projeto e com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Para definição das categorias de análise convém mencionar que a pesquisa tem como objeto principal analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através

da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações, de maneira, a elaborar uma proposta de intervenção a ser aplicada em uma turma de 9º ano. Sendo assim, as categorias foram divididas da seguinte forma:

I – A recepção do texto literário pelos alunos a partir dos dados do questionário para professor e relatos de experiência da pesquisadora;

II – A forma como o livro didático vem trabalhando o gênero romance e suas respectivas propostas de atividades;

III – Identificar e analisar a concepção de leitura explicitada nas atividades pelos autores do livro didático em análise.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE DADOS

Neste capítulo, realizam-se as análises dos dados obtidos através da aplicação do projeto de pesquisa, com base nos pressupostos discutidos nos capítulos teóricos que abordam o tema e subtema sobre a leitura de romances no 9º ano do ensino fundamental: entre obras literárias canônicas e suas adaptações.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de relatos de experiências desta pesquisadora em aplicação de leituras com alunos do 9º ano, bem como de questionários para professores de Língua Portuguesa e Bibliotecário, e ainda, análise de um capítulo do livro didático adotado pela escola pesquisada. Dessa forma, espera-se que os resultados desta análise contribuam para a prática de objetos de ensino aprendizagem, e ainda, auxiliar no desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

As etapas desenvolvidas neste trabalho são detalhadas a seguir, no entanto, vale ressaltar a importância do registro de todo o processo durante a coleta de dado. Todos os participantes da entrevista receberam o questionário de investigação didático-pedagógico voltados para a leitura via e-mail. Como se sabe, no ano de 2020 o mundo foi acometido por uma pandemia provocada pela disseminação descontrolada de contágio, transmitida de pessoa a pessoa por um Corona vírus (SARS-CoV-2) causando o COVID -19. com isso, todas as instituições escolares permaneceram fechadas durante o primeiro semestre do corrente ano, passando a funcionar posteriormente de forma remota, ficando inviável qualquer forma de contato presencial.

Para preservar a identidade real dos participantes, optamos por nomes fictícios, assim, identificaremos os três professores entrevistados como P1, P2 e P3. Vale ressaltar que as escolhas dos nomes fictícios se deram seguindo a ordem em que os questionários iam sendo devolvidos. Para o bibliotecário entrevistado, por ser somente um na instituição pesquisada, trataremos por bibliotecário. Frisamos ainda que as respostas dos participantes apresentadas neste trabalho através dos questionários seguem exatamente como eles responderam.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: apresentação e análise dos dados do questionário para os professores de Língua Portuguesa, em seguida, os relatos de experiências da professora pesquisadora, logo depois, a apresentação e análise dos dados do bibliotecário, e por último, a análise de um capítulo do livro didático adotado pela escola pesquisada.

5.1 Questionário para professor

Com o objetivo de compreendermos as práticas de aplicação de leitura dos clássicos literários e as adaptações para os alunos, optamos pela aplicação de um questionário investigativo para os professores de Língua portuguesa da escola em estudo (APÊNDICE A), composto por dez questões, distribuídas da seguinte forma: 1. Qual sua formação e quanto tempo faz que a concluiu? Tem participado de alguma formação continuada? Qual? 2. Quais suas estratégias para trabalhar com a leitura em sala de aula? Tem preferências por algum tipo de texto? 3. Como faz para despertar em seus alunos o gosto pela leitura? 4. Costuma aplicar atividades para seus alunos após a leitura do livro sugerido (paradidático) por você? Se sua resposta for sim, quais? Se for não, justifique. 5. E os clássicos literários, você costuma sugerir a leitura de algum deles para seus alunos? Caso sua resposta seja sim, liste alguns. Se sua resposta for não, justifique. 6. E sobre a leitura de romances canônicos, você já sugeriu a leitura de algum deles para sua classe? Se sua resposta for sim, quais foram os tipos e formas de leitura sugeridos por você? Se sua resposta for não, justifique. 7. Caso já tenha sugerido a leitura de algum romance canônico para seus alunos, fale sobre a receptividade demonstrada por eles a respeito da obra lida. 8. Você acredita que a leitura de romances canônicos possa contribuir para desenvolver a prática leitora dos alunos em qualquer série? Justifique sua resposta. 9. Sabendo da existência das obras literárias canônicas adaptadas, você prefere indicar para seus alunos a obra de fonte-primária ou a adaptada? Justifique sua resposta. 10. Você sugeria a seus alunos fazerem a leitura de romances canônicos através de recursos tecnológicos como notebooks, tablets, kindle ou celulares? Justifique sua resposta.

A seguir, apresentamos o resultado da entrevista com os participantes:

Quadro 1 – Resultado da pergunta 1 da entrevista com professores

1. Qual sua formação e quanto tempo faz que concluiu? Tem participado de alguma formação continuada? Qual?	
P1	Licenciatura em Letras – Portuguesa. 3 anos de concluído. Não.
P2	Formação em Licenciatura Plena em Letras Português, concluí há 9 anos (2011). Sempre participo de formações continuadas, como por exemplo, voltadas às mudanças na BNCC, a como lidar com alunos com necessidades especiais, noções básicas da língua de sinais para surdos e outras.
P3	Letras Português há 16 anos.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conforme respostas dos participantes, percebe-se que todos têm formação em Licenciatura Plena em Letras-Português, no entanto, somente um profissional buscou inovar suas práticas pedagógicas após término do curso, aumentando seus conhecimentos através de formações continuadas.

A formação continuada para docentes deve funcionar como um contínuo aprimoramento dos saberes realizados após formação inicial, por fazer parte das atividades necessárias para esta profissão, algumas decisões foram tomadas para adequar as proposições da BNCC à realidade local. Entre essas decisões, de acordo com a BNCC (2017, p. 17), tem-se: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.”

Embora não se tenha indagado aos participantes os porquês pela não participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, sabe-se que os motivos são muitos, no entanto, segundo os PCN (1998, p. 38) “a formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação...”.

A segunda pergunta lançada aos professores tratava sobre as estratégias para se trabalhar com a leitura em sala de aula e suas preferências por algum tipo de texto. Como respostas, obtivemos as seguintes:

P1: *Com leitura de gêneros variados distribuídos da seguinte forma: leitura silenciosa. Na aula posterior, um aluno lê seu texto para a turma fazendo comentários. Leio textos*

e livros para a turma, disponibilizo aos alunos empréstimos de livros, etc. Textos narrativos.

P2: Com a intenção de tornar a leitura prazerosa aos participantes do processo (professor e aluno) utilizo algumas estratégias como: trabalhar a leitura colaborativa, uma espécie de mesa-redonda em que os alunos têm a oportunidade de discutir e expressar suas impressões sobre o texto lido de forma coletiva; construir perguntas, além da vantagem de levar o aluno a voltar ao texto várias vezes, as perguntas também o direciona a buscar as informações que realmente são relevantes para a compreensão; leitura protocolada, essa estratégia tem a função de fazer com que o aluno produza inferências, faça previsões e confira a correspondência das informações já vistas no texto; utilização de ferramentas digitais para desenvolver a compreensão da leitura, a intenção é explorar a afinidade natural que os jovens têm com o mundo virtual levando-os a consultar os conteúdos dos textos lidos fazendo pesquisas a respeito de curiosidades sobre as obras, autores, comentários e resenhas e até outras possíveis versões da história. Os meus tipos de textos preferidos para trabalhar a leitura em sala de aula são romances, contos e crônicas.

P3: De acordo com a faixa etária dos alunos, costumo iniciar com recortes de palavras em jornais e revistas para montar frases e depois textos.

Diante do exposto, observa-se o empenho desses profissionais em buscar estratégias para garantir ao alunado as melhores formas de desenvolver o letramento e o gosto pela leitura literária. Sabe-se que, a necessidade de inovação e criatividade durante as aulas de leitura, dentro ou fora de sala de aula, são constantes, visto que, tanto a escola quanto os professores são os principais incentivadores da leitura.

Conforme Zilberman (2012) a responsabilidade do estímulo à leitura é delegada à escola, no entanto, há a necessidade de melhorar a maneira como a leitura vem sendo trabalhada, superando maneiras usuais de transmissão de conhecimentos e práticas herdadas do passado. Esta dificuldade se propaga até os dias de hoje, causando problemas referentes à educação, como a introdução à leitura e o ensino da literatura, passando a concentrar-se nos espaços escolares, que é um lugar tido como específico para a formação de leitores e que por vez ocorrem o estímulo ao consumo de livros.

De acordo com os PCN (1997) é preciso que o aluno tenha acesso aos textos do mundo para ler sem preocupação em responder atividades na sala de aula ou no

livro didático. O trabalho com a diversidade textual pode ser uma das mais importantes estratégias didáticas para a prática leitora na formação de leitores competentes.

Dessa forma, percebe-se que a leitura deve ser estimulada pela escola para que os alunos possam despertar o gosto e o hábito pela leitura. A escola deve oferecer aos alunos textos literários de gêneros variados, e não somente fragmentos de pequenos textos soltos ou os contidos no livro didático. O aluno precisa ter acesso a esses livros e fazer suas próprias escolhas de leitura. Só assim ele alcançará autonomia e lerá o que o for de seu interesse.

Quadro 2 – Resultado da pergunta 3 da entrevista com professores

3. Como faz para despertar em seus alunos o gosto pela leitura?	
P1	Leio para eles, relato narrativas de livros lidos por mim, empresto livros, incentivo a ida deles à biblioteca da escola. Ênfase a importância da leitura para o crescimento integral deles.
P2	Despertar nos alunos o prazer pela leitura; incentivar e dar liberdade de escolha, destinando momentos para os alunos escolherem livros que querem ler de acordo com os seus gostos como gibi, jornal de esporte, revistas “teen” ou um livro com poucas páginas; utilizar a tecnologia a favor da leitura; promover debates com diversas pessoas por meio de uma plataforma online, com o objetivo de despertar no aluno o gosto pela leitura.
P3	Comentando sobre as leituras que já fiz de vários gêneros e geralmente eles vão se identificando com algumas.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Observando a fala do **P1** nota-se o empenho em incentivar os alunos a irem à biblioteca da instituição de ensino, uma vez que, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997), a biblioteca escolar recebe destaque como sendo um ambiente repleto por muitos materiais que contribuem para a experiência leitora do alunado, com textos dos mais variados gêneros: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais revista em geral, cordel, livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, entre outros. Reconhecemos que os PCN apontam para o formato ideal das bibliotecas, porém, sabemos que a realidade encontrada em algumas destas repartições públicas é bem diferente das sugeridas pelos PCN,

embora a escola pesquisada possua uma biblioteca que está se adequando dentro das orientações recomendados pelos PCN.

Segundo os relatos dos participantes são várias as formas utilizadas para motivar os alunos a desenvolverem o prazer pela leitura, embora algumas precisem ser aprimoradas. Vale destacar que os primeiros passos estão sendo implantados e condizem com os pensamentos já apresentados por Cosson (2019) quando fala que o importante é entender que o caminho para o aprendizado, por meio da leitura, pode ser iniciado de diversas formas, que não se restringe em apenas uma maneira, mas que a promoção de atividades e diálogos da leitura pode ampliar o nível de compreensão dos textos e um contato com outras formas de aprendizagem.

Quadro 3 – Resultado da pergunta 4 da entrevista com professores

4. Costuma aplicar atividades para seus alunos após a leitura do livro sugerido (paradidático) por você? Se sua resposta for sim, quais? Se for não, justifique.	
P1	Sim. Dou preferência à oralidade. Solicito aos alunos que se manifestem a respeito do livro lido – autor (a), se recomendam ou não com justificativa.
P2	Sim. A aplicação de atividades diversas com o foco no entendimento e compreensão do que foi lido são importantes, como resenhas críticas, questionários e debates, feitos de forma tradicional ou digital.
P3	Falar oralmente sobre o que leu, e preencher ficha de leitura previamente preparada, discutir os pontos considerados mais importantes seja do lado positivo ou negativo.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

De acordo com os relatos acima, percebe-se que todos os participantes em estudo aplicam atividades de interpretação pós leitura de um livro literário. Nesse sentido, compreende-se que tornar um leitor competente e despertar o gosto e o hábito dele pela leitura, tem se tornado uma das dificuldades compartilhadas pelos professores.

Dessa forma, confirma-se a ideia defendida por Cosson (2018) quando diz ser necessário a implantação efetiva de práticas leitoras de textos literários na escola, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, as quais, não podem ser realizadas de forma assistemática e nem em busca de um prazer absoluto de ler, mas, de forma organizada seguindo os objetivos da formação do

aluno, compreendendo que a literatura tem uma função a cumprir na escola. Nesse sentido, é fundamental que os professores estabeleçam um plano didático pedagógico que vise à formação leitora do alunado, de forma que esse plano tenha finalidade.

Observando as respostas dos participantes, percebe-se que foram várias as atividades indicadas para os alunos após o término da leitura do livro paradidático apresentada pelos professores, mostrando que os docentes têm preocupação e interesse em contribuir com o desenvolvimento da leitura e compreensão do texto literário feita pelo aluno. Além das sugestões de atividades listadas pelos docentes pesquisados, Antunes (2003) página 24 também instiga e propicia os discentes à compreensão e interpretação dos textos lidos a partir da leitura de textos autênticos, leitura interativa, a prática de escrever e ler o que se escreveu, também chamada de leitura em duas vias, dentre outras.

A quinta pergunta lançada no questionário buscava saber se os entrevistados sugeriam a leitura dos clássicos para seus alunos, de forma a justificar suas respostas. Os resultados foram:

P1: *Sim. Senhora, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Capitães de Areia, etc. Considero importante a familiaridade dos alunos com os clássicos literários.*

P2: *Sim. Os estudantes, de um modo geral, costumam sentir dificuldade na compreensão da linguagem de obras clássicas, e por esse motivo tendem a não gostar desse tipo de leitura. Mas para romper essas barreiras é necessário fazer boas escolhas e intervenções eficientes em sala de aula. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo artístico literário está presente em todos os anos do Ensino Fundamental e a melhor forma de explorar a literatura e formar o leitor literário é levando consigo o encantamento pelos clássicos. Dentre os principais que costumo abordar e indicar em salas de aula do Ensino Fundamental posso citar: Peter Pan, O mágico de Oz, Pollyanna, A volta ao mundo em 80 dias, Os Lusíadas e Odisseia.*

P3: *O Pequeno Príncipe – para todas as épocas. Ler e reler.*

Diante do exposto, vê-se que os participantes têm o hábito de sugerir leituras de obras clássicas para seus alunos. Segundo Calvino (1993, p. 12) “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. A leitura dos clássicos acaba estabelecendo uma relação pessoal com o leitor e essa leitura não deve acontecer

por dever ou respeito, mas por amor. Com exceção da escola, que de certa forma deve incentivar o leitor a conhecer as obras e oferecer condições para que os alunos tenham acesso a elas, e assim posteriormente esse leitor possa de fato fazer suas escolhas e poder reconhecer os “seus clássicos”.

Quadro 4 – Resultado da pergunta 6 da entrevista com professores

6. E sobre a leitura de romances canônicos, você já sugeriu a leitura de algum deles para sua classe? Se sua resposta for sim, quais foram os tipos e a forma de leitura sugeridos por você? Se sua resposta for não, justifique.	
P1	Sim. <i>Dom Quixote de la Mancha</i> , inclusive leio para os alunos do 6º ano. <i>Capitães de areia</i> . Lecionei-os na biblioteca da escola e sugeri aos alunos que os lessem.
P2	Sim. E alguns, inclusive, trabalhamos em sala de aula. A metodologia e dinâmica aplicada são sempre com intervenções, questionamentos e analogias durante o processo a fim de facilitar a compreensão do enredo. Os meus preferidos são: <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , <i>Grande sertão: veredas</i> , <i>A hora da estrela</i> , <i>A rosa do povo</i> e <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> .
P3	Não. Porém, não descarto a possibilidade de uma abordagem para que eles conheçam a sua importância.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ao analisar as respostas, percebe-se que, dos três participantes somente o P3 nunca sugeriu a leitura de romances canônicos para seus alunos. Entretanto, com base na lista feita pelos outros dois professores, seus alunos já devem conter uma bagagem bem considerada de conhecimento leitor a respeito de romances canônicos.

Observamos também, que, os participantes P1 e P2 utilizaram algumas metodologias para trabalhar a compreensão e interpretação dos textos, que variam desde a leitura feita pelo próprio professor, a utilização da biblioteca, questionamentos, analogias e até intervenções.

Para Cosson (2018) tanto os livros quanto os fatos, não falam por si só. O que os fazem falar são as várias formas de interpretação que usamos, e grande parte delas são aprendidos na escola. A leitura literária projetada pela escola objetiva mais que um simples entretenimento. No ambiente escolar, a literatura é conhecimento, porém, para que funcione corretamente, deve ser explorada de maneira adequada.

Cabe à escola e aos professores ensinarem o aluno a fazer essa exploração.

Quadro 5 – Resultado da pergunta 7 da entrevista com professores

7. Caso já tenha sugerido a leitura de algum romance canônico para seus alunos, fale sobre a receptividade demonstrada por eles a respeito da obra lida.	
P1	Mostram-se receptivos às sugestões com promessas de que leriam as obras sugeridas.
P2	A receptividade dos alunos, a princípio, não é boa, devido principalmente ao nível de dificuldade na compreensão da leitura. Mas, conforme as intervenções e explicações são feitas, e também analogias a situações atuais vivenciadas por eles no cotidiano o interesse começa a se manifestar.
P3	

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Com base nos dados colhidos neste quesito percebe-se que o P3 não respondeu à pergunta tendo em vista a resposta da questão anterior. Como não tem o hábito de indicar livros de romances canônicos para suas classes, logo, não poderá relatar sobre a recepção dos alunos sobre o assunto em questão.

Quanto às respostas do participante P1, vê-se que, embora os alunos demonstrassem uma boa receptividade quanto às sugestões de livros feitos pelo professor, houve apenas promessas de leitura, ou seja, não ocorreu a leitura das obras. Dessa forma, a pergunta não foi respondida exatamente, pois o foco da pergunta seria a recepção do aluno pós contato ou leitura do livro romance canônico. Já as respostas do P2, foram mais precisas de acordo com os objetivos formulados para questão. Para P2, inicialmente, o aluno não tem uma boa receptividade com as obras românticas canônicas, no entanto, após as intervenções e explicações do professor, o aluno passa a ter outra visão sobre os textos literários, e o interesse passa a se manifestar.

De acordo com a resposta do P2, a maior dificuldade do aluno em compreender o romance canônico está na linguagem, entretanto, para autores como Machado (2002) pode estar relacionada à necessidade da leitura na vida do estudante, e acrescenta ainda que, o jovem leitor em formação precisa ser estimulado à leitura ainda na infância por seus familiares, pois leitores são formados a partir de pais e

professores que dão importância ao valor da leitura. Já para Proença Filho (2017), o texto literário é descrito como uma modalidade especial da linguagem, isso por causa da sua construção estética e estilística que leva o leitor a perceber a linguagem de uma forma diferenciada, haja vista a diferença entre os textos literários para os textos não literários.

Ainda sobre a receptividade do texto literário, corroborando com Machado e Proença Filho, Zappone (2009) acrescenta que, para Jauss, na estética da recepção, o valor estético de um texto é dado pela recepção inicial do receptor/leitor que compara a obra lida com outras obras e ao perceber suas singularidades torna-se capaz de elaborar um horizonte de novas expectativas, já nos PCN (1998), o texto literário é formado por meio da predominância da imaginação e criatividade, e sua leitura de maneira nenhuma deve ser considerada como algo dispensável.

A oitava pergunta do questionário instigava saber se na visão dos participantes a leitura de romances canônicos contribuía para desenvolver a prática leitora dos alunos em qualquer série. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: *Sim. É relevante que o professor apresente aos alunos leituras renomadas e que apesar de serem de tempos passados, retratam os tempos atuais, mas, é necessário, que os romances escolhidos, sejam de fácil compreensão sobretudo para os leitores iniciantes.*

P2: *Sim, pois o que dificulta o interesse dos alunos pela leitura, e principalmente por esse tipo de obra, é a compreensão e assimilação do conteúdo. Uma vez iniciada e desmistificada, essa experiência pode contribuir de forma positiva por toda a sua vivência escolar.*

P3: *Com certeza contribui com a prática leitora do alunado. Não tenho certeza se possível para todas as séries.*

Conforme o exposto acima, nota-se que todos os envolvidos na pesquisa concordam que a leitura de romances canônicos contribui para a prática leitora dos alunos, porém, o participante P3 não está certo de que essa contribuição leitora se estenda para todas as séries/anos.

Após afirmação dos professores foi possível observar que o que pensam coaduna com a declaração de Machado (2002), quando afirma que o contato inicial com os clássicos literários, podendo ser até mesmo as adaptações, ensinaria as

crianças o caminho da biblioteca – lá o leitor iniciante encontraria uma variada opção de leitura, desde um autor ou obra preferida a outros livros totalmente diferentes. Assim, esse leitor passaria desde cedo a ter prazer pela leitura e que com certeza guardaria lembranças de seus hábitos de leitura, formando-se futuramente em um leitor competente.

Para P2 a leitura de romances canônicos pode contribuir de forma positiva por toda a vivência escolar do aluno, porém, atua também na formação do indivíduo. Esse pensamento vai em conformidade com as ideias de Candido (2002) quando explica que a necessidade da literatura se manifesta a todo instante e que ninguém passa um dia sem consumi-la. Desse modo, é notável que a função humanizadora da literatura influencia de forma significativa na formação do indivíduo. Seja de forma oral ou visual, o ser humano sente a necessidade de se manifestar.

Quadro 6 – Resultado da pergunta 9 da entrevista com professores

9. Sabendo da existência das obras literárias canônicas adaptadas, você prefere indicar para seus alunos a obra de fonte-primária ou a adaptada? Justifique sua resposta.	
P1	Se os alunos leem com certa regularidade eu indicaria a obra de fonte-primária, por serem mais completas. Já a adaptada, para os leitores que ainda estão construindo o hábito de leitura.
P2	Particularmente, prefiro trabalhar com as obras adaptadas, pois podem facilitar o entendimento da obra original, diminuindo a resistência dos alunos a esse tipo de leitura e ampliando, assim, o seu repertório de conhecimento literário.
P3	Devemos apresentar as duas versões e observar qual é a mais receptiva para continuar com um trabalho eficiente, no caso de ser adotada em determinada série.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Analisando as respostas dos participantes, pode-se observar que as opiniões são diferentes. Dos três participantes somente o P1 indicaria a leitura das obras literária de fonte primária, enquanto o P2, optaria pelas adaptações e o P3 deixaria a cargo do próprio aluno, para fazer a escolha.

Considerando as respostas dos professores, compreende-se que elas correspondem com os pensamentos de Machado (2002), a qual defende a ideia de

que, quanto mais cedo se oferecer obras literárias ao leitor, mais cedo irá adquirir hábitos de leitura e futuramente será um leitor competente, podendo ser oferecidos tanto obras adaptadas quanto as de fonte primária, a depender do grau de maturidade de cada aluno.

Independente da indicação da leitura de obras de fonte primária ou adaptada o ideal é que o professor explique para seus alunos as diferenças existentes entre elas, sabendo que, como já mencionado no terceiro capítulo, Hutcheon (2013) relata que as adaptações são histórias ajustadas para agradar a um novo público.

Vale ressaltar também, a importância de o docente trabalhar as relações intertextuais existentes entre as obras adaptadas e as de fonte primária, uma vez que, Genette (2010) explica que, dentre os vários tipos de intertextualidade a que mais se assemelha às adaptações é a hipertextualidade, por tratar da relação que une um texto B a um texto A.

A décima e última questão do questionário buscava saber se os professores sugeriam a seus alunos fazer a leitura de romances canônicos através de recursos tecnológicos como *notebooks*, *tablets*, *kindle* ou celulares. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: *Eu sugeriria aos meus alunos a leitura em livros físicos. Acredito que dessa forma haveria o manuseio do livro pelos alunos, a leitura não o cansaria rapidamente, pois não teriam uma tela a sua frente. O livro físico sem dúvida é mais estimulante.*

P2: *Sim, inclusive já fazemos esse tipo de prática. Os recursos tecnológicos além de promoverem o acesso a um vasto universo de obras literárias auxiliam na interatividade entre os leitores, podendo facilitar os debates e discussões a respeito da obra em questão.*

P3: *Sim. Diante da evolução tecnológica se faz necessário essa introdução na aprendizagem dos nossos alunos.*

Com base nos relatos dos professores, observou-se que somente o P1 não indicaria a leitura de romances canônicos através de ferramentas tecnológicas, alegando que, ler através das telas das ferramentas tecnológicas o aluno poderia cansar-se mais rápido.

O uso das ferramentas tecnológicas dentro ou fora do contexto de sala de aula, tem despertado uma grande discussão, principalmente o uso do celular. No entanto,

no ano de 2020, por conta de uma pandemia provocada por um vírus, Novo Coronavírus (COVID-19), esses instrumentos tecnológicos ganharam mais espaços e estão sendo usados como peça fundamental para suprir as necessidades de aproximação entre as pessoas, em todos os campos, pessoal e profissional.

No âmbito educacional, celulares (outrora tão criticado o uso dentro das salas de aula), *notebooks*, *tablets*, *kindle*, entre outros, têm sido o principal recurso de contato entre professores e alunos.

Aprender a usar os recursos tecnologias dentro do ambiente escolar é também uma indicação da BNCC (2017), visto que, além de permitir a inclusão dos estudantes dentro de uma sociedade em constate mudanças, também os ajudará a prepará-los para futuras profissões e a resolver problemas que ainda nem conhecemos.

As transformações do mundo contemporâneo causada pelas tecnologias têm trazido um grande impacto na sociedade educacional, dessa forma, se faz necessária que as escolas em si estejam preparadas com o quadro de professores qualificados para receberem e preparar essa nova clientela para o mundo digital.

5.2 Relato de experiência de leitura pela pesquisadora

Conforme informado nos instrumentos de coletas de dados e na descrição de análises dos dados, será feito a seguir um breve relato de experiências de leitura com romances canônicos literários com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, aplicados pela pesquisadora deste referido trabalho.

Assumir turmas de 9º ano não é uma tarefa fácil, justamente por ser umas das séries/anos usadas para medir o Índice de Desenvolvimento Educacional – IDEB e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Além da preocupação com o baixo nível de leitura dos alunos, o IDEB da escola estava abaixo da meta. Com o objetivo de mudar a realidade vivida naquele momento, resolvemos implantar nos horários de estudos, duas aulas por semana, o momento da leitura de livros paradidáticos.

Inicialmente, a proposta seria que os alunos lessem o maior número de obras possíveis ao longo do ano, ficando a escolha do livro a critério deles. Infelizmente, os nossos educandos estão acostumados à cultura do “fazer em troca de alguma coisa”. Por isso, resolvemos atribuir notas para aqueles que apresentassem seus diários de leitura ao longo do mês.

Com o passar dos dias, percebemos o baixo índice de participação e resolvemos motivá-los contando resumos de alguns romances canônicos, tendo o cuidado de preservar vários detalhes, para que sentissem o desejo de ler e descobrissem por si sós as informações não cedidas.

De acordo com Iser (1996) a motivação no ato da leitura é fundamental para que ocorra o contato do leitor com o texto, abrindo espaços para as perspectivas e permitindo que o leitor adentre os espaços vazios deixados no texto, dessa forma, conseguirá reorganizar as representações outrora já construídas e posicionar-se para, assim, encontrar prazer no texto e dar significados a esses vazios, havendo dessa forma, uma interação entre leitor e o texto.

Após essa motivação, percebendo o interesse deles pelas histórias, resolvemos selecionar várias obras do acervo da biblioteca da escola e levar para a classe, para que pudessem analisá-las e fazerem suas escolhas usando seus próprios critérios. Dentre as obras estavam tanto livros de obra primária quanto adaptadas. Eram elas: *Memórias de um Sargento de Milícias*, *A Viúva*, *Dom Quixote de la Mancha*, *A escrava Isaura*, *Senhora*, *Dom Casmurro*, *O cortiço*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *Helena*, *Lucíola*, entre outras. As obras selecionadas pelos estudantes para serem lidas foram *O cortiço* e *Senhora*.

O livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, aborda diversas críticas referentes às diferenças sociais que vão desde a moradia às mudanças de comportamento das personagens influenciadas pelo meio, pela raça e pelo momento histórico em que se passa o enredo.

A obra *Senhora*, de José de Alencar, tem como tema central o casamento por interesse. O livro retrata a importância que a sociedade da época dava ao dinheiro.

A escola pesquisada contém uma biblioteca com acervos variados de obras clássicas literárias e adaptadas e também trabalha com empréstimo de livros para toda a comunidade escolar. Infelizmente, por não conter a quantidade de livros da mesma obra para se fazer uma leitura individual, formamos duplas e outros baixaram o PDF dos livros em seus celulares. De forma aleatória, alguns alunos receberam emprestados obras de livro fonte e outros, adaptações. Apesar de os alunos optarem pelas adaptações, por conter um número reduzido de páginas e muitas imagens.

Petit (2009) destaca que, além do professor, tanto a biblioteca quanto a hospitalidade do bibliotecário como outros fatores importantes dentro do espaço escolar que podem contribuir para a formação do leitor e favorecer o estímulo à leitura.

Dessa forma, as leituras poderiam acontecer na sala de aula durante os horários de estudos, na biblioteca ou em casa (para os discentes que conseguiram o empréstimo dos livros).

Na sala de aula costumávamos ler por capítulos, inicialmente a leitura era introduzida pelo professor, posteriormente cada aluno ia lendo um ou dois parágrafos, de forma que, quase todos participavam, com exceção dos mais tímidos que sempre se recusavam a ler em voz alta. Após esse momento de leitura introdutória, os deixava à vontade para lerem como desejassem, mas, sempre atenta para responder as várias perguntas que surgiam, principalmente relacionada a linguagem, mesmo com o uso do dicionário em suas carteiras.

As leituras das duas obras, *O cortiço* e *Senhora*, foram realizadas em períodos diferentes, porém com a mesma metodologia e os mesmos alunos.

Durante a leitura das obras, costumávamos iniciar a aula perguntando aos discentes sobre algum fato que chamou a atenção deles durante a leitura de algum capítulo do livro, como estratégia, quando eles começavam a falar eu os interrompia, não os deixava concluir a fala para que os que não leram sentissem curiosidade em saber o final e fossem ler também. Outra estratégia usada era sortear o aluno que fosse ler no final da aula o resumo de um capítulo, de forma que, a cada aula sempre teria um resumo a ser apresentado.

A proposta de atividade após o término da leitura das obras era, primeiramente, entregar-me o resumo da obra, poderia ser por capítulo ou não. Posteriormente, realizávamos algum tipo de trabalho em grupo, discutíamos e costumava ser encenação teatral, era o que eles mais gostavam.

Com o livro *O cortiço*, por se tratar de uma obra carregada de problemas sociais que retratava a atualidade do século XIX, mas que pode ser trazida para a nossa atualidade, fez com que os alunos se identificassem com o enredo e participassem com muitas contribuições nas rodas de leitura. Finalizamos a leitura desta obra com a encenação de alguns capítulos selecionados pelos próprios alunos, fizemos também um desfile com os principais personagens.

O livro *Senhora*, mais aclamado pelas meninas, viam em Aurélia um exemplo de mulher com vários atributos, entre eles a beleza, inteligência, dinheiro e o poder da decisão, mas que se tornou fria e vingativa após ser trocada por outra pelo namorado. O enredo dessa obra levantou algumas discussões em sala de aula a respeito do valor

da mulher na sociedade, machismo, interesse social, dentre outros. Este romance foi finalizado com a encenação do resumo do segundo e do quarto capítulo do livro.

Lendo esses relatos o que se imagina é que pode ter sido fácil chegar até o final das leituras e concluir. Mas a verdade é que passamos por muitos percalços, que variam desde a aceitação dos alunos para continuar as leituras até a finalização do trabalho.

No início das aulas de leitura percebíamos, desânimo, ociosidade e falta de interesse nas aulas. Os alunos reclamavam muito da linguagem das obras, diziam não entender o que estava escrito, principalmente do livro *Senhora*, menos os que estavam com livros adaptados, ao mesmo tempo que, por ser uma adaptação perderam muitas informações contidas no livro de fonte primária, porém, foi feita várias intervenções até se chegar ao final.

Ao mencionarmos a perda de informações sofridas durante o processo de adaptação, consoante ao mesmo ponto de vista, Hutcheon (2013) confirma quando relata que os adaptadores recontam as histórias e as apresentam novamente. Afirma ainda que, durante o processo, as adaptações sofrem mudanças a cada repetição, porém, a autora assegura que apesar das modificações elas não perdem a qualidade, pois, se assim o fosse, pelo tempo de sua existência, não teria sobrevivido.

Entretanto, como já mencionado em outros tópicos, durante o processo de construção das adaptações muitas informações contidas nas obras de fonte primária se perdem ou sofrem alterações. Por isso, acreditamos que o ideal seria que os alunos do 9º ano lessem, primeiramente, as obras de fonte primária e posteriormente as adaptações.

Assim, iniciamos este trabalho de leitura de romances clássicos com os alunos em 2016, todo ano é um desafio diferente, no entanto, aos poucos fomos subindo o IDEB da escola, atualmente encontra-se acima da média esperada para o ano de 2021, e notamos o grande avanço no desenvolvimento da leitura de nossos alunos. É por esse motivo que, a exemplo dos resultados apresentados neste trabalho, nos motivamos a escolher o tema da presente dissertação, acreditamos ainda, que outros professores poderão sentir-se motivados e iniciarem com seus alunos a leitura de romances clássicos da literatura, oportunizando os leitores a fazerem a diferença em sua formação leitora.

5.3 Questionário para bibliotecário

Com o objetivo de conhecermos e compreendermos as práticas de trabalho e valorização do livro, voltadas para o incentivo de leitura e formação de leitores, optamos pela aplicação de um questionário investigativo para o bibliotecário da escola em estudo (APÊNDICE B), composto por cinco questões, distribuídas da seguinte forma: 1. Qual sua formação e quanto tempo faz que concluiu? Tem participado de alguma formação continuada? Qual? 2. Você tem ou já desenvolveu algum projeto de incentivo à leitura para os alunos desta instituição de ensino? Vocês trabalham com empréstimo de livros? Como funciona? 3. Qual o nível de procura por livros paradidáticos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental? Quais são os tipos de livros (aventura, romances clássicos ou adaptados, poesia, ficção policial ou outros) mais procurados por eles? 4. Durante sua permanência na biblioteca, os alunos têm acesso à Internet através de tecnologias digitais? A escola possui um acervo digitalizado, como e-books por exemplo? Se sua resposta for não, justifique. 5. Como funciona o uso da biblioteca pela comunidade escolar? Os professores costumam desenvolver projetos de incentivo à leitura dentro do espaço da biblioteca? Que tipos de projetos?

A primeira pergunta do questionário buscava informações sobre a formação e o tempo de conclusão da graduação do bibliotecário, bem como, participações em formações continuadas. A respostas foi a seguinte:

Bibliotecário: *Graduação em normal superior concluída há 15 anos. Especialista em: Ensino Superior, Coordenação e Supervisão, por último em Biblioteconomia em 2019.*

Observando a resposta do bibliotecário, percebe-se que o profissional buscou inovar suas práticas pedagógicas após término do curso e possui Especialização em Biblioteconomia, mostrando ter conhecimento na área em que trabalha.

A segunda pergunta do questionário buscava saber se o participante tinha ou se já havia desenvolvido projetos de incentivo à leitura para os alunos da instituição de ensino pesquisada e se a biblioteca trabalhava com empréstimos de livros. Obtivemos a seguinte resposta:

Bibliotecário: *Nós temos o cantinho da leitura para o Ensino Fundamental dos anos*

iniciais, onde estão a dispostos em bancadas individuais na biblioteca, o empréstimo de livros para os alunos do Ensino Fundamental dos anos finais, os mesmos são emprestados por sete dias renovável por mais sete dias.

Conforme resposta, a escola conta com duas atividades implantados na biblioteca, o cantinho da leitura e o empréstimo de livros, os quais não são apresentados como projetos, ou seja, não há projetos na biblioteca elaborados pelo bibliotecário.

Sobre os projetos a serem desenvolvidos nas bibliotecas, os PCN (1997) mencionam o projeto “Rodas de leitura” que funcionam como um empréstimo de livros, os quais os alunos levam para casa e os devolvem dentro de um prazo combinado.

Para Petit (2009), além do professor, tanto a biblioteca quanto a hospitalidade do bibliotecário como outros fatores importantes dentro do espaço escolar podem contribuir para a formação do leitor e favorecer o estímulo à leitura.

Nos PCN de Língua portuguesa (1997) a biblioteca escolar recebe destaque como sendo um ambiente repleto por muitos materiais que contribuem para a experiência leitora do alunado, com textos dos mais variados gêneros: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais revista em geral, cordel, livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, entre outros.

A terceira pergunta lançada ao bibliotecário investigava saber qual o nível de procura por livros paradidáticos e quais os mais solicitados pelos alunos do 9º ano na biblioteca. As respostas foram as seguintes:

Bibliotecário: *No geral os alunos procuram o livro por indicação dos professores de Língua Portuguesa, em sua grande maioria romances. Como na biblioteca contém muitos livros adaptados, os alunos acabam optando por eles. Quando acontece a procura espontânea os alunos optam por romances e aventuras.*

De acordo com a resposta do bibliotecário, os alunos são incentivados pelos professores de Língua Portuguesa a lerem livros pertencentes ao acervo da biblioteca. Percebe-se também o gosto pela leitura de romances.

A escola deve ser reconhecida como incentivadora da leitura literária para a formação do conhecimento do estudante, em especial o romance.

Para Candido (2002) a literatura tem a capacidade de humanizar o ser humano, levando-os a despertar suas emoções, curiosidade e a sensibilidade de ampliar a visão de mundo, induzindo o leitor a refletir sobre os conflitos gerados dentro de cada história, associando-os à sua realidade.

Nesse sentido, a literatura além de função humanizadora exerce também a função educativa. Daí mais uma vez a necessidade de se estimular a leitura das obras literárias, como o romance, podendo ser estes, tanto pertencentes aos clássicos quanto obras adaptadas.

Observamos ainda na fala do bibliotecário, que o acervo de livros adaptados existente na biblioteca se encontra em número superior aos de fonte primária, confirmando o pensamento de Reis (2018) quando diz que a cada dia as obras de fonte primária vai perdendo espaço na sociedade para as obras adaptadas. Sabemos que as adaptações também tem o seu valor e reconhecemos sua importância para o leitor, no entanto frisamos a fala de Machado (2002) quando adverte sua indicação para os leitores que não alcançaram maturidade para ler e interpretar os clássicos primários.

O quarto quesito buscava saber se os alunos tinham acesso à internet através de tecnologias digitais, e se possuía um acervo digitalizado.

Bibliotecário: Não. As escolas públicas de um modo geral ainda não têm condições de colocar essas tecnologias a nossa disposição.

As mudanças ocorridas nos últimos anos com o uso das novas tecnologias, tem despertado toda a sociedade, inclusive a comunidade escolar para acompanhar e se atualizar em torno das ferramentas digitais. Diante disso, como já mencionado, a BNCC (2017) relata a necessidade de garantir aos jovens, aprendizagens para conviver em uma sociedade em constantes mudanças e prepara-los para profissões futuras, bem como, para resolver problemas desconhecidos, sabendo que as futuras profissões exigirão conhecimentos de computação e tecnologia digitais. Entretanto, enquanto essas mudanças não ocorrem por completo, conforme relata a BNCC, as nossas escolas, bibliotecas e toda a comunidade escolar vão padecendo pela falta de recursos tecnológicos, mostrando um atraso na educação e prejudicando o desenvolvimento tecnológico do educando. Fato já observado desde o ano de 2020

com a implantação obrigatória do “novo normal” provocado pela pandemia do Novo Corona vírus (COVID-19).

As mudanças ocorridas no âmbito educacional causadas pelo Coronavírus pegaram todos os profissionais da educação de surpresa. As medidas preventivas de saúde pública como o isolamento e o distanciamento social fizeram com que os alunos e professores se reinventassem para darem seguimento as aulas de forma remota, através do uso de aparelhos digitais.

A necessidade de ferramentas tecnológicas dentro do ambiente escolar, inclusive nas bibliotecas, nunca foi tão precisa quanto agora, nos anos de 2020 e 2021. O aparelho de celular, outrora tão criticado dentro ou fora de sala de aula, tornou-se a ferramenta digital de comunicação para a realização das aulas e atividades remotas mais utilizada entre professores e alunos.

Dessa forma, vê-se a necessidade de as bibliotecas estarem atualizadas, com aparelhos digitais como computadores, notebooks, tabletes, ou seja, aparelhos em perfeito funcionamento para que os alunos passem a utiliza-los de forma virtual.

A quinta e última pergunta do questionário investigava sobre o uso da biblioteca pela comunidade escolar, e se os professores desenvolviam projetos de incentivo à leitura dentro do espaço da biblioteca. Segue a resposta:

Bibliotecário: *O uso da biblioteca é diário com intervalo para limpeza da mesma e para o almoço da bibliotecária. Os professores utilizam a biblioteca nos projetos de cantinho da leitura, empréstimo responsável e também no desenvolvimento de seus próprios projetos no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.*

Diante do exposto, percebe-se que os professores têm acesso ao uso da biblioteca e ao empréstimo de livros, porém, não houve uma resposta quando se perguntou em relação a comunidade escolar em geral. A comunidade escolar inclui-se: professores e funcionários da escola em geral, pais e alunos e toda a vizinhança da escola. Por falta de atenção ou de interpretação a resposta ficou incompleta.

Segundo Petit (2009) a hospitalidade do bibliotecário, assim como outros fatores, é importante dentro do espaço escolar e podem contribuir para a formação do leitor e favorecer o estímulo a leitura. O bibliotecário pode e deve agir como um incentivador da leitura e orientar os estudantes e todos que necessitarem de atenção dentro da biblioteca.

Bordini e Aguiar (1993) listam vários critérios a respeito do ensino da leitura no âmbito escolar: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura; bibliotecários que promovam o livro literário; professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica; programas e ensino que valorize a literatura; interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

É importante que a escola disponibilize os espaços dentro do ambiente escolar como a biblioteca com todo seu acervo literário, salas de leitura, ou outro espaço conforme a realidade da escola, de forma que o aluno tenha acesso às obras literárias.

5.4 Análise do capítulo do livro didático – “Romance: uma história bem comprida”

O livro didático tem sido uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas nas escolas, assumindo um papel importante de apoio para a leitura e a escrita durante as aulas. Nesse sentido, torna-se importante conhecer a forma, as concepções e estratégias de leitura utilizadas para gerar o letramento literário com base nos textos literários selecionados para compor os livros didáticos, em especial o gênero romance, a fim de se identificar que tipo de leitor esses livros pretendem formar. Vale considerar, ainda, que muitas vezes esses textos são as únicas fontes de leitura que os alunos chegam a conhecer durante todo o processo anual de ensino e aprendizagem. Porém, apesar do grande valor dado a esse instrumento de ensino, muitas críticas vêm sendo levantadas acerca das atividades e das propostas de leitura literária contidas nestes volumes. A seguir apresentamos a imagem da capa do livro a ser pesquisado.

Figura 2 – Capa do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*



Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Desse modo, esta análise tem como objetivo geral investigar a forma como o livro didático pesquisado vem trabalhando o gênero romance e suas respectivas propostas de atividades. Para desenvolver este objetivo optou-se pela análise de um dos capítulos do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, do Componente curricular Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, e com os objetivos específicos, buscou-se identificar e analisar a concepção de leitura explicitada pelos autores do livro em questão, escritos no Manual do professor, bem como, descrever a unidade selecionada para o estudo, e identificar se, nas propostas de leitura de romances do livro em questão sugere a leitura das obras na íntegra, ou

se o trabalho é feito com fragmentos de textos literários, buscando evidenciar se a condução das atividades propostas correspondem com o perfil de aluno que se pretende formar.

Importante ressaltar que, como já mencionado em seções anteriores, o livro em estudo é o livro adotado pela escola pesquisada, ressaltamos ainda que, analisamos somente o capítulo que trata sobre o gênero Romance, conforme tema da presente dissertação: a leitura de romances no 9º ano do Ensino Fundamental.

Os autores do livro *Se liga na língua*, Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi são Bacharéis com Licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo. Ormundo possui mestrado em Literatura Brasileira e Siniscalchi possui mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. O livro em análise é voltado para os alunos do 9º ano do Ensino fundamental.

Segundo Ormundo e Siniscalchi (2018), as atividades apresentadas no manual dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva, propondo aos estudantes atividades de análise e reflexão, resgatando o que já sabe sobre um determinado assunto, ampliando seu repertório e criatividade, e incentivando a se expressar criticamente como cidadão e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado.

Durante a análise, pode-se perceber que os autores do livro em estudo defendem a concepção de que leitura é a interação existente entre o leitor e o autor, na qual o leitor, utilizando-se das pistas e sinais deixados pelo autor dentro do texto, juntamente com o saber prévio do leitor se juntam formando a (re) construção do sentido do texto.

Corroborando a proposta dos autores, Antunes (2003) acrescenta que a leitura é parte da interação verbal escrita, funcionando como uma atividade interativa entre dois sujeitos, enquanto que, o leitor, sendo um desses sujeitos atua na cooperação da interpretação, recuperação, compreensão dos conteúdos, na reconstrução do sentido e nas supostas intenções pretendidas pelo autor.

Sob o mesmo ponto de vista Kleiman (2013. P.12) afirma que: “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Cosson (2018, p.27) acrescenta ainda que, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão

localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Antes de adentrarmos na análise das atividades de leitura, torna-se viável descrevermos primeiramente sobre a estrutura e o capítulo a ser analisado do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem do 9º do ensino fundamental*, Componente curricular: Língua Portuguesa.

Ver figura do capítulo ROMANCE: uma história bem cumprida:

Figura 3 – Capítulo 3 – ROMANCE: uma história bem cumprida

CAPÍTULO
3

**ROMANCE:
uma história bem cumprida**

Milhares de sites são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

Quando ouvimos falar em "romance", logo pensamos em uma história de amor. Todavia, essa ideia é bastante imprecisa, porque considera apenas o assunto do texto e não a forma como ele é apresentado. Neste capítulo, você vai estudar o gênero textual **romance** e conhecer suas características.

Inicie com a leitura de três capítulos do romance *A máquina*, de Adriana Falcão.

Leitura 1

De quem é o texto?

Nordestina era uma cidadezinha desse tamanhinho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro. Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.

Pra chegar a Nordestina tinha que se andar muito.

É claro que ninguém fazia isso. O que é que a pessoa ia fazer num lugar que não tinha nada para fazer? No entanto, quem fazia o caminho inverso contava pros outros o quanto tinha andado, e então se deduzia que se o caminho de saída era um, o caminho de chegada só podia ser o mesmo.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem*: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

O capítulo intitulado Romance: uma história bem cumprida, tem início com a apresentação do gênero romance, e em seguida, com a seção **Leitura 1**, em que é solicitado ao aluno a leitura de três capítulos do romance *A máquina*, de Adriana Falcão, publicados no próprio livro. Depois vêm as seções **Desvendando o texto** e **Como funciona um romance?**

A seção **Desvendando o texto** é composta por quatro questões e tem como objetivo explorar a compreensão global do texto. Ainda nesta seção, incluída como

boxes, na lateral dos textos têm-se também **De quem é o texto** e **Se esse romance fosse meu...** De forma que, o primeiro, objetiva apresentar uma síntese da biografia da autora, enquanto o segundo trata-se de uma atividade com orientações para a produção de um texto do mesmo gênero em estudo. Para os autores essa atividade tem como objetivo o acréscimo gradativo de diferentes formas de explorar a leitura e a produção textual oral, escrita e/ ou multissemiótica.

Na seção, **Como funciona um romance?**, os autores direcionam a leitura para observações relativas às características do gênero romance. Ela é composta por quatro questões que envolvem indagações sobre o que foi narrado e a forma como isso foi feito. Essa primeira etapa é finalizada com um boxe, intitulado **Da observação para a teoria**, que sistematiza o que foi observado, ou seja, apresenta o conceito e estrutura do gênero romance.

Na seção **Leitura 2**, o aluno terá acesso à parte do primeiro capítulo do romance *O menino do pijama listrado*, de John Boyne. Em seguida, os autores apresentam algumas atividades sobre o texto em estudo com os títulos **Refletindo sobre o texto**, **Se esse romance fosse meu...**, e **Se eu quiser aprender mais**. No eixo que trata sobre a produção de textos, desenvolve-se principalmente, na seção **Meu capítulo de romance na prática**. Assim como na Leitura 1, esta seção também é composta por boxes na lateral dos textos e conta com o boxe **De quem é o texto?**, o qual apresenta uma pequena biografia sobre o autor do texto.

Refletindo sobre o texto é uma seção composta por oito questões de atividades que permitem observar novamente alguns aspectos e avançar na compreensão de novos elementos, que resultam, mais uma vez, no boxe **Da observação para a teoria**, ou seja, este boxe contém mais informações sobre o gênero romance permitindo ao leitor aumentar seus conhecimentos sobre o gênero em destaque. Já o boxe **Se esse romance fosse meu** sugere ao leitor escolher um dos personagens citados no capítulo e imagina-lo uma sequência de acontecimentos.

A seção **Se eu quiser aprender mais** engloba três questões que contemplam estudos sobre a atuação do narrador como: conceito de narrador, o narrador em 1ª e 3ª pessoa, narrador onisciente, narrador-protagonista e narrador-testemunha.

Para finalizar as seções que abordam a leitura tem-se o **Meu capítulo de romance na prática**. Nesta seção os alunos são orientados a colocar-se no lugar dos autores, Adriana Falcão e John Boyne, e criar mais um capítulo para um dos romances estudados, dando continuidade a um dos textos lidos. Em seguida, no **Momento de**

produzir, é dado as coordenadas para facilitar essa produção textual, ou seja, o passo a passo. Depois, no **Momento de reescrever**, são listados critérios para que os alunos possam avaliar suas escritas. Posteriormente, são oferecidas mais coordenadas para que este aluno possa revisar e reavaliar possíveis alterações em seus textos. E por último, no **Momento de apresentar**, os autores expõem sugestões para que os textos produzidos pelos alunos possam ser enviados a um *blog*.

Vale lembrar que tanto na Leitura 1 quanto na Leitura 2 os alunos tem acesso ao boxe **Biblioteca cultural em expansão**, que objetiva convidar o aluno a fazer outras leituras paralelas ao tema ou ao gênero como outros textos, filmes ou peças teatrais adaptadas da obra em estudo, no caso o romance. Observou-se também que Ormundo e Siniscalchi (2018) não criaram nenhum tipo de boxe voltado exclusivamente para incentivar o aluno a dar continuidade à leitura dos capítulos dos romances propostos, deixando a critério do professor.

Foi possível observar também que nas laterais das páginas os autores apontam várias sugestões metodológicas de auxílio ao professor, centrando-se na oralidade. Percebe-se que esse eixo, **Oralidade**, está integrado nos eixos de Leitura e Produção de textos como sugestão para o professor desenvolver com os alunos.

Para finalizar o capítulo em estudo, conta-se ainda com a seção **Mais da língua**, nesta, os autores discorrem sobre o estudo do predicado nominal e seus componentes, o verbo de ligação e o predicativo do sujeito, também está incluso nesta seção atividades relativas à concordância com o verbo ser, com o objetivo de reforçar a escrita de textos de acordo com a norma-padrão e ainda, o uso dos dois pontos.

Como mencionado, esta análise objetiva investigar somente os eixos relacionados à leitura, dessa forma, o tópico seguinte será direcionado para as análises das atividades de leitura com seu respectivo gênero textual.

Tendo em vista as concepções teóricas de leitura aprendidas em parágrafos anteriores, será realizada uma análise nas atividades que competem o eixo Leitura do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, do capítulo 3 intitulado ROMANCE: uma história bem cumprida.

O capítulo inicia com a apresentação do gênero Romance e com três capítulos do livro *A máquina*, pertencente à autora Adriana Falcão, cuja temática envolve a questão da migração dos nordestinos. Embora os autores tenham solicitado a leitura dos três capítulos exposto no livro didático, dados como os três primeiros, observou-se não se tratar dos capítulos iniciais do romance e sim do terceiro, quarto e quinto

capítulos do paradidático. Com base nas questões que se seguem ao longo do capítulo em estudo, em especial a 2ª questão da seção **Como funciona um romance**, acredita-se que as escolhas dos referidos capítulos tenham se dado por conter a apresentação dos protagonistas, o tempo e os espaço em que ocorre a narrativa.

Desvendando o texto contém quatro questões que exploram a compreensão global do texto.

Ver figura das questões citadas a seguir:

Figura 4 – Atividade 1 e 2 de Compreensão do texto (Desvendando o texto)

Desvendando o texto

1 Grande parte da população da cidade de Nordestina migra para outras regiões. O que motiva a saída dos moradores?
A ausência de qualquer interesse em Nordestina.

2 Releia o seguinte trecho.

.....

“Os motivos da debandagem generalizada às vezes viravam bilhetes e alguns eram furiosamente rasgados. O motivo escrito quase sempre era um arremedo do verdadeiro e tinha por maior utilidade consolar o destinatário [...]”

.....

a) Que palavra do trecho exprime a ideia de saída? *Debandagem.*

b) Essa palavra é um termo que não costuma aparecer nos dicionários. Qual é a forma equivalente registrada neles? Qual é o sentido da palavra? *A palavra é **debandada**, que significa “fuga”, “saída desordenada”.*

c) Por que essa palavra é mais expressiva que *saída*? *Porque ela reforça a ideia de que as pessoas fogem da cidade, querem se livrar dela.*

d) *Arremedo* é uma cópia malfeita, uma imitação de baixo valor. Por que razão quem parte opta por informar um “arremedo do [motivo] verdadeiro”? *Porque não há um motivo claro; a partida é motivada pela ausência de algo que justifique a permanência.*

e) Que elemento do dia a dia contribui para a sensação de que Nordestina é uma cidade em constante abandono? *Os frequentes anúncios de venda de residências, pontos comerciais, móveis e animais.*

f) Que expressão usada pelos moradores sugere que o espaço fora de Nordestina, para onde vão os que partem, é um enigma? *A expressão **oco do mundo**.*

Se esse romance fosse meu...

No terceiro parágrafo do segundo capítulo, o narrador conta a reação dos moradores de Nordestina quando encontravam um objeto deixado por alguém que partiu. Crie uma continuação para o parágrafo, iniciando-a com “Contam, inclusive, que...”.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Nas questões 1 e 2 observamos que, com exceção das letras b e c da 2ª questão, o aluno não necessita de ativar conhecimentos prévios e ou relacionar a nenhum outro elemento do texto e fazer nenhuma inferência, já que, as respostas encontram-se explicitamente no corpo do texto. Já a letra “b” exige que o leitor faça uma busca pelo dicionário, a fim de relacionar a palavra *debandagem* com o real sentido da palavra. Na letra “c” o aluno precisa elaborar uma resposta de acordo com o seu próprio entendimento para responder informações que estão implícitas no texto.

De acordo com as questões 3 e 4 pode-se observar que o leitor por meio das questões que envolvem o texto pode ter a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos de mundo e expressar seus pensamentos sobre os questionamentos sugeridos nestas atividades. Ver figura 5:

Figura 5 – Atividade 3 e 4 de Compreensão do texto (Desvendando o texto)

3 Releia o seguinte fragmento. *... tiam eram os que "se im- oportunistades. portavam com o destino".*

.....

“Quem olhava pro horizonte em Nordestina, querendo ou não, imaginava uma linha perpendicular a ele, a linha traçada pelo destino dos que se importavam com o destino, de modo que o povo de Nordestina todinho tinha o horizonte por uma cruz, e não por uma linha, e era por esse motivo que o verbo cruzar cabia em todo tipo de entendimento.”

.....

Fala aí!

Além de dificuldades relacionadas à sobrevivência, que outro motivo poderia levar alguém a deixar sua cidade natal?



Dica de professor

Use aspas sempre que for transcrever o trecho de uma obra.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a busca de oportunidades em cidades maiores e com mais oportunidades de estudo, trabalho e lazer não é um evento exclusivo do Nordeste brasileiro ou de regiões interioranas. Há contextos de migração no mundo todo.

a) Em sua opinião, por que a autora escolheu nomear a cidade como *Nordestina*?

b) O narrador se mostra compreensivo ou enraivecido em relação a quem parte de Nordestina? Justifique sua resposta com um trecho do fragmento transcrito.

c) Embora *A máquina* seja uma ficção, o romance aborda um tema da realidade. De que se trata?

d) Você acha que esse tema está relacionado apenas a um contexto regional ou pode ser considerado universal? Explique sua resposta.

4 Os capítulos introduziram alguns personagens. Releia o trecho a seguir.

.....

“[...] Ninguém sabe dizer até hoje se o que endoidecia ele era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo. Entenda-se por todo inclusive o perfume que ela ia deixando por onde passava.

Antônio, que pra cada pessoa era um, pra Karina era somente o rapaz que sempre dava um pulo na casa dela quando largava do trabalho.”

.....

a) De acordo com esse trecho, para cada pessoa Antônio era um. Colhendo todas as informações disponíveis nos três capítulos, o que o leitor pode saber sobre Antônio?

b) O que a oração “que pra cada pessoa era um” revela sobre Antônio?

c) Explique por que a descrição de Karina mostra uma diferença significativa em relação aos demais moradores de Nordestina.

d) Releia: “era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo”. O narrador usou a língua de maneira criativa. Que dupla de palavras opostas produz um efeito expressivo? *Meio e todo.*

4a. Trata-se de um funcionário da prefeitura que serve café, é filho de Dona Nazaré e tem vários irmãos. É apaixonado por Karina, que, como todos os outros, não lhe dá muita atenção.

4b. A oração “que pra cada pessoa era um” passa a ideia de que o personagem não chama muito a atenção das pessoas, sendo identificado por sua filiação ou trabalho, e não por características individuais.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Embora todas as perguntas estejam direcionadas ao texto, há uma interação entre leitor-texto-autor, e a partir de então o leitor passa a dar sentido àquilo que ler.

Partindo da visão de Zilberman (2018) de que a responsabilidade do estímulo à leitura é delegada à escola e de que há a necessidade de melhorar a maneira como a leitura vem sendo trabalhada em sala de aula, percebe-se que, embora Ormundo e Siniscalchi (2018) tenham avançado em estender os capítulos dos livros ao invés de pequenos fragmentos ainda é preciso superar essa forma tradicional de ler um texto ou livro para responder questões de interpretação de texto. Há outras maneiras de interação entre leitor e obra como, discussões em grupo, diários de leitura, encenações, entre outras. Acredita-se que oferecer condições para que o aluno tenha acesso à obra integral e poder socializar o que foi aprendido é de grande valia para sua formação leitora.

A seção **Como funciona um romance?** objetiva direcionar a leitura para compreensão e observações relativas às características específicas desse gênero. Ela é composta por quatro questões que envolvem indagações sobre texto em estudo de Adriana Falcão, *A máquina*. Segue figura das atividades:

Figura 6 – Atividades de 1 a 4 (Como funciona um romance?)

Como funciona um romance?

Agora que você já conhece Antônio, Karina e a cidade de Nordestina, reflita um pouco mais sobre o que foi narrado e sobre a forma como isso foi feito.

- 1** Procure se lembrar das características do gênero textual *conto*. Por que a descrição inicial de Nordestina seria menos adequada a um conto?
- 2** Além de descrever Nordestina, que outra função têm os capítulos transcritos? *Os capítulos introduzem Antônio e Karina, aparentemente protagonistas da história.*
- 3** Releia o trecho inicial.

.....

“Nordestina era uma cidadezinha desse tamanhinho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro. Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.”

.....

 - a) Que palavras ou expressões empregadas pelo narrador são comuns nas comunicações orais informais? *Desse tamanhinho assim e eita.*
 - b) Qual é o efeito do uso dessa linguagem?
 - c) Transcreva, dos capítulos que você leu, mais um trecho em que se procurou obter o mesmo efeito. *[...] pois como é que se explica, diga mesmo, que o motivo de ir embora era só o nada?.*
- 4** Releia o seguinte fragmento.

.....

“Depois ficou diferente, mas só depois.
Só depois que as coisas todas mudaram.”

.....

 - a) Qual é a função desse comentário em relação à continuidade da narrativa? Explique sua resposta.
 - b) Transcreva outro trecho que tenha sido usado com a mesma função.
 - c) Até esse fragmento, que corresponde ao final do terceiro capítulo, já se esclareceu o título do romance? *Não.*
 - d) Quais são as suas expectativas, como leitor, em relação à história que será contada? O que gerou tais expectativas? *Resposta pessoal.*

1. Os contos são narrativas mais curtas; por isso, em geral, não apresentam descrições detalhadas do espaço, como ocorre em relação a Nordestina.

3b. A narrativa assemelha-se a um causo contado oralmente, criando certa proximidade entre o narrador e seus leitores.

4a. O comentário contribui para a criação de expectativas em relação ao que vai acontecer, sugerindo que algo mudaria a situação vivida em Nordestina.

4b. [...] “Há quem diga que até o tempo de Antônio quase ninguém tomou conhecimen-

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Analisando as atividades propostas notou-se que Ormundo e Siniscalchi (2018) exploraram as quatro questões com base no texto de Adriana Falcão, fazendo uma relação do entendimento alcançado sobre a leitura do texto com os conhecimentos prévios adquiridos para facilitar com que o leitor compreenda as características estruturais do romance, mostrando que a concepção de leitura empregada nestas questões está relacionada com a sociointeracionista, defendida pelos autores do livro em estudo.

O livro *A máquina* de Adriana Falcão é um romance da literatura brasileira voltado para o público jovem, atendendo também, ao público adulto por exigências de procedimentos de leitura relativamente complexa, valendo-se do humor e dos sentidos

implícitos. A narrativa assemelha-se a um caso contado oralmente, utilizando-se de uma linguagem que aproxima o narrador de seus leitores.

Em se tratando da linguagem de romances, Ormundo e Siniscalchi (2018) defendem a ideia de que, para o ensino fundamental, o ideal é trabalhar os clássicos universais, uma vez que os clássicos da literatura brasileira devem ser indicados a partir do ensino médio, tendo em vista o grau de complexidade nas narrativas, exigindo processos mentais mais demandantes. No entanto, de acordo com Colomer (2007) um dos objetivos da educação literária, além de formar um leitor competente, é oferecer ao aluno condições de enfrentar a diversidade social e cultural a partir de textos literários diferentes.

Nesse sentido, Machado (2002) defende a ideia de que os clássicos literários devem ser oferecidos desde cedo para as crianças e adolescentes como melhor opção, dependendo do grau de maturidade e interesse, podem ser oferecidos livros adaptados. E que assim, esse leitor passaria a ter prazer pela leitura e que com certeza guardaria lembranças de seus hábitos de leitura, formando-se futuramente em um leitor competente.

A seção **Leitura 2** tem início com a leitura de parte do primeiro capítulo do romance O menino do pijama listrado. Este capítulo está intitulado como Bruno faz uma descoberta. A análise parte da seção **Refletindo sobre o texto**, composta por oito questões do eixo Leitura, analisaremos inicialmente as questões 1 a 4.

Segue figura das atividades:

Figura 7 – Atividades de 1 a 4 (Refletindo sobre o texto)

Refletindo sobre o texto

1 Explique as diferentes estratégias empregadas por Adriana Falcão e John Boyne para marcar a divisão dos capítulos.

2 Os capítulos iniciais de um romance costumam contextualizar a narrativa.

a) Em que cidade Bruno e a família dele moram? Em Berlim, na Alemanha.

b) Como se revela a condição econômica privilegiada da família?

c) O que explica a necessidade de mudança da família de Bruno? O cargo de seu pai.

3 Os dois primeiros parágrafos já colocam o protagonista Bruno diante de um problema.

a) O que está acontecendo? Que palavra sugere que o acontecimento é algo estranho na rotina do personagem?

b) Compare esses parágrafos aos capítulos de *A máquina*. O ritmo da narrativa é o mesmo? Explique.

4 Diferentemente de um conto, que é uma narrativa breve, os romances têm espaço para o aprofundamento da trama e o detalhamento de passagens. Releia o seguinte parágrafo.

.....

“Na escola todos conversaram um dia sobre seus pais, e Karl dissera que seu pai era quitandeiro, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem cuidava da quitanda no centro da cidade. E Daniel dissera que seu pai era professor, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem ensinava aos meninos maiores, dos quais era sempre melhor manter distância. E Martin dissera que seu pai era *chef* de cozinha, o que Bruno sabia ser verdade, porque, nas vezes em que o homem vinha buscar Martin na escola, sempre vestia bata branca e avental xadrez, como se tivesse acabado de deixar a cozinha.”

1. A autora deixa um espaço na página para marcar a divisão dos capítulos, enquanto o autor prefere numerar e intitular cada um.

2b. A família vive em uma casa grande, com cinco andares, e tem vários funcionários.

3a. A governanta está arrumando as malas dele e mexendo em coisas que ele considera particulares. A palavra é *surpreendeu(-se)*.

3b. Não. *O menino do pijama listrado* já se inicia com uma ação e apresenta um ritmo mais rápido do que *A máquina*, cujos capítulos reproduzidos descrevem a cidade de Nordestina e não apresentam ações significativas logo de início.

🌍

Biblioteca cultural

Em 2008, a comovedora história narrada no romance *O menino do pijama listrado* foi transformada em filme pelo diretor Mark Herman. Veja o *trailer* em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-135215/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Analisando as questões de 1 a 4, com exceção da 3b, observa-se a facilidade que o leitor poderá ter para respondê-las, já que estão explícitas. Enquanto a 3b, pode ser considerada um pouco mais complexa, pois exige mais reflexão e busca por conhecimentos anteriores.

As questões 4, 5, 6, 7 e 8 assemelham-se à 3b, ou seja, pode ser considerada sociointeracionista, tendo em vista que, nesta concepção o leitor pode expor seus conhecimentos e pensamentos sobre as questões em pauta.

Ver figuras das atividades listadas:

Figura 8 – Atividades de 5 a 8 (Refletindo sobre o texto)

<p>a) Essa passagem se refere a um tempo simultâneo ao das ações narradas no capítulo? Explique sua resposta. <i>Não. São memórias de Bruno.</i></p> <p>b) Qual é o tema do parágrafo?</p> <p>c) Como os exemplos citados ajudam o leitor a entender que há algo enigmático envolvendo o pai de Bruno?</p> <p>d) Que outras informações confirmam a existência desse mistério? <i>4b. O parágrafo informa as profissões dos pais dos colegas de escola de Bruno.</i></p> <p>5 Analise a maneira como a mãe de Bruno fala com ele. “‘É o trabalho do seu pai’, explicou a mãe. ‘Sabe como isso é importante, não sabe?’” <i>5b. “Você consegue entender isso, não é?” ou “Você não gostaria que seu pai fosse até um novo trabalho e se sentisse solitário lá, gostaria?”.</i></p> <p>a) Ao perguntar “não sabe?”, a mãe espera qual comportamento de Bruno? <i>A mãe espera que ele concorde com a ideia que ela apresentou.</i></p> <p>b) Copie outra pergunta da mãe com a mesma finalidade.</p> <p>c) Se o autor optasse por construções mais informais, como poderia substituir “não sabe?”? <i>Poderia usar “né?”.</i></p> <p>6 Os capítulos iniciais sugerem o tipo de relação existente entre os personagens.</p> <p>a) O que se revela sobre a relação entre a mãe e o pai de Bruno no segundo parágrafo? Explique sua resposta.</p> <p>b) Em que outra passagem essa informação é reforçada? <i>Na passagem em que a mãe e o pai gritam um com o outro no escritório.</i></p> <p>7 Retome, agora, a caracterização do protagonista.</p> <p>a) Cite e justifique duas características que você atribuiria a ele.</p> <p>b) A frase “Tire as mãos das minhas coisas.”, no segundo parágrafo, foi dita por Bruno? Explique sua resposta. <i>Não. É uma frase semelhante à que usaria o pai e que ele evita repetir, seguindo as orientações de sua mãe.</i></p> <p>8 Embora seja um romance, essa obra assemelha-se em alguns aspectos a uma fábula, gênero textual cujo maior destaque é o ensinamento moral transmitido pela narrativa. Leia o box “Sabia?” e o trecho final do livro, apresentado a seguir, e reflita: com que intenção teria sido produzido esse romance? <i>Espera-se que os alunos percebam que o romance pode ter sido escrito com a intenção de evitar que outros episódios semelhantes ao</i></p>	<p>Sabia?</p> <p>No texto de divulgação presente no site da editora que publicou a tradução de <i>O menino do pijama listrado</i> no Brasil, afirma-se que essa obra é uma “fábula de guerra poderosa e encantadora”. A palavra <i>fábula</i>, aliás, aparece também no título original do livro. Ao longo da obra, não é possível encontrar indicação da data em que ocorrem os fatos, mas algumas circunstâncias, como o fato de Bruno morar em Berlim, de seu pai ser militar e próximo a um superior hierárquico chamado Fúria (referência ao termo alemão <i>Führer</i>, que significa líder e foi muito usado para fazer referência a Adolf Hitler), além de outros acontecimentos no transcorrer da narrativa, sugerem que a história aborda o extermínio dos judeus</p>
---	--

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

A seção **Se eu quiser aprender mais** apresenta três questões que abordam estudos sobre o narrador. A questão 1, figura 08, vem contemplando a atuação do narrador, levando o aluno a refletir sobre a função e diferenças entre o narrador do romance e as personagens da narrativa.

Nas duas últimas questões da referida seção, figura 09 e figura 10, os autores utilizaram fragmentos de romances, *O menino de pijama listrado* (questão 02) e *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne (questão 03), para mostrar ao aluno em qual pessoa do discurso os textos foram escritos. Busca instigar o leitor a perceber também que, o narrador tem conhecimento de todos os fatos da história e que, em alguns casos também pode ser um dos personagens.

Figura 9 – Atividade 01 (Se eu quiser aprender mais)

Se eu quiser aprender mais

O foco narrativo

O narrador é a voz escolhida pelo autor para relatar os acontecimentos em uma narrativa de ficção.

Esses acontecimentos são apresentados a partir de um ponto de vista, que é chamado de foco narrativo. Dependendo do foco narrativo, o resultado é diferente, pois criam-se histórias que são mais confiáveis ou menos confiáveis, ou histórias que podem valorizar os elementos internos ou externos dos personagens, entre muitos outros efeitos.

Ainda que você já tenha tido a oportunidade de refletir sobre o narrador em momentos anteriores, nas atividades desta seção você poderá associar suas observações a alguns elementos da teoria das narrativas.

1 Releia o terceiro capítulo transcrito do romance *A máquina*, de Adriana Falcão.

.....

“Vivia em Nordestina, mesmo ali na rua de baixo, uma moça que apertava os olhos pela metade quando olhava, por quem Antônio era completamente apaixonado. Ninguém sabe dizer até hoje se o que endoidecia ele era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo. Entenda-se por todo inclusive o perfume que ela ia deixando por onde passava.

Antônio, que pra cada pessoa era um, pra Karina era somente o rapaz que sempre dava um pulo na casa dela quando largava do trabalho.

Depois ficou diferente, mas só depois.
Só depois que as coisas todas mudaram.”

.....



CAVALO BERTHOZ

a) O narrador é um personagem da história? **Não.**

b) Em que pessoa está sendo feita a narração? **Em terceira pessoa.**

c) É possível dizer que o narrador conhece os eventos futuros em relação ao tempo que está contando? Justifique sua resposta.

d) Que sentimentos dos personagens são revelados no trecho?

e) Os conhecimentos do narrador são os mesmos de Antônio e de Karina ou são maiores que os dos personagens? Justifique.

São maiores, porque ele conhece os sentimentos de ambos.

1c. Sim. O narrador conhece o futuro, já que afirma que, posteriormente, “as coisas todas mudaram” em Nordestina.

1d. O narrador revela que Antônio era apaixonado por Karina e que ela não dava grande importância a ele.

95

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Figura 10 – Atividade 02 (Se eu quiser aprender mais)

- 2** Releia, agora, um trecho de *O menino do pijama listrado*, de John Boyne.

“Bruno desceu as escadas correndo e até a ultrapassou na descida, de maneira que já estava esperando pela mãe na sala de jantar quando ela chegou. Ele observou-a sem dizer nada por um momento e pensou consigo que ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os seus próprios olhos ficavam quando ele criava confusão e se metia em encrenca e acabava chorando.”



- Em que pessoa está sendo feita a narração? Justifique sua resposta.
- O que o leitor deve concluir sobre a aparência dos olhos da mãe de Bruno?
- O menino chega a essa mesma conclusão? Justifique.
- O que leva o leitor a deduzir que a mãe de Bruno havia chorado?

- Na terceira pessoa, como indicam os verbos.
- Deve concluir que a personagem havia chorado.
- Não. Ele imaginou que ocorrera um erro na aplicação da maquiagem.
- O fato de que se compara o aspecto dos olhos da mãe de Bruno ao aspecto dos olhos do próprio Bruno quando ele chora.

O narrador em terceira pessoa não participa dos fatos narrados; ele apenas os observa.

Há casos em que esse narrador é onisciente, o que significa que conhece todos os fatos da história, além dos sentimentos e dos pensamentos dos personagens. É o que acontece nos capítulos do romance *A máquina*.

Em outras situações, ele apresenta a narrativa a partir de um ponto de vista limitado a um ângulo, que pode, por exemplo, ser o de um personagem. No caso de *O menino do pijama listrado*, o narrador apresenta aquilo que Bruno vê e pensa, embora dê algumas dicas do que o menino ainda não percebe.

Figura 11 – Atividade 03 (Se eu quiser aprender mais)

3 Leia, agora, o início do terceiro capítulo do romance *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne.

.....

Um criado fiel

Até receber o convite do secretário da Marinha, nem remotamente pensava em perseguir o **narval**. Três segundos depois, sentia que minha verdadeira vocação era livrar o mundo do monstro.

Retornava de uma expedição cansativa. Ansiava por repouso. Queria voltar a meu país, reencontrar os amigos, descansar no meu apartamento! Esqueci tudo! Aceitei o convite entusiasmado. Chamei meu criado:

– Conseil!

Era um rapaz delicado, que me acompanhava em todas as viagens. Um corajoso **flamengo** de quem eu gostava, e que me pagava na mesma moeda. **Fleumático**, metódico, cuidadoso, pouco se admirava com as surpresas da vida. Muito hábil com as mãos e sempre pronto a qualquer trabalho. Convivia com os pesquisadores e cientistas de meu meio.

JULIANO BERTAZZI

JÚLIO VERNE. *Vinte mil léguas submarinas*. Adap. Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2012. p. 42-43.

3c. Não, porque a narrativa oferece informações sobre sua origem, seu modo de agir, sua personalidade e seu caráter a partir dos conhecimentos e do ponto de vista do narrador.

a) Que classes de palavras evidenciam que a narrativa é feita em primeira pessoa? **Os verbos e os pronomes.**

b) É possível conhecer opiniões e sentimentos íntimos do narrador, que é também o protagonista da história? Justifique sua resposta.

c) A narrativa em primeira pessoa impede que o leitor tenha informações sobre o personagem Conseil, que não é o narrador? Explique sua resposta.

d) As características de Conseil formam uma imagem positiva ou negativa desse personagem? **Positiva.**

e) A caracterização de Conseil é objetiva, subjetiva ou ambas? Por quê?

Narval: espécie de baleia dentada (no romance, trata-se de um animal maior, mais veloz e forte que o normal).

Flamengo: que nasceu em uma região que inclui parte da França, Bélgica e Holanda.

Fleumático: tranquilo, impassível.

3b. Sim. O narrador comenta, por exemplo, que não pensava em perseguir o narval e que a decisão de persegui-lo foi firme e repentina, além de comentar desejos pessoais e opiniões sobre seu criado.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

A última seção intitulada **Meu capítulo de romance na prática**, conforme figuras 12 e figura 13, vem trazendo orientações para os discentes produzirem um capítulo para um dos romances estudados. Esta seção é dividida em três tópicos. No primeiro, **Momento de produzir**, são repassadas informações sobre a estrutura do gênero em questão para ajudar no processo de produção. No segundo tópico, **Momento de reescrever**, é sugerido a troca de texto entre os alunos para serem corrigidos com base em critérios listados pelos autores da obra. Já o último tópico, **Momento de apresentar**, apresenta orientações para os alunos inserirem suas produções em um blog.

Figura 12 – Produção de texto (Meu capítulo de romance na prática)

Meu capítulo de romance NA PRÁTICA

Sua tarefa nesta seção será colocar-se no lugar de Adriana Falcão ou de John Boyne e criar mais um capítulo para um dos romances estudados, dando continuidade a um dos trechos que você acabou de ler.

Seu texto deve ocupar, no máximo, 60 linhas e será divulgado no *blog* da turma. Ouça as orientações de seu professor.

Momento de produzir

Planejando meu capítulo de romance

O romance é um texto longo e você só produzirá uma pequena parte dele. Tenha isso em mente no momento de definir os elementos que deseja incluir.

Da teoria para a...	... prática
Os capítulos de um romance apresentam coerência entre si.	Examine a ficção escolhida para recolher dados sobre o foco narrativo, características dos personagens, fatos já anunciados, ações realizadas etc.
Os capítulos de um romance seguem uma sequência lógica , que pode estar em ordem cronológica ou não.	Como você quer continuar o romance? Conterá algo que acontece imediatamente depois ou algo que acontece paralelamente, em outro espaço? Fará um salto no tempo, contando algo que se passa dias ou anos depois? Retomará algo que ocorreu antes do momento narrado? Introduzirá um capítulo para esclarecer ou descrever algo?
Os capítulos introdutórios contribuem para criar o desejo de leitura por parte de quem começou a ler.	Pense em formas de atrair o leitor. É importante que ele tenha expectativas em relação ao que será narrado no texto.
O romance é um texto longo, em que cabem descrições mais detalhadas, ações contadas em minúcias , mais falas de personagens etc.	Defina um plano para o capítulo que vai escrever, já considerando quanto espaço destinará às descrições, às ações e às falas. Prefira desenvolver uma ideia em detalhes a incluir várias ideias sem aprofundá-las.

Elaborando meu capítulo de romance

1. Desenvolva a narrativa incluindo novos dados, mas lembre-se de que o romance não pode se esgotar nas páginas iniciais nem apresentar nelas as ações mais importantes.
2. Cuide para que as descrições e as situações narradas sejam rigorosamente coerentes com o que já foi desenvolvido no capítulo anterior.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

Figura 13 – Produção de texto (Meu capítulo de romance na prática)

3. Veja também se a linguagem do narrador e dos personagens é coerente com aquela usada pelo autor da obra original.
4. Inclua, em algumas passagens, situações enigmáticas para que o leitor deseje saber a continuidade e o desfecho da história.
5. Demore-se na caracterização do personagem ou do espaço; o romance é um texto que permite exposições mais detalhadas. Se possível, inclua falas que ajudem a contar a história.
6. Confirme se a estrutura do capítulo é semelhante à que foi usada no livro.

➤ Momento de reescrever

Avaliando meu capítulo de romance

Troque seu texto com o de um colega, que o avaliará usando os critérios a seguir. Ele também corrigirá, a lápis, possíveis falhas de ortografia, acentuação, pontuação, concordância etc.

A	A sequência criada é coerente com os fatos e personagens apresentados anteriormente?
B	O texto mantém o narrador em terceira pessoa?
C	As referências ao tempo e ao espaço são compatíveis com o que vinha sendo narrado?
D	O capítulo criado ainda é introdutório? Ele não finaliza a narrativa nem apresenta algo que parece ser o evento mais importante da história?
E	A linguagem do narrador mantém as características do texto original, sendo mais informal no caso de <i>A máquina</i> e mais formal em <i>O menino do pijama listrado</i> ?
F	O formato do capítulo é semelhante ao do texto original (sem título em <i>A máquina</i> e com número e título em <i>O menino do pijama listrado</i>)?

Reescrevendo meu capítulo de romance

Se concordar com os comentários do colega e com as correções sugeridas, faça alterações no texto. Esclareça dúvidas consultando uma gramática ou um dicionário.

Reescreva seu texto e deixe-o pronto para ser inserido no *blog*, atendendo às orientações do professor.

➤ Momento de apresentar

Inserindo meu capítulo de romance no *blog*

O professor vai abastecer o *blog* com o material enviado por vocês. Elejam uma equipe de editores para ajudá-lo. Essa equipe vai redigir um *post* com a explicação da atividade e uma lista com os nomes dos alunos que produziram os capítulos. Também vai reunir todos os textos e enviar o material para ele.

O *blog* contará com a reprodução das capas dos dois romances e *links* para o acesso aos capítulos iniciais, dos quais vocês partiram para dar continuidade à narrativa.

Fonte: ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, interpretação de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

O ato da leitura tem sido abordado por diferentes concepções de leitura, das quais algumas discutidas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a partir das análises, a segunda categoria buscou investigar a forma como o livro didático vem trabalhando o gênero romance e suas respectivas propostas de atividades.

De modo geral, pode-se constatar, a partir do capítulo analisado, que o texto literário do gênero romance ainda aparece de forma fragmentada. Apesar de os autores terem se estendido em citar um ou mais capítulos completos dos romances, foi possível perceber tratar-se apenas de uma adequação ao propósito do livro didático, trabalhar a estrutura do gênero textual. Os capítulos dos romances expostos foram selecionados propositalmente para serem interpretados pelo estudante, afim de compreenderem toda a estrutura do gênero em estudo, impedindo assim, a experiência do leitor com o texto literário, e com isso, a formação leitora do alunado.

Vale ressaltar que o boxe Biblioteca cultural em expansão, aparece nas seções, tanto na Leitura 1 quanto na Leitura 2, incentivando os alunos a acessarem outros tipos de leitura paralelas ao tema ou ao gênero romance como outros textos, filmes ou peças teatrais adaptadas da obra em estudo. Não foi possível perceber nenhum outro tipo de boxe, seções ou observações criadas por Ormundo e Siniscalchi (2018) voltados exclusivamente para incentivar o aluno a dar continuidade à leitura dos capítulos dos romances propostos.

Na terceira categoria analisada, constatou-se que, embora a concepção de leitura defendida pelos autores do livro didático seja a sociointeracionista reflexiva, em algumas atividades de leitura empregadas neste capítulo não condiz com a referida concepção apresentada. Percebeu-se a presença de atividades consideradas cognitivista, a qual poderá ser estudada e aprofundada em outra oportunidade de pesquisa. Porém, sabe-se que, todas as concepções são importantes e que todo tipo de leitura é necessário para a formação do leitor, a leitura o ajuda a construir ou produzir opiniões, significados.

Após análises detalhadas das experiências de leitura dos três professores, da professora pesquisadora, também lotada na escola, do bibliotecário e das observações do livro didático adotado pela instituição pesquisada, importante se faz tecer algumas considerações de forma mais ampla em consonância com os objetivos visados nessa pesquisa.

Com a busca de respostas para ver como está se efetivando a proficiência crítica de leitura dos alunos através dos romances clássicos da literatura brasileira,

bem como de suas adaptações, verificou-se através das entrevistas que, realmente os alunos realizam algumas leituras dependendo do empenho dos professores em consonância com a biblioteca que disponibiliza alguns livros, mas ressaltamos que, não há uma distinção clara se o livro é um clássico de fonte primária ou uma adaptação. Destacamos aqui que na atualidade as bibliotecas estão recebendo várias adaptações, uma vez que os clássicos não estão sendo reeditados com a mesma frequência.

Verificou-se também que o livro didático em estudo é visto de forma fragmentada, haja vista a ausência de obras escritas na íntegra. Notou-se ainda que, os capítulos dos romances da unidade pesquisada foram selecionados para contemplar a estrutura e características do gênero romance. Já em relação às estratégias adotadas pelos professores quanto à leitura dos romances clássicos de fonte primária ou adaptados, apesar de nada ter sido mencionado sobre o trabalho de reconhecimento da estrutura e características do gênero em questão, subentende-se que por se tratar de professores licenciados, que antes da indicação da leitura de qualquer gênero, se trabalha inicialmente a teoria estrutural e posteriormente explore a estrutura desse gênero dentro do contexto do texto.

As relações existentes entre os romances clássicos e suas múltiplas formas de adaptações não são abordadas no livro didático. Os autores utilizam para o estudo do romance obras contemporâneas. Não foi encontrado nenhum boxe de incentivo à continuação da leitura dos romances expostos no livro didático. Entretanto, percebeu-se que no boxe Biblioteca cultural em expansão que aparece nas seções de leitura, incentiva-se os alunos a acessarem outros tipos de leitura paralelas ao tema ou ao gênero romance como textos, filmes ou peças teatrais, ou seja, adaptações semióticas. Em contrapartida, tem-se o bibliotecário que ao mencionar em sua fala que a biblioteca está recebendo um grande número de adaptações, subentende-se que o referido profissional tem conhecimento da distinção entre livros de fonte primária e livros adaptados. De certa forma, até mesmo os discentes sabem diferenciá-los, já que, de acordo com a fala da professora pesquisadora, no relato, os alunos preferem as obras adaptadas pela redução do número de páginas e por conter muitas imagens.

As estratégias dos professores de aplicação de leitura de romances para os alunos têm sido aplicadas de forma satisfatória, de acordo com a fala dos entrevistados. Porém, ressaltamos que nem todos os professores indicam a leitura dos clássicos para seus alunos, seja de fonte primária ou adaptados. Os alunos que

tiveram acesso a esse tipo de leitura demonstraram gostar dos enredos das histórias narradas. Embora no início das leituras, conforme relato e resposta dos entrevistados, as queixas eram constantes, mas com o empenho dos professores de fazer intervenções, os discentes passaram a gostar das leituras, e de acordo com o bibliotecário os alunos chegam a pedir livros literários de gênero romance sem a solicitação de seus professores, mostrando interesse pelas referidas obras.

Dessa forma, acredita-se que, com a abordagem dessas obras clássicas ou adaptadas, o senso crítico dos alunos esteja sendo instigado ao desenvolvimento. Não se pode negar a importância das obras adaptadas, mesmo que com os “ajustes” muitas informações contidas no livro fonte se percam, ainda assim, o aluno pode fazer uma leitura reflexiva e compreender o que está sendo dito. Apesar de a escola ter passado o ano de 2020 atendendo de forma virtual e as aulas terem iniciados de forma remota somente em setembro, por causa de uma greve dos professores e da pandemia do Covid-19, os alunos mesmo que de forma muito tímida, estão conseguindo avançar nas leituras e na aprendizagem.

Assim, ao final da pesquisa, após as investigações verificou-se através da fala dos participantes que os romances clássicos canônicos, seja de fonte primária ou adaptada tem uma boa receptividade entre os alunos da série pesquisada, entretanto, podendo ser explorado com mais empenho pelos professores. Constatou-se também que o romance é uma fonte de conhecimento e diversão, seja no seu formato clássico ou adaptado. Comprovamos essa informação através da fala dos professores, quando relatam a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como, na ida voluntária do aluno à biblioteca em busca das referidas obras. Com tudo, a partir de sugestões para o trabalho docente elaboramos uma proposta de intervenção didático pedagógica com a leitura dos romances clássicos, a fim de contribuir com a formação leitora e construção do letramento literário dos alunos.

Através dessas considerações chegou-se ao objetivo final da pesquisa que é a elaboração de uma proposta de intervenção a ser apresentada no capítulo 6, na seção seguinte.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA DE ROMANCES CLÁSSICOS LITERÁRIOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances literários canônicos, gerando alternativas para o letramento literário. Para tanto, foram utilizados como embasamento os resultados obtidos nos questionários para os professores de Língua Portuguesa e bibliotecário, os relatos de leitura de romances aplicados por esta pesquisadora, bem como, pela análise do capítulo do livro didático. As atividades compostas nesta proposta, nomeada de Manual de leitura de romances, estão organizadas em forma de sequência didática que contemplam habilidades de leitura segundo a BNCC.

Com base na análise dos dados, evidenciou-se a necessidade de realização de um trabalho didático voltado para despertar o interesse e o gosto do aluno pela leitura de romances clássicos e assim, desenvolver a leitura crítica e reflexiva nos alunos a partir de obras literárias. Nesta proposta optou-se pela Sequência didática, com fundamentação teórica baseada na metodologia segundo Cosson (2018) com algumas alterações.

Com a finalidade de redimensionar as práticas de atividade leitora visando o letramento literário, ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno, Cosson propõe de forma sistematizada dois exemplos de sequências didáticas (SD): uma básica e outra expandida.

Dentre os dois exemplos de SD citados, interessa-nos aqui a básica, por conter os elementos considerados necessários que fazem parte da proposta de trabalho descrita nesta pesquisa. Dessa maneira, nos parágrafos seguintes apresentamos de forma resumida a sequência básica que é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento da preparação inicial do aluno para receber o texto literário, buscando garantir o sucesso do leitor com a obra. Vale ressaltar que a motivação não silencia o texto e nem o leitor, no entanto, o ideal é que não ultrapasse uma hora aula.

A etapa da introdução consiste na apresentação do autor e da obra física, o livro. Essa estratégia pode ser usada para despertar no leitor a curiosidade sobre

como os fatos ocorreram. A introdução da obra e do autor não deve ser algo muito extenso, visto que, sua principal função é aguçar o interesse do aluno pela obra.

Leitura é a etapa da proposta de letramento literário que consiste no acompanhamento do aluno pelo professor durante o processo da leitura. Segundo Cosson (2018, p. 62), a leitura escolar necessita ser acompanhada porque tem um objetivo a cumprir. Se o livro for extenso, cabe ao professor trabalhar com intervalos e deixar os alunos lerem as obras que acharem conveniente, podendo ser na sala de aula, biblioteca ou em casa.

A interpretação, última etapa da proposta de letramento literário, compreende a construção do sentido do texto através do encontro individual do leitor com a obra e pelo registro dessa construção em um outro texto. Para esse registro, o necessário é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externar de forma explícita permitindo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Uma atividade de interpretação muito comum entre os professores é a solicitação de uma resenha no término da leitura, porém a aplicação do registro de interpretação fica a critério de cada professor, pois, vai depender do planejamento feito para a sequência didática.

As oficinas seguem o modelo da sequência básica de Cosson (2018) com algumas alterações e estão organizadas da seguinte forma:

Oficina I – Leitura do livro *O cortiço* – Aluísio Azevedo

Oficina II – Leitura do livro *Senhora* – José de Alencar (adaptação em quadrinhos)

Oficina III – Leitura do livro *A viúva* – José de Alencar

Segue a Proposta de intervenção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances clássicos literários e adaptações:

OFICINA I

LIVRO O CORTIÇO

- ❖ **GÊNERO:** Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33
 - ✓ EF69LP53 : Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

✓ (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

✓ (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PROCEDIMENTOS:

I ETAPA - MOTIVAÇÃO

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro *O cortiço*.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Conhecer a temática do livro *O cortiço* e relacioná-los aos atuais da nossa vivência;
- Explorar as partes do livro como capa, folha de rosto, contracapa, lombada e orelha;
- Identificar o autor e ano de publicação da obra.

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro *O cortiço* de Aluísio Azevedo;
- Interpretar as questões sociais apontadas no livro e relacioná-las a realidade atual;
- Conhecer o perfil das personagens da obra.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Interpretar a temática e o enredo do livro *O cortiço* a partir de resenhas, produção de um capítulo final, e construção e encenação de peças teatrais;
- Apresentar as produções para a comunidade escolar.



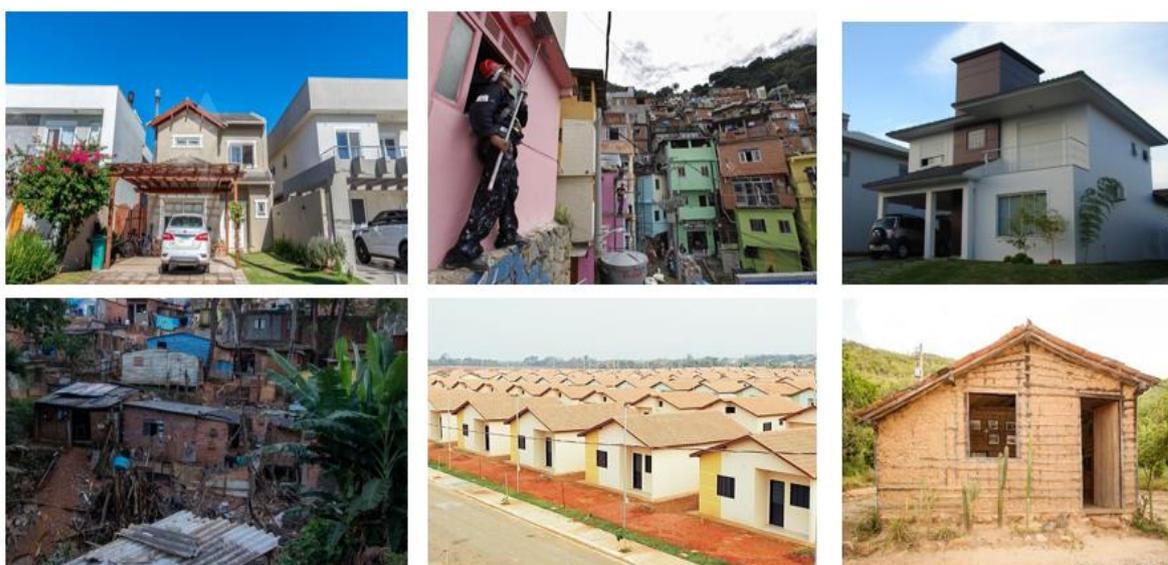
Considerando a condição de que em anos anteriores os alunos já tenham lido alguns clássicos adaptados, propõe-se nesta oficina a leitura integral de fonte primária do livro *O cortiço*.

I ETAPA – MOTIVAÇÃO

PROPOSTA 1

✓ Dividir a turma em grupos e solicitar que indiquem, a partir da leitura de um painel de imagens, o tipo de moradia que gostariam de morar ou em qual não gostariam, justificando suas respostas.

PAINEL DE IMAGENS: TIPOS DE MORADIA



Fonte: <https://www.google.com.br/search?um=1&hl=pt-BR&biw=1259&bih=627&tbs=isch:1&q=diferentes+tipos+de+moradias&btnG=Pesquisar&oq=&tbm=isch>

- ✓ Após ouvir as respostas dos alunos, realizar um debate sobre o valor social da moradia, pedindo aos discentes para compararem suas moradias com aquelas apresentadas no painel de imagens.
- ✓ E para finalizar, pedir para que cada aluno, usando sua imaginação descreva como poderia ser sua rotina e de seus familiares e vizinhos caso morassem nos lugares mostrados no painel (esta atividade pode oral ou escrita).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ *Data show, notebook, caixa de som, pendrive;*
- ✓ Painel de imagens com vários tipos de moradias e em diferentes lugares.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 1 hora aula de 50 minutos.
- ✓ Esta aula pode ser finalizando com a exibição de imagens de vários cortiços pelo Brasil.

PROPOSTA 2

- ✓ Separar os alunos em grupos e exibir o vídeo da música Humilde residência (Michel Teló) para dar início à discussão. O vídeo pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ogD8UDiMe1g>



- ✓ Após verem e ouvirem o vídeo, com a letra da música em mãos, realizar uma discussão reflexiva a partir das seguintes questões:
 - ✓ Vocês Já ouviram essa música antes? Conhecem esse cantor, Michel Teló?
 - ✓ Essa música traz somente diversão ou provoca alguma reflexão? Qual?
 - ✓ Na sua concepção, qual o significado do termo humilde residência?
 - ✓ A partir das discussões, levar os alunos a identificar a temática dessa composição.
- ✓ Em seguida, leva-los a discutirem sobre os vários tipos de residências existente em diferentes lugares e a importância de se ter uma moradia por mais simples que seja, buscando fazer uma intertextualidade entre a temática da música e o enredo do livro literário em estudo.
- ✓ Esta aula pode ser finalizando com a exibição de imagens de vários cortiços pelo Brasil.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Data show, notebook, caixa de som, pendrive;
- ✓ Letra da música: Humilde residência – Michel Teló.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 1 hora aula de 50 minutos.
- ✓ Esta atividade também pode ser aplicada de forma remota, a partir de aplicativos como google Meet, zoom, entre outros.
- ✓ A letra da música a ser trabalhada pode ser substituída ficando a critério de cada professor.





Para alcançar um bom trabalho com a leitura dos romances clássicos literários dentro ou fora de sala de aula, é preciso que o professor conheça bem as características desse gênero.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

PROPOSTA 1

- ✓ Apresentar o livro *O cortiço* para os alunos e em seguida, recapitular os pontos das discussões da I etapa - Motivação, sobre os diferentes tipos de moradia, relacionando essas informações com a temática da obra.
- ✓ Explorar os elementos paratextuais do livro como: capa, folha de rosto, lombada, orelha e contracapa, mostrando suas funções e importância na estrutura física do livro.
- ✓ Utilizar slides para fazer uma breve apresentação da vida e obra de Aluísio de Azevedo.
- ✓ Esta proposta também pode ser aplicada de forma remota através de aplicativos como: *Google classroom*, *Google meet*, *Zoom*, etc.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro: *O cortiço*
- ✓ Projetor e *notebook* para a exibição de *slides*.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração – 1 aula de 50 minutos.

PROPOSTA 2

- ✓ Na biblioteca, com horário previamente agendado, separar os alunos em grupos e distribuir o livro *O cortiço* entre os discentes.
- ✓ Após o primeiro contato com a obra, apresentar os elementos paratextuais informando a função de cada parte do livro. Em seguida, falar sobre a temática justificando o motivo da escolha da obra.
- ✓ Para finalizar a introdução, apresentar de forma breve, através de slides, a biografia de autor Aluísio Azevedo.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro: *O cortiço*
- ✓ Projetor e notebook para a exibição de slides.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração – 1 aula de 50 minutos.



A leitura dos clássicos literários não deve ser imposta como uma atividade obrigatória para os alunos, mas como alternativa para o desenvolvimento de várias capacidades de compreensão e interpretação tanto dos textos quanto de sua realidade.

III ETAPA – LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Separar a turma em pequenos grupos e distribuir os livros de forma que todos os alunos possam acompanhar a leitura da obra. Nesta etapa o ideal é o que o professor faça a leitura do primeiro capítulo do livro, ou de alguns parágrafos (trechos), para que os alunos observem a linguagem do texto, ritmo e entonação da voz. Antes de iniciar a leitura, pode-se sugerir aos alunos que anotem os pontos não entendidos para serem discutidos depois, bem como palavras desconhecidas para pesquisarem o significado nos dicionários;
- ✓ Ao término da leitura feita pelo professor, pode-se dar início aos questionamentos feitos pelos alunos, momento marcante de interação entre leitor e obra, professor e aluno;
- ✓ Após as discussões, o professor pedirá aos estudantes para dar continuidade a aula fazendo a leitura dos demais capítulos do livro, seja de forma individual, em duplas ou pequenos grupos. Porém, o mediador deve estar sempre atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura.
- ✓ Por se tratar de um livro extenso, contendo XXIII capítulos, sugere-se trabalhar com intervalos, instante em que os alunos ficarão à vontade para lerem a obra onde acharem conveniente. Para os alunos que não tiverem acesso ao livro físico, podem baixá-lo em PDF no computador da escola, notebook ou no próprio celular e dar continuidade à leitura iniciada na sala de aula.
- ✓ Durante os intervalos de leitura, o professor deverá acompanhar seus alunos em suas dificuldades e fazer intervenções, se necessário, para que o aluno continue motivado à conclusão da leitura.
- ✓ Esta etapa será composta por dois intervalos: no primeiro, sugere-se aos alunos discorrerem verbalmente as primeiras impressões sobre a obra. Em seguida, o professor faz o levantamento de alguns pontos destacados pelo autor como: desigualdades e conflitos entre as classes sociais, conflitos sentimentais, miséria, exploração, ambição, inveja, traição, egoísmo, dentre outros e relacioná-las à realidade vivida pela maioria dos brasileiros.

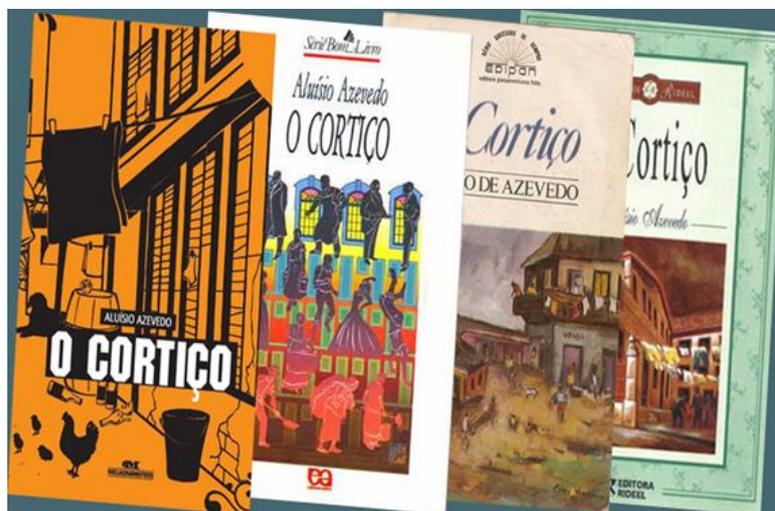
✓ No segundo intervalo, além de acompanhar o desempenho dos alunos durante a leitura, apresentar o perfil das personagens através de slides, e discutir as particularidades de cada integrante da obra juntamente com os alunos.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro – *O cortiço*;
- ✓ Dicionários;
- ✓ Notebook, datashow e pendrive.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração total: 04 aulas de 50 minutos cada.



Fonte: <https://renataquartieri.com/vestibular-2/exercicios/o-cortiço-aluisio-azevedo/>

✓ Nesta atividade o professor pode optar pela formação de rodas de leitura. Para tanto, o ideal é que todos os alunos tenham acesso ao livro para facilitar a leitura compartilhada da obra.

- ✓ Esta etapa - Leitura - contará com 2 intervalos de 50 minutos cada.



Professor (a)!

O cortiço também pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com as disciplinas de História e Arte. Trabalhar a parte histórica e social da época, bem como a origem de algumas danças e ritmos musicais pode ser uma boa opção para contribuir na formação leitora do alunado.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

PROPOSTA

✓ Após os alunos relatarem os fatos que mais lhes chamaram atenção durante a leitura do livro, o professor deverá separar a classe em 4 grupos e apresentar as seguintes propostas de trabalho, distribuídas através de sorteio, para serem desenvolvidas pelos alunos como forma de externarem a compreensão feita da leitura da obra *O cortiço*. Segue as propostas:

✓ O primeiro grupo construirá títulos para todos os capítulos do livro levando em consideração os fatos narrados em cada capítulo, com o intuito de chamar a atenção do leitor;

✓ O segundo grupo fará um capítulo apresentando um final diferente do apresentado por Aluísio de Azevedo;

Obs: Os dois primeiros grupos poderão apresentar suas produções para os outros alunos através de podcasts apresentados dentro da sala de aula ou postados entre os grupos de *Whatzapp*.



As apresentações das produções dos alunos podem ser divulgadas em seus próprios grupos de *WhatsApp* e nas páginas do *Facebook* de cada participante.

✓ O terceiro grupo construirá uma peça teatral encenando a relação vivida por Bertoleza e João Romão e finalizará a cena com a morte de Bertoleza;

✓ O quarto grupo construirá uma peça teatral encenando a briga entre Firmo e Jerônimo por ciúmes de Rita Baiana.

✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem criar condições para que os alunos apresentem suas produções para toda a comunidade escolar, pode ser através de um Sarau literário, Semana nacional do livro ou outros projetos de leitura existentes na escola.

✓ Para incentivar os demais alunos, pode-se também, lançar todas as imagens, podcasts e vídeos das apresentações no blog da escola.



RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro *O cortiço*;
- ✓ Pedacinhos de papel para a organização do sorteio;

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 aulas de 50 minutos cada.

Um professor apaixonado por leitura é o maior incentivador de seus alunos a se tornarem bons leitores!



OFICINA II**LIVRO: SENHORA – obra adaptada**

- ❖ **GÊNERO:** História em quadrinho - Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33

PROCEDIMENTOS**I ETAPA - MOTIVAÇÃO**

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro Senhora.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Reconhecer as características e estrutura do gênero romance.
- Conhecer a temática do livro Senhora fazendo uma relação com os acontecimentos vividos atualmente pela sociedade brasileira;

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro Senhora de fonte primária e a adaptação em quadrinhos;
- Interpretar as questões sociais apontadas pelo autor.
- Reconhecer as diferenças entre a obra adaptada e o livro de fonte primária fazendo uma intertextualidade entre as obras.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Externalizar a temática e o enredo do livro Senhora a partir de podcast, produção de um capítulo final em quadrinhos, encenação de um júri simulado e peça teatral;
- Apresentar as produções para a comunidade escolar.

I ETAPA – MOTIVAÇÃO

PROPOSTA

✓ Após conversa informal, o professor deve informar aos alunos sobre a leitura de um clássico literário. Em seguida, projetar o vídeo trailer da obra *Senhora*. Segue o link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>

✓ Após projeção, os alunos serão instigados a comentarem o que perceberam no vídeo. Para isso, algumas perguntas poderão ser lançadas, como:

✓ Qual o principal assunto abordado neste vídeo?

✓ Na opinião de vocês, desde quando existe casamento por interesse?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>

✓ De acordo com o vídeo quem é interesseiro (a), o homem ou a mulher?

✓ E o perfil da mulher atual, sempre foi assim ou sofreu transformação?

✓ Depois de ouvir as respostas e dialogar com os estudantes sobre as indagações, o mediador deve anunciar a temática do livro a ser lido pelos alunos.

RECURSOS DIDÁTICOS

✓ *Notebook*,
datashow, caixa de som e *pendrive*.



OBSERVAÇÃO

✓ Duração: 01 aula de 50 minutos.

Criar condições para o aluno escolher a obra a ser lida de acordo com as suas preferências pode contribuir muito para o sucesso de boas leituras e ajudar em sua formação leitora!

II ETAPA – INTRODUÇÃO

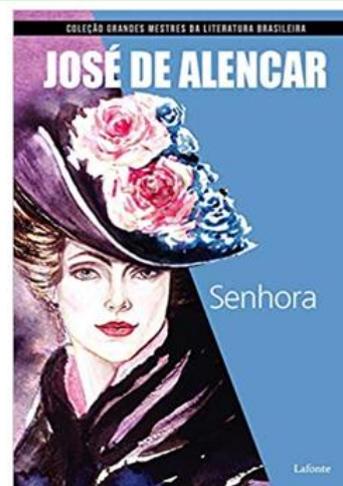
PROPOSTA

✓ Antes de iniciar a propostas de leitura do livro *Senhora*, convém recapitular de forma breve, através de slides, as características e estrutura do gênero romance, apresentando a partir de slides. Vê imagens:

CARACTERÍSTICAS DO ROMANCE

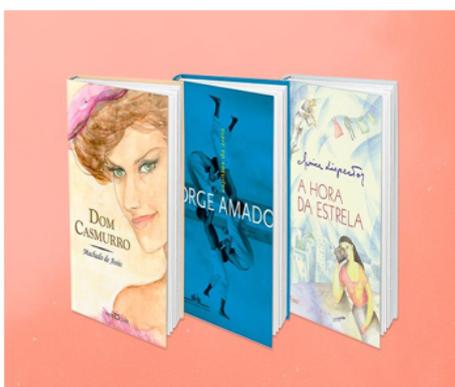
• Características:

- Pertence ao gênero narrativo da literatura;
- Apresenta uma sequência de fatos interligados que acontecem no decorrer da história;
- Sua principal característica é a relação temporal estabelecida entre os fatos, embora nem sempre narrados na sequência temporal em que acontecem é possível reconstruir essa sequência;
- O romance surgiu devido a ascensão da burguesia;
- É escrito em prosa, utilizando linguagem simples e coloquial



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Senhora-Jos%C3%A9-Alencar/dp/8581863310>

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESTRUTURA DO ROMANCE



<https://blog.estantevirtual.com.br/2020/08/26/10-classicos-da-literatura-brasileira-para-ler-sempre/>

• **Narrador** – narra o que acontece na história, faz parte da narrativa, não devendo ser confundido com o autor; pode ser uma das personagens e relacionar-se com outras.

• **Personagens** – praticam as ações e o desenvolvimento da história; são representações fictícias de seres humanos, que podem ser do ponto de vista físico e psicológico. As personagens podem ser: protagonista (principal), antagonista (adversário ou opositor) e os secundários (demais participantes).

• **Enredo** – é a sequência dos fatos da narrativa; apresenta situações de conflito e a partir dele se chega ao tema, que é o motivo central do texto.

• **Tempo** – pode ser tempo cronológico (marcado pela passagem das horas, dias, etc.) e tempo psicológico (marcado pelas lembranças e reflexões das personagens).

• **Espaço** – local onde ocorrem os fatos; existe o espaço físico e o psicológico.

✓ Após explanação sobre a estrutura do romance, apresentar uma breve atividade de fixação de aprendizagem. A atividade, a seguir, foi elaborada através da plataforma **WordWall** em modelo gamificado, a qual poderá ser acessada pelo link abaixo: <https://wordwall.net/play/18025/492/876>. Segue dois dos vários modelos de jogos que podem ser encontrados no link citado:

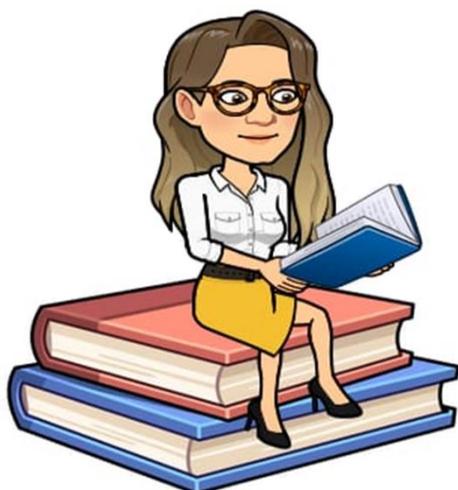
Jogo: Perseguição do labirinto



Jogo: Roda aleatória



- ✓ Após conclusão da atividade, conversar com os alunos sobre a leitura do livro Senhora. Informar que será distribuído livros diferentes entre eles, um adaptado em quadrinhos e o outro de fonte primária. Falar sobre a temática abordada, recapitulando os pontos discutidos na primeira etapa – Motivação.
- ✓ Para dar início à leitura, primeiramente distribua os livros de forma aleatória e depois separe os alunos em 4 grupos de acordo com os livros que receberam.
- ✓ Depois do primeiro contato com o livro, apresentar verbalmente, a partir do próprio livro os elementos que compõem as histórias em quadrinhos como os vários tipos e formas de balões que representam diálogos e as ideias das personagens.
- ✓ Informar aos alunos que as HQ's são textos narrativos compostos por imagens e textos, bem como, narrador, enredo, tempo e desfecho. Em seguida apresentar de forma breve, em slides, a biografia de José de Alencar.



RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – Senhora.
- ✓ Notebook, Datashow, caixa de som e pendrive.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração: 02 horas aula de 50 minutos.

III ETAPA - LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Esta etapa pode ser desenvolvida dentro da biblioteca, pois, além de favorecer o estímulo a leitura os alunos aprenderão os hábitos e funcionamento deste espaço cultural dentro da escola. Dessa forma, depois das discussões apresentadas na motivação e introdução, o professor deve dispor a turma em grupos conforme distribuição dos livros ocorridos na II Etapa – Introdução. Nesta etapa o ideal é que o

professor faça a leitura das primeiras páginas de uma das obras, sugere-se o livro de fonte primária, para que os alunos observem a linguagem do texto, entonação da voz, o ritmo, habilidades leitoras e assim, desperte a curiosidade e o interesse em continuar a leitura das demais páginas. Antes de iniciar a leitura, pode-se sugerir aos alunos que anotem os pontos não entendidos para serem discutidos depois, bem como palavras desconhecidas para pesquisarem os significados nos dicionários;

✓ Após o término da leitura feita pelo professor, pode-se dar início aos questionamentos dos alunos, momento marcante de interação entre leitor e obra, professor e aluno;

✓ Depois das discussões o mediador pedirá aos estudantes para dar continuidade a aula fazendo a leitura das demais páginas do livro, seja de forma individual, em duplas ou pequenos grupos. Porém, o mediador deve estar sempre atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura.

✓ Os romances clássicos brasileiros costumam ser extenso, até mesmo os livros em quadrinho que costumam ter entre 40 a 80 páginas, por esse motivo Cosson (2018) sugere o trabalho com



Fonte: <https://www.xaxim.sc.gov.br/noticias/index/ver/codNoticia/436816/codMapaltem/13800> - acesso em 20/06/2021

intervalos, momento em que os alunos ficarão à vontade para lerem a obra aonde acharem conveniente, como na sala de aula, biblioteca ou em seu próprio lar. Assim, por tratar-se de dois livros, um em quadrinho e o outro “original”, esta proposta contará com dois intervalos.

✓ Durante os intervalos de leitura, o professor além de acompanhar o processo de leitura e as dificuldades dos alunos, deverá fazer intervenções, se necessário, para que o aluno continue motivado a conclusão da leitura. Como intervenção o docente pode promover uma leitura dramatizada ou encenada de algumas páginas do livro para chamar a atenção do aluno e dar mais vida a obra.

- ✓ O professor pode promover também um debate entre os grupos, mostrando verbalmente a intertextualidade entre a obra original de fonte primária e a adaptação em quadrinhos.
- ✓ Após concluírem a leitura da referida obra o professor pode revisar o perfil de algumas das personagens do livro a partir da atividade disponível no link abaixo: <https://wordwall.net/play/17795/892/565>. Segue modelo da atividade encontrada na plataforma Wordwall através de gamificação:

Como Aurélia Camargo sendo tão pobre conseguiu ficar milionária?



A Casando-se com Fernando seixas, pois era muito rico.

B Recebeu uma herança de seu avô.

C Ganhou na loteria.

D Casando-se com Eduardo Abreu, pois era milionário.

De acordo com o livro Senhora, o perfil de Aurélia Camargo era considerado:



A dentro dos padrões de sua época.

B normal para o século XIX, pois todas as mulheres eram independentes.

C norma, pois as mulheres eram inteligentes e governavam os maridos.

D fora dos padrões de sua época.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – Senhora em quadrinhos

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 04 aulas de 50 minutos cada.



Caro (a) professor (a):

As adaptações em quadrinhos dos clássicos literários são recriações de um texto de fonte primária, ou seja, as informações são resumidas, por isso professor (a), após a leitura desta obra, Senhora em quadrinhos, incentive seus alunos a lerem a obra integral do texto fonte.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Iniciar a aula com conversa informal e em seguida conversar com os alunos sobre as propostas de trabalho a serem desenvolvidas a seguir, como forma de externarem a compreensão feita da leitura do livro Senhora em quadrinhos.
- ✓ O próximo passo será separar a classe em grupos e apresentar as propostas de atividades a serem realizadas:
- ✓ O primeiro grupo irá fazer um podcast do livro a serem apresentados para a turma e posteriormente divulgados nos grupos de *Whatsapp* dos alunos.
- ✓ O segundo grupo promoverá um júri simulado no qual, Fernando Seixas será acusado de assédio moral contra Aurélia Camargo, a qual tendo passado vexame, constrangimento e humilhação pelo abandono exigirá indenização moral ou até mesmo financeira pelo ato sofrido. O grupo deverá organizar-se com: réu, juiz, advogados, testemunhas de defesa e acusação, policiais, plateia e outros se julgarem necessário. Cada participante buscará defender seus objetivos conforme personagens do júri.
- ✓ O terceiro grupo desenhará em quadrinhos um capítulo apresentando um final diferente do exibido pelo autor da obra. O capítulo desenhado poderá ser apresentado

nos grupos sociais da escola como blog, página do *facebook* e também nos grupos de *Whatsapp* dos alunos.

✓ O quarto grupo construirá uma peça teatral encenando o final da primeira parte do livro (*Posse*), casamento de Aurélia Camargo e Fernando Seixas e o momento em que a Aurélia se vinga do marido humilhando-o dizendo que o comprou por 100 contos de réis e listando as regras assinadas por ele no contrato do casamento;

✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções. Provavelmente, serão necessários outros encontros para o término das organizações das atividades, por isso, o professor deve deixar os alunos livres para se reunirem dentro ou fora do ambiente escolar.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem organizar eventos para a apresentação e divulgação dos trabalhos dos alunos. Poderá ser através de *Saraus*, na culminância de projetos de leitura existentes na escola, no cantinho da leitura da biblioteca, no auditório ou outros espaços que julgarem adequado.



A escola de um modo geral precisa incentivar seus alunos à leitura dentro do ambiente escolar. Visitar e fazer uso da biblioteca deve ser algo rotineiro na vida dos alunos!

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro *Senhora em quadrinhos*;
- ✓ Pedacinhos de papel para a organização do sorteio;

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 aulas de 50 minutos cada.
- ✓

OFICINA III
LIVRO: A VIUVINHA

- ❖ **GÊNERO:** Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33

PROCEDIMENTOS

I ETAPA - MOTIVAÇÃO

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro *A Viuvinha*.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Conhecer a temática do livro *A Viuvinha* fazendo uma relação com os acontecimentos vividos atualmente pela sociedade brasileira;
- Identificar o autor e ano de publicação da obra.

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro *A Viuvinha*, como atividade complementar ao livro didático;
- Interpretar os pontos críticos sociais apontadas pelo autor na obra *A Viuvinha*;
- Conhecer o perfil das personagens da obra.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Externalizar a temática e o enredo do livro *A Viuvinha* a partir da produção de um curta-metragem, uma paródia musical, produção de timeline (linha do tempo) e criação de um jogo sobre a obra lida.
- Apresentar as produções dos alunos para as outras classes e comunidade escolar.

I ETAPA – MOTIVAÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Após conversa informal, separar os alunos em semicírculo e falar sobre a leitura de uma obra clássica, mas que antes irão ouvir uma música que tem relação com o livro.
 - ✓ Depois, distribuir a letra da música intitulada Amor à primeira vista de Fernando e Mateus, em seguida, projetar um vídeo com a música. O vídeo pode ser acessado no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=C7Oqhj2RGVY>
 - ✓ Após a exibição do vídeo, solicitar aos discentes que leiam a letra da música buscando fazer uma relação com a temática da obra a ser lida. Em seguida, pedir que respondam aos seguintes questionamentos:
 - ✓ Vocês já ouviram esta música?
 - ✓ Quem canta esta música?
 - ✓ Você gostou da música? Por quê?
 - ✓ Qual é o título da música?
 - ✓ Vocês acreditam em amor à primeira vista? Por quê?
 - ✓ Quanto tempo dura a fidelidade a alguém que se ama?
- Após discursões, revelar a temática e o título do livro, *A Viúvina*, aos alunos.



Os romances são leituras mais extensas e nem sempre será possível concluí-los na íntegra em sala de aula. Por isso, o professor deve estabelecer prazos para início e término das leituras.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Notebook, caixas de som, Datashow, pendrive.
- ✓ Xerox da letra da música Amor à primeira vista de Fernando e Mateus.

OBSERVAÇÃO:

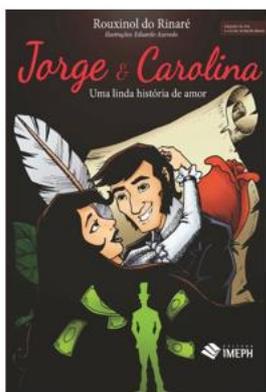
- ✓ Duração: 01 aula de 50 minutos.
- ✓ Tanto a música quanto os questionamentos são sugestões, ficando a critério do professor acrescentar, diminuir ou até mesmo substituir as perguntas por outras.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Esta etapa será desenvolvida no espaço da biblioteca da escola, com horário previamente agendado. Dessa forma, após conversar com os alunos sobre a leitura do livro *A Viúvinha*, mostrar as edições do livro em estudo existente no acervo da biblioteca para que percebam as diferenças entre as edições como, capa, imagens no decorrer das páginas, ano de publicação, entre outros.
- ✓ Vale ressaltar que entre essas obras pode haver adaptações, por isso, se houver, apresente-as aos alunos mostrando as diferenças entre as obras de fonte primária.
- ✓ Em seguida o professor projetará slides com gravuras do livro *A Viúvinha* para que os alunos criem hipóteses da temática e previsões do que poderá acontecer no decorrer da narrativa. Segue imagens:

A VIUVINHA – JOSÉ DE ALENCAR



Imagens – Fonte: <http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>

- ✓ Após discussões, distribuir os livros para os alunos e inicialmente, pedir para lerem a biografia do autor do livro, José de Alencar e posteriormente observar e folhear o livro para conhecer sua estrutura.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – *A Viúvinha*.

- ✓ *Notebook, Datashow, caixa de som e pendrive*

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração: 01 hora aula de 50 minutos.

PROPOSTA 2

OBS: Proposta de trabalho remoto

- ✓ Após conversas com os discentes sobre a leitura do livro *A Viúvinha*, apresentar a obra física para os alunos a partir de uma plataforma educacional digital como *Zoom, Meet, Google Classroom*, entre outras.
- ✓ Falar sobre a temática da obra e em seguida, apresentar de forma breve dados biográficos sobre o autor José de Alencar.

RESUMO BIOGRÁFICO DE JOSÉ DE ALENCAR

José Martiniano de Alencar



- Cearense, nascido em 1º de maio de 1829 em Messejana.
- Filho ilegítimo de José Martiniano Pereira de Alencar e sua prima Ana Josefina de Alencar;
- Ainda pequeno mudou-se para o Rio de Janeiro.
- Cursou Direito em São Paulo de 1845 até 1850;
- Antes de escrever obras literárias atuou como advogado, jornalista, deputado e ministro da justiça;
- Em 1856 escreveu seu primeiro romance, *Cinco minutos*. E em 1857, *A Viúvinha* e *O Guarani*;
- Após a morte do pai, ingressa na política e se elege como deputado estadual do Ceará.
- precursor do romantismo no Brasil dentro das quatro características: indianista, psicológico, regional e histórico.
- Doente de Tuberculose viaja para a Europa em 1877 em busca de um tratamento médico, porém, não obteve sucesso e faleceu neste mesmo ano.

Fonte: <https://bibliotecaeflch.wordpress.com/2014/04/29/perfil-da-semana-jose-de-alencar/>

- ✓ Após a apresentação do livro e do autor, pedir aos alunos que a partir do título e da temática da obra levantem hipóteses sobre o enredo do livro. O ideal é que eles anotem essas suposições para posteriormente compará-las aos fatos descritos no livro. O professor finaliza a introdução enviando o livro em PDF por e-mail, *Whatsapp* ou outra ferramenta utilizada pelos alunos.

RECURSOS DIDÁDICOS

- ✓ Livro paradidático – A Viuvinha.
- ✓ *Notebook, pendrive, internet, plataforma educacional Google meet.*

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração: 01 hora aula de 50 minutos.

III ETAPA – LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Sabendo que muitos autores de livros didáticos do ensino fundamental optam por não trabalhar com os clássicos da literatura brasileira, sugere-se nesta etapa Leitura o trabalho com o gênero romance a partir da leitura do livro *A Viuvinha* como atividade complementar ao livro didático.
- ✓ Dessa forma, o professor deve iniciar o trabalho informando aos alunos sobre a leitura do livro em questão. Em seguida, após explorar a estrutura e características do gênero romance contidos no livro didático, o docente deve encaminhar os alunos à biblioteca da escola para solicitar o empréstimo do livro sugerido, *A Viuvinha*.
- ✓ Após os alunos receberem os livros, o professor fará uma leitura dramatizada do primeiro capítulo do livro para que os alunos observem a linguagem do texto, entonação da voz, o ritmo, habilidades leitoras e assim, desperte a curiosidade e o interesse em continuar a leitura dos demais capítulos.
- ✓ Após o término da leitura feita pelo professor, deve-se responder aos questionamentos dos alunos, se houver. Depois, disponibilizar o horário de aula para os discentes lerem a obra, podendo usar o espaço de sala de aula ou da biblioteca. Neste momento o mediador deve ficar atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura. Terminando o horário disponível para a leitura, os devem levar os livros para casa, conforme orientação do bibliotecário, para concluírem a leitura da obra.

✓ Para os alunos que não tiverem acesso ao livro físico ou até mesmo para aqueles que preferirem acompanhar a leitura pelo PDF, podem acessá-lo através do link: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000144.pdf>.

✓ A socialização da leitura poderá ocorrer na biblioteca da escola, durante um café bem caprichado. Esse momento poderá ser intitulado: Café com leitura. Assim os alunos poderão ficar à vontade para conversarem entre si, com o professor e o bibliotecário sobre o enredo do livro, suas dificuldades durante a leitura, opinião sobre o perfil das personagens, enfim, ficarem à vontade para falarem sobre a obra *A Viúva*, de José de Alencar.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – *A Viúva*.
- ✓ Livro didático – *Se liga na Língua* – 9º ano
- ✓ Alimentos para um café da manhã: pães, bolos, frutas, leite, café, suco, biscoito, ovos, etc.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 04 horas aula de 50 minutos cada.



Segundo Calvino (1993, p.12) “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê”.

IV ETAPA - INTERPRETAÇÃO

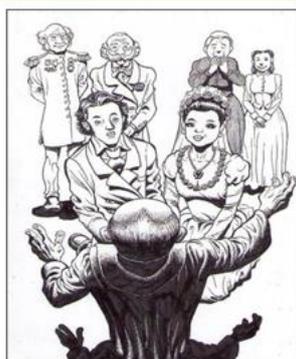
PROPOSTA

- ✓ Sabendo que todos os alunos concluíram a leitura da obra *A Viuvinha* e que foram edições e tipos de livros diferentes disponibilizados na biblioteca, informe aos alunos que a partir desta variedade de livros irão fazer a socialização da aprendizagem da narrativa através de algumas atividades em grupos. Porém, antes, iremos aprender sobre a relação existente entre os livros, intertextualidade, a partir de slides, entre a obra de fonte primária e algumas imagens em quadrinhos do livro em estudo.
- ✓ Inicialmente o professor deve conceituar Intertextualidade como a relação existente entre os textos seja de forma implícita ou explícita. Depois, citar alguns tipos de intertextualidade como a paráfrase, paródia, alusão, plágio, entre outros. Em seguida, apresentar as gravuras abaixo através de slides:

INTERTEXTUALIDADE – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS



... Começou a contemplar aquela menina como se fosse uma santa; e, quando ela se levantou para retirar-se com sua mãe, seguiu-a insensivelmente... (Texto original)



- É verdade; mas o interessante foi que na véspera de sua morte se tinha casado com uma menina lindíssima.
- Conheces?
- Ora! quem não conhece a Viuvinha no Rio de Janeiro? É a moça mais linda, a mais espirituosa e a mais coquette dos nossos salões. (Texto original)



"Peço a quem achar o meu corpo o faça enterrar imediatamente, a fim de poupar à minha mulher e aos meus amigos esse horrível espetáculo. Para isso achará na minha carteira o dinheiro que possuo." ... (Texto original) Jorge da Silva

Imagens - Fonte <http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>

- ✓ Após projeção do slide, fazer os seguintes questionamentos:
- ✓ Com base nas imagens dos quadrinhos e nos fragmentos citados, podemos associa-los a qual obra literária? Como chegaram a essa conclusão?

- ✓ Qual o nome das personagens que aparecem nas imagens?
- ✓ Qual a relação existente entre as imagens e os fragmentos?
- ✓ Dentre as imagens citadas no slide, selecione uma delas e narre os fatos com base na obra lida.
- ✓ Ressaltar que a leitura das adaptações não substitui a leitura da obra original do texto de fonte primária.
- ✓ Após o trabalho com a intertextualidade dar início a distribuição das atividades de socialização da leitura do livro lido, em grupos. Primeiramente, separe a classe em 4 grupos:
 - ✓ O primeiro grupo irá produzir um curta-metragem do livro;
 - ✓ O segundo grupo construirá uma paródia musical sobre a obra estudada;
 - ✓ O terceiro grupo construirá um Timeline (linha do tempo) do livro no facebook. Nesta atividade os alunos selecionaram as partes do livro que mais lhes chamaram atenção e transformarão em um feed de notícias do facebook, podendo usar todos os caracteres de diversão existente nesta plataforma como, balões de fala, desenhos, emojis e outros símbolos, juntamente com a fala dos personagens. A participação da turma acontecerá através dos comentários e das curtidas na referida plataforma.



- ✓ O quarto grupo ficará encarregado de criar um jogo utilizando o trabalhado. Pode ser um jogo da memória com os personagens, perguntas com opções de verdadeiro falso ou outro jogo de suas preferências. Os alunos ficaram à vontade para escolherem a plataforma de construção da atividade. Ao término da atividade, disponibilizar o link nos grupos de Whatzapp e nas páginas de facebook dos participantes para que todos tenham acesso.
- ✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções. Provavelmente, serão necessários outros encontros para o término das organizações das atividades,

por isso, o professor deve deixar os alunos livres para se reunirem dentro ou fora do ambiente escolar.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem criar eventos para que os alunos possam apresentar suas produções para toda a comunidade escolar. Pode-se também, lançar todas as produções dos alunos no blog da escola e nas páginas do facebook.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro A Viuvinha;
- ✓ Notebook, datashow, pendrive.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 horas aulas de 50 minutos cada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à última seção desta pesquisa não implica dizer a finalização ou conclusão do assunto proposto, uma vez que falar sobre a leitura de romances clássicos literários de origem primária e as adaptações ainda requer muitos estudos por se tratar de um conteúdo abrangente e importante para a formação leitora do alunado, bem como de toda sociedade leitora. O intuito é apresentar os resultados encontrados neste trabalho, buscando contribuir com o enriquecimento do assunto pesquisado e com a formação do jovem leitor.

Neste trabalho, buscou-se inicialmente refletir sobre as várias concepções de leitura e leitura de textos literários na visão de diferentes teóricos, compreendendo tratar-se de um processo que envolve interação entre autor-texto-leitor. Através desta pesquisa, entendemos também que o ato da leitura exige compreensão, interpretação e relação de intertextualidade entre os textos. Vimos também, a necessidade de se trabalhar com a leitura das obras literárias dentro ou fora do ambiente escolar visando o letramento literário.

Em seguida, pesquisamos sobre as concepções, estrutura e linguagem do gênero romance e as adaptações, constatando que, a leitura do texto literário feita a partir de uma obra de fonte primária aproveita-se todas as informações com mais detalhes, enquanto que, a obra adaptada, vista como uma (re) interpretação ou (re) criação de um texto, acaba perdendo muitas informações da obra de fonte primária. Através deste trabalho constatou-se também a necessidade de as instituições de ensino juntamente com os professores incentivarem o público jovem à leitura, visto que o livro proporciona ao leitor a ampliação do conhecimento. Como reforça Ana Maria Machado, com quem fechamos essa conclusão, a leitura literária deve fazer parte da vida do leitor ainda quando criancinhas, podendo ser-lhes oferecidos até mesmo as adaptações quando o grau de maturidade não alcançar os textos literários de fonte primária.

Diante desse contexto, o presente estudo revelou que a metodologia adotada para a realização da coleta e análise dos dados foram satisfatórias para alcançar os procedimentos, deduções e resultados propostos. Para tanto tivemos como objetivo geral analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações, e como objetivos específicos: i) conhecer a estrutura e características do gênero Romance,

bem como, as relações existentes entre os romances clássicos e suas múltiplas formas de adaptações; ii) desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias; iii) reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão; iv) elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o Letramento literário através da leitura dos romances.

Por meio da análise dos dados, a partir do resultado dos questionários e do relato de experiências, comprovou-se que nem todos os professores de Língua Portuguesa trabalham com a leitura dos romances clássicos da literatura brasileira e nem incentivam seus alunos à leitura dessas obras, constando uma das suposições traçadas neste trabalho quando diz que os alunos do 9º ano foram pouco estimulados à leitura dos romances clássicos literários independente de ser de fonte primária ou adaptada. Observou-se ainda que quando incentivados e estimulados os alunos mostraram interesse pelas referidas leituras.

Quanto a análise do livro didático, verificou-se que os autores do livro pesquisado subestimam a maturidade dos estudantes do 9º ano, quando declaram ser necessário trabalhar com os romances clássicos somente no Ensino Médio. Percebeu-se ainda que, embora muitos avanços, os autores do livro em questão, preocuparam-se mais em trabalhar com a estrutura e características do gênero utilizando fragmentos de obras escritas previamente selecionados à leitura dos romances na íntegra ou até mesmo ao incentivo da continuação da leitura dessas obras. O livro didático tem sido a principal ferramenta de trabalho para os professores e muitas vezes o único recurso de leitura em que o aluno tem acesso durante todo o ano letivo, por isso, o foco na leitura deveria ser prioridade.

Além disso, a pesquisa mostrou a necessidade de se construir uma proposta de intervenção pedagógica visando auxiliar os professores a aprimorar as ideias e as estratégias de aplicação da leitura de romances clássicos, dentro ou fora da sala de aula ou ainda, como complemento das atividades propostas no livro didático, e assim, gerar alternativas para o letramento literário do aluno leitor. A referida proposta, como já mencionada, efetivou-se num Manual teórico e prático de leitura de romances clássicos literários e adaptações, o qual, também está disponível através do link: https://www.canva.com/design/DAEbmoMfELI/jmxUBHJ6FOIL2OrHsHvoUA/view?utm_content=DAEbmoMfELI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink). O Manual foi elaborado com a pretensão de facilitar o acesso para os professores de maneira a alinhar teoria e prática.

Ademais, o estudo revelou que as hipóteses lançadas no início deste trabalho foram confirmadas, considerando que a leitura dos clássicos do gênero romance nos anos finais do ensino fundamental contribui para o letramento literário; os alunos do 9º ano foram pouco estimulados a lerem os clássicos e ou as adaptações, em séries anteriores; a leitura dos clássicos de forma adaptada substituindo a leitura da obra integral compromete a proficiência crítica do jovem leitor, uma vez que, durante o processo de adaptação muitas informações se perdem, causando lacunas em relação a obra de fonte primária, e por fim, o gênero romance com toda sua estrutura desperta o leitor em fase inicial para o incentivo à leitura e ao senso crítico.

Assim, esta pesquisa se torna relevante tendo em vista a importância de colaborar com o letramento literário do aluno e incentivá-los à leitura do texto literário, em especial os romances clássicos da literatura brasileira, independente ser de fonte primária ou adaptada, observando as vantagens e desvantagens entre esses dois tipos de leitura, sabendo que, os livros de fonte primária vistos como o “original”, podem ampliar ainda mais a criticidade leitora do jovem leitor e formação leitora. É importante frisar que, além da preocupação com o letramento literário, o texto literário do gênero romance canônico contribui com o aprendizado do alunado levando-o a compreender os aspectos históricos, culturais e sociais do período em que ocorre cada história e compará-los à sua realidade.

Portanto, vale considerar que, para melhorar o incentivo e o trabalho com a leitura do gênero romance deve-se inicialmente conhecer as características e a estrutura desse gênero, bem como, reconhecer sua importância para a formação leitora do leitor. Ressaltamos a necessidade de os professores de Língua Portuguesa incentivarem e trabalharem com os seus alunos a leitura do romance podendo ser dentro ou fora do contexto de sala de aula, visto que, a partir da pesquisa constatou-se que nem todos os docentes entrevistados trabalham com as referidas obras. É relevante ainda refletirmos sobre as práticas e habilidades de aplicação da leitura do gênero romance, seja no livro didático ou através das orientações pedagógicas dos professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BODINI, Maria da Gloria. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMAZON. **Senhora (José de Alencar)**. Capa de livro Disponível em: <
<https://www.amazon.com.br/Senhora-Jos%C3%A9-Alencar/dp/8581863310>>.
Acesso em 20 de jun. de 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Capa de livro. Disponível em: <
<https://www.amazon.com.br/Corti%C3%A7o-Cole%C3%A7%C3%A3o-Travessias-Alu%C3%ADsio-Azevedo/dp/8516096912>>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

BLOOM, Harolde. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens – Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In Dantas, V (Org.) **Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros na escola: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DISAL. **Senhora - em quadrinhos**. Capa de livro. Disponível em: <
<https://www.disal.com.br/produto/5685028-Senhora-Em-Quadrinhos-PrincipisCi#>>.
Acesso em 20 de jun. de 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FERNANDO & MATHEUS. **Amor à primeira vista**. WMV. Vídeo da música Amor à primeira vista de Fernando e Mateus. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7Oqhj2RGVY>. Acesso em 18 de maio. de 2021.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições viva voz, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE PLAY. **Apps**. Disponível em:
<https://play.google.com/store/search?q=bitmojis&c=apps&hl=pt> . Acesso em: 12 de set. de 2020.

GOOGLE. **Diferentes tipos de moradia**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?um=1&hl=pt-BR&biw=1259&bih=627&tbs=isch:1&q=diferentes+tipos+de+moradias&btnG=Pesquisar&oq=&tbm=isch>>. Acesso em 15 de maio de 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JENNY, Laurent. **A estratégia da forma**. IN: Intertextualidades. **Poétique – Revista de teoria e análise literária**. Coimbra: Livraria Almeida, 1979. P. 5-49.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis, 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: 2018.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA Vilson J. Perreira, Aracy, E. (orgs). **O ensino da leitura e produção textual**; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 13 – 37.

LISBOA, Yasmin. **Livros e Hqs**: 10 clássicos da literatura brasileira para ler sempre. Capa de livros clássicos da literatura brasileira. Estante Blog. Disponível em: < <https://blog.estantevirtual.com.br/2020/08/26/10-classicos-da-literatura-brasileira-para-ler-sempre/>>. Acesso em 22 de jun. de 2021.

LUKÁCS, G. **Teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Maria Elena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOISÉS, Massaud. **A Criação literária**. Prosa 1. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Entre a literatura e o ensino** – A formação do leitor. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

ORMUNDO, Vilton. SINISCALSHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, interpretação de texto e linguagem: manual do professor. 1 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. Regina Zilberman & Tania M. K. Rösing. – São Paulo: Globo, 2009.

PAULINO, Graça; WALTY Ivete e CURY Maria Zilda. **Intertextualidade teoria e prática**. 6ª edição. São Paulo: Formato, 2005.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

QUARTIERI, Renata. **O cortiço – Aluísio Azevedo**. Capa de livro. Disponível em: <https://renataquartieri.com/vestibular-2/exercicios/o-cortico-aluisio-azevedo/> .Acesso em 20 de jun. de 2021.

RANGEL, Jurema. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REIS, Sandra Maura dos. A leitura por adaptações literárias de clássicos no Ensino Fundamental. In: **De professores de Língua portuguesa para professores de Língua Portuguesa**. Adriane Teresinha Sartori (organizadora). São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 159p.

SCHLOESSER, Eduardo. **Imagens em quadrinhos da obra A viúva**. Disponível em: <http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>. Acesso em 20 de maio de 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOPINSKI, Will. **Livro Trailer – Senhora**. Vídeo trailer da obra Senhora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>. Acesso em 22 de maio de 2021.

TELÓ, Michel. **Humilde residência** – Vídeo oficial. Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ogD8UDiMe1g>>. Acesso em 15 de maio de 2021.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TOCALIVROS. **A viúva**. Capa de livro. Disponível em: < <https://www.tocalivros.com/audiolivro/a-viuvinha-jose-de-alencar-ieni-librivox>>. Acesso em 20 de jun. de 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WORDWALL. **Estrutura do romance** – Recurso de ensino. Disponível em: < <https://wordwall.net/play/18025/492/876> >. Acesso em 15 de jun. de 2021.

WORDWALL. **Senhora**: Questionário – Recurso de ensino. Disponível em: < <https://wordwall.net/pt/resource/18010011/senhora> >. Acesso em 17 de jun. de 2021.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Este questionário tem como objetivo conhecer suas práticas de aplicação de leitura para seus alunos. Por favor, ao respondê-lo seja sincero (a), uma vez que, as informações cedidas serão importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

1. Qual sua formação e quanto tempo faz que a concluiu? Tem participado de alguma formação continuada? Qual?

2. Quais suas estratégias para trabalhar com a leitura em sala de aula? Tem preferências por algum tipo de texto?

3. Como faz para despertar em seus alunos o gosto pela leitura?

4. Costuma aplicar atividades para seus alunos após a leitura do livro sugerido (paradidático) por você? Se sua resposta for sim, quais? Se for não, justifique.

5. E os clássicos literários, você costuma sugerir a leitura de algum deles para seus alunos? Caso sua resposta seja sim, liste alguns. Se sua resposta for não, justifique.

6. E sobre a leitura de romances canônicos, você já sugeriu a leitura de algum deles para sua classe? Se sua resposta for sim, quais foram os tipos e formas de leitura sugeridos por você? Se sua resposta for não, justifique.

7. Caso já tenha sugerido a leitura de algum romance canônico para seus alunos, fale sobre a receptividade demonstrada por eles a respeito da obra lida.

8. Você acredita que a leitura de romances canônicos possa contribuir para desenvolver a prática leitora dos alunos em qualquer série? Justifique sua resposta.

9. Sabendo da existência das obras literária canônicas adaptadas, você prefere indicar para seus alunos a obra de fonte-primária ou a adaptada? Justifique sua resposta.

10. Você sugeriria a seus alunos fazer a leitura de romances canônicos através de recursos tecnológicos como notebooks, tablets, kindle ou celulares? Justifique sua resposta.

Obrigada!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA BIBLIOTECÁRIO

Este questionário tem como objetivo conhecer suas práticas de trabalho e valorização do livro, voltadas para o incentivo de leitura e a formação de leitores. Por favor, ao respondê-lo seja sincero (a), uma vez que, as informações cedidas serão importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

1. Qual sua formação e quanto tempo faz que a concluiu? Tem participado de alguma formação continuada? Qual?

2. Você tem ou já desenvolveu algum projeto de incentivo à leitura para os alunos desta instituição de ensino? Vocês trabalham com empréstimo de livros? Como funciona?

3. Qual o nível de procura por livros paradidáticos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental? Quais são os tipos de livros (aventura, romances, poesia, ficção policial ou outros) mais procurados por eles?

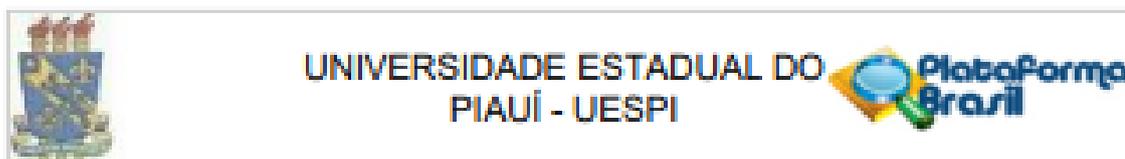
4. Durante sua permanência na biblioteca, os alunos têm acesso à Internet através de tecnologias digitais? A escola possui um acervo digitalizado, como e-books por exemplo? Se sua resposta for não, justifique.

5. Como funciona o uso da biblioteca pela comunidade escolar? Os professores costumam desenvolver projetos de incentivo à leitura dentro do espaço da biblioteca? Que tipos de projetos?

Obrigada!

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA DE ROMANCES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE OBRAS LITERÁRIAS CANÔNICAS E SUAS ADAPTAÇÕES

Pesquisador: Adriana Silva de Assis

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33837820.0.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.311.972

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como tema "A leitura de romances no 9º ano do ensino fundamental" e como objetivo geral, busca analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações, de maneira, a elaborar uma proposta de intervenção a ser aplicada em uma turma de 9º ano. Têm como objetivos específicos, conhecer os aspectos inerentes à leitura, Romance, Teoria da adaptação, Intertextualidade, visando o Letramento literário; apropriar-se da estrutura e características do gênero Romance, bem como, estabelecer e analisar as relações existentes entre os romances clássicos e suas múltiplas formas de adaptações; desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias; reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão e por fim, elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o Letramento literário através da leitura dos romances. Dessa forma, as atividades diagnósticas que irão compor o corpus desta pesquisa serão: 01 (um) questionário com o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos discentes acerca de suas práticas de leitura de obras literárias canônicas, em especial do gênero romance e 02 (duas) oficinas de leitura das obras literárias canônicas O

corção (Auisio Azevedo) e Senhora (José de Alencar) com suas referentes adaptações e posteriormente, a comparação dos resultados das oficinas de leitura das obras canônicas e de suas respectivas adaptações. A metodologia da pesquisa segue padrões exploratórios e descritivos com cunho qualitativo e quantitativo, aliando-se à pesquisa bibliográfica.

Endereço: Rua Cláudio Bittencourt, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 4.311.972

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo geral: Analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações, de maneira, a elaborar uma proposta de intervenção a ser aplicada em uma turma de 9º ano.

Objetivo Secundário:

- Conhecer os aspectos inerentes à leitura, Romance, Teoria da adaptação, Intertextualidade, visando o Letramento literário, apropriando-se da estrutura e características do gênero Romance; - Estabelecer e analisar as relações existentes entre os romances clássicos e suas múltiplas formas de adaptações;- Desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias;- Reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão;- Elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o Letramento literário através da leitura dos romances.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa que envolve seres humanos no processo de coleta de dados apresenta alguns tipos de riscos que devem ser previstos e avaliados pelo pesquisador para garantir a preservação dos participantes do estudo. Neste estudo, podem ser elencados três tipos de riscos: a) Violação: caso dados de algum informante sejam expostos, constrangimento ao participante poderá ser gerado. Para evitar esse risco, o anonimato será garantido

aos envolvidos no estudo. Caso seja necessário identificar os informantes, nomes fictícios serão utilizados.b) Saída da rotina: na ocasião das atividades diagnósticas e de coleta de dados, pode acontecer uma modificação acentuada da rotina escolar, assim como uma desmotivação dos estudantes em decorrência de possível descontextualização com o conteúdo já em andamento nas aulas. Para evitar esse risco, a coleta de dados

será em horário normal de aula, obedecendo a quantidade de dias letivos previstos na legislação vigente, as atividades acontecerão dentro da rotina escolar a que os alunos estão habituados e em consonância com o conteúdo previsto pelo planejamento de aula do docente. c) Traumas: caso a experiência de participar de um estudo seja negativa pode gerar traumas psíquicos aos informantes. Para evitar esse risco, haverá cuidado

pedagógico na seleção dos instrumentos de coleta de dados e total respeito ao ritmo em que cada participante aprende. No que se refere ao instrumento de coleta de dados, o livro didático adotado pela escola será utilizado e se, ainda assim, danos forem causados, o aluno será assistido pelo

Endereço: Rua Otávio Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-380

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-8658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeticiauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 4.311.972

docente em uma sala reservada e com escuta assistida.

Benefícios:

O benefício desta pesquisa é o diagnóstico do estado de leitura, nível de leitura, fase da etapa de formação leitora dos participantes, o que possibilitará a elaboração de estratégias com vistas a melhorar a aprendizagem e aprimorar as competências leitoras dos discentes, de maneira mais enfática na leitura de romances e suas adaptações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 468/12 (que revogou a Res. 196/96), nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº468/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-8658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeticavespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 4.311.972

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1568170.pdf	18/06/2020 14:24:52		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/06/2020 14:24:23	Adriana Silva de Assis	Aceito
Outros	questionario.docx	05/06/2020 23:37:58	Adriana Silva de Assis	Aceito
Outros	Instrumentodecoletadedados.docx	05/06/2020 22:59:21	Adriana Silva de Assis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	05/06/2020 22:35:22	Adriana Silva de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	05/06/2020 22:28:12	Adriana Silva de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/06/2020 22:28:07	Adriana Silva de Assis	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	05/06/2020 22:24:58	Adriana Silva de Assis	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodopesquisador.pdf	05/06/2020 22:24:27	Adriana Silva de Assis	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	05/06/2020 22:20:32	Adriana Silva de Assis	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinstituicao.pdf	05/06/2020 22:19:50	Adriana Silva de Assis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 01 de Outubro de 2020

Assinado por:
LUCIANA SARAYA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-8658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeticap@uespi.br



Manual teórico e prático de leitura de romances clássicos literários e adaptações

ADRIANA SILVA DE ASSIS
STELA MARIA VIANA LIMA BRITO
PROFLETRAS - UESPI

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	03
2. O QUE É O ROMANCE?.....	04
2.1 O Romance: estrutura e linguagem.....	07
2.2 Adaptações de Romances: o trabalho com a linguagem.....	10
2.3 Compreendendo a intertextualidade.....	16
3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	22
4 AULA INTRODUTÓRIA – GÊNERO ROMANCE.....	26
5 OFICINA I – LEITURA DO LIVRO O CORTIÇO.....	29
5.1 Motivação.....	32
5.2 Introdução.....	35
5.3 Leitura.....	37
5.4 Interpretação.....	39
6 OFICINA II – LEITURA DO LIVRO SENHORA – obra adaptado.....	41
6.1 Motivação.....	43
6.2 Introdução.....	44
6.3 Leitura.....	46
6.4 Interpretação.....	49
7 OFICINA III – LEITURA DO LIVRO A VIUVINHA.....	51
7.1 Motivação.....	53
7.2 Introdução.....	54
7.3 Leitura.....	56
7.4 Interpretação.....	58
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXOS.....	64
ANEXO A.....	64
ANEXO B.....	65

1. APRESENTAÇÃO

O presente Manual de leitura de romances literários resulta do produto final da dissertação de Mestrado intitulada: **A LEITURA DE ROMANCES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre obras literárias canônicas e suas adaptações**, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sob a orientação da Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

Este manual é composto por sequências didáticas que abordam o texto literário, elaboradas como proposta de intervenção pedagógica, com a finalidade de gerar alternativas para o letramento literário a partir de práticas de leitura de romances clássicos da literatura brasileira para os alunos do 9º do Ensino Fundamental, podendo se estender para as demais séries do Ensino Fundamental II. Entretanto, antes de apresentarmos as oficinas práticas de leitura optamos por apresentar breves conhecimentos teóricos acerca dos conceitos do gênero romance e da leitura de textos literários. Para tanto, selecionamos alguns teóricos como: Cosson (2018), D'Onofrio (1995), Lukács (2000), Terra (2018), Hutcheon (2013), Genette (2010), Kleiman (2013), Jouve (2002), dentre outros.

As oficinas apresentadas neste manual de leitura foram elaboradas com base na Sequência didática básica fundamentada na metodologia segundo Cosson (2018). Este manual, além de apresentar sugestões de práticas de leitura de romances clássicos literários para o trabalho docente no contexto de sala de aula e de forma remota, busca, ainda, incentivar o professor a trabalhar com a leitura de obras literárias dentro do ambiente escolar. Acredita-se que as estratégias aqui apresentadas possam colaborar para a compreensão e formação leitora do alunado.

Cabe ressaltar que a proposta metodológica das SD presente nesse manual foi planejada para uma jornada escolar de nove horas de aula, específicas para as escolas em regime de Tempo Integral.

As oficinas desenvolvidas neste trabalho contemplam as habilidades da BNCC e apresentam atividades pedagógicas capazes de cultivar e valorizar o trabalho em grupo, o respeito pela opinião alheia, a solidariedade, a autoestima do aluno e do professor, a criticidade leitora, dentre vários outros valores humanos. As obras sugeridas para a leitura em cada uma das sequências didáticas foram selecionadas com base em experiências adquiridas a partir do trabalho com a leitura de obras

literárias em turmas das séries finais do ensino fundamental, priorizando a preferência dos alunos feita através de um trabalho com exposição de resenhas de romances clássicos literários.

Dessa forma, espera-se que este manual seja um suporte para auxiliar o professor dentro e fora de sala de aula, aprimorando sua prática docente com a leitura de obras literárias, em especial o romance

2 O QUE É O ROMANCE?

Georg Lukács, um estudioso, escritor e crítico húngaro, relata em seu livro *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*, um estudo reflexivo comparativo das ideologias relevantes nos anos vinte e trinta entre o mundo grego, referindo-se à epopeia, e o novo mundo ou o mundo contemporâneo, referindo-se ao romance. Utilizando-se de uma linguagem poética, o estudioso apresenta bases histórico-filosóficas que irão diferenciar a epopeia do romance.

Segundo Lukács (2000), tanto a criação da epopeia quanto a do romance foram geradas pelo tipo de sociedade de suas épocas, não simplesmente pela invenção de autores, de forma que, na visão do crítico húngaro, a epopeia é apresentada como um gênero narrativo dotado de perfeição, conforme Lukács (2000, p. 27):

Se quisermos, assim podemos abordar aqui o segredo do helenismo, sua perfeição que nos parece impensável e a sua estranheza intransponível para nós: o grego conhece somente respostas, mas nenhuma pergunta, somente soluções (mesmo que enigmáticas), mas nenhum enigma, somente formas, mas nenhum caos. Ele ainda traça o círculo configurador das formas aquém do paradoxo, e tudo o que, a partir da atualização do paradoxo, teria de conduzir à superficialidade, leva-o à perfeição.

Podemos, assim, perceber o engrandecimento através de inúmeros elogios em todos os aspectos a uma civilização, ao mundo grego – epopeia, levando-a a perfeição. Para Lukács, o grego não tem conhecimento do que seja problemas e sim, soluções, viviam em um período em que tudo era perfeito.

O crítico húngaro faz uma relação desse gênero com a vida e a essência, mostrando que a epopeia representa a vida, os valores dos helenistas.

Em contrapartida, o romance, é apresentado como uma narrativa nascido de uma sociedade diferente da epopeia. De acordo com Lukács (2000, p. 55) “o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada

de modo evidente, de forma que, a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade.” Dessa forma, subentende-se que o romance substituiu a epopeia em uma era mais contemporânea, encontrando-se em um momento mais conturbado. Enquanto no período da epopeia prevalecia a imanência, a essência da vida, na era do romance a transcendência, a subjetividade com o mundo exterior. Lukács (2000, p. 60) relata que “a epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida.” Ou seja, para o autor o romance objetiva descobrir e explicar os acontecimentos secretos da vida.

A etimologia da palavra romance vem da expressão latina *romanice loqui*, “falar romântico”, um dos dialetos europeus que surgiu a partir da língua da antiga Roma, oposta à língua culta da Idade Média, que era o *latine loqui*. Justamente nesses dialetos populares contavam-se oralmente muitas histórias de amor e de aventuras cavaleirescas, assim, a palavra romance passou a indicar uma narrativa sentimental longa, forma cultural vivida durante a época do Classicismo.

De acordo com D’Onofrio (1995), paralelo aos gêneros literários considerados clássicos, por serem os modelos ensinados nas escolas, havia outros costumes literários que circulavam entre os analfabetos. Dentre eles, a ficção em prosa, dividida em duas vertentes. A *narrativa idealizante*, composta por longas histórias de amor e de aventuras, de cunho intensamente sentimental, cultivando o desejo ilusório do triunfo do amor, da verdade e da justiça; e, a *narrativa satirizante*, de cunho realístico, voltada para fatos ocorridos no dia a dia relatando as mazelas da sociedade.

Essas duas narrativas sentimentais, embora sem o nome romance, viveram por muito tempo escondidas pelos gêneros literários clássicos. As teorias poéticas da época do Classicismo privilegiaram os textos versificados e somente a partir do século XVIII, com a queda da poesia épica, a ficção em prosa passou a adquirir o estatuto de gênero literário. Dessa forma o romance tornou-se a forma literária mais usada para representar os anseios da burguesia, classe nascida das revoluções Comercial e Industrial, sendo destinada também à classe média e não somente a um pequeno grupo de pessoas de classe econômica mais favorecida.

O protagonista do romance, ao invés do herói da poesia épica que tem uma missão a cumprir, passou a ser uma pessoa comum que enfrenta as realidades do cotidiano, podendo ser um médico, uma prostituta, um operário, uma jovem apaixonada. A temática é variada e a tipologia da ficção em prosa é extensa, temos

como exemplo o romance picaresco, cavaleiresco, de aventura, sentimental, histórico, psicológico, romântico, gótico ou de terror, naturalista, realismo crítico, dentre outros.

Nesse contexto de reflexão, vale ressaltar a importância do narrador em uma obra ficcional, visto que, para muitos, o narrador costuma ser confundido com o autor. O narrador é um ser ficcional autônomo, independente do ser real do autor que o criou. D'Onofrio (1995, p. 55) explica que “o autor pertence ao mundo da realidade histórica; o narrador, a um universo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades”. O teórico utiliza como exemplo a obra literária *Dom Casmurro*, cujo autor é Machado de Assis, enquanto o narrador do romance é Bentinho. Embora possa haver algum tipo de semelhança entre esses elementos, o autor deixa bem esclarecido as diferenças entre eles.

Para D'Onofrio (1995) foi no século XX que o romance passou a ser a forma artística mais capaz de demonstrar as perplexidades da nossa realidade. Nessa perspectiva, a leitura do gênero romance possibilita ao leitor ser autônomo e capaz de fazer uma análise crítica do mundo, aspecto este que justifica a escolha desta pesquisadora em realizar atividades de leitura de romances em sala de aula. Importante destacar, também, que ao ler um romance se tenha a dimensão do que seja esse gênero narrativo, considerando a sua estrutura, função e linguagem. Assim como sua relevância para a formação leitora do sujeito, desenvolvendo análises de mundo a partir do contexto em que o romance a ser lido esteja inserido.

Para nos aprofundarmos nesse gênero e analisarmos a sua importância, bem como a influência leitora que ele pode exercer por meio de sua produção e escrita, é preciso, primeiramente, entender o que é o Romance. Para tanto, podemos utilizar a definição de Todorov (2006, p. 82):

O romance é um ser vivo, uno e contínuo, como qualquer outro organismo, e notar-se-á, creio eu, que ele vive precisamente à medida que em cada uma de suas partes aparece qualquer coisa de todas as outras, O crítico que, a partir da textura fechada de uma obra terminada, pretender traçar a geografia de suas unidades, será levado a colocar fronteiras tão artificiais, temo eu, quanto todas aquelas que a história conheceu.

Depreendemos, assim, que o romance, por ser considerado um gênero vivo e contínuo, tem passado por inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo. Essas modificações foram causadas pelas mudanças externas sofridas pela sociedade.

Terra (2018, p. 99) acrescenta que:

O romance é um gênero narrativo, portanto apresenta, como o conto, narratividade. Além disso, possui também personagens, cujas ações se desenvolvem no tempo e se situam no espaço. Há ainda um narrador, aquele que conta a história. Manifesta-se em prosa e é um texto figurativo. Do ponto de vista histórico, é um gênero mais recente que o conto e, ao contrário deste, que teve inicialmente uma forma oral, o romance já nasce na forma escrita.

Em síntese, o romance, assim como os demais gêneros textuais, possui sua estrutura dentro do corpo do texto, apresentando narratividade. Terra ressalta que embora haja características comuns entre o conto e o romance, é possível vermos as suas diferenças: um conto é uma narrativa condensada enquanto o romance possui uma narrativa mais extensa.

2.1 O Romance: estrutura e linguagem

Os gêneros do discurso, em suas formas, são relativamente estáveis; contudo, o romance, do ponto de vista técnico e temático, pode ser considerado como um gênero que está em constante transformação. Comparando-se os romances de folhetins aos romances contemporâneos, nota-se que os publicados atualmente, apresentam não somente diferenças quanto ao conteúdo temático, mas quanto à sua construção composicional e estilo.

Dentro desta ótica, Terra (2018) destaca que, por haver uma variedade de formas pelas quais o romance pode ser apresentado, é importante buscar uma variante para defini-lo, e como é um gênero narrativo em prosa com certa extensão, apresenta: narratividade (dinamicidade da história); personagens (participantes da história); tempo (momento em que se desenvolve a história, bem como os fatos narrados); espaço (local dos acontecimentos) e o narrador (quem conta a história).

Em relação a extensão do romance, Terra (2018, p. 101) explica que:

A maior extensão possibilita um maior aprofundamento dos elementos da narrativa. Quanto à ação, o conto, dado o seu tamanho, centra-se num único episódio. O romance, por sua vez, costuma apresentar ramificações da história central; em consequência, pode ter um número maior de personagens, tempo mais dilatado e pluralidade de espaços. Mas a diferença não é apenas quantitativa, é também qualitativa, pois a extensão possibilita uma caracterização mais profunda das personagens. Permite ainda a existência de mais de um narrador, ampliando a perspectiva narrativa, na

medida em que um mesmo acontecimento pode ser narrado de pontos de vista diferentes.

Portanto, o romance como gênero narrativo, possui elementos que formam a sua estrutura. A maneira como esses elementos são trabalhados é que marca a diferença entre o conto e o romance. Nesse sentido, o romance tem como ponto fundamental a extensão, pois é por meio desta que o autor narrará a sua história. Terra (2018, p.101) ainda completa que “o romance é, portanto, um gênero que possibilita a confrontação de perspectivas, uma vez que projeta no enunciado pontos de vista distintos, favorecendo a polifonia (*poli* = várias; *fonía* = vozes).” É por meio da expansão que o romance adquire pontos de vistas distintos, bem como a confrontação de perspectivas, ocorrendo, assim, a polifonia, ou seja, o discurso de várias vozes dentro do texto.

Para Moisés (2006, p. 165) o romance:

[...] Consiste em recriar a realidade: não a fotografa, recompõe-na; não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original. Por ser o romance a recriação da realidade é que os ficcionistas se têm demonstrado sensíveis ao tema da sociedade em decadência: quando tudo parece desmoronar é que mais se faz necessária a tarefa do romancista. Coletando os escombros numa unidade imaginária ou dando forma à procura de soluções para a crise, o romance cumpre sua missão de restaurar o conhecimento e a fé. Em tempos amenos, aliena-se, tornando-se passatempo, ou atribui-se o papel de subversor da ordem, transformando-se em arma de combate e de ação social.

De acordo com a citação em foco, a função do romancista consiste em não apenas escrever uma narrativa com uma problemática, mas mostrar que por meio desse gênero é possível rever aspectos do cotidiano, levando os leitores à reflexão. O romance em si, não busca apenas reconstruir a realidade em volta, antes a reconstrói através da riqueza dos seus elementos textuais, se utilizando da originalidade e explorando os aspectos sociais e culturais. Devido a isso os autores devem demonstrar sensibilidade, principalmente por meio da escrita.

Nesta mesma perspectiva, Bloom (2001, p. 121) afirma que: “[...] a leitura do romance introduz uma diferença, pois esperamos encontrar, senão nossos amigos e a nós mesmos, pelo menos uma realidade social reconhecível, seja contemporânea ou histórica”. Tanto Moisés como Bloom vê o romance com a mesma função, a de

levar leitores a se debruçarem em uma narrativa, bem como a produzirem pensamentos críticos da sociedade.

Quanto à estrutura do romance, Moisés (2006, p. 172-292) classifica a estrutura do romance em: i) ação - conflitos que envolvem os personagens da narrativa; ii) espaço - lugar em que se desenvolvem os acontecimentos; iii) tempo - ponto de partida para os acontecimentos dos fatos; iv) tempo/espaço - vinculação entre o tempo e o espaço; v) personagens - pessoas criadas para o desenvolvimento do enredo; vi) linguagem - elaborada de acordo com as leis que rege a escrita do romance; vii) trama - envolvimento dos personagens com o conflito; viii) composição - forma como o romancista irá trabalhar e organizar o drama no texto; ix) planos narrativos - ideias construídas com desenvolvimento da obra; x) ponto de vista - formulado pelo ficcionista dentro da obra e por fim, xi) o começo e epílogo - começo e desfecho da obra. Esses elementos contribuem para a construção da narrativa dentro do gênero romance, levando o leitor a compreender e interpretar os fatos descritos no texto. Ressalta-se aqui a importância de apresentar essa estrutura aos alunos em sala de aula, uma vez que, ao adquirirem este conhecimento teórico aliado à prática, talvez possam ser motivados à leitura, à compreensão e à interpretação do texto.

Diante desse contexto da grandeza da leitura literária, Candido (2002) apresenta reflexões sobre a capacidade que a literatura tem de humanizar o ser humano, levando-os a despertar suas emoções, curiosidade e a sensibilidade de ampliar a visão de mundo, induzindo o leitor a refletir sobre os conflitos gerados dentro de cada história, associando-os à sua realidade.

Candido reflete ainda a respeito da necessidade universal de ficção e fantasia na vida do indivíduo em geral, seja primitivo ou civilizado, adulto ou criança, instruído ou analfabeto.

Sobre esse assunto Candido (2002, p. 83) afirma:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas.

Desse modo, é notável que a função humanizadora da literatura influencia de forma significativa na formação do indivíduo. Seja de forma oral ou visual, o ser humano sente a necessidade de se manifestar.

A literatura, além de função humanizadora, exerce também a função educativa, a qual, é bem mais complexa do que a pedagogia. Daí mais uma vez a necessidade de se estimular a leitura das obras literárias, como o romance, no contexto escolar com o intuito de ajudar na formação do leitor.

Nesta seção foi dada ênfase aos conceitos, características e estrutura do gênero romance. Na seção seguinte continuaremos a discutir sobre esse gênero, no entanto enfatizaremos as adaptações do gênero romance para outros gêneros, ou mesmo pela reescrita deles em outra linguagem e dimensão.

2.2 Adaptações de Romances: o trabalho com a linguagem

As mudanças na forma como os textos são escritos e impressos são bastante variadas, e os literários não ficaram de fora dessas mudanças, ou variações de publicações, tanto que temos a discussão sobre a funcionalidade das adaptações. Segundo Reis (2018), as práticas de adaptação literária dos clássicos acontecem com muita frequência no Brasil, principalmente entre o público jovem e infantil.

Sobre as adaptações literárias Reis (2018, p.127) explica que:

Nas escolas brasileiras, muitas adaptações são utilizadas para fomentar a leitura em geral e, por vezes, a leitura do cânone. Verifica-se, contudo, que a leitura literária e, sobretudo, a das obras consideradas clássicas, a cada dia, perde espaço na sociedade, mantendo-se a polêmica em torno da validade da leitura desses textos ou de suas adaptações. Enquanto isso, as adaptações seguem seu curso na história e na escola, resumindo, recortando, recriando e acrescentando, entre *permanências* e *mutações*.

Conforme citação, as adaptações estão sendo usadas nas escolas de certa forma como uma espécie de estímulo para que futuramente o jovem leitor leia o clássico original de fonte primária. Nota-se também que com essa atitude as obras clássicas vão diminuindo e com isso aumentam-se os espaços para as adaptações, o que faz gerar polêmica em torno da leitura dessas adaptações, bem como a sua utilização como recurso didático de ensino.

Diante desse contexto torna-se necessário compreender o que são adaptações. Reis (2018, p. 132) tem a concepção de adaptações como “leituras

criativas, interpretações, transmutações ou recriações. Concebemos esses textos adaptados como obras independentes, embora ligadas aos textos adaptados”. A partir desta concepção, a autora deixa claro que as obras adaptadas são independentes e com objetivos bem específicos.

Neste mesmo pensamento, sobre o conceito de adaptações, Feijó (2010, p. 42) acrescenta que:

As adaptações de clássicos da literatura para o público escolar são textos novos construídos sobre enredos antigos; são apropriações. Embora concebidas, divulgadas e comercializadas como produtos editoriais, dependem do apelo que a tradição literária exerce sobre pais, alunos e professores. São filhas dos melhores cânones. As intertextualidades que as caracteriza não têm nada a ver com o jogo de referências da paródia ou com qualquer manifestação da lógica de um pastiche. Plágio! Essa é uma hipótese descartada.

Dentre as concepções de adaptação listadas pelo autor, destaca-se a última, quando é negado qualquer tipo de relação com plágio.

Como se sabe, plágio é crime, fraude, é uma violação contra os direitos autorais do autor. Nesse sentido, Feijó acrescenta que as adaptações nunca poderão ser consideradas plágio porque obedecem a regras determinadas em leis sobre os direitos morais e patrimoniais do autor. Ademais, ao escrever adaptações para serem adotadas nas escolas, segundo Feijó (2010, p. 45) significa:

4. Selecionar o quanto do enredo do “texto primeiro” deve permanecer;
5. Produzir um texto novo – uma nova narrativa – com linguagem acessível ao perfil do aluno;
6. Não desrespeitar os valores éticos e morais recomendados pelo sistema educacional vigente na atualidade.

Os critérios para elaboração de adaptações a serem adotadas nas instituições de ensino mostram que, com esse tipo de apropriação de textos literários, se perdem muitas informações que acabam interferindo na essência da obra primeira. As alterações vão desde a diminuição ou cortes no enredo à linguagem diferenciada, acessível à realidade do aluno.

Em relação às adaptações de narrativas para adolescentes, Feijó (2010) acrescenta que, as normativas seguidas pelos adaptadores ocorrem de forma a não ofender a moral vigente, que embora não constitua uma norma escrita, já está consagrada.

Para exemplificar algumas dessas normas citaremos adaptações feitas por autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha. Segundo Feijó em *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, obra adaptada por Ana Maria Machado com base no clássico de Thomas Malory, suprimiu-se a passagem em que o rei mandou matar todos os bebês do reino com o objetivo de eliminar seu filho bastardo. Em *Odisseia*, Ruth Rocha fez semelhante: omitiu o momento em que Ulisses para restaurar sua autoridade, manda torturar e matar os escravos que não se “comportaram bem” durante sua ausência.

Para Hutcheon (2013), assim como a tradução, a adaptação é um tipo de transcodificação de um código de comunicação para outro.

Sobre o conceito de adaptação Hutcheon (2013, p. 6) afirma que:

A razão da minha confiança é que acredito firmemente que a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar - “ajustar” as histórias para que agradem ao seu novo público.

De acordo com a autora, em todos os lugares, as pessoas recontam suas histórias e as histórias de terceiros. De fato, as adaptações, por vários motivos, agradam ao público leitor e podem ser em algumas situações as mais indicadas. Porém, como se sabe, durante o processo de construção das adaptações, muitas informações contidas nas obras originais se perdem ou sofrem mudanças, alterações.

O fenômeno da adaptação pode ser definido a partir de três aspectos diferentes, ainda que inter-relacionadas por fazerem referência tanto ao produto quanto ao processo.

Segundo Hutcheon (2013, p. 29) primeiramente, “a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular”. Para a autora as adaptações podem envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou de foco, bem como de um contexto: recontar a mesma história com pontos de vistas diferentes, por exemplo, pode surgir uma interpretação bem distinta da obra primeira. A transposição pode significar também uma transformação do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada.

Em segundo lugar as adaptações podem ser vistas como um processo de criação envolvendo tanto uma (re) interpretação quanto uma (re) criação, de forma que, dependendo da perspectiva, esse fato pode ser chamado de apropriação ou recuperação.

Por último, passa a ser vista como uma forma de intertextualidade a partir do seu processo de recepção. As adaptações foram experienciadas como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que repercutiram através da reprodução modificada. Este é um ponto que merece atenção, como explica Genette (2010, p. 7):

Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação.

Baseado nessa concepção, subentende-se que a adaptação, por ser uma obra derivada de outra obra, mesmo passando por transformação ou imitação, pode ser considerada um hipertexto.

Ainda sobre a definição de adaptação Hutcheon (2013, p. 31) complementa:

A minha definição dupla de adaptação como processo e produto, por ser restrita, aproxima-se mais do uso comum da palavra e é abrangente o suficiente para permitir que eu aborde não somente filmes e peças de teatro, mas também arranjos musicais e *covers* de canções, revisitações de obras passadas no campo das artes visuais e histórias recontadas em versões de quadrinhos, poemas musicalizados e filmagens, além de jogos de *videogame* e arte interativa.

Nesse sentido, após manifestar sua definição de adaptações a autora especifica quais são seus tipos mais recorrentes, de forma que tais adaptações, aplicadas a diversas maneiras de expressarmos o nosso conhecimento, assumem a possibilidade de sofrer alterações em seus textos.

Dentro desta perspectiva a autora menciona que existe uma diferença entre o desejo de que uma história nunca acabe e querer recontar a mesma história várias vezes e de diferentes maneiras. Para a autora, a partir das adaptações parece que se deseja tanto a repetição quanto a mudança. Hutcheon defende que, a adaptação é fundamentada numa ou mais obras preexistentes, porém “reencenada, transformada”.

Para tanto, o termo adaptação não é tão fácil de ser definido, uma vez que, esta mesma palavra pode ser usada tanto para o processo quanto para o produto.

A ideia de adaptação vista como um produto é constantemente comparada às traduções. Da mesma forma como não há tradução literal, também não pode haver uma adaptação literal. Dessa forma, com base em algumas teorias mais atuais, comenta-se que traduzir está relacionado a uma transação envolvendo textos e línguas, ou seja, a um ato de comunicação que pode ser tanto intercultural quanto intertemporal. Esse novo sentido de tradução facilita a definição de adaptação pois, em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou melhor, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos para outro. Seguimos com Hutcheon (2013, p. 43):

O que está envolvido na adaptação pode ser um processo de apropriação, de tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento. Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores.

Desse modo, percebe-se que, durante essa tomada de posse da história alheia, surge uma nova escrita a partir da fonte principal. Levando em consideração a visão criativa e a interpretação do novo autor que, munido de talento e sensibilidade, recria e modifica uma obra já conhecida e utilizando-se de uma nova roupagem a transforma em outro texto.

Hutcheon (2013) acrescenta ainda que independentemente do motivo, a adaptação, na opinião do adaptador, é um ato de apropriação ou recuperação, e sempre envolverá um processo duplo de interpretação e criação de uma nova escrita.

A ênfase dada ao processo possibilita a expansão tradicional dos estudos de adaptação, com foco na especificidade midiática e nos estudos de casos comparativos, incluindo também as relações entre os principais modos de engajamento, ou seja, permitindo-nos refletir sobre como as adaptações fazem as pessoas contar, mostrar ou interagir com as histórias.

Com base nos modos de engajamento citados, pode-se dizer que os três são “imersivos”, mesmo com diferenças em graus e estilos. O modo contar (um romance, por exemplo) nos permite mergulhar num mundo ficcional através da imaginação; o modo mostrar, como peças e filmes, nos faz imergir através da percepção auditiva, já o modo participativo (videogames) nos proporciona uma imersão física e cinestésica. No entanto, enquanto todos são, de certo modo, “imersivos”, somente o último é geralmente chamado “interativo”.

Interessa-nos aqui apenas o primeiro modo de engajamento, o contar, já que, nesta pesquisa, estamos centrados também, nas adaptações de romances clássicos canônicos em que se transforma o livro fonte em livros adaptados.

Dessa forma, acerca do modo contar, partindo da literatura narrativa, como exemplo – o engajamento tem início no campo da imaginação, que é controlada respectivamente pelas palavras selecionadas, que formam o texto, deixando de lado os limites impostos pelo auditivo ou visual.

Assim, temos os vários benefícios de parar a leitura a qualquer momento e prosseguir-la quando desejar, bem como segurarmos o livro em nossas mãos, vermos o quanto da história ainda falta para ler, dentre outros.

De acordo com Hutcheon, para alguns teóricos, num primeiro nível, não existe diferença significativa entre texto verbal e imagens visuais. No entanto, as diferenças entre os modos contar e mostrar, está em suas próprias especificidades, de forma que, cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão, seja mídias ou gêneros e, por isso, pode conquistar certas coisas com mais facilidade que outras.

Nesse contexto de reflexão, devido ao grande número de adaptações em todos os tipos de mídias, percebe-se a dupla responsabilidade assumida pelos adaptadores: adaptar uma outra obra e torná-la uma criação autônoma, mesmo sabendo que seus esforços poderão ser considerados como oportunismo financeiro.

No entanto, existem inúmeras motivações para que alguém se torne um adaptador que, podem variar desde os atrativos econômicos, culturais às razões pessoais e políticas.

Quanto à definição de adaptação Hutcheon (2013, p. 234) esclarece que:

A adaptação não é vampiresca: ela não retira o sangue de sua fonte, abandonando-a para a morte ou já morta, nem é mais pálida do que a obra adaptada. Ela pode, pelo contrário, manter viva a obra anterior, dando-lhe uma sobrevida que esta nunca teria de outra maneira.

Nesta perspectiva, subentende-se que os textos recriados não objetivam extinguir o texto primeiro, e sim oferecer a possibilidade de mantê-lo vivo e atual.

Segundo a autora os adaptadores recontam as histórias e as apresentam novamente, para que possamos interagir mais uma vez com elas.

Durante o processo, como já mencionado, elas mudam a cada repetição, e ainda assim são reconhecíveis. Relata ainda que as adaptações não são

necessariamente algo inferior ou de segunda classe, pois, se assim o fosse, pelo tempo de sua existência, não teriam sobrevivido.

Vale ressaltar que não cabe a nós fazermos juízo de valor entre ler as obras de fonte primeira ou as adaptações, porém, devemos lembrar de que o texto fonte integral tem toda a sua essência, enquanto as adaptações, ao imitá-lo, deixam para trás muitas informações que poderiam agradar ao leitor.

Por isso, estamos propondo nesta pesquisa a leitura tanto do texto primeiro como de sua adaptação para que o próprio leitor, de acordo com a experiência leitora, possa decidir pelo texto que melhor o recebe.

Diante do exposto percebeu-se que a adaptação são recriações de um texto-fonte, muitas vezes podendo ser comparada a traduções, paráfrases ou a outras intertextualidades, dessa forma na seção seguinte discutiremos sobre a construção de um texto a partir de outro texto, também chamado de intertextualidade.

2.3 Compreendendo a Intertextualidade

A intertextualidade é a relação que se estabelece de um texto para com outro. Para se perceber a intertextualidade dentro de um texto é necessário se ter uma boa leitura e um conjunto de conhecimentos prévios, os quais podem ser adquiridos tanto dentro dos estabelecimentos de ensino, como escolas e universidades, como nos espaços socioculturais do sujeito, como o convívio familiar e de grupos que partilham dos mesmos interesses comuns.

Cavalcante (2018, p. 18) ressalta que:

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a vivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana.

Esse argumento reforça a ideia de que sem conhecimento não há como produzir ou entender um texto, pois é necessário também saber interpretar o que se lê e o que se vive, ou seja, ter informações e respaldo teórico.

Segundo Cavalcante (2018) a intertextualidade pode ser trabalhada com base na ideia de Piégay-Gros (1996), com seus estudos sobre as relações intertextuais aplicadas à literatura, reformulados a partir das análises de Genette (1982), que

trabalhou a intertextualidade aplicada no discurso literário, em Relações de copresença e relações de derivação. Cavalcante (2018 p.146) explica que “os processos intertextuais podem apresentar-se em qual quer gênero, dentro de qualquer domínio discursivo”.

Relações intertextuais de copresença subdivide-se em: i) citação - uso de sinais tipográficos, como as aspas, o recuo, a margem etc; ii) plágio - tido como atualização de textos alheios como se fosse de nossa auditoria; iii) referência - utilizada para dar a localidade de outro texto; iv) alusão - citação de um texto de forma implícita, mas que com o conhecimento do leitor é possível identificar a localidade do texto. Já as relações intertextuais de derivação subdividem-se em: i) paródia - caracterizasse pela modificação de um texto-fonte, buscando um propósito comunicativo; ii) travestimento burlesco - origina-se de outros textos, porém sofre algumas modificações quanto à escrita, mas sempre baseada em uma obra com conteúdo conservado e possui uma finalidade satírica; iii) pastiche - tem por finalidade produzir textos com imitação ou característica de um determinado autor.

Paulino, Walty e Cury (2005) acrescentam ainda outras formas de apropriação textual como a epígrafe, a paráfrase e a tradução.

A epígrafe constitui-se de uma escrita introdutória de outra. É sempre um retalho de outro texto modificando e mudando o sentido do novo texto. A epígrafe é muito usada em ensaios e teses acadêmicas, reiniciando textos científicos, poéticos e outros.

A paráfrase, diferentemente da epígrafe que aborda somente pequenos trechos de um texto, envolve a maior parte do texto. Compreende-se por paráfrase recontar ou resumir um texto mantendo seus processos de construção e efeitos de sentidos.

De acordo com Paulino, Walty e Cury (2005, p. 42) “traduzir significa transpor, trasladar textos de uma língua para outra”. No entanto, segundo as autoras, esse conceito tem sentido limitado, visto que a tradução também propõe um trabalho de criação, ocorrendo principalmente nas traduções de textos literários. Atualmente a atividade de tradução, reconhecida como uma forma de intertextualidade é valorizada como um processo criativo.

Dado isso, é importante compreender a importância da intertextualidade dentro dos gêneros literários, especialmente o romance, que é o gênero em discussão neste trabalho.

Para Jenny (1979, p. 5):

Fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos – por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de que constituem, por assim dizer, a constante.

A obra literária precisa ter a sua intertextualidade para manter a sua riqueza textual, do contrário, a sua compreensão será limitada e fará com que o leitor possa adquirir mais conhecimento e uma análise interpretativa do que está lhe sendo passado.

Jenny (1979) ressalta que a intertextualidade além de condicionar o uso do código também atua de forma explícita no nível do conteúdo formal da obra. Esse acontecimento procede para todos os textos que deixarem transparecer a sua relação com outros textos como a imitação, paródia, citação, montagem, plágio, etc. Para a autora, o problema seria determinar o grau de explicitação da intertextualidade na obra. Outra problemática que poderia ocorrer também seria a sensibilidade dos leitores à repetição. Uma vez que esta sensibilidade está relacionada à existência da cultura e da memória de cada época, bem como das preocupações formais de seus escritores. Pode-se citar como exemplo a doutrina da imitação que é um convite a uma leitura dupla dos textos e à decifração da sua relação intertextual com os modelos de leitura de cada época e que estão relacionados aos modos de escrita. Desse modo, segundo Jenny (1979, p. 14) “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. Laurent Jenny acrescenta ainda que o que pode deixar esta definição desnecessária é a determinação da noção de texto e a posição adotada face aos seus empregos metafóricos.

Nesse sentido, Jenny caracteriza a intertextualidade como o início a um novo modelo de leitura que faz estalar a linearidade do texto.

Como afirma Jenny (1979, p. 21):

Cada referência intertextual é o lugar numa alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto-origem, procedendo a uma espécie de anamnese intelectual em que a referência intertextual aparece como elemento paradigmático “deslocado” e originário numa sintagmática esquecida.

Percebemos que há dois processos que atuam na leitura, na palavra. No momento em que o leitor pode analisar o texto como um fragmento ou retornar ao texto-origem.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) ressaltam sobre a existência de vários tipos de intertextualidade e cada uma com suas próprias características, dentre as quais buscaremos conhecer inicialmente a intertextualidade temática e a intertextualidade estilística.

A intertextualidade temática também está presente entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou corrente de pensamento, partilhando temas e conceitos terminológicos próprios previamente definidos no interior dessa área ou corrente teórica. Podendo ser encontrada entre vários tipos de textos como matérias de jornais, revistas, textos literários de gêneros e tipos diferentes, filmes, histórias em quadrinhos, etc., desde que tratem de um mesmo assunto, escola literária, autor ou compositor.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p.19) a intertextualidade estilística ocorre “quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia, certos estilos ou variedades linguísticas”. Tem-se como exemplos a Bíblia, jargões profissionais, um dialeto, um estilo de um determinado gênero, dentre outros.

Os autores citam também a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita. O primeiro caso ocorre quando é mencionada no próprio texto a fonte do intertexto, ou seja, ao citar outro texto ou fragmento atribuindo-lhe o verdadeiro enunciador, como as referências, citações, resenhas, resumos e outros. Enquanto no segundo caso, o intertexto alheio é introduzido no texto, porém sem citar de forma explícita a fonte. Segundo os autores, este ato pode ter o objetivo de seguir orientações argumentativas ou de contraditar, ridicularizar ou argumentar em sentido contrário o texto fonte. Exemplificam-se assim as paráfrases, também conhecida por *captação*, e os enunciados parodísticos e ou irônicos, também chamados de *subversão*, dentre outros.

Nos casos de intertextualidade implícita, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p.31) o produtor do texto espera que:

O leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente, é claro, no caso da subversão. Também nos casos de captação, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma

paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do primeiro do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual [...].

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de o leitor conhecer o texto-fonte para que, posteriormente, possa ativar seus conhecimentos discursivos e reconhecer a presença do intertexto dentro do texto. Caso contrário os enunciados irônicos (subversão) poderão ter seus sentidos comprometidos. Já as paráfrases (captação), quanto mais proximidade tiver ao texto-fonte melhor será sua compreensão.

No entanto, segundo as autoras, há casos indesejados de reconhecimentos de intertextos que se encaixam dentro da intertextualidade implícita com valor de captação, o plágio. Neste caso, o autor do texto espera que o interlocutor não tenha o intertexto e nem a fonte guardada na memória para que possa fazer as alterações que lhe achar necessárias.

Em estudo sobre as tipologias de intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) constataram que Gérard Genette tratava os diálogos entre textos como relações de transtextualidade (relação entre um texto e outro), e a subdividiu em cinco tipos, incluindo a intertextualidade, os quais serão abordados nos parágrafos seguintes.

A “intertextualidade restrita” de Genette diz respeito à presença de um texto em outro. Neste caso tem-se as citações com aspas podendo aparecer com ou sem a referência do autor.

A paratextualidade é o segundo tipo de transtextualidade apresentado por Genette. Trata-se do conjunto das relações que o texto estabelece juntamente com os segmentos de textos composto em uma obra literária. No caso, o *paratexto* envolve título, subtítulo, prefácio, ilustrações, notas de rodapé, epígrafes e todas as outras partes que compõe um texto.

Já a architextualidade, terceiro tipo de transtextualidade, é definido pela filiação do texto a outras categorias como o discurso, a enunciação, o gênero, e outros, nos quais o texto se inclui tornando-se único. Segundo as autoras a architextualidade contribui com a identificação da intertextualidade intergenérica (um gênero que exerce a função de outro), podendo ou não coincidir com um caso de paródia. Vale ressaltar que tanto a paratextualidade quanto a architextualidade se diferenciam da intertextualidade. A primeira pode ser considerada ou não como um intertexto, uma vez que suas características só poderão ser consideradas como intertextualidade se

tiverem sido extraídas de outros textos. Já a segunda, arquitextualidade, não há uma relação entre textos, e sim um enquadramento de um texto em outras categorias maiores, como o gênero e discurso.

O quarto tipo de transtextualidade de Genette é a metatextualidade. Trata-se da união de um texto-fonte a outro que dele trata através de comentário, ou seja, uma relação crítica. Em muitos casos essa crítica pode surgir sob a forma de uma alusão.

A hipertextualidade é o quinto e último tipo de transtextualidade. Dentre os cinco tipos de relações transtextuais listados tem-se em destaque a hipertextualidade, a qual é conceituada segundo Genette (2010, p. 18), como “toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário.” Assim, compreende-se que essa categoria é diferenciada das demais por descrever uma relação de derivação. Um texto sempre deriva de outro texto, de forma que o texto-fonte é também chamado de “hipotexto” e o texto derivado de “hipertexto”. De acordo com o crítico literário essa derivação pode ocorrer tanto de ordem descritiva e intelectual – um metatexto fala de um texto - quanto por transformação – B não fala nada de A, porém, não existe sem A, do qual ele resulta. Genette (2010, p. 18) exemplifica esta relação da seguinte forma:

A Eneida e Ulisses são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a Odisséia, naturalmente. Como se vê por esses exemplos, o hipertexto é mais frequentemente considerado como uma obra “propriamente literária” do que o metatexto – pelo simples fato, entre outros, de que, geralmente derivada de uma obra de ficção (narrativa ou dramática), ele permanece obra de ficção, e, como tal, aos olhos do público entra por assim dizer automaticamente no campo da literatura [...].

Conforme exemplificação citada compreende-se a relação de derivação das obras, *Eneida* e *Ulisses*, nesse caso, hipertextos do hipotexto a *Odisséia*. Segundo o autor, o hipertexto é considerado uma obra propriamente literária pelo fato de derivar de obras de ficção e permanecer como tal, obra de ficção. Essas obras, *Eneida* e *Ulisses*, se diferenciam pelo grau de transformação, já que, da *Odisséia* a *Ulisses* pode ser descrita como transformação simples ou direta, e da *Odisséia* a *Eneida* trata-se de uma transformação mais complexa e indireta, a imitação.

Embora não citado por Genette (2010), as cinco categorias de transtextualidade apresentam relevância para as adaptações, entretanto, a que mais se aproxima é a hipertextualidade, por tratar-se de toda relação que une um texto B a um texto A.

O tópico em discussão buscou mostrar os diferentes olhares acerca da intertextualidade, visto que, de acordo com os processos de produção de texto o produtor geralmente desconhece os tipos de diálogos entre textos que são postos em funcionalidade. Buscou-se fazer também a compreensão dos diferentes efeitos de sentidos entre as intertextualidades nos termos das formas e modelos textuais, bem como, destacar a importância do conhecimento das relações transtextuais, em especial a hipertextualidade de forma a facilitar a leitura e compreensão dos romances e suas adaptações.

Considerando que a leitura além de trazer vários benefícios para o ser humano é fator importante para o conhecimento e socialização do indivíduo, nesse sentido, na próxima seção apresentaremos as oficinas de leituras de obras clássicas literárias e adaptações.

3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA

A leitura de obras literárias, em especial o romance, passou a ser algo escasso dentro das salas de aula. A criatividade e o prazer do aluno pela leitura tornaram-se limitados somente com abordagens de leitura e interpretação de textos sugeridos no livro didático, e assim, o interesse pela leitura de livros pertencentes ao cânone que também despertam o senso crítico dos jovens leitores tem sido substituído por pequenos fragmentos de textos literários ou mensagens curtas utilizadas como atividades durante as aulas.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de práticas de leitura literária no contexto de sala de aula, o presente manual de leitura busca apresentar estratégias para trabalhar com a leitura de romances no contexto de sala de aula, propondo alternativas que venham desenvolver o letramento literário.

Sobre o letramento literário, Cosson (2018, p.11) afirma tratar-se “da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Sendo assim, para haver uma apropriação da escrita subentende-se, também, a necessidade do domínio da leitura, e ambos ocorrem de forma processual. Nessa perspectiva,

quanto mais o leitor tiver contato direto com obras, maior será a interação entre leitor e obras literárias.

Kleiman (2013) explica que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor, interagindo entre si e obedecendo a objetivos e necessidades sociais, e a compreensão de um texto é caracterizada pelos conhecimentos prévios do leitor, os quais estão relacionados aos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo. Sobre conhecimentos linguísticos Kleiman (2013, p. 15) relata que:

É aquele conhecimento implícito, não verbalizado, e nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regra da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Diante disso, subentende-se que esse conhecimento passa a ser aperfeiçoado quando o sujeito entra em contato com a estrutura e formação de sua língua, ou seja, os fundamentos desta língua.

Martins (2012, p. 34) afirma que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Nesse sentido, além de sermos influenciados pelo que lemos, entende-se que a leitura que fazemos é bem mais do que imaginamos ou percebemos.

Martins (2012, p. 36-37) complementa: “o leitor, entretanto, pouco se detém no funcionamento do ato de ler, na intrincada trama de inter-relações que se estabelecem.” Diante disso, nota-se que o sujeito, enquanto leitor, não percebe o funcionamento do ato da leitura e nem como tudo está relacionado à sua existência. Contudo, se o leitor se tornar sensível ao funcionamento do ato da leitura, observará “três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis *sensorial*, *emocional* e *racional*. Cada um desses níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido.” Os três níveis destacados por Martins estão presentes no ato de ler do sujeito relacionados à forma como se dá a escolha do objeto a ser lido.

Jouve (2002) discorre sobre os impactos da leitura por meio da influência que esta pode exercer sobre os leitores. Para o autor (2002, p. 123) “se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor.” Entende-se que a leitura quando realizada de uma forma que cativa o leitor e nele gere certo entendimento, que por vez lhe proporcione uma mudança de pensamento, ou o aperfeiçoamento de uma ideia já adquirida por meio de conhecimentos prévios e de

mundo, oferece-nos a percepção de que o texto agiu sobre o leitor dando-lhe experiência leitora.

O texto literário, por fazer uso das palavras de forma criativa, a colocando de forma a modificar o seu sentido usual, por vez se utilizando de recursos linguísticos, dentre eles as figuras de linguagens, vale destacar a utilização da conotação como recurso para a escrita literária. Conforme referência Proença Filho (2017, p. 131), “o texto de literatura é, em síntese, um sistema semântico eminentemente conotativo.” A esse respeito, entendemos que a conotação faz parte da escrita literária, tornando o texto rico em sentidos, despertando a curiosidade e aguçando a imaginação do leitor.

Proença Filho (2017, p. 176) nos mostra que, ao lermos um texto literário, “podemos lê-lo, pela via da conotação, em sua relação com o contexto social de que é representativo, para além dos elementos que o integram.” Por meio da leitura do texto literário, construído com uma linguagem conotativa bem como o contexto social em que a obra foi inserida, é possível termos uma visão de mundo, mas não somente do ponto em que obra abarca, como também do mundo em que o leitor é participante, pois ao realizarmos uma leitura literária podemos no ato da leitura fazer um comparativo com o que está escrito e o mundo em que somos coparticipantes.

Dessa forma, as oficinas de leitura compostas neste de Manual de leitura de romances, estão organizadas em forma de sequência didática com fundamentação teórica baseada na metodologia segundo Cosson (2018) com algumas alterações.

Com a finalidade de redimensionar as práticas de atividade leitora visando o letramento literário, ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno, Cosson propõe de forma sistematizada dois exemplos de sequências didáticas (SD): uma básica e outra expandida.

Dentre os dois exemplos de SD citados, interessa-nos aqui a básica, por conter os elementos considerados necessários que fazem parte da proposta de trabalho descrita nesta pesquisa. Dessa maneira, nos parágrafos seguintes apresentamos de forma resumida a sequência básica que é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento da preparação inicial do aluno para receber o texto literário, buscando garantir o sucesso do leitor com a obra. Vale ressaltar que a motivação não silencia o texto e nem o leitor, no entanto, o ideal é que não ultrapasse uma hora aula.

A etapa da introdução consiste na apresentação do autor e da obra física, o livro. Essa estratégia pode ser usada para despertar no leitor a curiosidade sobre como os fatos ocorreram. A introdução da obra e do autor não deve ser algo muito extenso, visto que, sua principal função é aguçar o interesse do aluno pela obra.

Leitura é a etapa da proposta de letramento literário que consiste no acompanhamento do aluno pelo professor durante o processo da leitura. Segundo Cosson (2018, p. 62), a leitura escolar necessita ser acompanhada porque tem um objetivo a cumprir. Se o livro for extenso, cabe ao professor trabalhar com intervalos e deixar os alunos lerem as obras que acharem conveniente, podendo ser na sala de aula, biblioteca ou em casa.

A interpretação, última etapa da proposta de letramento literário, compreende a construção do sentido do texto através do encontro individual do leitor com a obra e pelo registro dessa construção em um outro texto. Para esse registro, o necessário é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externar de forma explícita permitindo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Uma atividade de interpretação muito comum entre os professores é a solicitação de uma resenha no término da leitura, porém a aplicação do registro de interpretação fica a critério de cada professor, pois, vai depender do planejamento feito para a sequência didática.

A seguir, apresentamos a parte prática do manual sobre a leitura de romances clássicos e adaptações compostos por oficinas de leitura como sugestões de trabalho para promover o letramento literário, tendo como base romances clássicos canônicos da literatura brasileira. As oficinas seguem o modelo da sequência básica de Cosson (2018) com algumas alterações e estão organizadas da seguinte forma:

Aula introdutória – gênero romance

Oficina I – Leitura do livro *O cortiço* – Aluísio Azevedo

Oficina II – Leitura do livro *Senhora* – adaptado em quadrinhos – José de Alencar

Oficina III – Leitura do livro *A viúvinha* – José de Alencar

4. AULA INTRODUTÓRIA - GÊNERO ROMANCE

Antes de iniciar as etapas da sequência didática *O cortiço*, é necessário, primeiramente, explicar para os alunos o que é o gênero textual romance.



ANO – 9º ano do Ensino fundamental

❖ **DURAÇÃO** – 01 aula de 50 minutos

❖ **OBJETIVOS:**

- ✓ Conhecer a estrutura e classificação do gênero textual romance;
- ✓ Despertar nos alunos o interesse pela leitura de romances clássicos da literatura brasileira;
- ✓ Proporcionar a formação de jovens leitores a partir da leitura de romances

❖ **CONTEÚDO:** Romance

❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP51, EF69LP47, EF6949 e EF89LP33.

PROCEDIMENTOS:

- ✓ Inicialmente, explique aos alunos que antes de iniciar as propostas de leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, convém conhecer o gênero romance.
- ✓ Em seguida, pergunte aos alunos o que sabem sobre esse gênero, e após ouvir as respostas dos discentes projete slides contendo o conceito, estrutura e classificação do romance e explique o assunto aos alunos. Segue modelo dos slides:

GÊNERO TEXTUAL - ROMANCE

CONCEITO:

- Literatura Narrativa em prosa, mais ou menos longa, na qual se relatam fatos imaginários (embora estruturados com verossimilhança), às vezes inspirados em histórias reais, cujo centro de interesse pode estar no relato de aventuras, no estudo de costumes ou tipos psicológicos, na crítica social etc. (<https://www.dicio.com.br/>)
- O termo romance geralmente associado a relacionamentos ou namoro recebe um conceito diferenciado dentro da literatura;
- Romance é um gênero textual literário escrito em prosa, considerado uma narrativa longa com diferentes conflitos e envolvendo vários personagens.

GÊNERO TEXTUAL - ROMANCE

CARACTERÍSTICAS DO ROMANCE

Narrativa ficcional:

- imaginária;
- fantasiosa;
- extenso;
- escrito em prosa;
- com vários conflitos;
- contém espaço;
- vários personagens;
- narrador;
- enredo;
- existência de tempos variados.

TIPOS DE ROMANCE

Dentre os vários tipos de romances, temos:

- policial;
- regional;
- urbano;
- indianistas;
- de aventuras;
- histórico;
- romance romântico;
- ficção científica;
- realista

- ✓ Após explicar para os alunos sobre as características e tipos de romances, apresentar alguns escritores e obras romancistas nacionais, conforme imagens a seguir:

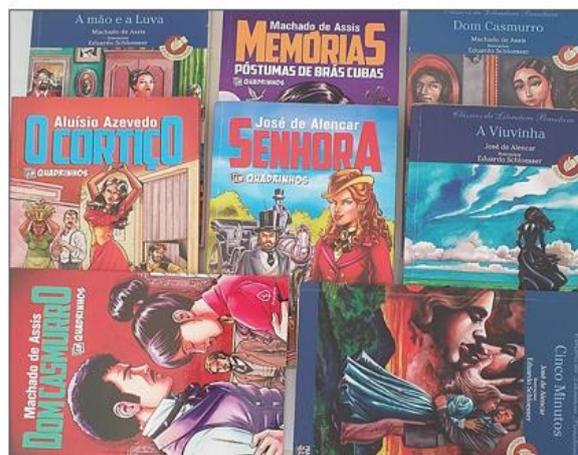
ESCRITORES ROMANCISTAS NACIONAIS

ESCRITORES BRASILEIROS

Alguns exemplos de escritores nacionais:

- José de Alencar (1829-1877)
- Cecília Meireles (1901-1964)
- Machado de Assis (1839-1908)
- Clarice Lispector (1920-1977)
- Graciliano Ramos (1892-1953)
- Guimarães Rosa (1908-1967)
- Aluísio Azevedo (1857-1913)
- Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882)
- Manuel Antônio de Almeida (1831-1861)

EXEMPLOS DE ROMANCES NACIONAIS



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

- ✓ Finalizar a aula, informando aos discentes sobre a proposta de leitura de obras clássicas literárias pertencentes ao gênero romance.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Notebook, Datashow, pendrive.

5. OFICINA 1
LIVRO O CORTIÇO



OFICINA 1
LIVRO O CORTIÇO

- ❖ **GÊNERO:** Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33
 - ✓ EF69LP53 : Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

✓ (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

✓ (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PROCEDIMENTOS:

I ETAPA - MOTIVAÇÃO

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro *O cortiço*.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Conhecer a temática do livro *O cortiço* e relacioná-los aos atuais da nossa vivência;
- Explorar as partes do livro como capa, folha de rosto, contracapa, lombada e orelha;
- Identificar o autor e ano de publicação da obra.

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro *O cortiço* de Aluísio Azevedo;
- Interpretar as questões sociais apontadas no livro e relacioná-las a realidade atual;
- Conhecer o perfil das personagens da obra.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Interpretar a temática e o enredo do livro *O cortiço* a partir de resenhas, produção de um capítulo final, e construção e encenação de peças teatrais;
- Apresentar as produções para a comunidade escolar.



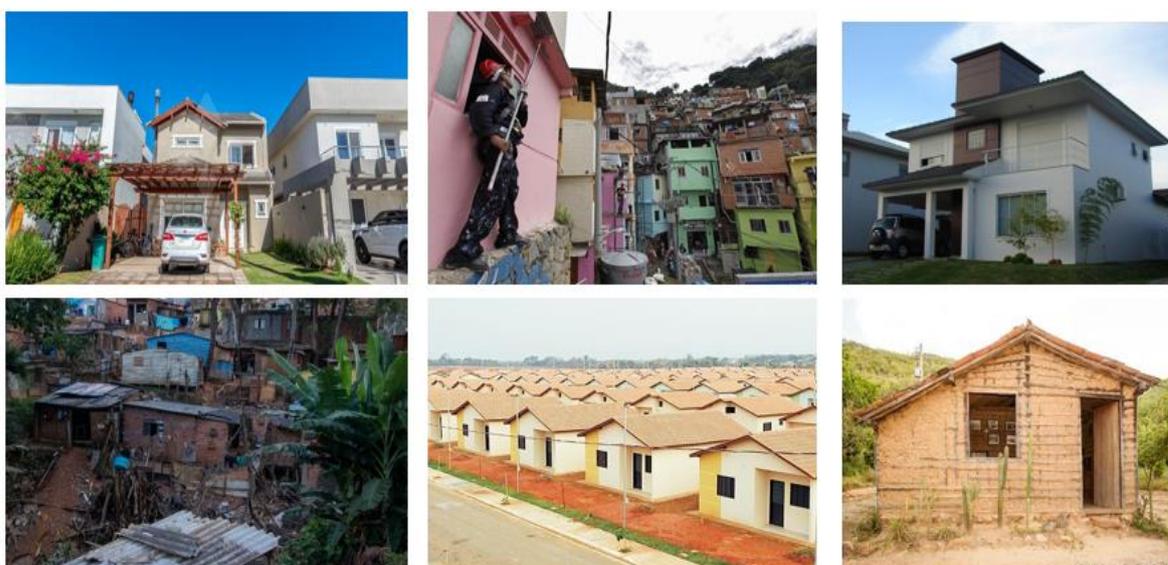
Considerando a condição de que em anos anteriores os alunos já tenham lido alguns clássicos adaptados, propõe-se nesta oficina a leitura integral de fonte primária do livro *O cortiço*.

5.1 | ETAPA – MOTIVAÇÃO

PROPOSTA 1

✓ Dividir a turma em grupos e solicitar que indiquem, a partir da leitura de um painel de imagens, o tipo de moradia que gostariam de morar ou em qual não gostariam, justificando suas respostas.

PAINEL DE IMAGENS: TIPOS DE MORADIA



Fonte: <https://www.google.com.br/search?um=1&hl=pt-BR&biw=1259&bih=627&tbs=isch:1&q=diferentes+tipos+de+moradias&btnG=Pesquisar&oq=&tbm=isch>

- ✓ Após ouvir as respostas dos alunos, realizar um debate sobre o valor social da moradia, pedindo aos discentes para compararem suas moradias com aquelas apresentadas no painel de imagens.
- ✓ E para finalizar, pedir para que cada aluno, usando sua imaginação descreva como poderia ser sua rotina e de seus familiares e vizinhos caso morassem nos lugares mostrados no painel (esta atividade pode oral ou escrita).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ *Data show, notebook, caixa de som, pendrive;*
- ✓ Painel de imagens com vários tipos de moradias e em diferentes lugares.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 1 hora aula de 50 minutos.
- ✓ Esta aula pode ser finalizando com a exibição de imagens de vários cortiços pelo Brasil.

PROPOSTA 2

- ✓ Separar os alunos em grupos e exibir o vídeo da música Humilde residência (Michel Teló) para dar início à discussão. O vídeo pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ogD8UDiMe1g>



- ✓ Após verem e ouvirem o vídeo, com a letra da música em mãos, realizar uma discussão reflexiva a partir das seguintes questões:
 - ✓ Vocês Já ouviram essa música antes? Conhecem esse cantor, Michel Teló?
 - ✓ Essa música traz somente diversão ou provoca alguma reflexão? Qual?
 - ✓ Na sua concepção, qual o significado do termo humilde residência?
 - ✓ A partir das discussões, levar os alunos a identificar a temática dessa composição.
- ✓ Em seguida, leva-los a discutirem sobre os vários tipos de residências existente em diferentes lugares e a importância de se ter uma moradia por mais simples que seja, buscando fazer uma intertextualidade entre a temática da música e o enredo do livro literário em estudo.
- ✓ Esta aula pode ser finalizando com a exibição de imagens de vários cortiços pelo Brasil.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Data show, notebook, caixa de som, pendrive;
- ✓ Letra da música: Humilde residência – Michel Teló.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 1 hora aula de 50 minutos.
- ✓ Esta atividade também pode ser aplicada de forma remota, a partir de aplicativos como google Meet, zoom, entre outros.
- ✓ A letra da música a ser trabalhada pode ser substituída ficando a critério de cada professor.





Para alcançar um bom trabalho com a leitura dos romances clássicos literários dentro ou fora de sala de aula, é preciso que o professor conheça bem as características desse gênero.

5.2 II ETAPA – INTRODUÇÃO

PROPOSTA 1

- ✓ Apresentar o livro *O cortiço* para os alunos e em seguida, recapitular os pontos das discussões da I etapa - Motivação, sobre os diferentes tipos de moradia, relacionando essas informações com a temática da obra.
- ✓ Explorar os elementos paratextuais do livro como: capa, folha de rosto, lombada, orelha e contracapa, mostrando suas funções e importância na estrutura física do livro.
- ✓ Utilizar slides para fazer uma breve apresentação da vida e obra de Aluísio de Azevedo.
- ✓ Esta proposta também pode ser aplicada de forma remota através de aplicativos como: *Google classroom*, *Google meet*, *Zoom*, etc.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro: *O cortiço*
- ✓ Projetor e *notebook* para a exibição de *slides*.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração – 1 aula de 50 minutos.

PROPOSTA 2

- ✓ Na biblioteca, com horário previamente agendado, separar os alunos em grupos e distribuir o livro *O cortiço* entre os discentes.
- ✓ Após o primeiro contato com a obra, apresentar os elementos paratextuais informando a função de cada parte do livro. Em seguida, falar sobre a temática justificando o motivo da escolha da obra.
- ✓ Para finalizar a introdução, apresentar de forma breve, através de slides, a biografia de autor Aluísio Azevedo.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro: *O cortiço*
- ✓ Projetor e notebook para a exibição de slides.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração – 1 aula de 50 minutos.



A leitura dos clássicos literários não deve ser imposta como uma atividade obrigatória para os alunos, mas como alternativa para o desenvolvimento de várias capacidades de compreensão e interpretação tanto dos textos quanto de sua realidade.

5.3 III ETAPA – LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Separar a turma em pequenos grupos e distribuir os livros de forma que todos os alunos possam acompanhar a leitura da obra. Nesta etapa o ideal é o que o professor faça a leitura do primeiro capítulo do livro, ou de alguns parágrafos (trechos), para que os alunos observem a linguagem do texto, ritmo e entonação da voz. Antes de iniciar a leitura, pode-se sugerir aos alunos que anotem os pontos não entendidos para serem discutidos depois, bem como palavras desconhecidas para pesquisarem o significado nos dicionários;
- ✓ Ao término da leitura feita pelo professor, pode-se dar início aos questionamentos feitos pelos alunos, momento marcante de interação entre leitor e obra, professor e aluno;
- ✓ Após as discussões, o professor pedirá aos estudantes para dar continuidade a aula fazendo a leitura dos demais capítulos do livro, seja de forma individual, em duplas ou pequenos grupos. Porém, o mediador deve estar sempre atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura.
- ✓ Por se tratar de um livro extenso, contendo XXIII capítulos, sugere-se trabalhar com intervalos, instante em que os alunos ficarão à vontade para lerem a obra onde acharem conveniente. Para os alunos que não tiverem acesso ao livro físico, podem baixá-lo em PDF no computador da escola, notebook ou no próprio celular e dar continuidade à leitura iniciada na sala de aula.
- ✓ Durante os intervalos de leitura, o professor deverá acompanhar seus alunos em suas dificuldades e fazer intervenções, se necessário, para que o aluno continue motivado à conclusão da leitura.
- ✓ Esta etapa será composta por dois intervalos: no primeiro, sugere-se aos alunos discorrerem verbalmente as primeiras impressões sobre a obra. Em seguida, o professor faz o levantamento de alguns pontos destacados pelo autor como: desigualdades e conflitos entre as classes sociais, conflitos sentimentais, miséria, exploração, ambição, inveja, traição, egoísmo, dentre outros e relacioná-las à realidade vivida pela maioria dos brasileiros.

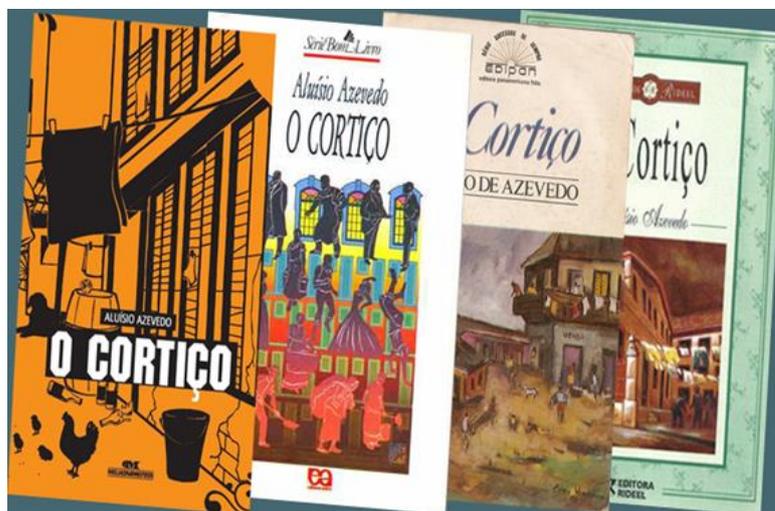
✓ No segundo intervalo, além de acompanhar o desempenho dos alunos durante a leitura, apresentar o perfil das personagens através de slides, e discutir as particularidades de cada integrante da obra juntamente com os alunos.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro – *O cortiço*;
- ✓ Dicionários;
- ✓ Notebook, datashow e pendrive.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração total: 04 aulas de 50 minutos cada.



Fonte: <https://renataquartieri.com/vestibular-2/exercicios/o-cortiço-aluisio-azevedo/>

- ✓ Nesta atividade o professor pode optar pela formação de rodas de leitura. Para tanto, o ideal é que todos os alunos tenham acesso ao livro para facilitar a leitura compartilhada da obra.
- ✓ Esta etapa - Leitura - contará com 2 intervalos de 50 minutos cada.



Professor (a)!

O cortiço também pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com as disciplinas de História e Arte. Trabalhar a parte histórica e social da época, bem como a origem de algumas danças e ritmos musicais pode ser uma boa opção para contribuir na formação leitora do alunado.

5.4 IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

PROPOSTA

✓ Após os alunos relatarem os fatos que mais lhes chamaram atenção durante a leitura do livro, o professor deverá separar a classe em 4 grupos e apresentar as seguintes propostas de trabalho, distribuídas através de sorteio, para serem desenvolvidas pelos alunos como forma de externarem a compreensão feita da leitura da obra *O cortiço*. Segue as propostas:

✓ O primeiro grupo construirá títulos para todos os capítulos do livro levando em consideração os fatos narrados em cada capítulo, com o intuito de chamar a atenção do leitor;

✓ O segundo grupo fará um capítulo apresentando um final diferente do apresentado por Aluísio de Azevedo;

Obs: Os dois primeiros grupos poderão apresentar suas produções para os outros alunos através de podcasts apresentados dentro da sala de aula ou postados entre os grupos de *WhatsApp*.



As apresentações das produções dos alunos podem ser divulgadas em seus próprios grupos de *WhatsApp* e nas páginas do *Facebook* de cada participante.

✓ O terceiro grupo construirá uma peça teatral encenando a relação vivida por Bertoleza e João Romão e finalizará a cena com a morte de Bertoleza;

✓ O quarto grupo construirá uma peça teatral encenando a briga entre Firmo e Jerônimo por ciúmes de Rita Baiana.

✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem criar condições para que os alunos apresentem suas produções para toda a comunidade escolar, pode ser através de um Sarau literário, Semana nacional do livro ou outros projetos de leitura existentes na escola.

✓ Para incentivar os demais alunos, pode-se também, lançar todas as imagens, podcasts e vídeos das apresentações no blog da escola.



RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro *O cortiço*;
- ✓ Pedacinhos de papel para a organização do sorteio;

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 aulas de 50 minutos cada.

Um professor apaixonado por leitura é o maior incentivador de seus alunos a se tornarem bons leitores!



6. OFICINA II

LIVRO: *SENHORA* - adaptado

OFICINA II**LIVRO: SENHORA – obra adaptada**

- ❖ **GÊNERO:** História em quadrinho - Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33

PROCEDIMENTOS:**I ETAPA - MOTIVAÇÃO**

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro Senhora.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Reconhecer as características e estrutura do gênero romance.
- Conhecer a temática do livro Senhora fazendo uma relação com os acontecimentos vividos atualmente pela sociedade brasileira;

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro Senhora de fonte primária e a adaptação em quadrinhos;
- Interpretar as questões sociais apontadas pelo autor.
- Reconhecer as diferenças entre a obra adaptada e o livro de fonte primária fazendo uma intertextualidade entre as obras.

IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Externalizar a temática e o enredo do livro Senhora a partir de podcast, produção de um capítulo final em quadrinhos, encenação de um júri simulado e peça teatral;
- Apresentar as produções para a comunidade escolar.

6.1 | ETAPA – MOTIVAÇÃO

PROPOSTA

✓ Após conversa informal, o professor deve informar aos alunos sobre a leitura de um clássico literário. Em seguida, projetar o vídeo trailer da obra *Senhora*. Segue o link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>

✓ Após projeção, os alunos serão instigados a comentarem o que perceberam no vídeo. Para isso, algumas perguntas poderão ser lançadas, como:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>

✓ Qual o principal assunto abordado neste vídeo?

✓ Na opinião de vocês, desde quando existe casamento por interesse?

✓ De acordo com o vídeo quem é interesseiro (a), o homem ou a mulher?

✓ E o perfil da mulher atual, sempre foi assim ou sofreu transformação?

✓ Depois de ouvir as respostas e dialogar com os estudantes sobre as indagações, o mediador deve anunciar a temática do livro a ser lido pelos alunos.

RECURSOS DIDÁTICOS

✓ *Notebook*,
datashow, caixa de som e *pendrive*.



Criar condições para o aluno escolher a obra a ser lida de acordo com as suas preferências pode contribuir muito para o sucesso de boas leituras e ajudar em sua formação leitora!

OBSERVAÇÃO

✓ Duração: 01 aula de 50 minutos.

6.2 II ETAPA – INTRODUÇÃO

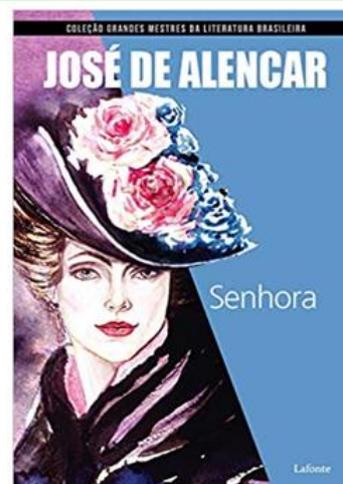
PROPOSTA

✓ Antes de iniciar a propostas de leitura do livro *Senhora*, convém recapitular de forma breve, através de slides, as características e estrutura do gênero romance, apresentando a partir de slides. Vê imagens:

CARACTERÍSTICAS DO ROMANCE

• Características:

- Pertence ao gênero narrativo da literatura;
- Apresenta uma sequência de fatos interligados que acontecem no decorrer da história;
- Sua principal característica é a relação temporal estabelecida entre os fatos, embora nem sempre narrados na sequência temporal em que acontecem é possível reconstruir essa sequência;
- O romance surgiu devido a ascensão da burguesia;
- É escrito em prosa, utilizando linguagem simples e coloquial



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Senhora-Jos%C3%A9-Alencar/dp/8581863310>

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESTRUTURA DO ROMANCE



<https://blog.estantevirtual.com.br/2020/08/26/10-classicos-da-literatura-brasileira-para-ler-sempre/>

•**Narrador** – narra o que acontece na história, faz parte da narrativa, não devendo ser confundido com o autor; pode ser uma das personagens e relacionar-se com outras.

•**Personagens** – praticam as ações e o desenvolvimento da história; são representações fictícias de seres humanos, que podem ser do ponto de vista físico e psicológico. As personagens podem ser: protagonista (principal), antagonista (adversário ou opositor) e os secundários (demais participantes).

•**Enredo** – é a sequência dos fatos da narrativa; apresenta situações de conflito e a partir dele se chega ao tema, que é o motivo central do texto.

•**Tempo** – pode ser tempo cronológico (marcado pela passagem das horas, dias, etc.) e tempo psicológico (marcado pelas lembranças e reflexões das personagens).

•**Espaço** – local onde ocorrem os fatos; existe o espaço físico e o psicológico.

✓ Após explanação sobre a estrutura do romance, apresentar uma breve atividade de fixação de aprendizagem. A atividade, a seguir, foi elaborada através da plataforma **WordWall** em modelo gamificado, a qual poderá ser acessada pelo link abaixo: <https://wordwall.net/pt/resource/18010011/senhora>. Segue dois dos vários modelos de jogos que podem ser encontrados no link citado:

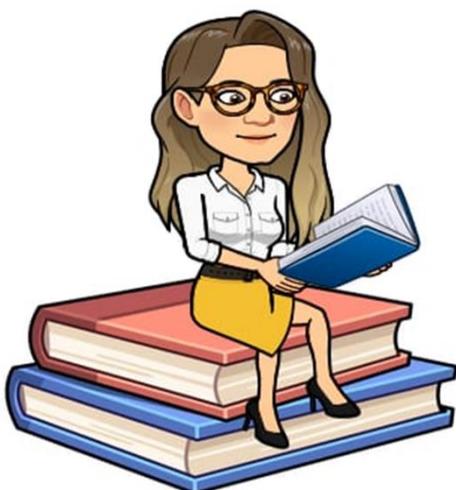
Jogo: Perseguição do labirinto



Jogo: Roda aleatória



- ✓ Após conclusão da atividade, conversar com os alunos sobre a leitura do livro Senhora. Informar que será distribuído livros diferentes entre eles, um adaptado em quadrinhos e o outro de fonte primária. Falar sobre a temática abordada, recapitulando os pontos discutidos na primeira etapa – Motivação.
- ✓ Para dar início à leitura, primeiramente distribua os livros de forma aleatória e depois separe os alunos em 4 grupos de acordo com os livros que receberam.
- ✓ Depois do primeiro contato com o livro, apresentar verbalmente, a partir do próprio livro os elementos que compõem as histórias em quadrinhos como os vários tipos e formas de balões que representam diálogos e as ideias das personagens.
- ✓ Informar aos alunos que as HQ's são textos narrativos compostos por imagens e textos, bem como, narrador, enredo, tempo e desfecho. Em seguida apresentar de forma breve, em slides, a biografia de José de Alencar.



RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – Senhora.
- ✓ Notebook, Datashow, caixa de som e pendrive.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração: 02 horas aula de 50 minutos.

6.3 III ETAPA - LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Esta etapa pode ser desenvolvida dentro da biblioteca, pois, além de favorecer o estímulo a leitura os alunos aprenderão os hábitos e funcionamento deste espaço cultural dentro da escola. Dessa forma, depois das discussões apresentadas na motivação e introdução, o professor deve dispor a turma em grupos conforme distribuição dos livros ocorridos na II Etapa – Introdução. Nesta etapa o ideal é que o

professor faça a leitura das primeiras páginas de uma das obras, sugere-se o livro de fonte primária, para que os alunos observem a linguagem do texto, entonação da voz, o ritmo, habilidades leitoras e assim, desperte a curiosidade e o interesse em continuar a leitura das demais páginas. Antes de iniciar a leitura, pode-se sugerir aos alunos que anotem os pontos não entendidos para serem discutidos depois, bem como palavras desconhecidas para pesquisarem os significados nos dicionários;

✓ Após o término da leitura feita pelo professor, pode-se dar início aos questionamentos dos alunos, momento marcante de interação entre leitor e obra, professor e aluno;

✓ Depois das discussões o mediador pedirá aos estudantes para dar continuidade a aula fazendo a leitura das demais páginas do livro, seja de forma individual, em duplas ou pequenos grupos. Porém, o mediador deve estar sempre atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura.

✓ Os romances clássicos brasileiros costumam ser extenso, até mesmo os livros em quadrinho que costumam ter entre 40 a 80 páginas, por esse motivo Cosson (2018) sugere o trabalho com



Fonte: <https://www.xaxim.sc.gov.br/noticias/index/ver/codNoticia/436816/codMapaltem/13800> - acesso em 20/06/2021

intervalos, momento em que os alunos ficarão à vontade para lerem a obra aonde acharem conveniente, como na sala de aula, biblioteca ou em seu próprio lar. Assim, por tratar-se de dois livros, um em quadrinho e o outro “original”, esta proposta contará com dois intervalos.

✓ Durante os intervalos de leitura, o professor além de acompanhar o processo de leitura e as dificuldades dos alunos, deverá fazer intervenções, se necessário, para que o aluno continue motivado a conclusão da leitura. Como intervenção o docente pode promover uma leitura dramatizada ou encenada de algumas páginas do livro para chamar a atenção do aluno e dar mais vida a obra.

✓ O professor pode promover também um debate entre os grupos, mostrando verbalmente a intertextualidade entre a obra original de fonte primária e a adaptação em quadrinhos.

✓ Após concluírem a leitura da referida obra o professor pode revisar o perfil de algumas das personagens do livro a partir da atividade disponível no link abaixo: <https://wordwall.net/play/17795/892/565>. Segue modelo da atividade encontrada na plataforma Wordwall através de gamificação:

Como Aurélia Camargo sendo tão pobre conseguiu ficar milionária?



A Casando-se com Fernando seixas, pois era muito rico.

B Recebeu uma herança de seu avô.

C Ganhou na loteria.

D Casando-se com Eduardo Abreu, pois era milionário.

De acordo com o livro Senhora, o perfil de Aurélia Camargo era considerado:



A dentro dos padrões de sua época.

B normal para o século XIX, pois todas as mulheres eram independentes.

C norma, pois as mulheres eram inteligentes e governavam os maridos.

D fora dos padrões de sua época.

RECURSOS DIDÁTICOS

✓ Livro paradidático – Senhora em quadrinhos

OBSERVAÇÃO

✓ Duração de 04 aulas de 50 minutos cada.



Caro (a) professor (a):

As adaptações em quadrinhos dos clássicos literários são recriações de um texto de fonte primária, ou seja, as informações são resumidas, por isso professor (a), após a leitura desta obra, *Senhora em quadrinhos*, incentive seus alunos a lerem a obra integral do texto fonte.

6.4 IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Iniciar a aula com conversa informal e em seguida conversar com os alunos sobre as propostas de trabalho a serem desenvolvidas a seguir, como forma de externarem a compreensão feita da leitura do livro *Senhora em quadrinhos*.
- ✓ O próximo passo será separar a classe em grupos e apresentar as propostas de atividades a serem realizadas:
- ✓ O primeiro grupo irá fazer um podcast do livro a serem apresentados para a turma e posteriormente divulgados nos grupos de *Whatsapp* dos alunos.
- ✓ O segundo grupo promoverá um júri simulado no qual, Fernando Seixas será acusado de assédio moral contra Aurélia Camargo, a qual tendo passado vexame, constrangimento e humilhação pelo abandono exigirá indenização moral ou até mesmo financeira pelo ato sofrido. O grupo deverá organizar-se com: réu, juiz, advogados, testemunhas de defesa e acusação, policiais, plateia e outros se julgarem necessário. Cada participante buscará defender seus objetivos conforme personagens do júri.
- ✓ O terceiro grupo desenhará em quadrinhos um capítulo apresentando um final diferente do exibido pelo autor da obra. O capítulo desenhado poderá ser apresentado

nos grupos sociais da escola como blog, página do *facebook* e também nos grupos de *Whatsapp* dos alunos.

✓ O quarto grupo construirá uma peça teatral encenando o final da primeira parte do livro (*Posse*), casamento de Aurélia Camargo e Fernando Seixas e o momento em que a Aurélia se vinga do marido humilhando-o dizendo que o comprou por 100 contos de réis e listando as regras assinadas por ele no contrato do casamento;

✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções. Provavelmente, serão necessários outros encontros para o término das organizações das atividades, por isso, o professor deve deixar os alunos livres para se reunirem dentro ou fora do ambiente escolar.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem organizar eventos para a apresentação e divulgação dos trabalhos dos alunos. Poderá ser através de *Saraus*, na culminância de projetos de leitura existentes na escola, no cantinho da leitura da biblioteca, no auditório ou outros espaços que julgarem adequado.



A escola, de um modo geral, precisa incentivar seus alunos à leitura dentro do ambiente escolar. Visitar e fazer uso da biblioteca deve ser algo rotineiro na vida dos alunos!

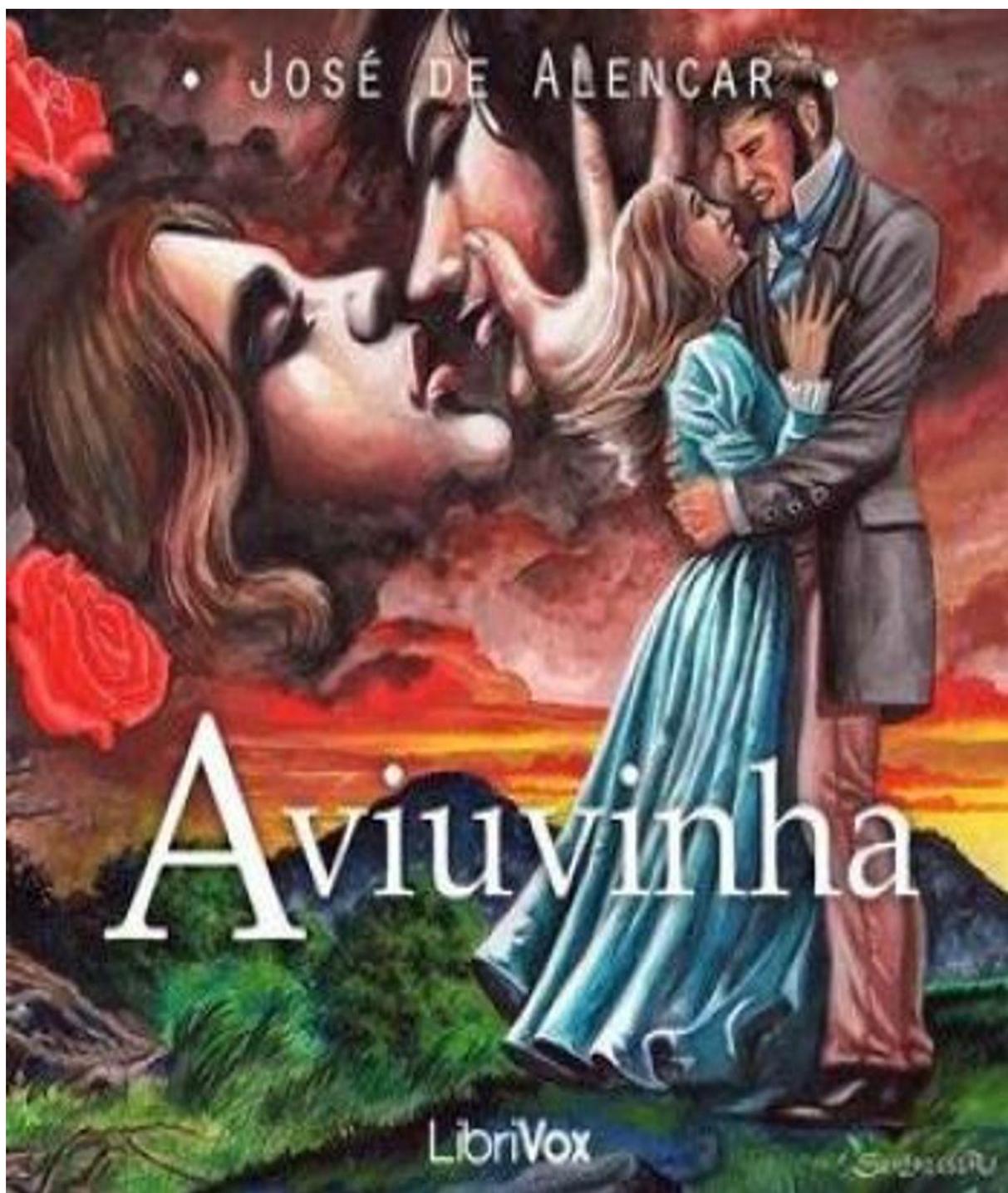
RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro *Senhora em quadrinhos*;
- ✓ Pedacinhos de papel para a organização do sorteio;

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 aulas de 50 minutos cada.

7. OFICINA III
LIVRO: A VIUVINHA



Fonte: <https://www.tocalivros.com/audiolivro/a-viuvinha-jose-de-alencar-leri-librivox>

OFICINA III
LIVRO: A VIUVINHA

- ❖ **GÊNERO:** Romance clássico da literatura brasileira
- ❖ **ANO** – 9º Ano do Ensino fundamental
- ❖ **DURAÇÃO TOTAL:** 08 aulas
- ❖ **OBJETIVOS:**
 - ✓ Despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura de romances clássicos;
 - ✓ Ampliar a proficiência leitora e a criticidade dos alunos a partir dos textos literários de maior extensão e complexidade, como os romances.
- ❖ **HABILIDADE(S) DA BNCC:** EF69LP53, EF69LP44, EF89LP33

PROCEDIMENTOS:

I ETAPA - MOTIVAÇÃO

- Despertar nos alunos a curiosidade pela temática e enredo do livro *A Viuvinha*.

II ETAPA – INTRODUÇÃO

- Conhecer a temática do livro *A Viuvinha* fazendo uma relação com os acontecimentos vividos atualmente pela sociedade brasileira;
- Identificar o autor e ano de publicação da obra.

III ETAPA – LEITURA

- Ler o livro *A Viuvinha*, como atividade complementar ao livro didático;
- Interpretar os pontos críticos sociais apontadas pelo autor na obra *A Viuvinha*;
- Conhecer o perfil das personagens da obra.

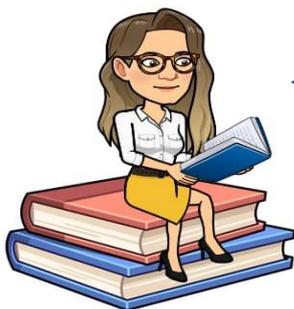
IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

- Externalizar a temática e o enredo do livro *A Viuvinha* a partir da produção de um curta-metragem, uma paródia musical, produção de timeline (linha do tempo) e criação de um jogo sobre a obra lida.
- Apresentar as produções dos alunos para as outras classes e comunidade escolar.

7.1 | ETAPA - MOTIVAÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Após conversa informal, separar os alunos em semicírculo e falar sobre a leitura de uma obra clássica, mas que antes irão ouvir uma música que tem relação com o livro.
 - ✓ Depois, distribuir a letra da música intitulada Amor à primeira vista de Fernando e Mateus, em seguida, projetar um vídeo com a música. O vídeo pode ser acessado no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=C7Oqhj2RGVY>
 - ✓ Após a exibição do vídeo, solicitar aos discentes que leiam a letra da música buscando fazer uma relação com a temática da obra a ser lida. Em seguida, pedir que respondam aos seguintes questionamentos:
 - ✓ Vocês já ouviram esta música?
 - ✓ Quem canta esta música?
 - ✓ Você gostou da música? Por quê?
 - ✓ Qual é o título da música?
 - ✓ Vocês acreditam em amor à primeira vista? Por quê?
 - ✓ Quanto tempo dura a fidelidade a alguém que se ama?
- Após discursões, revelar a temática e o título do livro, *A Viúvinha*, aos alunos.



Os romances são leituras mais extensas e nem sempre será possível concluí-los na íntegra em sala de aula. Por isso, o professor deve estabelecer prazos para início e término das leituras.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Notebook, caixas de som, Datashow, pendrive.
- ✓ Xerox da letra da música Amor à primeira vista de Fernando e Mateus.

OBSERVAÇÃO:

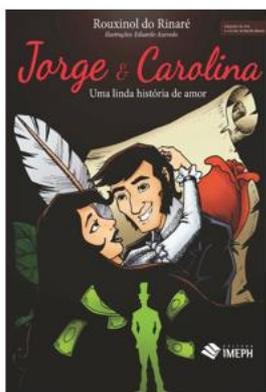
- ✓ Duração: 01 aula de 50 minutos.
- ✓ Tanto a música quanto os questionamentos são sugestões, ficando a critério do professor acrescentar, diminuir ou até mesmo substituir as perguntas por outras.

7.2 II ETAPA – INTRODUÇÃO

PROPOSTA

- ✓ Esta etapa será desenvolvida no espaço da biblioteca da escola, com horário previamente agendado. Dessa forma, após conversar com os alunos sobre a leitura do livro *A Viúvinha*, mostrar as edições do livro em estudo existente no acervo da biblioteca para que percebam as diferenças entre as edições como, capa, imagens no decorrer das páginas, ano de publicação, entre outros.
- ✓ Vale ressaltar que entre essas obras pode haver adaptações, por isso, se houver, apresente-as aos alunos mostrando as diferenças entre as obras de fonte primária.
- ✓ Em seguida o professor projetará slides com gravuras do livro *A Viúvinha* para que os alunos criem hipóteses da temática e previsões do que poderá acontecer no decorrer da narrativa. Segue imagens:

A VIUVINHA – JOSÉ DE ALENCAR



/imagens – Fonte:<http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>. acesso em 20/06/2021.

- ✓ Após discussões, distribuir os livros para os alunos e inicialmente, pedir para lerem a biografia do autor do livro, José de Alencar e posteriormente observar e folhear o livro para conhecer sua estrutura.

RECURSOS DIDÁDICOS

- ✓ Livro paradidático – *A Viúvinha*.

✓ *Notebook, Datashow, caixa de som e pendrive*

OBSERVAÇÃO

✓ Duração: 01 hora aula de 50 minutos.

PROPOSTA 2

OBS: Proposta de trabalho remoto

✓ Após conversas com os discentes sobre a leitura do livro *A Viúvinha*, apresentar a obra física para os alunos a partir de uma plataforma educacional digital como *Zoom, Meet, Google Classroom*, entre outras.

✓ Falar sobre a temática da obra e em seguida, apresentar de forma breve dados biográficos sobre o autor José de Alencar.

RESUMO BIOGRÁFICO DE JOSÉ DE ALENCAR

José Martiniano de Alencar



- Cearense, nascido em 1º de maio de 1829 em Messejana.
- Filho ilegítimo de José Martiniano Pereira de Alencar e sua prima Ana Josefina de Alencar;
- Ainda pequeno mudou-se para o Rio de Janeiro.
- Cursou Direito em São Paulo de 1845 até 1850;
- Antes de escrever obras literárias atuou como advogado, jornalista, deputado e ministro da justiça;
- Em 1856 escreveu seu primeiro romance, *Cinco minutos*. E em 1857, *A Viúvinha* e *O Guarani*;
- Após a morte do pai, ingressa na política e se elege como deputado estadual do Ceará.
- precursor do romantismo no Brasil dentro das quatro características: indianista, psicológico, regional e histórico.
- Doente de Tuberculose viaja para a Europa em 1877 em busca de um tratamento médico, porém, não obteve sucesso e faleceu neste mesmo ano.

Fonte: <https://bibliotecaeflch.wordpress.com/2014/04/29/perfil-da-semana-jose-de-alencar/>

✓ Após a apresentação do livro e do autor, pedir aos alunos que a partir do título e da temática da obra levantem hipóteses sobre o enredo do livro. O ideal é que eles anotem essas suposições para posteriormente compará-las aos fatos descritos no livro. O professor finaliza a introdução enviando o livro em PDF por e-mail, *Whatsapp* ou outra ferramenta utilizada pelos alunos.

RECURSOS DIDÁDICOS

- ✓ Livro paradidático – A Viuvinha.
- ✓ *Notebook, pendrive, internet, plataforma educacional Google meet.*

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração: 01 hora aula de 50 minutos.

7.3 III ETAPA – LEITURA

PROPOSTA

- ✓ Sabendo que muitos autores de livros didáticos do ensino fundamental optam por não trabalhar com os clássicos da literatura brasileira, sugere-se nesta etapa Leitura o trabalho com o gênero romance a partir da leitura do livro *A Viuvinha* como atividade complementar ao livro didático.
- ✓ Dessa forma, o professor deve iniciar o trabalho informando aos alunos sobre a leitura do livro em questão. Em seguida, após explorar a estrutura e características do gênero romance contidos no livro didático, o docente deve encaminhar os alunos à biblioteca da escola para solicitar o empréstimo do livro sugerido, *A Viuvinha*.
- ✓ Após os alunos receberem os livros, o professor fará uma leitura dramatizada do primeiro capítulo do livro para que os alunos observem a linguagem do texto, entonação da voz, o ritmo, habilidades leitoras e assim, desperte a curiosidade e o interesse em continuar a leitura dos demais capítulos.
- ✓ Após o término da leitura feita pelo professor, deve-se responder aos questionamentos dos alunos, se houver. Depois, disponibilizar o horário de aula para os discentes lerem a obra, podendo usar o espaço de sala de aula ou da biblioteca. Neste momento o mediador deve ficar atento aos questionamentos que poderão surgir durante a leitura. Terminando o horário disponível para a leitura, os devem levar os livros para casa, conforme orientação do bibliotecário, para concluírem a leitura da obra.

✓ Para os alunos que não tiverem acesso ao livro físico ou até mesmo para aqueles que preferirem acompanhar a leitura pelo PDF, podem acessá-lo através do link: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000144.pdf>.

✓ A socialização da leitura poderá ocorrer na biblioteca da escola, durante um café bem caprichado. Esse momento poderá ser intitulado: Café com leitura. Assim os alunos poderão ficar à vontade para conversarem entre si, com o professor e o bibliotecário sobre o enredo do livro, suas dificuldades durante a leitura, opinião sobre o perfil das personagens, enfim, ficarem à vontade para falarem sobre a obra *A Viúva*, de José de Alencar.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro paradidático – *A Viúva*.
- ✓ Livro didático – *Se liga na Língua* – 9º ano
- ✓ Alimentos para um café da manhã: pães, bolos, frutas, leite, café, suco, biscoito, ovos, etc.

OBSERVAÇÃO:

- ✓ Duração: 04 horas aula de 50 minutos cada.



Segundo Calvino (1993, p.12) “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê”.

7.4 IV ETAPA - INTERPRETAÇÃO

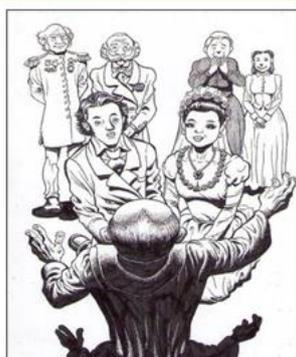
PROPOSTA

- ✓ Sabendo que todos os alunos concluíram a leitura da obra *A Viúvinha* e que foram edições e tipos de livros diferentes disponibilizados na biblioteca, informe aos alunos que a partir desta variedade de livros irão fazer a socialização da aprendizagem da narrativa através de algumas atividades em grupos. Porém, antes, iremos aprender sobre a relação existente entre os livros, intertextualidade, a partir de slides, entre a obra de fonte primária e algumas imagens em quadrinhos do livro em estudo.
- ✓ Inicialmente o professor deve conceituar Intertextualidade como a relação existente entre os textos seja de forma implícita ou explícita. Depois, citar alguns tipos de intertextualidade como a paráfrase, paródia, alusão, plágio, entre outros. Em seguida, apresentar as gravuras abaixo através de slides:

INTERTEXTUALIDADE – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS



... Começou a contemplar aquela menina como se fosse uma santa; e, quando ela se levantou para retirar-se com sua mãe, seguiu-a insensivelmente... (Texto original)



- É verdade; mas o interessante foi que na véspera de sua morte se tinha casado com uma menina lindíssima.
- Conheces?
- Ora! quem não conhece a Viúvinha no Rio de Janeiro? É a moça mais linda, a mais espirituosa e a mais coquette dos nossos salões. (Texto original)



"Peço a quem achar o meu corpo o faça enterrar imediatamente, a fim de poupar à minha mulher e aos meus amigos esse horrível espetáculo. Para isso achará na minha carteira o dinheiro que possuo." ... (Texto original) Jorge da Silva

Imagens - Fonte <http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>. acesso em 20/06/2021

- ✓ Após projeção do slide, fazer os seguintes questionamentos:
- ✓ Com base nas imagens dos quadrinhos e nos fragmentos citados, podemos associa-los a qual obra literária? Como chegaram a essa conclusão?
- ✓ Qual o nome das personagens que aparecem nas imagens?

- ✓ Qual a relação existente entre as imagens e os fragmentos?
- ✓ Dentre as imagens citadas no slide, selecione uma delas e narre os fatos com base na obra lida.
- ✓ Ressaltar que a leitura das adaptações não substitui a leitura da obra original do texto de fonte primária.
- ✓ Após o trabalho com a intertextualidade dar início a distribuição das atividades de socialização da leitura do livro lido, em grupos. Primeiramente, separe a classe em 4 grupos:
 - ✓ O primeiro grupo irá produzir um curta-metragem do livro;
 - ✓ O segundo grupo construirá uma paródia musical sobre a obra estudada;
 - ✓ O terceiro grupo construirá um Timeline (linha do tempo) do livro no facebook. Nesta atividade os alunos selecionaram as partes do livro que mais lhes chamaram atenção e transformarão em um feed de notícias do facebook, podendo usar todos os caracteres de diversão existente nesta plataforma como, balões de fala, desenhos, emojis e outros símbolos, juntamente com a fala dos personagens. A participação da turma acontecerá através dos comentários e das curtidas na referida plataforma.



- ✓ O quarto grupo ficará encarregado de criar um jogo utilizando o trabalhado. Pode ser um jogo da memória com os personagens, perguntas com opções de verdadeiro falso ou outro jogo de suas preferências. Os alunos ficaram à vontade para escolherem a plataforma de construção da atividade. Ao término da atividade, disponibilizar o link nos grupos de Whatzapp e nas páginas de facebook dos participantes para que todos tenham acesso.
- ✓ Após as devidas orientações para os componentes dos grupos, disponibilizar o restante do horário para os alunos organizarem suas produções. Provavelmente, serão necessários outros encontros para o término das organizações das atividades,

por isso, o professor deve deixar os alunos livres para se reunirem dentro ou fora do ambiente escolar.

OBS: O professor, juntamente com a direção e coordenação da escola podem criar eventos para que os alunos possam apresentar suas produções para toda a comunidade escolar. Pode-se também, lançar todas as produções dos alunos no blog da escola e nas páginas do facebook.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livro A Viuvinha;
- ✓ Notebook, datashow, pendrive.

OBSERVAÇÃO

- ✓ Duração de 02 horas aulas de 50 minutos cada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **A viuvinha**; adaptação de Glauco Cazé; ilustrações Eduardo Schollosser. – Recife: Prazer de Ler, 2010.

ALENCAR, José de. **Senhora**. 1ª edição. – São Paulo: FTD, 2011.

ALENCAR, José de. **Senhora**: em quadrinhos; organizado por Franco de Rosa; ilustrado por Arthur Garcia. – Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

AMAZON. **Senhora (José de Alencar)**. Capa de livro Disponível em: <
<https://www.amazon.com.br/Senhora-Jos%C3%A9-Alencar/dp/8581863310>>.
Acesso em 20 de jun. de 2021.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 3ª edição. – São Paulo: FTD, 2011.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Capa de livro. Disponível em: <
<https://www.amazon.com.br/Corti%C3%A7o-Cole%C3%A7%C3%A3o-Travessias-Alu%C3%ADsio-Azevedo/dp/8516096912>>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In Dantas, V (Org.)
Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática - 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

DISAL. **Senhora - em quadrinhos**. Capa de livro. Disponível em: <
<https://www.disal.com.br/produto/5685028-Senhora-Em-Quadrinhos-PrincipisCi#>>.
Acesso em 20 de jun. de 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto**: Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura**: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2010.

FERNANDO & MATHEUS. **Amor à primeira vista**. WMV. Vídeo da música Amor à primeira vista de Fernando e Mateus. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7Oqhj2RGVY>. Acesso em 18 de maio. de 2021.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições viva voz, 2010.

GOOGLE PLAY. **Apps**. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=bitmojis&c=apps&hl=pt> . Acesso em: 12 de set. de 2020.

GOOGLE. **Diferentes tipos de moradia**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?um=1&hl=pt-BR&biw=1259&bih=627&tbs=isch:1&q=diferentes+tipos+de+moradias&btnG=Pesquisar&oq=&tbm=isch>>. Acesso em 15 de maio de 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. IN: Intertextualidades. **Poétique – Revista de teoria e análise literária**. Coimbra: Livraria Almeida, 1979. P. 5-49.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LISBOA, Yasmin. **Livros e Hqs: 10 clássicos da literatura brasileira para ler sempre**. Capa de livros clássicos da literatura brasileira. Estante Blog. Disponível em: < <https://blog.estantevirtual.com.br/2020/08/26/10-classicos-da-literatura-brasileira-para-ler-sempre/>>. Acesso em 22 de jun. de 2021.

LUKÁCS, G. **Teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)
MARTINS, Maria Elena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOISÉS, Massaud. **A Criação literária. Prosa 1**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PAULINO, Graça; WALTY Ivete e CURY Maria Zilda. **Intertextualidade teoria e prática**. 6ª edição. São Paulo: Formato, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2017.

QUARTIERI, Renata. **O cortiço – Aluísio Azevedo**. Capa de livro. Disponível em: <https://renataquartieri.com/vestibular-2/exercicios/o-cortico-aluisio-azevedo/> .Acesso em 20 de jun. de 2021.

REIS, Sandra Maura dos. A leitura por adaptações literárias de clássicos no Ensino Fundamental. In: **De professores de Língua portuguesa para professores de Língua Portuguesa**. Adriane Teresinha Sartori (organizadora). São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 159p.

RUTZEN, Selma. **O cortiço**. Aluísio de Azevedo: texto adaptado. Blumenau, SC: Todolivro Editorra, 2012. (Coleção clássicos da literatura)

RUTZEN, Selma. **Senhora**. José de Alencar: texto adaptado. Blumenau, SC: Todolivro Editorra, 2012. (Coleção clássicos da literatura)

SCHLOESSER, Eduardo. **Imagens em quadrinhos da obra A viúva**. Disponível em: <http://eduardoschloesser.blogspot.com/2010/06/viuvinha-04.html>. Acesso em 20 de maio de 2021.

STOPINSKI, Will. **Livro Trailer – Senhora**. Vídeo trailer da obra Senhora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CBlpQy42I>. Acesso em 22 de maio de 2021.

TELÓ, Michel. **Humilde residência** – Vídeo oficial. Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ogD8UDiMe1g> >. Acesso em 15 de maio de 2021.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TOCALIVROS. **A viúva**. Capa de livro. Disponível em: < <https://www.tocalivros.com/audiolivro/a-viuvinha-jose-de-alencar-ieni-librivox> >. Acesso em 20 de jun. de 2021.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WORDWALL. **Estrutura do romance** – Recurso de ensino. Disponível em: < <https://wordwall.net/play/18025/492/876> >. Acesso em 15 de jun. de 2021.

WORDWALL. **Senhora**: Questionário – Recurso de ensino. Disponível em: < <https://wordwall.net/pt/resource/18010011/senhora> >. Acesso em 17 de jun. de 2021.

ANEXOS**ANEXO A – MÚSICA: AMOR À PRIMEIRA VISTA****Amor À Primeira Vista**

Fernando e Matheus

Até parece que o tempo parou
Foi só você chegar
Foi amor à primeira vista
Você não percebeu, mas eu estava te olhando
e do meu celular eu te filmei
até fotos eu tirei
Me sinto flutuar
parece que estou sonhando
Não sei explicar
Tô viciado em você
Acho que é o amor, é o amor, é o amor
Acho que é o amor, o amor
Todo dia quando acordo
fico só imaginando e te assistindo de pertinho
fico a sonhar
Admirando, desejando
o teu corpo coladinho ao meu
Esse dia ainda vai chegar
Composição: Everton Muleke.

ANEXO B – MÚSICA: HUMILDE RESIDÊNCIA

Humilde Residência

Michel Teló

Vou te esperar aqui
Mas vê se atende o telefone mesmo se for a cobrar
Hoje eu não vou sair
Porque meu carro tá quebrado
Eu não tô podendo gastar
Quando chegar aqui
Me dê um grito lá na frente
Eu vou correndo te buscar
Não tem ninguém aqui
Mas vou deixar a luz acesa
Já te passei meu celular e o endereço
Naquele dia em que te vi sair de casa
Eu tô ligado que você sempre me deu uma moral
Até dizia que me amava
Agora tá mudada, se formou na faculdade
No meu cursinho eu não cheguei nem na metade
Você tá muito diferente
Eu vou atrás, você na frente
Tô louco pra te pegar
Vou te esperar
Na minha humilde residência
Pra gente fazer amor
Mas eu te peço só um pouquinho de paciência
A cama tá quebrada e não tem cobertor
Vou te esperar
Na minha humilde residência
Pra gente fazer amor
Mas eu te peço só um pouquinho de paciência
A cama tá quebrada e não tem cobertor

Sobre as autoras:**Adriana Silva de Assis**

Possui graduação em Normal superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2006). Graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2012). Especialista em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2012). Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – (2019). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, atualmente atuando como professora de Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Filosofia do Recife, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Modernismo, pela Faculdade de Patrocínio (MG), Mestre em Teoria da Literatura (UFPE), Doutora em Linguística - Proling - UFPB, área de Concentração Linguística e Ensino. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí, professora do quadro permanente do Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS\UESPI (da área de concentração linguagens e letramento; linha de pesquisa: Estudos Literários) e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Coordenadora do Grupo de pesquisa INTERLIT, desenvolve projetos relacionados a Língua, Literatura e Ensino, além de atuar em pesquisas relacionadas as Culturas Populares.