

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO

SUZANA ABRUNHOSA

De leitor a produtor: adaptação de Vidas Secas em história em
quadrinhos, sob a óptica discente.

ARARAQUARA – SP

2018

SUZANA ABRUNHOSA

De leitor a produtor: adaptação de Vidas Secas em história em quadrinhos, sob a óptica discente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovações da Universidade de Araraquara – UNIARA – como requisito para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia O. Suzigan Dragone

ARARAQUARA – SP

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

A149L Abrunhosa, Suzana

Do leitor ao produtor: adaptação de Vidas Secas em história em quadrinhos, sob a ótica discente/Suzana Abrunhosa. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.
101f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone

1. Práticas de leitura. 2. Leitura de clássicos. 3. História em Quadrinhos. 4. Adaptação de obras literárias. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRUNHOSA, S. De leitor a produtor: adaptação de Vidas Secas em história em quadrinhos, sob a óptica discente. 2018. 101 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Suzana Abrunhosa

TÍTULO DO TRABALHO: De leitor a produtor: adaptação de Vidas Secas em história em quadrinhos, sob a óptica discente.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2018.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.


Assinatura do(a) autor(a)

Suzana Abrunhosa

Endereço: Rua José Fornale, 518 - Jardim América – CEP 17.210-650 - Jaú, SP.

E-mail: sabrunhosa@uol.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: SUZANA ABRUNHOSA

TÍTULO DO TRABALHO: “DE LEITOR A PRODUTOR – ADAPTAÇÃO DE VIDAS SECAS EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS, SOB A ÓPTICA DISCENTE”.

Assinaturas das Examinadoras:

Conceito:

Profa. Dra. Maria Lúcia O. S. Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 30/01/2019

Profa. Dra. Maria Lúcia O. S. Dragone (orientadora)

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(Alberto Manguel, Uma história da leitura, 1997, p.20)

AGRADECIMENTOS

A muitos tenho que agradecer neste meu percurso de estudos e de trabalho. Não me refiro somente ao período da realização do curso de mestrado, mas sim à trajetória de uma vida. Alunos, ex-alunos, colegas professores, amigos e familiares – pessoas que me permitiram aprender com elas, me ensinaram a ter mais paciência e a olhar as diferenças; levaram-me por caminhos por vezes árduos, mas que sempre me fizeram descobrir o outro, proporcionando-me prazer enorme.

No entanto, há alguém que merece meu agradecimento especial: minha mãe. Hoje é professora aposentada, mas foi alfabetizadora (das melhores!) e me mostrou o amor pela Educação, o respeito pelo aluno que fica diante do olhar do professor. Ela me inspirou, e ainda inspira, a prosseguir sempre, a não parar diante das dificuldades que surgem em todos os âmbitos de nossa existência. Obrigada, mãe!

Também agradeço a meu companheiro de todos os momentos, que me suportou nos momentos de ansiedade e de nervosismo. De poucas palavras, mas gestos generosos. Obrigada, Amelio!

Além deles, há um agradecimento particular a Wanderlei Gabini. Sem suas palavras de incentivo e de reconhecimento por meu trabalho talvez o curso de mestrado não tivesse sido iniciado. Obrigada, Wanderlei!

Quanto à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone, só posso dizer que faz jus ao papel que assumiu. O verbo orientar exprime diversas significações em Língua Portuguesa: mostrar a direção a ser seguida, guiar, dar um rumo, reconhecer as habilidades de uma pessoa e incentivá-la a alcançar seu propósito. E você, com toda gentileza, competência e comprometimento, mostrou-me a direção a ser seguida, deu-me um rumo para que eu pudesse escrever meu texto e, principalmente, incentivou-me a atingir meu objetivo. Obrigada, professora!

Igualmente faço um agradecimento às ex-alunas que se prontificaram tão gentilmente a participar deste trabalho de pesquisa, mesmo depois de tantos anos de distanciamento. Obrigada, meninas!

Agradeço também aos professores e à coordenação do programa de pós-graduação pela presteza e atenção neste período de estudos, proporcionando-me valiosos conhecimentos.

RESUMO

Cotidianamente o ato de ler se faz presente e necessário, entretanto, no ambiente escolar, uma angustiante constatação pode ser feita: a falta da prática de leitura por parte de muitos discentes, principalmente a de obras literárias. À vista disso, novas práticas de leitura em sala de aula parecem ser necessárias, como releituras de obras literárias, transformando-as em quadrinhos. Essa prática foi empregada em 2006, por esta pesquisadora, com alunos do Ensino Médio, em uma escola pública do interior paulista, disparando questionamentos: De que maneira essas transformações/adaptações podem funcionar como estratégias de leitura, sem perder o que os clássicos podem oferecer? O que a atividade de quadrinização de uma obra literária pode oferecer ao aluno? Quais impressões podem ser despertadas nos educandos? Como consequência, esta pesquisa iniciou-se objetivando identificar o que representou para os ex-alunos a prática de reescrita em história em quadrinhos (HQ) da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com a adaptação da linguagem verbal para a visual. Para compreender o valor da leitura foram utilizados como apoio teórico os conceitos preconizados por autores que defendem a leitura como ampliação do mundo e como enriquecimento do saber, entre os quais Freire (1989) e Silva (1996;2003). Quanto à leitura de obras literárias, o referencial teórico envolve reflexões de autores como Candido (1988), Cereja (2005) e Cosson (2016). No que concerne ao formato das Histórias em Quadrinhos, a pesquisa apoiou-se em Eisner (1989), Ianonne e Ianonne (1994), Vergueiro (2010), Zeni (2015) e Ramos (2016). Optou-se por uma pesquisa investigativa qualitativa, de característica longitudinal, envolvendo a memória de ex-alunos sobre a atividade didática referente à leitura literária, tendo como documento de apoio o material em HQ produzido por eles no Ensino Médio, em 2006. Os ex-alunos foram contatados via e-mail e seis aceitaram responder a um questionário por escrito. Ao se fazer a análise dos dados, compreendeu-se que a prática de reescrita da obra literária deixou impressões positivas nos ex-alunos, visto que marcou em suas memórias, deixando transparecer emoção com a realização da atividade. Houve referências à mobilização de saberes e conhecimentos prévios, a não terem sido receptores passivos, além de apontarem a atividade como produtora de significados devido às estratégias diferentes de leitura e compreensão do texto. Trabalhar com os clássicos de maneira diversificada, no caso a adaptação para HQs, possibilitou uma experiência de leitura mais significativa para os alunos e não apenas a transmissão do conhecimento que o texto possibilitava. A atividade, que ao ser realizada apresentou desafios para os alunos, mostrou-se marcante por poder ser recordada mais de uma década depois. Em sendo assim, recomenda-se a realização desse tipo de atividade em aulas de literatura de clássicos no Ensino Médio, seguindo as seguintes etapas: contextualização do período em que o texto foi escrito, leitura integral da obra, discussões sobre os principais fatos de cada capítulo, pesquisa sobre as características fundamentais das HQs, divisão dos capítulos por dupla ou trio de alunos, execução dos desenhos e textos significativos de cada capítulo, montagem do caderno de HQs e discussão com os alunos sobre a atividade realizada.

Palavras chave: Práticas de leitura. Leitura de clássicos. Histórias em quadrinhos. Adaptação de obras literárias.

ABSTRACT

The act of reading is present and necessary on a daily basis, however, in school environment, an anguishing finding can be observed: the lack of reading habits by many students, especially, the reading of literary works. Given this fact, new classroom reading practices seem to be necessary, such as reading literary works, into comics. This practice was used in 2006 by this researcher, with high school students, in a school located in the interior of São Paulo state, triggering questions: In what ways can these transformations / adaptations are effective as reading strategies without losing what the classics have to offer? What will the activity of producing comics from a literary work be able to offer to students? What impressions could be awakened in learners? This research aims to identify what meant to a group of former students the practice of rewriting in comics (HQ) the work of Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, with the adaptation of verbal to visual language. In order to understand the value of reading, concepts preconized by authors such as Freire (1989) and Silva (1996; 2003) who defend reading as a better comprehension of the world and as enrichment of knowledge have been used as theoretical support. Insofar as the reading of literary works, the theoretical reference involves reflections of authors, to name a few, Candido (1988), Cereja (2005) and Cosson (2016). As for the Comics format, the present research was based on Eisner (1989), Ianonne and Ianonne (1994), Vergueiro (2010), Zeni (2015) and Ramos (2016). We have chosen a qualitative research, with longitudinal characteristics, involving the memory of alumni about the didactic activity related to literary reading, having as support documents the material in comics produced by them in High School in 2006. The former students were contacted via e-mail and six of them accepted to answer a written questionnaire. When analyzing the data collected, it has been understood that the practice of rewriting the literary work left positive impressions on the alumni, since it has remained in their memories, allowing emotion to emerge with the accomplishment of the activity. There have been references to the mobilization of knowledge and prior knowledge; the students have not been passive recipients, in addition to pointing to the activity as a producer of meanings due to the different reading and comprehension strategies of the text. Working with the classics in a diversified way, in the case of adaptation to HQs, allowed a meaningful reading to the students and not only the transmission of knowledge. The activity, which, when carried out, has caused uneasiness among the students, was remarkable because it could be remembered more than a decade later. In this way, it is recommended to perform this type of activity in classical literature classes in High School, working with the following steps: contextualization of the period in which the text was written, reading the work in full, discussions on the main facts of each chapter, research on the fundamental characteristics of comics, division of the chapters by double or trio of students, execution of the drawings and significant texts of each chapter, assembly of the comic book and discussion with students about the activity performed.

Keywords: Reading practices. Reading classics. Comics. Adaptation of literary works.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Caracterização dos ex-alunos participantes da pesquisa.....	55
QUADRO 2: Sobre o hábito de ler no ensino médio	66
QUADRO 3: O impacto da proposta de atividade em HQ	68
QUADRO 4: Sensações durante o processo de elaboração da HQ	70
QUADRO 5: Sobre as transformações relacionadas à atividade	72
QUADRO 6: Avaliação crítica do ex-aluno sobre a atividade em HQ	74

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1– Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa.....	90
ANEXO 2: Capítulo VI (HQ) - O menino mais velho	91
ANEXO 3: Capítulo VIII (HQ) – Festa	95
ANEXO 4: Capítulo IX (HQ) – Baleia	97

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário direcionado aos ex-alunos	99
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa Yellow Kids.....	38
FIGURA 2: Exemplos de balões em HQ	41
FIGURA 3: Onomatopeias em HQ	42
FIGURA 4: Análise e comentários de documentos.....	56
FIGURA 5: Fabiano, Sinhá Vitória e filho mais velho	60
FIGURA 6: Sinhá Vitória	61
FIGURA 7: Filho mais velho.....	61
FIGURA 8: Filho mais velho e Baleia	61
FIGURA 9: Baleia 1	61
FIGURA 10: Festa – família	62
FIGURA 11: Baleia 2	63
FIGURA 12: Baleia 3	63
FIGURA 13: Capítulo VI (HQ) - O menino mais velho.....	64
FIGURA 14: Capítulo VIII (HQ) - Festa	64
FIGURA 15: Capítulo IX (HQ) - Baleia.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

HQ – História em quadrinhos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Sumário

Apresentação da pesquisadora	11
INTRODUÇÃO	12
Objetivo Geral :	16
Objetivos Específicos.....	16
Seção 1	
LER E O DESPERTAR PARA LEITURAS LITERÁRIAS	18
1.1 O Ato de Ler.....	18
1.2 Letramento, alfabetização e letramento literário.....	23
1.3 A Leitura Literária no Ambiente Escolar.....	25
1.4 A Prática de Ensino de Literatura da Sala de Aula	30
Seção 2	
CLÁSSICOS LITERÁRIOS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	34
2.1 O uso das histórias em quadrinhos na sala de aula.....	34
2.2 O princípio das histórias em quadrinhos.....	37
2.3 Alguns recursos da linguagem quadrinística.....	39
2.4 Adaptação de clássicos da literatura em histórias em quadrinhos.....	42
Seção 3	
A PRÁTICA DE RELEITURA DE TEXTO LITERÁRIO REALIZADA EM 2006	45
Seção 4	
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	52
4.1 Tipo de Pesquisa.....	52
4.2 O documento a ser lembrado e analisado.....	53
4.3 Critério de inclusão das participantes	54
4.4 O instrumento de coleta dos dados	55
4.5 A análise dos dados	58
Seção 5	
A MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
Sugestão de Plano de Ensino para a atividade prática de quadrinização de obras literárias para turmas do Ensino Médio	81
REFERÊNCIAS.....	85

Apresentação da pesquisadora

Vinte e oito anos de vivência em sala de aula, de questionamentos, tentativas, erros e acertos também. Esse é o tempo em que fui professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica, na rede estadual de ensino, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Sempre estudei em escola pública, tive professores inesquecíveis, lembrados tanto de maneira positiva quanto negativa, e as disciplinas de que mais gostava estavam ligadas à área de Humanas. Após terminar o Ensino Médio, ingressei na Faculdade de Nutrição, por sugestão familiar, mas rapidamente percebi que não ia ser feliz sendo uma profissional dessa área. Assim, acabei fazendo um novo vestibular, meses depois, e iniciei minha formação no curso de Letras. A escolha foi feita não por falta de opção, mas porque sentia que trabalhar na Educação seria uma realização, como realmente foi, apesar das inevitáveis dificuldades cotidianas que surgiram ao longo do percurso. Alguns anos mais tarde, concluí o curso de Pedagogia, visto que considerei de extrema importância ampliar meus conhecimentos na área educacional. Além de ter trabalhado na rede estadual de ensino, ainda exerço o cargo de professora no curso de Letras, na mesma faculdade em que me graduei.

Ao longo desse período, vivi e vivo momentos significativos na área da Educação. Por conta desta minha trajetória no ambiente escolar, um profundo interesse foi despertado em mim a respeito do fazer pedagógico e acreditar que a busca de metodologias e novas linguagens que possibilitem a construção do conhecimento é uma atitude fundamental na prática do professor.

Diante das situações testemunhadas como docente no Ensino Fundamental e Médio, constatei a falta da experiência de leitura na maioria dos discentes, o que, infelizmente representa uma amostra, não muito grande, de um problema verificado em nosso país. Há a necessidade de se pensar em uma nova forma de se trabalhar a leitura e a literatura na escola. No entanto, como fazê-lo?

Com o decorrer do tempo, percebi que precisava ampliar minha visão em relação às práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da literatura e decidi fazer o curso de Mestrado na área da Educação. Tinha a certeza de que encontraria caminhos que iriam amenizar algumas de minhas inquietações.

INTRODUÇÃO

O incentivo à leitura tem sido foco de reflexão entre professores em atuação e entre gestores das políticas públicas educacionais. É uma preocupação constante, visto que é também através da leitura que o indivíduo se apropria do saber já produzido e acumulado pela humanidade. Uma das responsabilidades da escola é a formação de leitores autônomos, críticos, que leiam com fluidez, que interpretem e compreendam o texto que têm em mãos, assim proporcionando a ampliação de conhecimento de mundo do educando, seu crescimento pessoal, sua inserção social. É por isso que a leitura deve estar presente em todas as fases do ensino, gerando prazer e conhecimento.

A importância é tanta que várias campanhas e programas de incentivo à leitura em nível nacional surgiram com o objetivo de estimular a prática da leitura. Destacam-se: o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, (PROLER, 1992), o PRÓ-LEITURA (1992), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 1997) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL, 2006); as ações Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor, Casa da Leitura, Palavras da Gente e Literatura em minha casa (2003); e as campanhas “Tempo de Leitura” (2001) e “Viva Leitura” (2005).

- O PROLER (BRASIL, 1992), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura, preocupa-se em promover o interesse nacional pela prática de leitura e em criar condições de acesso ao livro.
- O PRÓ-LEITURA (BRASIL, 1992) apresenta como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores, no campo da leitura, sendo que, dessa forma, ampliam-se as competências dos alunos ao lidar com a língua.
- De acordo com o MEC, o PNBE (BRASIL, 1997) apresenta como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Em 2003, o PNBE foi executado em cinco diferentes ações: Literatura em minha casa, Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor, Casa da Leitura e Palavras da Gente. Em Literatura em minha casa, foram distribuídas coleções de obras de literatura e de

informação aos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental I e II. Os livros foram entregues aos alunos a fim de que fossem levados para casa e esse programa permitia à família do educando ter acesso à leitura também. Na ação Biblioteca Escolar, foram distribuídos acervos encaminhados para as bibliotecas das escolas e eram para uso da comunidade escolar. A Biblioteca do professor distribuiu dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e do Ensino Fundamental I. Com a ação Casa da Leitura, houve a distribuição de bibliotecas itinerantes e os livros foram entregues nas prefeituras, a quem coube dinamizar os acervos. Por fim, com Palavras da Gente – Educação de Jovens e Adultos, foram distribuídos acervos aos alunos da última etapa do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos cursos presenciais.

- O PNLL (BRASIL, 2006) refere-se a uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil. Quatro eixos orientam a organização do Plano: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro.

Além das ações e dos programas citados, o governo federal, através da lei de incentivos fiscais, estimulou empresas a patrocinarem projetos de leitura. Para isso, lançou campanhas, como “Tempo de Leitura” (2001) e “Viva Leitura” (2005). A primeira campanha tinha como objetivo despertar o hábito da leitura em todo o Brasil e o governo federal pretendeu envolver governos estaduais, municipais, empresas e comunidade. A segunda, teve como objetivos estimular, fomentar e reconhecer as melhores ações relacionadas à leitura e homenagear iniciativas de incentivo à leitura em todo o país.

Infelizmente, apesar desses inúmeros esforços, o resultado alcançado parece que não correspondeu ao esperado. Serviram para mostrar que o problema com relação à leitura em solo brasileiro realmente é sério, despertando a atenção do governo, porém a reversão desse quadro não depende somente de programas e campanhas, com a distribuição de livros. Ter acesso aos livros é de suma importância, mas não adianta colocar as obras nas mãos de quem não sabe o que fazer com elas. A posse dos livros não é uma garantia de que o possuidor praticará o ato da leitura. Isso mostra quão importante é o trabalho com a leitura, tendo como mediadora a escola, mais especificamente os professores, que, se forem preparados, saberão orientar quais práticas leitoras podem ser feitas.

Diante desse quadro, por anos trabalhando com a leitura dos clássicos, preocupações sempre me rondavam. Era preciso que os alunos percebessem a importância das obras e que não lessem apenas por obrigação, mas também por fruição. Procurei diversificar e, em uma das atividades, pedi para que alunos de um terceiro ano do Ensino Médio fizessem a leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Após a discussão das principais ideias de cada capítulo, sob a ótica dos educandos, foi realizada, pelos alunos, a adaptação da obra em história em quadrinhos.

A escolha do gênero histórias em quadrinhos deveu-se ao fato de serem elas expressões gráfico-visuais que, atualmente, estão presentes em diversos lugares, inclusive nas escolas, fato impensável há poucos anos. Antigamente, eram vistas como vilãs, mas hoje estão valorizadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) incentivam o uso de quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE (BRASIL, 1997), em 2006, incluiu diversos títulos de quadrinhos no acervo das bibliotecas escolares públicas. Além disso, há diversos processos seletivos, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que utilizam os quadrinhos em suas provas. Mas poucas propostas focalizam a elaboração de quadrinhos pelos próprios alunos após a leitura de uma obra literária.

Ao mesmo tempo em que essa ação pedagógica proporcionou prazer, gerou dúvidas, com relação a ter conseguido ou não estimular a leitura literária e a preservar os aspectos textuais relevantes da obra original.

A adaptação de obras literárias para histórias em quadrinhos passou a ser meu foco de interesse e para identificar o que as teses e dissertações disponibilizam atualmente sobre o tema foi realizado um mapeamento bibliográfico em sites de Universidades e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem especificar períodos de publicação. Após ter feito o mapeamento, constatei que não havia um número significativo de trabalhos relacionados ao tema de meu interesse.

A maioria das teses e dissertações encontradas centralizam o conteúdo no estudo comparativo da obra original e sua adaptação em histórias em quadrinhos, traçando paralelos para verificar se houve perdas ou ganhos nesse processo (ARAÚJO, 2013; OLIVEIRA, 2013; BITAZI, 2015). Com a intenção de comprovar a legitimidade dessas publicações como obras de arte autênticas que se utilizam da poética da imagem a fim de

traduzir o enredo do original que contemplam, Dourado (2014) analisou onze títulos de temáticas diversas.

Há, além disso, o interesse pela própria construção do processo de adaptação de um gênero para outro. Nessa perspectiva, algumas pesquisas investigaram a adaptação como processo de criação (AZEVEDO, 2015; BEZERRA, 2016), destacando os procedimentos utilizados na transposição do romance para outros formatos que envolvem o trabalho com imagens, as permanências e alterações que ocorrem, sendo que o primeiro trabalho refere-se à adaptação do conto para quadrinhos e filme, e o segundo, de um romance para quadrinhos e televisão. Uma análise crítico-comparativa de três adaptações de uma única obra foi realizada por Sá (2013), utilizando uma abordagem que considera cada adaptação uma nova obra, ligada ao texto fonte, porém independente dele. O desfecho de um romance adaptado para quatro versões homônimas em quadrinhos foi estudado por Ferreira (2015) defendendo que o diálogo existente entre essas diferentes linguagens democratiza a literatura.

Apenas uma pesquisa se aproximou do meu foco de interesse, o uso da adaptação de um clássico literário em HQ como prática de letramento literário e ferramenta à prática pedagógica do professor. Trata-se de uma tese realizada por Pessoa (2015) que discute a utilização das adaptações literárias no ensino fundamental, para estimular práticas de letramento literário, utilizando a obra *Frankenstein*, de Mary Shelley.

A partir da leitura desses trabalhos surgiram alguns questionamentos: De que maneira essas transformações/adaptações podem funcionar como estratégias de leitura, auxiliando o docente no letramento literário do aluno, especificamente do Ensino Médio, sem perder o que os clássicos podem oferecer? A partir desse questionamento passei a refletir se ele não poderia ser respondido sob a perspectiva dos alunos, o que originou outros três questionamentos: O que a atividade de quadrinização de uma obra literária pode oferecer ao aluno? Quais impressões podem ser despertadas nos educandos? Quanto e o quê eles podem ganhar com esse tipo de atividade?

Sob a óptica desse meu interesse, adaptação feita pelos alunos de textos literários consagrados para a linguagem dos quadrinhos como estratégia didática no Ensino Médio, há poucos textos ou pesquisas, o que fortaleceu a intenção de investigar essa temática para que se amplie a área de conhecimento nesse assunto e auxilie o trabalho do professor em

sala de aula com uma estratégia de leitura diferenciada, amparando o docente no letramento literário do aluno, sem perder o que os clássicos podem oferecer.

Tenho por hipótese que as recordações de ex-alunos do processo de elaboração de quadrinhos sobre o livro lido no Ensino Médio, possibilitem avaliar o impacto dessa estratégia didática em aulas de leitura literária. Compreendendo-se que a literatura e os quadrinhos são artes que mantêm um diálogo entre si, trabalhar com os clássicos de maneira diversificada, no caso a adaptação para HQs, pode ter como resultado a valorização do imaginário do aprendiz em relação ao que leu, como também fazê-lo compreender a importância da obra, despertando-lhe o interesse por outras, estimulando a leitura dos clássicos literários.

Frente a essas inquietações, firmaram-se os objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Identificar o que representou para os ex-alunos a prática de reescrita de uma obra literária, com a adaptação da linguagem verbal para a visual em história em quadrinhos, realizada no Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- Verificar se a participação de alunos do Ensino Médio na atividade de adaptação de obra literária em história em quadrinhos trouxe-lhes contribuições relacionadas ao ato de ler, no momento em que foi realizada.
- Conhecer quais sensações, na recordação dos alunos, ocorreram ao assumirem a posição de autores de um texto, no momento de recriação da obra literária sugerida durante o Ensino Médio.
- Em acordo com os dados obtidos, averiguar se a adaptação de uma obra literária em quadrinhos foi uma prática pedagógica bem-sucedida, podendo contribuir para o ensino na área de leitura dos clássicos literários.

A pertinência desta pesquisa encontra-se em conhecer como uma estratégia específica de criação de quadrinhos, após a leitura de um livro clássico, permaneceu na memória dos alunos, após anos da ocorrência da ação, e, então, elaborar com os resultados informações relevantes para contribuir com a prática do professor quanto ao ensino de literatura, principalmente com relação aos cânones literários e às estratégias empregadas

para estimular os alunos, com a fixação e a elaboração de significados a partir do texto lido, tão fundamentais para a consolidação de uma aula de leitura.

Em vista disso, a estruturação deste texto inicia-se atendendo à necessidade de recorrer a alguns estudiosos sobre o tema. Como este trabalho pretende proporcionar uma reflexão sobre as práticas de leitura de textos literários, o ato de ler como ampliação do mundo e como enriquecimento do saber encontra-se no cerne dessa temática. Para alcançar o intento de compreender o valor da leitura serão utilizados os conceitos preconizados por Freire (1989), Chartier (1999), Darnton (2001), Soares (2005; 2012), Silva (1996; 2003), Jouve (2002), Abreu (2006) Geraldi (2008). Em relação à leitura de obras literárias e ao ensino de literatura, os conceitos de Calvino (2007), Klebis (2008), Mafra (2003), Candido (1988), Larrosa (2002; 2015), Cosson (2016), Cereja (2005), Antunes (2015) e Colomer (2007;2008) serão empregados. Esses conteúdos serão explicitados na Seção 1, Ler e o despertar para leituras literárias.

Em seguida, na seção 2, Clássicos literários e histórias em quadrinhos, encontra-se uma abordagem sobre a utilização de gênero textual diferenciado para despertar o interesse dos alunos pela leitura de clássicos, que pode ser utilizada pelo professor, conforme consta nas orientações propostas pelos PCNs (1998) e pelo Currículo do Estado de São Paulo (2012). No tocante à estrutura das HQs e sua aplicação em sala de aula, serão apresentados os conceitos de Eisner (1989), Ianonne e Ianonne (1994), Vergueiro (2010), Zeni (2015) e Ramos (2016).

Na seção 3, A prática de releitura de texto literário realizada em 2006, será apresentada a atividade de quadrinização, efetuada por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, concernente à obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

O desenvolvimento da pesquisa encontra-se especificado na seção 4 e, na seção 5, a memória da experiência de leitura dos ex-alunos é descrita e discutida visando a responder ao questionamento inicial deste estudo e oferecer subsídios para que nas Considerações Finais sejam expostas as conclusões obtidas.

Seção 1

LER E O DESPERTAR PARA LEITURAS LITERÁRIAS

Antes de discorrer sobre o ato de ler, conforme realizado nesta seção, é necessário fazer algumas considerações sobre concepção de linguagem, por ser ela constituída de maneira distinta a cada momento social e histórico, revelando seu caráter dinâmico. Segundo Geraldi (2008, p. 40), ao se falar de ensino, não se pode esquecer uma questão prévia: “[...] para que ensinamos o que ensinamos?”. Em relação ao ensino de língua portuguesa, para se responder a essa pergunta devem ser consideradas, fundamentalmente, três concepções de linguagem: como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação humana.

Conforme o autor, a primeira relaciona-se à gramática tradicional, a normativo-prescritiva, e segue a chamada norma culta ou variedade padrão. A segunda remete à teoria da comunicação, em que a língua é vista como código que transmite uma mensagem ao receptor. Na terceira concepção, “[...] o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2008, p. 41). Dessa forma, por essa concepção, a linguagem é o lugar de estabelecimento de relações sociais, em que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos e o indivíduo emprega a linguagem para agir sobre o outro e sobre o mundo.

Sob a perspectiva dessa última concepção, os falantes tornam-se sujeitos, produtores de textos diversificados e foi isso o que se pretendeu efetivar ao ser realizada a prática de leitura com os alunos do Ensino Médio, quando fizeram a adaptação da obra *Vidas Secas*.

1.1 O Ato de Ler

Inicialmente, é preciso dizer que o ato de ler não é inato no ser humano. É uma habilidade que precisa ser construída, adquirida, revelando seu caráter social. Daí ser

reconhecida a importância da leitura e da escrita como práticas culturais fundamentais para inserir o indivíduo socialmente. Elas podem gerar transformações, diminuindo a desigualdade e proporcionando a participação consciente dos indivíduos na sociedade.

Entretanto, através de pesquisas, Abreu (2006) demonstra que a própria ideia sobre o valor da leitura transformou-se com o passar do tempo. Hoje ninguém duvida da importância do ato de ler, mas isso seria inimaginável para diversas pessoas do século XVIII. Alguns cientistas da época, como Tissot e Heinzemann, acreditavam que havia perigos para a saúde ao se praticar o ato de ler, pois o contato com os livros prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago; poderia ocorrer perda de apetite, atordoamento, irritabilidade, entre outras consequências, sendo que a solução seria ler pouco e fazer exercícios.

Por outro lado, pior que danos físicos, a leitura poderia causar transformações e a conscientização de pobres, trabalhadores e mulheres, ameaçando quem tinha o controle e o poder (ABREU, 2006). Essa visão, na sociedade contemporânea, sofreu uma reversão, já que a leitura é imprescindível no cotidiano, em todos os momentos, e tornou-se obrigatória no currículo escolar.

O ambiente escolar é reconhecido como um dos mais propícios para se trabalhar com o ato da leitura, no entanto, em nossa sociedade, lamentavelmente, esse espaço inúmeras vezes não tem atraído a criança, muito menos o adolescente. Talvez pela razão de que muitos professores não consigam articular o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita às circunstâncias cotidianas de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo educando. Nesse processo, o docente tem papel essencial, pois é ele que pode ampliar as competências linguísticas do aluno, especialmente ler, escrever e interpretar textos.

Há várias concepções de leitura preconizadas por diversos autores, reforçando o valor da leitura como algo muito mais ampliado do que o simples ato de ler.

Na visão de Paulo Freire, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 9). Em primeiro lugar, estão as vivências de cada um, tornando a leitura da realidade pela qual o leitor perambula algo primordial. O mundo do leitor pode ser diferente do mundo da escolarização, e por isso se faz necessária a percepção das relações entre o texto e o contexto. De acordo com Freire (1989), o ato de ler implica sempre em

percepção crítica e interpretação; não se pode confundi-lo com o processo de alfabetização. Ler é muito mais que isso.

Para Chartier (1999, p. 77) “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]”, pois o texto só adquire verdadeira existência ao ser apropriado pelo leitor, cada um a seu modo. Os leitores deslocam e podem subverter aquilo que o livro pretende lhes impor. Há a apreensão do sentido do texto por parte do leitor, que nem sempre condiz com o sentido dado pelo autor. No dizer de Chartier, os textos são um espaço aberto a múltiplas e variadas leituras, e a leitura é uma prática criadora produtora de sentidos distintos.

Já o historiador Darnton (2001, p.143) afirma que “[...] a leitura permanece um mistério. Temos dificuldades em compreendê-la hoje e maior dificuldade ainda em nos acercarmos do que era no passado. [...]” A leitura não foi para os indivíduos de outras épocas, o que é para o leitor de hoje. Pode-se saber quais livros foram lidos no passado, mas dificilmente pode-se decifrar como era feita a leitura dos mesmos, como era o modo do leitor apropriar-se da língua escrita, ou como um determinado leitor se comportava em determinada época. As leituras de antigamente eram outras (DARTON, 2001).

Soares (2005, p. 28) considera que “[...] um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas”. O leitor, enquanto lê o texto, acaba por identificar-se e, assim, cada um, com suas vivências, atribuirá um sentido ao texto que tem em mãos.

“Ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever” (LARROSA, 2015, p. 146). Há a abertura para além do que está escrito no papel, para além das letras que formam as palavras, propiciando também um espaço para se poder escrever, buscando-se novas palavras. Além do mais, nos termos de Jouve (2002), a leitura apresenta-se como uma interação profícua entre o texto e o leitor. A participação do receptor é fundamental para a constituição da obra e, por isso, a leitura não pode ser vista como uma aceitação passiva. Pode-se afirmar que o leitor completa o texto em sua imaginação.

Os conhecimentos que o leitor adquire no decorrer de seu percurso pelo mundo das palavras escritas proporciona a ele um vocabulário que pode ser amplo, dependendo do tipo de leitura que já realizou e isso servirá para a realização da interpretação de textos com

os quais entrará em contato posteriormente, segundo Martins (1981 apud SILVA, 1996), que também concebe ser na compreensão de um texto que se encontra implícita uma possibilidade de interpretação, de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido.

Ainda na concepção de Martins (1981 apud SILVA, 1996) o aspecto constitutivo do ato de compreender é a interpretação e, ao se fazer a interpretação, não se atribui um significado a algo vago, nem se atribuem valores. O algo a ser interpretado possui um envolvimento, um aspecto já revelado na compreensão e este envolvimento existente aparece por meio da interpretação, a qual nunca será algo sem antecedentes, sem ter sido precedida uma compreensão. A compreensão torna visível o que está oculto, projetando-se significados.

No entender de Silva (1996), ao experienciar a leitura o leitor executa um ato de compreender o mundo.

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. (SILVA,1996, p. 43)

O indivíduo, por meio da leitura, compreende e interpreta o código escrito, mas também há a possibilidade de passar a compreender-se no mundo, o que pode provocar uma mudança em si mesmo e na forma de encarar o seu entorno.

A educação, de acordo com Silva (1996), é transformação do homem e do mundo e, no âmbito escolar, a mensagem escrita representa um ponto de partida para a reflexão, assim não havendo a leitura mecânica ou decorativa, aquela que não gera significados. O autor ressalta que a leitura crítica é mais do que um simples processo de apropriação de significado; ela sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor.

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. [...] Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado

através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados. (SILVA, 1996, p.95)

Assim, o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito, e a leitura sem compreensão e sem recriação do significado, o autor chama de pseudoleitura.

Na obra *Leitura na escola e na biblioteca*, Silva (2003, p.25) enfatiza que “[...] por exigir descoberta e recriação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor [...]” no entanto, o professor é quem manda os alunos lerem e escolhe o que será lido e, se não ocorrer a compreensão do texto da forma como o docente espera, a culpa é atribuída aos alunos e não à metodologia utilizada ou aos textos adotados.

O ensino da leitura sempre pressupõe as finalidades, os conteúdos e as pessoas envolvidas no processo. Portanto, deve-se considerar quais são os objetivos orientadores da ação pedagógica do professor; quais são os textos que serão utilizados para a aprendizagem dos alunos e as características dos alunos aos quais o trabalho pedagógico está direcionado (SILVA, 2003).

Também não existe um único método suficientemente abrangente para atender aos múltiplos propósitos, situações e práticas de ensino da leitura. Entretanto ressalta que deve haver “[...] o preparo pedagógico do texto a ser lido, incluindo a localização histórica do autor e da obra, uma visão geral das ideias a serem tratadas e a explicação preliminar da importância e/ou relevância dessas ideias [...]” (SILVA, 2003, p.107).

O docente tem como obrigação o preparo pedagógico do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, proporcionando aos alunos uma compreensão do que se pretende com a atividade proposta.

Aqui é necessário salientar que existem diferentes formas de leitura (gestual, sonora, expressão fisionômica etc.), todavia esta pesquisa se propõe a trabalhar com a leitura do documento escrito, especificamente com a obra literária clássica e sua adaptação em história em quadrinhos.

1.2 Letramento, alfabetização e letramento literário

O processo de leitura muitas vezes se inicia em casa, pois diversas crianças têm pais ou responsáveis leitores que partilham essa prática. Antes do ensino formal, uma criança pode folhear livros ou outros suportes de textos diversos de uma maneira descompromissada, fingir ler as palavras ali escritas, entretanto, em inúmeras ocasiões essa prática não se principia no ambiente familiar e é na escola que esse contato com os livros acontecerá. Aqui convém lembrar que para aprender a ler e a escrever é preciso ser alfabetizado e a escola normalmente propicia este processo. Cabe a ela a responsabilidade de incentivar experiências de leitura e mostrar que o ato de ler pode ser interessante e motivador, além de necessário.

Há algumas definições bem demarcadas na abordagem do processo de alfabetização:

[...] **analfabeto** é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de **alfabetizar**, isto é, segundo o Aurélio, de “ensinar a ler” (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por **alfabetização**, e **alfabetizado** é “aquele que sabe ler” (e escrever). (SOARES, 2012, p. 16).

No entanto, na sociedade atual, não basta apenas saber ler e escrever, “[...] é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...]” (SOARES, 2012, p. 20).

A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 (SOARES, 2012), e foi sendo introduzida, paulatinamente, no contexto da educação, sendo que mais recentemente seu uso tornou-se bastante corrente.

Por um longo período considerou-se analfabeta a pessoa incapaz de escrever seu próprio nome, de ter a habilidade de codificar, todavia, atualmente, essa visão ampliou-se. Agora interessa saber se o indivíduo sabe usar a leitura e a escrita para uma prática social, o que vem a caracterizar o letramento. Assim, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, além de saber ler e escrever, responde de modo adequado às necessidades sociais de leitura e de

escrita, lê livros, jornais, sabe preencher um formulário, consegue encontrar informações em um contrato de trabalho, em uma bula de remédio, entre outras práticas (SOARES, 2012).

Como constata a pesquisadora, é preciso que haja condições para o letramento, que são a escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material de leitura. Não basta alfabetizar crianças e adultos; é preciso colocar material impresso à disposição, para que os alfabetizados possam penetrar em um ambiente letrado, fazendo com que, desse modo, a leitura e a escrita tenham uma função para eles, podendo representar uma necessidade e uma forma de lazer.

Há vários níveis e diferentes tipos de letramento, no entanto não é o propósito deste estudo elencar todas as suas formas, mas sim trabalhar com a ideia de letramento literário, aquele realizado pela leitura de textos literários, como explicita Cosson:

[...] compreende não apenas a dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2016, p. 12).

A leitura não se limita ao ato de ler bem, de entender o que está escrito, pois envolve muitos outros aspectos relacionados à formação do leitor. A leitura...

[...] é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 12).

Quando se deseja promover o letramento literário, é preciso ir além da leitura simplificada de uma obra literária e a escola pode ensinar ao aluno/leitor os mecanismos de interpretação desses textos, seu ordenamento e manipulação. Na concepção de Cosson (2016), a leitura literária praticada na escola deve ser aquela que torne o texto literário acessível e próximo do leitor, possibilitando sua exploração sob variados aspectos, com a ressalva de que se aprende a literatura da mesma forma como se aprende todas as outras coisas, e esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo do modo como foi efetivado. “Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a

literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2016, p. 29).

Ser leitor de literatura na escola vai além da fruição; é se posicionar diante da obra literária, com afirmações, retificações, questionamentos e expansão de sentidos (COSSON, 2016). Assim, o letramento literário se faz pelo aprendizado crítico da leitura literária, através do encontro do leitor com o texto.

De acordo com Cosson (2016), o indivíduo lê da forma como lhe foi ensinada, isto é, sua leitura estará condicionada pelo modo como a escola lhe ensinou a ler e, para fora dos muros escolares, o aluno/leitor poderá levar um repertório de práticas de leitura o qual fará parte de seu cotidiano.

Outra pesquisadora, Colomer (2008, p. 24), também faz um alerta de que “O tempo escolar é escasso, mas ali se acha a porta da literatura para as novas gerações, e deve-se pensar muito detidamente sobre a melhor forma de abri-la”.

Em vista disso, a experiência literária necessita manter um lugar especial nas escolas, com o empenho dos docentes para promover o letramento literário, propiciando aos alunos o descortinar desse mundo que guarda saberes, que serão libertados a cada leitura.

1.3 A Leitura Literária no Ambiente Escolar

A leitura é fundamental como elemento integrador entre as pessoas, entretanto, neste trabalho, o que será destacado especificamente é a leitura literária, aquela que parece ser estranha aos alunos adolescentes. Essa estranheza talvez ocorra porque a imagem de literário passada na sala de aula esteja relacionada, principalmente ao vocabulário, ao estilo de época, a fazer uma prova, ao fichamento, ao resumo ou à delimitação de autores e títulos prestigiados. E isso vem a resultar, para um adolescente, em uma atividade enfadonha e desinteressante.

Vários autores também têm demonstrado preocupação com relação à prática da leitura nas escolas. Klebis (2008) afirma que as práticas escolares em torno da leitura na escola pública brasileira deixam marcas: algumas agradáveis e envolventes; outras dolorosas e traumáticas. Entretanto, ambas constituem possibilidades de construção das

relações entre leitores e livros. Cabe às escolas, às bibliotecas escolares e, sobretudo aos professores, a geração das condições mínimas para que as relações entre os leitores e os livros se deem para uma aproximação, um envolvimento, que não se produz de forma absolutamente espontânea nem unicamente pela obrigatoriedade. São necessárias ações urgentes para resgatar a “[...] cara humana’ da leitura nos espaços escolares [...]” (KLEBIS, 2008, p. 44). Professores devem fazer um convite à leitura aos alunos

O conceito de literatura trabalhado em sala de aula é o de “patrimônio a ser passado de geração a geração” (MAFRA, 2003, p. 33), sendo que a leitura de obras literárias, representadas pelos clássicos e por autores contemporâneos, muitas vezes não é comum aos alunos adolescentes, o que ocasiona frequentemente a rejeição das mesmas. Esse autor considera também que a grande maioria dos jovens enxerga a leitura das obras clássicas como algo entediante, e é feita uma cobrança de leitura que não possui significado para eles. Dessa forma, destaca que é relevante a mudança de como a escola encara a leitura de textos literários. Ela pode e deve propiciar a ampliação do conceito de leitura que o jovem tem e é fundamental que haja uma relação de interação entre texto e leitor, para que o trabalho com a literatura na escola dê resultados positivos.

Outra importante constatação é a do crítico literário Candido (1988), que assevera ser a literatura um fator de humanização, que dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, salientando que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1988, p.175).

A literatura é uma necessidade universal e é através dela que ocorre a humanização e o enriquecimento da personalidade e do grupo. Humanização é...

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1988, p. 180)

Tal afirmação possibilita a percepção de que o texto literário pode assumir relevante papel na formação dos indivíduos e é imprescindível que a escola procure formas para aproximá-lo dos educandos, desenvolvendo atividades que promovam o letramento literário.

Para ele [o homem do povo], ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1988, p.186)

Não se pode privar o contato dos alunos com obras consideradas clássicas, por julgá-las de linguagem difícil, inacessível a eles. Tudo depende de como o professor proporcionará este contato, qual metodologia será empregada para oportunizar a interação entre aluno/leitor e texto.

Ademais, Candido (1988, p.191) assevera que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Assim, não é possível deixá-la de lado, como algo ultrapassado, sem que os alunos tenham o direito de conhecer o que de melhor ela pôde e pode proporcionar. Afinal, como tão bem expõe Calvino (2007, p.11), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Por mais que um texto literário clássico seja esmiuçado, analisado, sempre haverá uma nova contribuição a cada leitura.

Apesar de diversos teóricos, como os citados, assinalarem a importância da literatura para os indivíduos, a relação entre literatura e educação parece enfrentar momentos difíceis.

Na opinião de Cosson (2016), para muitos professores a literatura somente permanece na escola por causa da tradição e da inércia curricular, sendo que essa tradição aparece no estudo da língua nas escolas para ensinar a ler e a escrever e para formar culturalmente a pessoa. O autor enfatiza que, no Ensino Fundamental, o ensino da literatura tem a função de sustentar a formação do leitor e os textos são escolhidos pela temática e pela linguagem, devendo ser curtos, contemporâneos e divertidos, ressaltando que os textos literários estão restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades

especiais de leitura; e, no Ensino Médio, ensinar a literatura é integrar o leitor à cultura literária brasileira, mas na verdade é ensinada a história da literatura, uma cronologia literária, e os textos literários, quando aparecem, são fragmentos. As aulas possuem caráter informativo, com dados biográficos dos autores, características das escolas e obras, e as oportunidades para a leitura de um texto integral não são constantes. Na concepção desse autor, as obras literárias selecionadas para a leitura na escola geralmente obedecem aos ditames dos programas oficiais, são escolhidas pela legibilidade, pelas condições oferecidas pela escola, como, por exemplo, a existência de uma biblioteca adequada. No entanto, o fator mais determinante é o cabedal de leituras do professor, pois é ele quem faz a intermediação entre o livro e o aluno.

A inegável importância da intermediação entre o livro e os alunos a ser realizada por professores bons leitores aparece reforçada por outros estudiosos:

[...] a condição básica para ensinar o aluno a ler diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor. Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor, seja, ele mesmo, um bom leitor [...] – isto porque os nossos alunos necessitam do *testemunho vivo* dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura. (SILVA, 2003, p. 109)

Se o professor não gosta de ler, como poderá estimular os alunos no caminho da leitura? Como poderá ampliar as competências linguísticas do educando nessa área? Machado (2008, p.66) sugere que, enquanto os alunos estiverem lendo, o professor também pode se animar a abrir um livro ao lado deles, descobrindo seu próprio prazer nessa esfera. “Prazer que deita raízes e dura, que revive e não se acaba”.

Quanto à leitura dos clássicos da literatura, Cosson (2016, p.35) esclarece que o docente “não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade”. O cânone guarda parte da identidade cultural de uma sociedade e se faz necessário que o aluno/leitor dialogue com essa herança, mesmo que seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la, pois “[...] se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária” (COSSON, 2016, p. 22). O letramento literário é uma prática social, sendo, por isso, responsabilidade da escola também, e para promovê-lo é inevitável ir além de uma simples leitura; é preciso promover práticas efetivas de leitura literária, ultrapassando os limites da alfabetização.

Antunes (2015) também discorre sobre a leitura literária no mundo contemporâneo e suas implicações no ensino e, para ele, a literatura vem sofrendo intensas transformações desde que passou a ser considerada como algo independente, por isso vem se alterando a maneira de ela ser lida. A literatura deve ser compreendida enquanto produto histórico, principalmente no modo de ser transmitida, seja na sociedade em geral, seja na educação formal.

E é justamente na situação escolar que surge uma questão séria. A literatura, que deveria ser a área de estudos mais arejada em qualquer nível de ensino, torna-se frequentemente a mais espinhosa, com alunos pouco interessados e professores despreparados para enfrentar a situação. Nesse contexto, é mais comum que os educadores capitulem e concluam que a leitura literária é para poucos, e talvez nem se justifique mais a sua manutenção nos currículos escolares. (ANTUNES, 2015, p.221)

O docente muitas vezes não está preparado para trabalhar os cânones literários com os adolescentes da sociedade atual, desconhecendo ou não buscando práticas leitoras adequadas para fornecer aos educandos a ampliação do percurso de leituras às quais eles têm direito de entrar em contato no decorrer de sua permanência na escola, sendo que o aluno poderá ser privado de conhecer algumas obras que ainda são reconhecidas como importantes na formação cultural do indivíduo.

[...] o papel do professor na sala de aula torna-se altamente relevante, pois a ele caberá não apenas transmitir algo, mas construir algo com os alunos. Com isso, o professor poderá sentir-se efetivamente inserido no processo da comunicação literária, uma vez que ele passará a funcionar como mediador da leitura. (ANTUNES, 2015, p.227)

Há necessidade de o professor refletir sobre o lugar ocupado pela literatura e, com base nessa reflexão, conceber suas práticas de leitura em sala de aula, sendo o mediador da leitura entre o aluno/leitor e a obra clássica (ANTUNES, 2015). Mas, não somente isso, professor e aluno(s) podem construir um novo texto, realizar uma leitura diferenciada.

O docente deve estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar. Deve ser um participante ativo na aprendizagem do educando, e para isso é preciso que perceba a importância de sua própria formação. O fazer docente inclui não só o conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona, mas também como abordá-los de maneira contextualizada, com o domínio de diferentes métodos de ensino.

Igualmente se faz necessária a aproximação do universo do jovem, para que este perceba que a literatura pode integrar seu cotidiano como algo diferenciado. Ao se trabalhar com uma obra é importante que a prática de leitura seja verdadeira, estimulante, significativa, despertando o interesse e o prazer de ler, tanto para os discentes quanto para os docentes (ANTUNES, 2015).

1.4 A Prática de Ensino de Literatura da Sala de Aula

No Ensino Fundamental, os alunos entram em contato com textos literários, normalmente restritos às atividades de leitura extraclasse e, ao iniciarem o Ensino Médio, deparam-se com o estudo sistematizado da literatura.

A inclusão desse conteúdo no ensino médio tem-se justificado historicamente pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época; conhecimento da língua padrão e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias; cultivo de hábitos de leitura. (CEREJA, 2005, p. 10)

Entretanto, esses objetivos não têm sido alcançados, visto que, conforme resultados de exames oficiais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muitos alunos concluem essa etapa sem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários ou não. Ainda na visão de Cereja (2005), durante as aulas o discurso didático é sobre a história da literatura, fazendo com que o texto propriamente dito seja pouco trabalhado, trazendo como resultado alunos que não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários em suas diversas dimensões, como os recursos de expressão, as relações entre forma e conteúdo, a contextualização histórico-cultural.

Dessa forma, o que se percebe é que o ensino da literatura não tem alcançado o objetivo de formar leitores competentes nem consolidado os hábitos de leitura, o que denota a necessidade de rever essa prática escolar. Para Cereja (2005), o trabalho com a leitura na escola será bem sucedido se, além do contato direto dos alunos com os livros, houver muito estímulo por parte dos docentes, com maneiras diferenciadas de abordar a

obra (pesquisas, seminários, debates, criação de vídeo e músicas, jornal, etc.), e essas atividades geralmente estimulam mais que a realização de provas.

Para o educando, podem ser cansativas aulas unicamente expositivas, sem que haja sua participação no processo de construção de conhecimento. Há a necessidade de que o ensino de literatura tenha significado para ele, oportunizando o estabelecimento de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento, no entanto a metodologia utilizada por muitos professores é a mesma de vários livros didáticos: breve apresentação do movimento literário, indicação de seus principais autores, principais fatos do contexto histórico, características do movimento literário, entre outros itens (CEREJA, 2005). Quanto ao modo de transmitir esses conteúdos, geralmente é oral e expositivo, fazendo com que o aluno receba o conteúdo de forma passiva, privilegiando a memorização. Apesar disso, não se pode deixar de salientar que, em vários momentos da trajetória escolar, aulas orais e expositivas sobre o conteúdo focalizado são um instrumento importante do qual o professor necessita.

A historiografia literária tornou-se, durante anos, a única referência para várias gerações de professores, os quais aprenderam e ensinaram literatura tendo como ponto de partida esse tipo de abordagem, sem buscar outras possibilidades. Por outro lado, Cereja (2005) não encara a historiografia literária como o problema central do ensino de literatura, pois pode trazer contribuições importantes para a compreensão de determinados textos, autores e épocas, e pode ser uma ferramenta importante para abordar o texto literário. Todavia o problema é que ela centraliza a maior parte das atividades das aulas de literatura no Ensino Médio e isso não dá a abertura para outros tipos de abordagem de um texto literário, o que seria mais adequado à realidade e aos objetivos da educação oficial contemporânea.

Cereja (2005) preza pelo ensino da literatura comprometido com a formação de leitores competentes e com a construção de relações entre os textos literários e outros – verbais, não verbais e mistos, literários e não literários – que circulam socialmente.

Dessa forma, aos alunos poderá ser permitida a ampliação do conhecimento do mundo em que estão inseridos e haverá a possibilidade de que se tornem leitores autônomos, capazes de ler de histórias em quadrinhos aos clássicos universais. Também poderão eleger seus próprios cânones, aqueles que lhes darão prazer, além de reconhecerem que muitas leituras serão realizadas por necessidade.

Outras práticas de leitura devem se estender além do ensino de textos literários, envolvendo outros gêneros que circulam na sociedade, como, por exemplo, o relatório, o texto publicitário, o editorial, a notícia, e assim por diante, mas o objetivo do presente trabalho é focalizar o ensino de texto literário no Ensino Médio, através de uma prática diferenciada.

Outra pesquisadora preocupada com a leitura literária na escola é Colomer (2007, p. 38), que sustenta a ideia de que “Hoje podemos pensar que o erro do ensino da literatura na escola se deveu ao tipo e ao nível dos instrumentos de interpretação literária que foram postulados”. Saber como se estrutura uma obra ou como se lê um texto é um meio para participar mais plenamente da prática de leitura literária, mas para isso faz-se necessário empregar metodologias e estratégias adequadas que resultem na apropriação prazerosa do ato de ler. Assim como Antunes (2015), essa autora afirma que o tipo de texto lido ou o instrumento utilizado não são tão importantes, visto que o fato realmente decisivo é a leitura ser uma vivência pessoal, se realizando a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural.

A experiência literária deve ser assegurada aos estudantes sempre observando que, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, diferindo da informação, a qual é apenas transmitida. Os procedimentos educacionais, muitas vezes com exagero de informações, falta de tempo e excesso de trabalho por parte do professor, podem não permitir que essa experiência se torne possível, uma vez que ela demanda “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] suspender o automatismo da ação [...]” (LARROSA, 2002, p. 24). A experiência deixa algumas marcas e vestígios no sujeito, que é considerado um espaço onde os acontecimentos possuem lugar, gerando formação ou transformação. O saber experiencial é pessoal, subjetivo, particular; é o que acontece a cada pessoa e, por isso, embora enfrentando o mesmo acontecimento, as pessoas não vivenciam a mesma experiência, sendo, dessa forma, irrepristável, possuindo um grau de incerteza. É uma abertura para o desconhecido, já que não se pode antecipar o que dela resultará.

Os livros devem oferecer alguma dificuldade aos leitores, para que o tempo escolar investido neles seja válido. É preciso que haja um significado que requeira um esforço de construção para gerar um sentido. Pode-se enfatizar que os alunos progridem partindo de uma leitura compreensiva para uma leitura interpretativa. A compreensiva explora os

sentidos denotados, a coleta de dados de um texto, e a interpretativa suscita significados implícitos, inferências. Compreende-se que somente lendo livros de autores que utilizam uma linguagem coloquial, sem complexidade no enredo, não se obtém o aprendizado para ler livros de um autor de escrita mais complexa, abordando um assunto sobre o qual se tem dificuldade ou uma linguagem muito técnica ou erudita (COLOMER, 2007).

Os alunos precisam ser encorajados por alguém, no caso o docente, que lhes oriente de maneira continuada para que possam realizar as descobertas que as obras literárias permitem. Mostra-se imprescindível a presença de professores no descobrimento e apego à leitura.

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. (COLOMER, 2007, p. 45)

Em suma, os autores citados até aqui mostram a mesma preocupação com relação ao ensino de literatura, de que ela deve ser mais que a memorização de quadros culturais e deixar apenas ouvir sobre as obras literárias, sem o aprofundamento de sua leitura. Assinalam que o contexto, a concepção de aprendizagem e a ideia de ensino de literatura sofreram mudanças significativas em pouco tempo, sendo necessário que a escola repense os objetivos de ensino de obras literárias e qual a maneira mais adequada de fazê-lo para que realmente os alunos experienciem leituras que despertem o prazer de ler.

Seção 2

CLÁSSICOS LITERÁRIOS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Nesta seção serão abordados os conceitos básicos e recursos essenciais utilizados na realização de Histórias em Quadrinhos na escola, visto que esta pesquisa se encontra apoiada em uma atividade feita com os alunos do Ensino Médio, quando efetuaram a versão em quadrinhos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Para tanto, foram utilizados os preceitos de Eisner (1989), Iannone e Ianonne (1994), Vergueiro (2010), Zeni (2015), Ramos (2016), além do que consta nos PCNs do Ensino Fundamental (1998) e do Currículo do Estado de São Paulo (2012).

2.1 O uso das histórias em quadrinhos na sala de aula

Com relação à leitura dos cânones literários, é preciso lembrar as propostas diferenciadas de leitura e de suportes que vêm sendo utilizados para promover o estímulo e o prazer pela leitura. Uma das formas que tem sido empregada é a adaptação de clássicos em histórias em quadrinhos – HQs, visto que os quadrinhos são um meio de comunicação de massa de grande penetração popular, no mundo inteiro, como escreveu Vergueiro (2010).

A história em quadrinhos ou a arte sequencial é “como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1989, p.5). Para o autor, a história em quadrinhos continua a crescer como forma válida de leitura, num sentido mais amplo que o empregado usualmente, com a mistura imagem-palavra e a função fundamental da arte dos quadrinhos é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolvendo o movimento de certas imagens no espaço.

As precursoras das histórias em quadrinhos surgiram apenas no final do século XIX, com textos publicados em jornais ou revistas de grande circulação dos Estados Unidos e da Alemanha, sendo que não apresentavam a forma atual, mas estavam muito próximas. As histórias em quadrinhos, com o poder de comunicação que possuem, atualmente servem de material didático auxiliar e podem ser uma alternativa às atividades pedagógicas mais tradicionais.

No entanto, se atualmente empregam-se as HQs no ambiente escolar, não foi assim até há pouco tempo. As considerações de Vergueiro (2010) levam à asserção de que os quadrinhos tornaram-se inimigos do ensino e da aprendizagem, pois corrompiam as mentes singelas de leitores indefesos, sendo uma falta de senso a utilização desse gênero textual em sala de aula. A mesma ideia foi destacada por Eisner (1989) ao afirmar que um adulto que lesse histórias em quadrinhos era considerado pouco inteligente e, entre 1940 e o início da década de 1960, o perfil de um leitor de quadrinhos era o de uma criança de dez anos, interiorana.

Aos poucos, a situação foi se alterando e muitas barreiras em relação ao uso dos quadrinhos não existem mais, já que se entendeu que podem ser utilizados para a transmissão de conhecimento de diversas disciplinas, além de proporcionar entretenimento.

Vergueiro (2010) elenca vários motivos que levam as histórias em quadrinhos a auxiliar o ensino, resumidos abaixo:

- Não sofrem qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, propiciando uma participação mais ativa nas atividades.
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos, aplicáveis em qualquer área.
- A interligação do texto com a imagem amplia a compreensão dos conceitos.
- Auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura.
- Enriquecem o vocabulário dos estudantes.
- Possibilitam ao aluno ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita.
- Por ser uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história, fazendo com que o leitor use a imaginação para preencher outros momentos.

- Pelo caráter globalizador, seu uso possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, gerando o trabalho interdisciplinar.
- Podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

A inserção das histórias em quadrinhos no contexto escolar aparece nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), como gênero discursivo a ser trabalhado no Ensino Fundamental no terceiro e no quarto ciclo, agrupado, em função de sua circulação social, em gêneros de imprensa. (BRASIL, 1998, p. 54). Como os objetivos básicos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não se opõem, é fácil pressupor que as HQs também serão utilizadas nas aulas do nível médio.

O Currículo do Estado de São Paulo (2012) acentua que “As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de texto, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo.” (SÃO PAULO, 2012, p. 18). Assim, percebe-se que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais é importante para a prática de leitura do aluno, e a escola precisa tornar possível o acesso do educando aos textos que circulam na sociedade, orientando-os como interpretá-los e produzi-los.

As HQs podem proporcionar ao aluno/leitor elementos visuais que o texto literário apenas descreve com a utilização de palavras. O professor se encarrega de mostrar que o texto literário e as histórias em quadrinhos são gêneros diferentes, mas o aspecto verbal pode ser enriquecido pelo visual. Elas podem ser aliadas à docência, sem o prejuízo das obras literárias.

Os gêneros textuais apareceram como modos de comunicação, atendendo às necessidades de expressão do ser humano, considerando-se o contexto histórico e social e, devido a isso, são dinâmicos, mutáveis, podendo surgir ou desaparecer com o passar do tempo, variando de uma região para outra. Trabalhar com diversos gêneros textuais proporciona ao aluno uma forma de aproximar os conteúdos de língua portuguesa com seu cotidiano.

Para a realização de trabalhos diversificados em sala de aula, também se deve pensar na formação do professor, não só na inicial, como também na continuada, que pode disponibilizar a ele contato com conceitos, muitas vezes desconhecidos ou novos, e a constante possibilidade de reflexão sobre sua prática, que poderão contribuir na utilização de atividades que favoreçam o aprendizado dos alunos. É preciso que haja a busca, a

aquisição e o uso de novos conhecimentos durante todo o percurso profissional, o que poderá propiciar aos estudantes uma aprendizagem contextualizada. Se na formação inicial não houver a integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do mesmo, o preparo adequado do profissional, o professor deverá buscar o conhecimento necessário para desempenhar de maneira positiva sua função, com comprometimento.

2.2 O princípio das histórias em quadrinhos

Segundo Iannone e Ianonne (1994), alguns estudiosos indicam as pinturas rupestres (do latim, *rupes*, rocha) como a origem mais remota das histórias em quadrinhos e, com a evolução da história da humanidade, o desenho e a pintura continuaram a ser usados para o homem se expressar. Desde o princípio da história da humanidade, a imagem gráfica foi utilizada pelo homem primitivo...

[...] que transformou as paredes das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (VERGUEIRO, 2010, p.8)

Com o decorrer do tempo, as pinturas nas cavernas tornaram-se insuficientes para a comunicação do ser humano e outras formas de comunicação foram surgindo, mas o homem continuou fazendo uso do desenho e da pintura para exprimir suas ideias, sentimentos e emoções. Iannone e Ianonne (1994) mencionam alguns episódios relevantes para a história da humanidade, relacionados às ilustrações, como, por exemplo, os afrescos encontrados nas ruínas de Herculano e Pompeia, cidades romanas destruídas pelo vulcão Vesúvio, no ano 79. Os fragmentos descobertos durante escavações arqueológicas, séculos depois, retratam cenas do cotidiano dessas duas cidades, o que permite ao homem de hoje saber mais sobre elas. Os autores também lembram que, na Idade Média, os monges copistas ornamentavam os textos com iluminuras, ilustrações ricamente elaboradas, com aplicação de ouro e prata em pó. As tapeçarias, os vitrais, as pinturas nas igrejas tinham a intenção de apresentar os ensinamentos bíblicos aos que não sabiam ler.

No decorrer do tempo, as imagens nunca perderam sua importância, sendo que no princípio das histórias em quadrinhos os textos não prevaleciam, e sim, as ilustrações. A

presença do diálogo também era rara, e havia o predomínio de textos em forma de “prosa ou verso” (IANNONE; IANNONE, 1994, p.27).

No século XIX, quase ao mesmo tempo, na Europa e nos Estados Unidos surgiam as HQs. Ao traçarem o histórico do surgimento das HQs, Iannone e Iannone (1994) destacaram a importância do suíço Rudolphe Topffer e do alemão Wilhelm Busch ao criarem as primeiras histórias divididas em quadros. Busch tem sido considerado o inspirador dos quadrinhos norte-americanos, mas Georges Colomb é, na opinião de muitos, o verdadeiro criador do princípio que deu origem às histórias em quadrinhos.

Oficialmente, o pioneirismo desse tipo de produção é atribuído aos EUA, onde, em 1896, se iniciou a publicação dominical, em forma de charge, do *Yellow Kid*, de Richard Outcault. O personagem de Outcault era um garoto careca, orelhudo, com feições orientais, dentes separados, sempre com um sorriso largo. Era um menino pobre de Nova Iorque, que vestia um folgado camisolão amarelo, onde o autor escrevia mensagens ou temas satíricos para ironizar situações políticas da época. Com o passar do tempo, foram incorporados recursos como os balões com as falas e os pensamentos. Dessa forma, *The Yellow Kid (O menino Amarelo)* é considerado por muitos o marco do nascimento das histórias em quadrinhos (IANNONE; IANNONE, 1994).

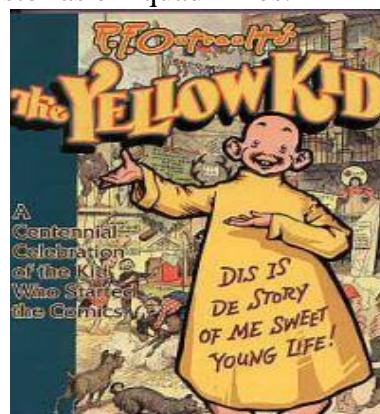


Figura 1: Capa Yellow Kid. Fonte: Domínio Público. Disponível em <<http://www.tvsinopse.kingghost.net/art/y>>

Segundo Vergueiro (2010), o surgimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa deve-se à evolução da indústria tipográfica e ao aparecimento de grandes cadeias jornalísticas, que propiciaram as condições necessárias para que isso ocorresse. O ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos quadrinhos localizou-se nos Estados Unidos e eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Após alguns anos, tiveram a publicação diária nos jornais (as tiras) e diversificaram as temáticas. No Brasil, com o aparecimento de publicações periódicas dos gibis, os *comic books*, o consumo de quadrinhos aumentou, tornando-os populares.

A revista brasileira *O Tico Tico* parece ter sido a primeira em quadrinhos impressa no mundo com histórias completas. Foi lançada em 1905, trazendo contos, textos

informativos, curiosidades sobre assuntos direcionados às crianças e *comics*, e sobreviveu até 1956. Nessa época, os desenhistas brasileiros, no princípio, copiavam os originais norte-americanos em papel vegetal e encaixavam os textos traduzidos. Os desenhistas brasileiros que se destacaram foram J. Carlos, Max Yantok e Alfredo Storni, além do quadrinista Luiz Sá, autor das histórias de Reco-Reco, Bolão e Azeitona. A revista semanal tinha entre seus leitores Rui Barbosa e Carlos Drummond de Andrade (IANNONE; IANNONE, 1994).

2.3 Alguns recursos da linguagem quadrinística

Ao utilizar as HQs, é importante que o professor tenha conhecimento dos principais elementos da linguagem e dos recursos que elas empregam para representar o imaginário. “A alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2010, p.31).

Em sua estrutura usual, as HQs compõem-se de quadros, também denominados de vinhetas, que combinam desenho e texto. “Juntando-se dois ou mais quadros para contar uma história, obtém-se uma sequência. É ela que sugere o movimento ou, em outras palavras, a ação da história” (IANNONE; IANONNE, 1994, p. 60). O formato mais comum é o retângulo, delimitado por linhas retas (moldura) e, muitas vezes, a moldura aparece de forma irregular ou interrompida, para indicar uma cena imaginária ou fora da sequência na história. A forma clássica é a tira diária, que geralmente segue medidas padronizadas, o que vem facilitar a diagramação ou paginação (distribuição da matéria nos espaços) da publicação.

O desenho, nos quadrinhos, pode ser apresentado em planos e ângulos de visão diferentes, e os tipos de planos são diversificados conforme o destaque que se queira dar ao cenário ou aos personagens. Se há a pretensão de destacar o cenário, haverá menos destaque para os personagens e vice-versa. Normalmente, são explorados três ângulos: o frontal (a ação é vista de frente), o superior (a ação é enfocada de cima para baixo) e o inferior (se vê a ação de baixo para cima) (IANNONE; IANONNE, 1994). O ângulo superior também pode ser chamado de *plongé* ou picado, e o de visão inferior também é conhecido por *contre-plongé* ou contrapicado (VERGUEIRO, 2010).

Há vários planos que podem ser utilizados, segundo Vergueiro (2010):

- Plano Geral: enquadramento bastante amplo, que abrange a figura humana e o cenário que a envolve.
- Plano Total ou de Conjunto: não permite ver muitos detalhes do espaço ao redor do(s) personagem(ns).
- Plano Médio ou Aproximado: os seres humanos são representados da cintura para cima.
- Plano Americano: os personagens são retratados a partir da altura dos joelhos.
- Primeiro Plano: o enquadramento fica limitado à altura dos ombros da figura representada; salienta-se a expressão e o estado emocional do personagem.
- Plano de Detalhe, Pormenor ou *close-up*: serve para destacar um elemento da figura humana ou de um objeto em particular.

Com relação aos personagens, Iannone e Ianonne (1994) mencionam que há traços característicos deles, a tipologia, em que, de acordo com o traço e as feições utilizadas, o personagem assume um tipo, sendo que o herói não pode ser confundido com o bandido, nem a heroína com a malvada.

Quanto à linguagem dos quadrinhos, embora os enredos sejam apresentados basicamente através de imagens, em geral necessitam da complementação de textos, que costumam aparecer em três situações: nos diálogos e pensamentos dos personagens; nas legendas ou letreiros, expressando o discurso do narrador ou elemento exterior; e nas onomatopeias ou explosões sonoras. Os balões contêm textos ou imagens, correspondentes ao diálogo mantido pelos personagens, seus pensamentos. Na versão tradicional possuem formato arredondado e um rabicho na parte inferior, que aponta para o personagem que expressa o texto contido no balão. A localização do balão deve facilitar a leitura, não havendo uma posição fixa, e o formato varia conforme o significado que se deseja dar à fala. Alguns formatos de balões utilizados em histórias em quadrinhos são: balão-fala, balão-pensamento, balão-sussurro ou balão-cochicho, balão-grito, balão-gelo ou balão-glacial, entre outros. Enfim, existem inúmeras formas de balões, dependendo da criatividade e do que o autor deseja expressar (IANNONE; IANONNE, 1994).

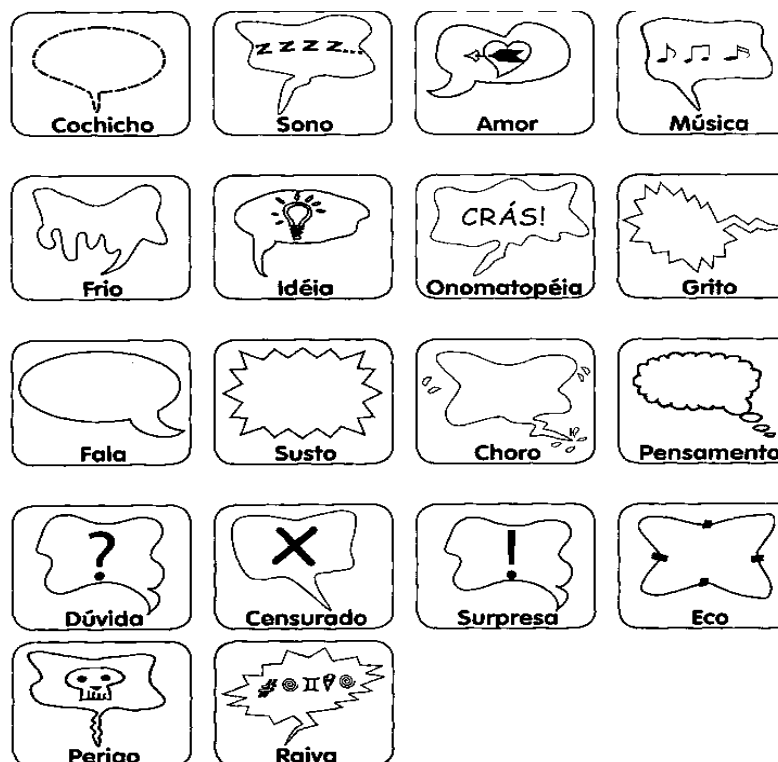


Figura 2: Exemplos de balões em HQ. Fonte: Domínio Público.: Disponível em: <<http://otipodafonte.com.br/2012/07/tipografia-nas-hid/>>. Acesso em 05

A primeira versão do balão era simplesmente uma fita (filatérico), que saía da boca do personagem, ou chaves apontando para a boca, no caso dos frisos maias. Conforme o emprego de balões foi aumentando, o contorno deixou de ter apenas a função de simples cercado para a fala, passando a acrescentar significado e a comunicar a característica do som à narrativa (EISNER, 1989).

O conteúdo do balão, além das palavras, pode trazer sinais, desenhos ou grafemas, como pontos de interrogação, de exclamação e outros. Além de usar o formato dos balões para representar as situações vividas (frio, dor, medo, susto etc.), importa também o tipo de letra escolhido para compor o texto e o mais usado é caixa-alta, a letra de forma maiúscula, desenhada à mão (IANNONE; IANONNE, 1994).

O balão é um recurso extremo, que tenta tornar visível o som, um elemento imaterial. Além disso, os balões são lidos conforme as convenções do texto escrito (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nos países do Ocidente) e em relação à posição do emissor (EISNER, 1989).

Quanto à legenda, Iannone e Ianonne (1994) explicam que ela desempenha o papel equivalente ao do narrador, que descreve algo ou informa algo significativo, e as funções mais importantes estão relacionadas com as informações preliminares ou introdução e com a ligação entre um quadro e outro. Outro fator presente é a onomatopeia, através da qual se procura transmitir um ruído específico. Para Ramos (2016), não existe uma regra para a criação e a utilização de onomatopeias, pois o limite é a capacidade criadora do artista, e elas se associam à língua do país onde foram produzidas. O que ocorre é que, quando um recurso é empregado repetidas vezes, tem a propensão de ser incorporado à linguagem. É comum serem usados formatos diferenciados de letras para representar um som específico.



Figura 3: Onomatopeias em HQ. Fonte: Domínio Público. Disponível em: <<http://otipodafonte.com.br/2012/07/tipografia-nas-hid/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018

Em relação à cor utilizada nos quadrinhos, há uma série de informações presentes. A cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco. As cores são signos plásticos que contêm informação para se poder compreender o texto narrativo e o uso de duas cores, a preta e a branca, pode ser por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos ou por opção estética. (RAMOS, 2016).

2.4 Adaptação de clássicos da literatura em histórias em quadrinhos

Obras literárias são obras literárias. Histórias em quadrinhos são histórias em quadrinhos. Essas parecem ser afirmações óbvias e banais, mas é preciso que se considere que ambas apresentam aspectos específicos. As primeiras empregam a linguagem verbal e

as HQs representam uma composição textual que inclui a linguagem verbal e a visual; a linguagem escrita e a imagem se interseccionam na estruturação do texto.

“Histórias em quadrinhos não são literatura. Assim como o cinema, a dança, a música e as artes plásticas também não o são, ou seja, nada é literatura, a não ser a própria literatura” (ZENI, 2015, p.132). Além disso, o autor pondera que as adaptações de obras literárias em histórias em quadrinhos devem ser avaliadas por seu próprio merecimento, como arte que se rege por particularidades próprias, e não apenas cópia do texto original. Desse modo, deve-se considerar que cada tipo de arte tem sua característica e trabalha o sentido estético de modo diverso.

A adaptação de obras literárias para a linguagem dos quadrinhos começou no final da primeira metade do século XX, com a coleção *Classics Illustrated*, título de revista que publicava clássicos da literatura mundial em quadrinhos, nos Estados Unidos. A revista surgiu em 1941 e durou até 1971, e seu sucesso fez com que outras editoras lançassem títulos semelhantes (ZENI, 2015).

Classics Illustrated foi traduzida para vários idiomas e, no Brasil, foi empregada nas séries *Edição Maravilhosa* (1949-1961) e *Álbum Gigante* (1949-1955), publicadas pela Editora Brasil América Ltda., do Rio de Janeiro. A editora brasileira acrescentou quadrinizações de obras brasileiras e portuguesas aos títulos originais norte-americanos, como, por exemplo, *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar; *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego; *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *A morgadinha dos canaviais*, de Júlio Diniz; *Mar Morto*, de Jorge Amado (ZENI, 2015).

Na presente pesquisa, adota-se a definição de adaptação concebida por Zeni (2015), como um tipo de trabalho que objetiva fazer a reapresentação de uma obra que já existia, sendo que obra deve ser entendida como qualquer realização a partir da criatividade humana. Dessa forma, é possível partir de qualquer obra para realizar adaptações em outro meio e formar uma outra obra, que guardará uma relação de semelhança com a original. A adaptação pode trazer acréscimos ou apresentar omissões em relação à obra original, mas a história se assemelha e a “[...] adaptação é uma obra que pretende reapresentar de alguma forma outra obra, mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente [...]” (ZENI, 2015, p.131).

Ao se fazer uma adaptação, ou releitura de um cânone literário em quadrinhos, deve-se levar em consideração alguns fatores, entre os quais a narrativa, o enredo, a trama e os personagens. A narrativa, nas palavras de Zeni (2015), pode ser definida como a sucessão dos fatos em uma obra, a sequência das ações em um texto, e o enredo está ligado de maneira estreita à linguagem, à forma particular como uma obra conta a história.

A ação da narrativa é conduzida por intermédio dos personagens e isso ocorre não somente no caso dos quadrinhos. “A imagem do personagem, independentemente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual” (RAMOS, 2016, p. 123).

A página, nas histórias em quadrinhos, no entender de Vergueiro (2010), é como um grande bloco narrativo, um segmento de uma ação que pode ser contada em várias páginas consecutivas. Devem-se observar as unidades menores – os quadrinhos – sem perder a relação deles com os demais, com o conjunto da página, que é vista pelo leitor como uma unidade.

Elaborar histórias em quadrinhos baseadas na literatura não é uma simples adaptação do texto em desenhos sequenciais.

A adaptação é uma leitura que se transpõe em releitura e, com essa releitura, alguns elementos estruturadores do texto de origem ganham destaque e, por consequência, rerepresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva, leitura para a obra original. (ZENI, 2015, p. 141)

À vista disso, ressalte-se que para a realização de uma atividade com obras literárias e histórias em quadrinhos não se deve ignorar que as HQs apresentam características próprias, não sendo possível fazer uma transcrição rigorosa da linguagem verbal para imagens. As histórias serão semelhantes, entretanto haverá a criação de uma obra diferente a partir da já existente, como ocorreu na consecução da atividade realizada em 2006, com o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Seção 3

A PRÁTICA DE RELEITURA DE TEXTO LITERÁRIO REALIZADA EM 2006

Nesta seção, discorro com o pronome em primeira pessoa, evitando a impessoalidade ao relatar a experiência vivida por mim e meus ex-alunos em relação à prática de leitura de texto. Relato a realização de uma releitura de uma obra clássica transformada em quadrinhos por meus ex-alunos, e que se tonou o documento a ser analisado nesta pesquisa.

Inicialmente, é preciso lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, salientou a necessidade de inclusão de linguagens diferenciadas e manifestações artísticas na sala de aula. Com isso, houve a possibilidade de inserção das histórias em quadrinhos no ambiente escolar, oficializada com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano seguinte ao da promulgação da LDB (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

A partir de 2006, os quadrinhos foram incluídos na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que compra e distribui diferentes obras para as escolas de ensino fundamental e médio. Havia o interesse em se oferecer aos alunos livros de histórias em quadrinhos, incluindo as obras clássicas literárias adaptadas. (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). À vista disso, por que não fazer o inverso? Por que não proporcionar aos educandos o papel de produtores de uma história em quadrinhos a partir de uma obra clássica literária, ao invés de apenas entregar nas mãos deles uma adaptação pronta? Por que não os fazer usar a capacidade de imaginação, de síntese, de compreensão e de interpretação ao realizar essa prática de leitura?

Apoiada nessa reflexão, decidi, como atividade complementar da aula de leitura literária, realizar uma adaptação em quadrinhos de um dos livros trabalhados. Em 2006, lecionava no 3º ano do Ensino Médio, no período matutino, em uma escola pública do

interior do estado de São Paulo, e foi com os alunos dessa escola que o trabalho foi realizado.

O período do Modernismo, bem como seus autores e obras, faz parte do currículo do Ensino Médio, trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa. Para a realização da atividade com os alunos, entre tantos autores e obras importantes, o livro *Vidas Secas* foi escolhido não só por sua temática abrangente e universal, mas também por sua linguagem concisa, com poucos diálogos, a que Bosi (1993) chamou de “poupança verbal”, e a forma como foram escritos seus treze capítulos assemelha-se a cenas nem sempre lineares, como recortes da vida da família retratada.

A obra faz parte da literatura produzida na década de 1930, no Brasil, quando o romance de tonalidade social ganhou força, trazendo uma crítica corrosiva e um desmascaramento social, com escritores empenhados em denunciar a miséria, a exploração econômica, a marginalização, conforme pode ser encontrado nesse texto de Graciliano Ramos. O autor tem convicções e as exprime, partindo de uma certa visão da realidade. “Graciliano via em cada personagem a face angulosa da opressão e da dor” (BOSI, 1993, p. 453). O realismo de Ramos é crítico; é a literatura, chamada social, ajudando o leitor a posicionar-se diante dos sentimentos e da sociedade.

O livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é representante da segunda geração do Modernismo Brasileiro, marcada historicamente pela Era Vargas, o Tenentismo, a Coluna Prestes, a superação do poder das oligarquias estaduais e a crise econômica decorrente da quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929). A obra, publicada em 1938, destaca a prosa regionalista do Nordeste, com uma visão crítica das relações sociais, focalizando problemas como a seca, o coronelismo, a extinção dos antigos engenhos de açúcar.

Trata-se do único livro do autor realizado em terceira pessoa e os capítulos parece se encaixarem de forma não linear, com um caráter autônomo e completo. “O narrador que, na aparência gramatical do romance de 3ª pessoa, sumiu por trás das criaturas, na verdade apenas deslocou o ‘fatum’ do *eu* para a natureza e para o latifúndio, segunda natureza do Agreste” (BOSI, 1993, p. 456). A temática da obra é sobre uma família de retirantes que sofre por causa da estiagem, mas não é somente sobre a seca; há uma oscilação entre homem e animal, submissão/conformismo e revolta. O contexto regionalista brasileiro se faz presente, com a seca do Nordeste, a opressão dos pobres, a

condição humilhante em que vivem, no entanto, pode se dizer que essa obra representa o ser humano universal. Nos desenhos feitos, alguns dos elementos do contexto aparecem nas imagens da casa humilde e das roupas simples dos personagens, de Fabiano tirando as medidas dos pés do menino mais velho para fazer uma alpercata (capítulo VI); na representação da pequena cidade onde havia uma festa da qual a família participou (capítulo VIII); na paisagem árida do sertão (capítulo IX).

A partir da escolha da obra, propus aos alunos que realizassem uma adaptação em quadrinhos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e, como passo inicial, procurei fazer a contextualização do período em que a obra foi escrita.

Em seguida, solicitei que os educandos fizessem a leitura integral da obra, fora do ambiente escolar, deixando para a sala de aula discussões que conduzissem ao levantamento dos principais pontos de cada capítulo. Após a realização dessas etapas, para auxiliar no entendimento do conteúdo, foi feita a exibição do filme brasileiro “*Vidas Secas*”, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Antes de o trabalho de adaptação para quadrinhos ser iniciado, os alunos fizeram uma pesquisa sobre as principais características das histórias em quadrinhos, como tipos de balões empregados, presença do narrador, diagramação etc.

Na classe havia 29 alunos e são treze os capítulos da referida obra. Minha proposta foi de que a execução da tarefa fosse realizada em grupo, assim cada capítulo ficou a cargo de um grupo de alunos. Formaram-se três grupos com três integrantes e dez grupos com dois alunos. A divisão de uma obra em capítulos torna viável a análise dos momentos-chave da história, sendo que os pontos de comparação se tornam reduzidos, sem a exclusão de nada que seja indispensável àquele trecho (ZENI, 2015). Ou seja, os alunos puderam realizar um trabalho de levantamento dos momentos relevantes de cada capítulo para que pudessem adaptá-los em imagens, em quadrinhos, e a praticar a percepção do que não foi expresso na imagem, procurando colocar complementações gráficas.

O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura dos quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram

expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico. (VERGUEIRO,2010, p 23-24)

Com a seleção dos momentos-chave de cada capítulo da história apresentada na obra literária, os discentes priorizaram o uso da imaginação, exercitando o pensamento para poderem produzir a narrativa gráfica. Afinal, como bem explana Eisner (1998, p.122) “Ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor.”

Na obra de Graciliano Ramos, o enredo é o seguinte: Fabiano e sua família, que moram no sertão nordestino, fogem da seca em busca de uma vida melhor. Nas histórias em quadrinhos, o enredo é apresentado pelo desenho, característica própria desse gênero textual. A trama pode ser entendida como o conteúdo principal, os acontecimentos, em linhas gerais, de uma obra. A história trata da sequência de acontecimentos e é o que pode ser reproduzido pela adaptação. Entretanto, o enredo não pode ser reproduzido integralmente para a adaptação, mas pode ser repensado e adaptado para o novo meio (Zeni, 2015).

Outro elemento que pode ser reproduzido é o personagem, que tende a se manter em uma adaptação. Em Vidas Secas, os personagens que se destacam são:

Fabiano: homem rude, nordestino, pobre. De poucas palavras e sem nenhuma instrução, tenta fazer o melhor por sua família, mas volta e meia se compara aos bichos com os quais convive. A animalização do ser humano (zoomorfização) é notória nesse personagem.

Sinhá Vitória: mulher de Fabiano, trabalhadora, inconformada com a miséria da família, deseja dar uma vida melhor aos filhos. Possui um pouco mais de conhecimento que o marido.

Filho mais velho: é uma criança que possui uma única amiga, a cachorra Baleia; é um garoto curioso.

Filho mais novo: considera seu pai um ídolo e deseja ser como ele.

Baleia: a cachorra amada pela família e que, em muitos momentos, demonstra ter um comportamento humano, sofrendo um processo de humanização (antropomorfização). Acaba sendo sacrificada por Fabiano, por acreditar que ela esteja infectada com raiva.

Além deles, há o **Patrão**, o qual contratou Fabiano para trabalhar em sua fazenda; o soldado amarelo, corrupto e abusivo; o seu **Tomás da Bolandeira**, modelo de erudição, o qual aparece somente por meio de lembranças; o **Fiscal da prefeitura**, intolerante e explorador; e o seu **Inácio**, dono do bar.

Pode-se observar que, no romance, os personagens humanos são apresentados de maneira rude, como se a seca do local absorvesse sentimentos e emoções deles.

No caso da adaptação de *Vidas Secas*, os personagens foram criados a partir do imaginário dos próprios alunos, após a leitura da obra literária. Desse modo, como os capítulos foram divididos por duplas ou trios, há uma variação na representação dos personagens Fabiano, Sinha Vitória, dos meninos, da cachorra Baleia, pois cada grupo fez os desenhos de acordo com sua imaginação e, também, de sua habilidade.

Na narrativa em imagens produzida pelos alunos, eles procuraram representar o sertão nordestino, descrito com precisão na obra literária, com a paisagem seca e silenciosa, mas valendo-se do imaginário dos adolescentes. A vida miserável dos sertanejos está relacionada às condições espaciais em que eles vivem, além do meio social em que se encontram, sem recursos básicos, envoltos pela exploração dos poderosos.

No trabalho realizado pelos discentes do Ensino Médio, a partir do cânone literário, os desenhos foram feitos em preto e branco, por opção estética, visto que a obra literária centraliza a história em um ambiente árido, seco, sem cor, sem alegria, o mesmo ocorrendo com os personagens, e isso levou à escolha do uso das duas cores apenas, que podem refletir o estado de espírito dos personagens e a rudeza do cenário. Ramos (2016) considera que utilizar somente duas cores pode ocorrer por limitação de recursos tecnológicos, por economia ou por opção estética, conforme escolha feita pelos meus alunos em 2006.

Encontrei em minhas leituras, nos últimos anos, respaldo positivo para a prática realizada anteriormente, que valorizam as histórias em quadrinhos como “[...] úteis para exercícios de compreensão de leitura como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens” (VERGUEIRO, 2010, p.24). Ao solicitar aos alunos que passassem a obra de Graciliano Ramos da linguagem verbal escrita para a linguagem dos quadrinhos, orientei-os sobre a necessidade de realizar uma análise pormenorizada dos acontecimentos narrados em cada capítulo e, assim, puderam definir os fatos mais importantes para que a

trama se desenvolvesse, estimulando o poder de síntese dos estudantes, das habilidades cognitivas.

Neste momento, também se levou em consideração o que a adaptação poderia omitir, se a caracterização dos personagens e do ambiente estaria condizente com o texto literário, quanto do texto-fonte os alunos conseguiriam recuperar na releitura, mesmo não havendo a intenção de o trabalho ser apenas uma reprodução da obra original. Havia necessidade de observar as características específicas de cada arte.

Como responsável pela condução da realização da atividade, chamei a atenção dos alunos para que observassem a importância dos quadros (tamanho, formato), o uso de cor ou não, a importância de se usar cor ou não, como seria a apresentação do cenário, o tamanho da produção final e também o número de páginas por capítulo.

Depois da leitura da obra literária e de todas as reflexões envolvidas na representação da mesma para quadrinhos, os alunos procuraram, em consonância com a literatura, “[...] desenvolvê-la num todo unificado de palavras e imagens. É aqui que os elementos gráficos passam a dominar. Pois, o produto final deve ser lido como um visual total” (EISNER, 1989, p.127). São as limitações do espaço, da habilidade do artista e da tecnologia da produção que delimitam a seleção de uma história e a sua narração.

Quanto à habilidade do artista, é preciso não esquecer que os produtores dos quadrinhos eram alunos do Ensino Médio e alguns apresentavam habilidade maior que outros, o que não diminuiu o valor do esforço de cada participante.

Também é necessário lembrar que na adaptação para o âmbito das histórias em quadrinhos todas as informações textuais não podem ser reproduzidas, porque ficaria muito longo e cansativo, o que não caracteriza uma HQ.

A realização da atividade transcorreu em um bimestre, sendo reservadas algumas aulas da semana para sanar as dúvidas que surgiram ao longo da trajetória e, após a concretização de todos os capítulos em quadrinhos, os mesmos foram reunidos e encadernados. Consta do exemplar encadernado uma pequena introdução feita por mim sobre a atividade desenvolvida, ressaltando o protagonismo dos jovens, os quais se tornaram sujeitos da própria aprendizagem, passando de receptores a emissores. Em seguida, foi colocada uma mensagem escrita por uma das alunas, em cujo final há o

seguinte convite: “Leiam nosso trabalho, apreciem o resultado de nosso esforço e, principalmente, apaixonem-se por esta maravilhosa obra”.

O material que resultou dessa ação didática em aula de leitura me foi doado, enquanto professora responsável pela atividade, e será, neste estudo, o documento a ser lembrado e apreciado pelos ex-alunos, para eliciar suas memórias. Em acordo com os preceitos éticos de pesquisa, somente serão expostos, nos Anexos 1, 2 e 3, três dos capítulos que foram formalmente autorizados pela dupla de autores de cada um, a serem utilizados nesta pesquisa. Observações feitas por mim sobre essa produção constam na Seção 5, junto aos resultados e discussões do presente trabalho.

É conveniente esclarecer que o texto literário *Vidas Secas*, assim como outros, possibilita um trabalho a ser realizado com professores de diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade pode ser feita com Geografia, que permite tratar da região nordeste e um de seus principais problemas, a falta de água; História consegue relacionar aspectos do período em que a obra foi escrita, a década de 30, época de grande turbulência política no Brasil e no mundo; Sociologia permite a análise das razões da situação social dos retirantes; na disciplina de Arte há a possibilidade de associar a atividade com as características das histórias em quadrinhos; além, é claro, da Língua Portuguesa/Literatura. Com uma proposta de trabalho interdisciplinar, o conhecimento geral dos educandos seria ampliado de maneira considerável.

O saber, com a atividade interdisciplinar, é construído em conjunto, garantindo maior interação entre os alunos, e destes com os professores, sem falar no convívio coletivo. Assim, esse tipo de ação interdisciplinar é recomendado para se trabalhar com os alunos, pois permite que enxerguem a relação de uma disciplina com as outras, além de apresentar-lhes possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato, fazendo com que se tornem mais críticos.

Seção 4

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Encontram-se expostos nesta seção o tipo de pesquisa e os passos metodológicos para alcançar o objetivo de identificar o que representou para os ex-alunos a prática de reescrita de uma obra literária, com a adaptação da linguagem verbal para a visual, realizada no Ensino Médio.

A prática realizada no Ensino Médio em 2006, a ser recordada pelos ex-alunos, foi uma experiência de prática de leitura com uma obra clássica, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Trata-se da adaptação de um texto literário em história em quadrinhos que é uma prática pedagógica utilizada no ensino de literatura.

O projeto para a realização desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética via Plataforma Brasil - CAAE 77201317.1.0000.5383 (ANEXO 1).

4.1 Tipo de Pesquisa

No presente trabalho, foi realizada uma pesquisa investigativa qualitativa, com característica longitudinal e documental, envolvendo a memória de ex-alunos sobre uma atividade didática produzida em aula de leitura literária, no Ensino Médio. Foi estabelecido o contato com alguns ex-alunos e reapresentado o material de quadrinhos produzido por eles há doze anos (a releitura da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos - o documento objeto desta pesquisa), para que respondessem a questionamentos envolvendo suas memórias críticas sobre a realização do material e sobre o impacto que essa atividade possa ter lhes causado como seres leitores.

Justifica-se como uma investigação qualitativa porque trabalha com significados, motivos, pretensões, desejos, princípios, convicções e atitudes, para compreender e interpretar a realidade. O ser humano interpreta suas ações a partir da realidade em que está inserido e que é compartilhada com seus semelhantes, e, por conseguinte há, na pesquisa qualitativa, um aprofundamento nos significados. É uma realidade que precisa ser

externada e interpretada, sendo que as estratégias utilizadas levam em conta as vivências dos participantes (MINAYO, 2013).

Em relação à pesquisa longitudinal, ela se revela por existir uma sequência temporal de fatos; é um processo que se desenvolve ao longo do tempo para investigar mudanças. Com respeito a presente pesquisa, não houve um acompanhamento por um longo período de tempo, mas a investigação da memória após um determinado período, doze anos após a feitura da quadrinização de um cânone literário.

4.2 O documento a ser lembrado e analisado

Como documento base para desencadear as recordações de ex-alunos sobre a utilização de HQs como complemento a prática de leitura literária, serão utilizados três capítulos, devidamente autorizados pelos autores, da produção da releitura do texto literário “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, realizada em 2006, por alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo, orientada pela autora deste estudo, então professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Alguns dos 29 ex-alunos que participaram da atividade de releitura do texto literário mantiveram uma conexão com a pesquisadora no decorrer do tempo e foram por ela contatados para verificar a possibilidade de utilização do material em HQs, como documento base de uma pesquisa científica.

O primeiro e-mail enviado a uma das ex-alunas esclarecia que o trabalho realizado no Ensino Médio foi guardado pela pesquisadora e havia o desejo de utilizá-lo como base de sua dissertação de mestrado. Sendo assim, foi feito o pedido informal para que fosse autorizada sua utilização. Essa ex-aluna consentiu e colocou-se à disposição para ajudar no que fosse necessário, inclusive oferecendo os endereços eletrônicos de outros ex-alunos, totalizando 16 possíveis participantes. Efetivamente foi possível estabelecer contato com 13 ex-alunos que se prontificaram a auxiliar no que fosse necessário. Dessa forma, foram enviados, através de e-mails, os documentos necessários para a realização da pesquisa – a autorização oficial para uso de material e o termo de consentimento livre e esclarecido para serem devolvidos assinados pelos alunos que concordassem em participar da pesquisa. Três ex-alunos não retornaram a esses contatos, por motivos ignorados pela pesquisadora, apesar das diversas tentativas, e, conseqüentemente, os capítulos nos quais eles

participaram não puderam ser utilizados mesmo que o outro colega da dupla ou trio tenha autorizado.

Assim, somente três duplas autorizaram formalmente a utilização dos respectivos capítulos em HQ (três capítulos). Esses ex-alunos, a partir desta anuência formal, tornaram-se também os participantes desta pesquisa para expor suas opiniões sobre a atividade realizada. Para tanto, foram enviados, também por e-mail, o capítulo escaneado de cada dupla e o questionário, com cinco questões que deveriam ser respondidas por escrito. O material teria que ser devolvido para pesquisadora pela mesma via digital.

Isto posto, os capítulos quadrinizados utilizados foram os que os ex-alunos autorizaram, sendo eles: o sexto - O menino mais velho (Anexo 2), o oitavo – Festa (Anexo 3) e o nono - Baleia (Anexo 4). O sexto capítulo centra-se na figura do filho mais velho do casal Fabiano e Sinha Vitória. O garoto tinha vocabulário restrito e sua amiga era a cachorra Baleia. Queria saber o significado da palavra inferno e perguntou ao pai, sendo ignorado. Ao perguntar se a mãe já havia estado lá, apanhou e, chorando, buscou refúgio com o animal. No oitavo capítulo, a família vai a uma festa na cidade, todos usando as melhores roupas. Fabiano bebe muito, dorme no chão, e Sinha Vitoria sonha em ter uma cama de verdade, observando a quermesse, enquanto os meninos andam atrás da cachorra, que sumira no meio das pessoas. O nono capítulo, Baleia, pode ser considerado um dos mais tocantes, ao relatar a morte do animal que faz parte da família de retirantes. Fabiano, pensando que Baleia estivesse com raiva, resolveu sacrificá-la, para o sofrimento de todos. Ferida, já no final da vida, a cachorra sonha com o paraíso, um mundo cheio de preás.

4.3 Critério de inclusão das participantes

Para expor suas opiniões sobre a atividade da produção em HQs da releitura do texto literário *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, realizada em 2006, foram convidadas as ex-alunas que formaram duplas para a realização da cada capítulo e autorizaram a utilização do material em HQs, ou seja, seis ex-alunas que formalmente aceitaram participar respondendo a um questionário, por envio e reenvio de termo de consentimento livre e esclarecido por e-mail, que passam a ter nomes fictícios neste estudo para evitar identificação pessoal. Após o consentimento das ex-alunas, os capítulos digitalizados foram enviados para elas, a fim de que pudessem revê-los.

QUADRO 1: Caracterização das ex-alunas participantes da pesquisa (em 2018)

EX-ALUNA	GÊNERO	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
CLARICE	FEM.	28	Mestrado em andamento	Tecnóloga em Meio Ambiente e Recursos Hídricos
CORA	FEM.	28	Ensino Superior em andamento	Monitora (Pedagogia)
CECÍLIA	FEM.	28	Ensino Superior completo	Professora de Inglês
HILDA	FEM.	28	Especialização	Professora
ADÉLIA	FEM.	28	Ensino Médio	Comerciária
ANA MARIA	FEM.	29	Especialização	Bibliotecária

4.4 O instrumento de coleta dos dados

Tomaram-se por base os conceitos relacionados à importância da análise de documentos para a elaboração do questionário a ser respondido pelas ex-alunas sobre suas recordações a respeito da adaptação de *Vidas Secas* para a narrativa em imagens, a história em quadrinhos produzida em 2006.

Com a finalidade de averiguar o que representou para os ex-alunos a prática de reescrita de uma obra literária, com a adaptação da linguagem verbal para a visual, e se a adaptação de uma obra literária em história em quadrinhos é uma prática pedagógica positiva no ensino de literatura, um questionário foi elaborado por mim, tendo como apoio as considerações de Marson (1984) e de Bittencourt (2011), sobre o que representa um documento histórico, entendendo serem conceitos aplicáveis ao documento deste trabalho: a adaptação em quadrinhos da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

De acordo com Bittencourt (2011), os documentos são registros criados por diferentes linguagens e expressam formas diversas de comunicação, por isso precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. A historiadora apresenta três tipos de documentos, como recursos didáticos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções ...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais). No modo de ver de Bittencourt (2011, p. 334), fazer análise e comentário de um documento corresponde a: descrever, mobilizar saberes, explicar, situar, identificar, conforme exposto na Figura 4.

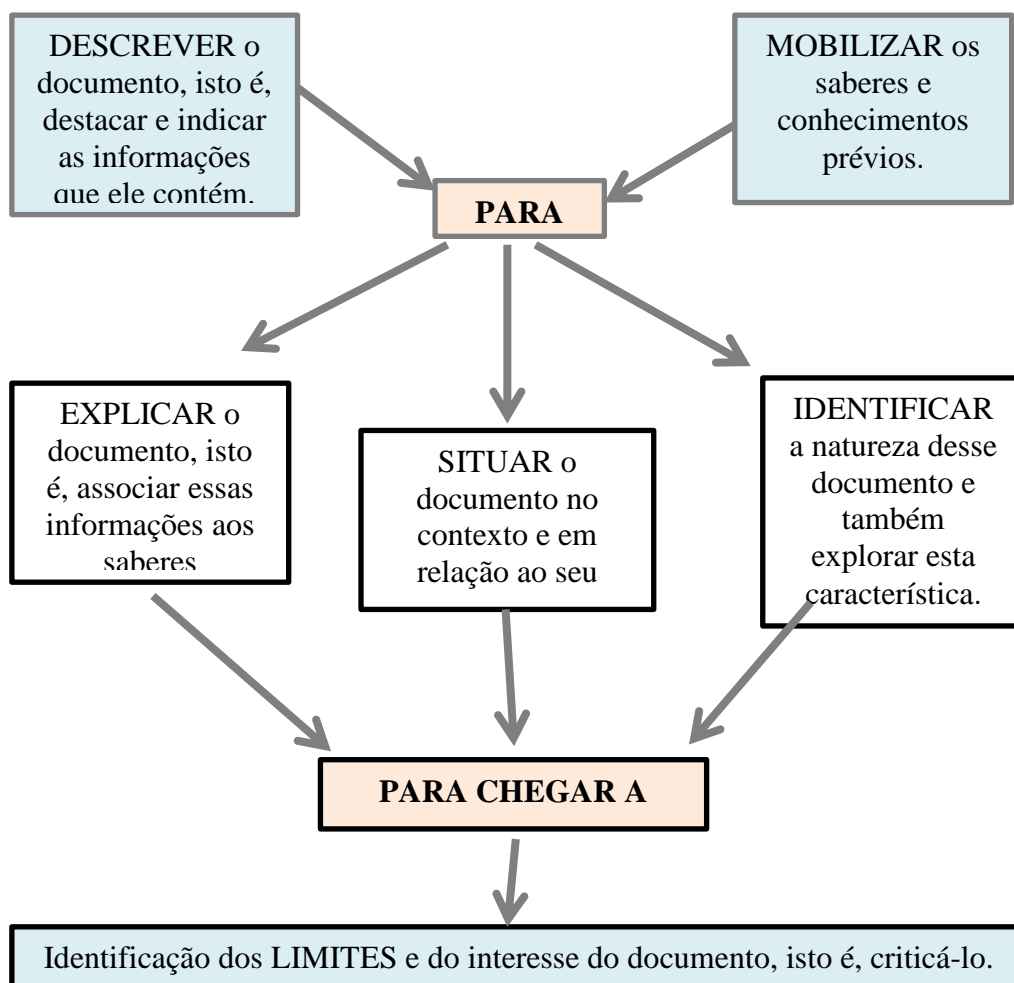


Figura 4: Análise e comentários de documentos. Fonte Bittencourt (2011, p.334)

Essa proposta de análise é válida para qualquer documento inserido em situação pedagógica, no entanto, as estratégias variam de acordo com as especificidades das linguagens.

De modo geral, os documentos são uma rica fonte de dados, assim sendo, a pesquisa documental utilizada nesta pesquisa poderá proporcionar a análise crítica da produção feita por alunos do Ensino Médio, tendo como tema central a adaptação da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em histórias em quadrinhos.

Para a compreensão de um documento, importa fazer uma investigação dele como sujeito e também como objeto de uma ação, e para tal há três níveis de questionamento:

1º) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser o documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?

2º) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda a existência?

3º) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder?

(MARSON, 1984, p. 52).

As perguntas iniciais, relativas ao documento em si, denotam o princípio da presente pesquisa, visto que o documento a ser compreendido existe devido a uma atividade de leitura literária realizada por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, com a finalidade que compreendessem e interpretassem uma obra clássica, fugindo do que normalmente era proposto, como a feitura de um resumo, de uma avaliação ou o preenchimento de ficha de leitura. O documento que resultou dessa atividade foi fruto do trabalho em grupo dos educandos, após a leitura integral da obra. Com relação à terceira indagação, sobre o significado do documento como sujeito, as questões poderão ser elucidadas a partir das respostas das ex-alunas ao questionário proposto pela pesquisadora.

Em sendo assim, foi estruturado um questionário para investigar a memória e as percepções das ex-alunas com relação aos quadrinhos por elas elaborados, contendo cinco questões a serem respondidas por escrito (Apêndice1). Esse questionário foi enviado por e-mail para as participantes, após consentimento formal de participação no estudo, com solicitação para que respondessem por escrito e o devolvessem para a pesquisadora também por e-mail.

Em relação à memória, Bosi (2003, p.49), tomando como referência Bergson, alude à “imagem-lembrança” como algo que traz “[...] à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida”. A imagem-lembrança refere-se a uma situação determinada, particularizada e isso foi feito ao se contatar os ex-alunos. Bosi (2003, p.55) acrescenta que “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Desse modo, as participantes da pesquisa realizaram o trabalho de reconstruir a experiência de leitura do passado, o que lhes incitou reações ao reencontrar a memória da atividade.

O reencontro com a atividade feita no passado não faz com que ela reviva, com todos os detalhes e as mesmas emoções, mas há um re-fazer da experiência de leitura vivida. Agora é um adulto reencontrando o trabalho realizado quando era adolescente.

4.5 A análise dos dados

A análise dos dados, obtidos pelas respostas das ex-alunas ao questionário, foi organizada por temáticas mais recorrentes sobre a experiência de leitura realizada há 12 anos, as memórias despertadas, as marcas, as transformações produzidas e as críticas à atividade realizada com obra literária. Essas temáticas foram pautadas nos conceitos preconizados por Candido (1988), Chartier (1999), Jouve (2002), Bosi (2003), Mafra (2003), Silva (1996;2003), Cereja (2005), Colomer (2007;2008), Klebis (2008), Larrosa (2002;2015) e Antunes (2015), e definidas segundo sua ocorrência direta ou indireta nas respostas dos participantes.

- A experiência de leitura de obras literárias consideradas clássicos da literatura foi exposta nas respostas à questão sobre a frequência e gêneros textuais que liam na época da realização da atividade.
- Memórias despertadas da atividade de leitura - Através da indagação sobre que tipo de sentimento ficou na memória no tocante ao momento em que a atividade foi proposta há 12 anos, houve a possibilidade de reflexão sobre o efeito da experiência de leitura associada à transformação do texto em quadrinhos, possibilitando detectar sentimentos diversos, segundo habilidades e personalidade de cada ex-aluna.
- Marcas deixadas pela atividade- Uma experiência como a de leitura de uma obra clássica e sua transformação em história em quadrinhos pode resultar em um envolvimento dos alunos por um certo tempo e produzir impressões, irrisórias ou significativas, em seus saberes e fazeres. Ao rever o material produzido, a memória pode ser disparada para sensações sentidas durante a realização da atividade, gerando dados relevantes sobre os resultados em longo prazo.
- Transformações em relação ao ato de ler- Qualquer atividade realizada pode causar um efeito, negativo ou positivo, e após mais de uma década da experiência de transformar Vidas Secas em histórias em quadrinhos, as ex-

alunas foram questionadas a respeito das contribuições que ocorreram ou não com relação ao ato de ler.

- Avaliação crítica da atividade- As ex-alunas, agora não mais adolescentes, podem analisar de maneira crítica o que lhes foi pedido para realizarem quando estavam no Ensino Médio, avaliando a estratégia empregada para que a leitura literária fosse feita de maneira diferenciada.

Seção 5

A MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Para proceder à exposição dos resultados e à discussão, nesta seção, será apresentada a análise dos desenhos realizada pela pesquisadora e as respostas das ex-alunas a cada um dos questionamentos formulados, após reverem o trabalho que fizeram. Ressalte-se que a escrita que consta nos Quadros 2, 3, 4, 5 e 6 está literalmente em acordo como o registrado nas respostas escritas dos participantes, observando-se alguns desvios da norma padrão, para garantir a procedência das opiniões emitidas. Os resultados encontram-se comentados segundo os temas propostos no desenvolvimento da pesquisa: a experiência de leitura realizada há 12 anos, as memórias despertadas, as marcas, as transformações produzidas e as críticas à atividade realizada com obra literária.

5.1 Os desenhos produzidos pelos alunos em 2006

Durante a reapreciação dos desenhos para a elaboração desta pesquisa foi identificada pela pesquisadora a reprodução do imaginário do leitor adolescente, a respeito das ações e personagens presentes na obra original, conforme se pode verificar nos Anexos 2, 3 e 4.

O capítulo VI, O menino mais velho, sob a responsabilidade de Clarice e Cora, apresenta um cuidadoso trabalho, com traços do mangá - palavra usada para designar história em quadrinhos feita no estilo japonês. As participantes liam com certa frequência e Clarice possuía facilidade para desenhar, sentindo grande prazer em fazê-lo.



Figura 5: Fabiano, Sinhá Vitória e filho mais velho. Fonte: HQ ex-alunos-Clarice e Cora (2006)

Nesse capítulo, os traços são bem delineados, com marcantes expressões de tristeza de Fabiano, do filho mais velho e de Sinhá Vitória, representados com olhos baixos, boca arqueada para baixo, cabeça inclinada e lágrimas.

Também expressões de raiva, de Sinhá Vitória, com cenho franzido e riscos acima de sua cabeça denotando sua fúria.



Figura 7: Filho mais velho.
Fonte: HQ ex-alunos- Clarice e Cora (2006)

Ao levar um cascudo na cabeça, dado pela mãe, a dor do garoto parece ser real, saltando do papel para o leitor. Ele está com os punhos cerrados, olhos fechados, gritando.

Da mesma forma, são tangíveis as expressões de Baleia e do menino, no final do capítulo, quando transparecem momentos de serenidade e de alegria, visíveis no semblante do garoto. Sente-se a cumplicidade entre eles, além de amor. Humano e animal confortam-se. Há também a utilização de onomatopeias, legendas, balões de pensamentos e de falas.



Figura 6: Sinhá Vitória. Fonte: HQ ex-alunos- Clarice e Cora (2006)



Figura 8: Filho mais velho e Baleia. Fonte: HQ ex-alunos- Clarice e Cora (2006)

Além do mais, em um dos quadros, Baleia parece realmente estar abanando o rabino, o que evidencia que a produtora do desenho dominava a técnica para provocar esse efeito.

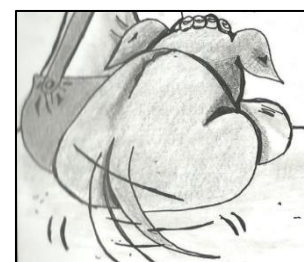


Figura 9: Baleia 1. Fonte: HQ ex-alunos - Clarice e Cora (2006)

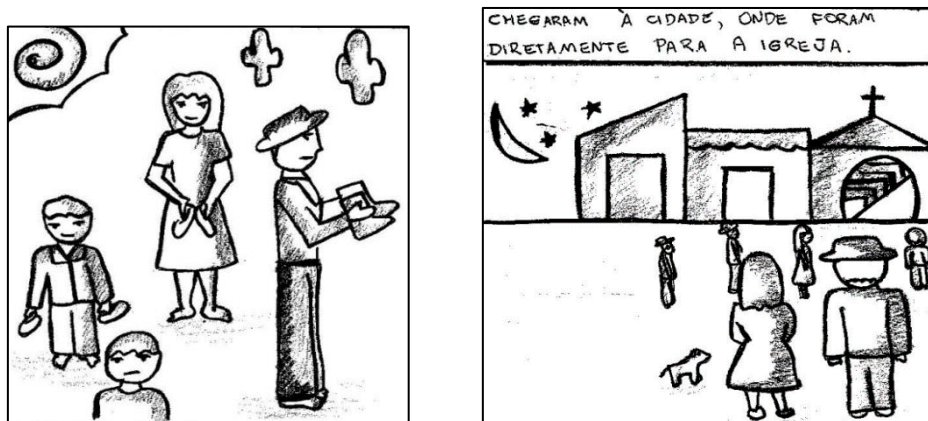


Figura 10: Festa -família. Fonte: HQ ex-alunos- Adélia e Ana Maria (2006)

O capítulo VIII, Festa, ficou a cargo de Adélia e de Ana Maria. Nesta dupla, pelas respostas dadas, nota-se que havia uma diferença nas práticas de leitura, pois uma admite que lia pouco e a outra o fazia com frequência. Ambas citam que não tinham habilidade para desenho, inclusive achando-os engraçados ao revê-los depois de alguns anos. No entanto, esses fatos não interferiram na produção realizada.

Os traços dos desenhos tornam-se mais simples, com a predominante utilização de linhas retas, e os personagens parecem rígidos, sem quase ter a demonstração de movimentos. As expressões faciais não se diferenciam: raiva, preocupação, alegria. Também há a utilização de legendas, balões de pensamento e de fala. Os fatos principais do capítulo estão presentes nos desenhos, porém na ilustração faltaram alguns elementos, como o vestido de ramagens de Sinha Vitória, os sapatos de saltos enormes e o guarda-chuva que ela carregava. Quase no final, não aparece Sinha Vitória, junto da família, de cócoras, com o cachimbo de barro, pensando na cama de seu Tomás da bolandeira. Esses componentes, se retratados, poderiam ter enriquecido o desenho das alunas.

Em contrapartida, Cecília e Hilda, responsáveis pelos desenhos do capítulo IX, Baleia, o último a ser analisado, em suas respostas declararam que gostavam de desenhar e de ler. Cecília, que “fazia quadrinhos por puro passatempo”, fez os desenhos, na sua visão, “bem grosseiros como um rascunho”, para passar o impacto que sentiu ao ler sobre o destino da cachorra.

Os traços, em Baleia, novamente se modificam e, embora também simples, revelam um pouco mais de cuidado ao desenhar, em relação ao capítulo anterior, mas não alcançam o nível dos desenhos do capítulo VI. O personagem que se destaca é a cachorra,

moribunda, e isso procura ser retratado nas expressões de dor, de angústia e de tristeza do animal.



Figura 11: Baleia 2. Fonte: HQ ex-alunos- Cecília e Hilda (2006)

É neste capítulo que aparece a única cor presente na adaptação, o vermelho, representando o sangue de Baleia ao ser atingida por um tiro dado por Fabiano.

Não há quase a presença do narrador, através das legendas ou balões de fala. Os balões de pensamento pertencem ao animal, ao lembrar-se de Fabiano, de Sinhá Vitória e imaginar um mundo cheio de preás. O que prevalece são as imagens da cachorra.

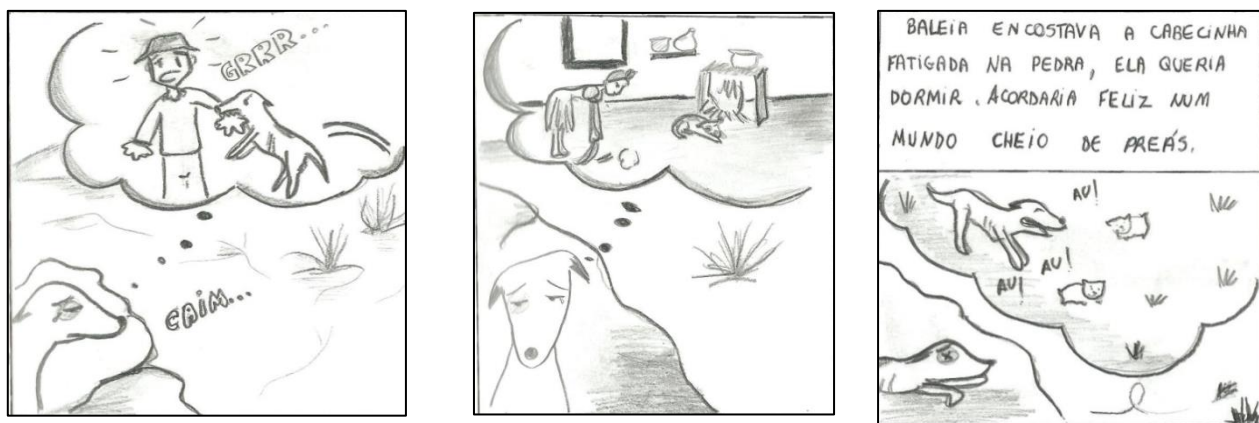


Figura 12: Baleia 3. Fonte: HQ ex-alunos- Cecília e Hilda (2006)

Nos três capítulos analisados, os personagens são os mesmos, porém é nítida a diferença de como as participantes da pesquisa imaginaram suas figuras. São três olhares originados a partir da leitura da obra literária, aparentemente não influenciados pelas imagens do filme assistido, e foram tomando formas diferenciadas nas mãos das alunas, condicionados à habilidade de desenhar de cada uma. Ao ler o texto escrito, cada dupla representou os personagens à sua maneira. O imaginário próprio de cada leitor fez com que

Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho, Baleia e demais personagens assumissem uma forma que não necessariamente era a mesma para todos os leitores do texto literário.

Esse fato pode relacionar-se às ideias de Soares (2005), para quem um único texto desdobra-se em inúmeros textos, dependendo de quantas leituras forem feitas. A cada leitura realizada, feita por indivíduos diferentes ou não, haverá a construção de um novo texto e é o leitor quem acaba atribuindo um sentido ao texto, com sua prática de vida.

A família de nordestinos e a cachorra Baleia sob diferentes olhares:



Figura 13: Capítulo VI O menino mais velho. Fonte: HQ ex-alunos - Clarice e Cora (2006)



Figura 14: Capítulo VIII Festa. Fonte: HQ ex-alunos- Adélia e Ana Maria (2006)



Figura 15: Capítulo IX Baleia. Fonte: HQ ex-alunos- Cecília e Hilda (2006)

No decorrer da apreciação dos desenhos acima, constata-se como o olhar de cada produtor do texto foi ímpar. As integrantes da pesquisa leram a mesma obra literária, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, no entanto as imagens que compõem a narrativa mediante a linguagem visual diferenciam-se, trazendo mais de uma forma de representação para os personagens que dão sustentação à obra. O rosto de Fabiano, de Sinha Vitória, dos meninos, a roupa deles, as características de Baleia, além dos detalhes fornecidos pela narrativa verbal, são imaginados diferente e subjetivamente pelos leitores.

5.2 As memórias e percepções das ex-alunas

Ao se trabalhar com a memória das participantes, é preciso lembrar que as declarações são feitas muito tempo depois do momento de sua realização, o que pode resultar em imprecisões. Cada uma, com suas recordações, revela seu entendimento dos fatos que foram vivenciados por ela. Como afirma Guedes-Pinto (s/d, p. 01) “[...] apesar de as memórias individuais serem constituídas a partir dessa vivência socialmente compartilhada, elas serão sempre singulares e únicas, pois cada sujeito traz consigo uma experiência própria de vida e, neste aspecto, irrepetível”.

A memória não fez com que as ex-alunas revivessem o que foi realizado, mas, sim, que executassem o trabalho de reconstruir a experiência de leitura realizada no passado, demonstrando haver o prazer da lembrança da ação, que se revelou marcante e significativa ao ser recordada, de acordo com as respostas fornecidas através do questionário.

A prática de leitura

A experiência de leitura de clássicos das ex-alunas foi evidenciada nas respostas eliciadas por questionamentos sobre a frequência e gêneros textuais que liam na época da realização da atividade, o que abriu a possibilidade de elas, a partir do disparo da memória, perpassarem, mesmo que rapidamente, as leituras realizadas nos anos subsequentes.

QUADRO 2 : Sobre a prática de leitura no Ensino Médio.

Qual era sua relação com a leitura literária, quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, em 2006? (Lia com frequência? Quais gêneros textuais costumava ler?)	
CLARICE	A minha relação com a leitura literária era devida as aulas, ou seja, a leitura era obrigatória. Não gostava de ler os resumos disponíveis na Internet, preferia ler as obras e montar o meu próprio resumo para estudar. Não me lembro se foi no terceiro ano, mas tinha uma época que eu lia 1 livro a cada um ou dois meses. Gostava mais dos livros, principalmente as do Romantismo. Os poemas eu não era boa em interpretá-los.
CORA	Lia com frequência leitura literária, pois fazíamos muitos trabalhos e éramos preparados para a realização de vestibulares.
CECÍLIA	Eu adorava ler, era o meu passatempo favorito e eu lia com frequência o quanto eu pudesse. Adorava (e ainda adoro) ficção, aventura e romance.
HILDA	Sempre fui apaixonada por leitura. Acredito que a literatura foi o principal incentivo para cursar Letras logo após meu Ensino Médio. Se não me falha a memória, tínhamos uma leitura por bimestre “obrigatória”, mas sempre que conseguia, gostava de ler contos. Um dos meus escritores favoritos é Edgar Allan Poe, acho a leitura dos contos um tanto quanto misteriosa, os finais surpreendem.
ADÉLIA	Costumava ler pouco, geralmente os recomendados na escola.
ANA MARIA	Lia com frequência, principalmente literatura estrangeira, romances e gêneros policiais.

No tocante à leitura literária, pode-se perceber que a leitura obrigatória, aquela imposta durante as aulas, está presente nas respostas dadas pelas ex-alunas, confirmando-se que, normalmente, é o que ocorre na escola. É uma leitura de obras literárias voltadas para vestibulares, provas, resumos, entre outras atividades. Isso pode ser percebido claramente nos seguintes trechos das respostas: “A minha relação com a leitura literária era devida as aulas, ou seja, a leitura era obrigatória.” (Clarice); “[...] éramos preparados para a realização de vestibulares” (Cora); “, tínhamos uma leitura por bimestre ‘obrigatória’” (Hilda); “os recomendados na escola.” (Adélia).

Uma das participantes, Adélia, afirma que costumava ler pouco, apenas se restringindo às obras solicitadas pelos professores. As outras asseveram que liam com frequência, sinalizando a leitura por fruição, pois escolhiam o que ler, de acordo com a preferência e isso pode ser verificado em “*Gostava mais dos livros, principalmente as do Romantismo.*” (Clarice); “*Adorava (e ainda adoro) ficção, aventura e romance*” (Cecília); “*Um dos meus escritores favoritos é Edgar Allan Poe, acho a leitura dos contos um tanto quanto misteriosa, os finais surpreendem*” (Hilda); “*(...). principalmente literatura estrangeira, romances e gêneros*” (Ana Maria). Provavelmente foram alunas incentivadas a lerem diferentes tipos de literatura, tal qual pondera Mafra (2003) sobre a escola ter o dever de propiciar a ampliação do conceito de leitura que o jovem tem para não haver a rejeição de obras clássicas nem de contemporâneas.

O prazer relacionado à leitura, que aparentemente encontra-se revelado nas respostas de Clarice, Cecília, Hilda e Ana Maria, relaciona-se “[...] com um espaço de liberdade, um movimento de entrega [...]” (MACHADO, 2008, p.58), e não a responder corretamente às perguntas de uma prova ou fazer uma ficha de leitura, mesmo que em alguns momentos da vida escolar isso seja necessário. O texto literário atrai o leitor para que sinta o prazer, mesmo que a leitura não se associe ao engraçado, ao empolgante. Essa fruição pode ser encontrada em textos literários bem diferentes: num livro denso, com episódios dolorosos; na abstração da linguagem poética; em um conto com clima onírico; em contos de fadas. O prazer em ler relaciona-se com a alegria do encontro íntimo entre um leitor e um texto, seja de que gênero for.

Deve-se destacar a paixão de Hilda pela leitura, e o quanto provavelmente isso a incentivou na escolha do curso universitário (Letras). Nas entrelinhas, a maioria das ex-alunas deixou transparecer o prazer de lembrar as leituras realizadas. Tal consideração encontra-se em consonância com Soares (2012) sobre a relevância da disponibilidade de material de leitura como um fator para que ocorra o letramento literário, destacando que isso pode ser proporcionado na própria família da criança ou do jovem, mas é na escola que o contato com as obras literárias poderá ser maior, estimulando a prática da leitura. Igualmente essa reflexão se aproxima das ponderações de Cosson (2016) sobre ser necessário que a escola possibilite a análise de uma obra literária sob diferentes perspectivas, concernindo ao docente criar condições para estimular o aluno a deslindar os sentidos proporcionados pelo texto literário, e da ênfase dada por Cereja (2005) e Klebis (2008) ao papel dos professores como incentivadores do hábito de ler.

O impacto da proposta da atividade

Uma reflexão sobre o impacto da proposta de atividade de leitura associada à releitura e à transformação do texto em quadrinhos foi desencadeada nas participantes pela indagação sobre que tipo de sentimento ficou na memória relativamente ao momento em que a atividade foi proposta há 12 anos. Foi possível identificar sentimentos diversos, consonantes ou opostos, segundo habilidades e personalidade de cada ex-aluna.

QUADRO 3 : O impacto da proposta de atividade em HQ

De que forma você descreveria o que sentiu quando a professora explicou qual seria a atividade (a reescrita da obra literária <i>Vidas Secas</i> em HQ) e como seria realizada?	
CLARICE	Eu tinha amado a proposta da atividade, pois adorava desenhar, principalmente histórias em quadrinhos. Devido a isso, lembro-me que tinha lido minuciosamente o livro para poder imaginar todos os detalhes e o cenário que se passava a história. Para o desenvolvimento dos personagens, fiz primeiramente alguns rascunhos até sair o estilo final e mostrei para a minha colega. Na época eu lia muitos mangás (quadrinhos japoneses) e quis passar o olhar melancólico de um dos que estava lendo para os meus personagens, o qual acredito que tenha caseado bem (os olhos sem íris e pupila). Após, criei um <i>storyboard</i> (naquele tempo chamava de rascunho mesmo), imaginando cada quadro da história que minha colega iria desenvolver. Quando li <i>Vidas Secas</i> não o imaginava colorido, portanto fiz em tons sombreados, com lápis 6B, com contorno de nanquim.
CORA	Me lembro que fiquei apreensiva, mas com a realização da ilustração e a montagem das falas, o trabalho fluiu e foi prazeroso.
CECÍLIA	Bem, eu gostava muito de desenhar naquela época e até fazia quadrinhos sobre meus amigos por puro passatempo, então para mim foi bem interessante e divertido.
HILDA	Lembro-me de ter ficado feliz em poder juntar em uma atividade duas paixões, literatura e desenho. Amo ler e desenhar e não era diferente no Ensino Médio. A felicidade ficou completa quando tive como parceira de atividade Cecília, que também amava ler e desenhar, foi a atividade perfeita.
ADÉLIA	Fiquei insegura, pois seria um desafio fazer essa transformação.
ANA MARIA	Com receio, por não desenhar muito bem, mas apta a realizar o trabalho escrito.

Como evidenciam os depoimentos, houve um momento de apreensão, de receio e de insegurança para algumas ex-alunas (Cora, Adélia e Ana Maria), ao saberem qual seria a atividade a ser realizada com a obra literária *Vidas Secas*. Entretanto, pode-se perceber que foi também uma atividade prazerosa, que despertou o interesse de imediato em outras (Clarice, Cecília e Hilda).

Cora afirma que a apreensão surgiu ao iniciar o trabalho, no entanto as dificuldades foram sendo dissipadas com a execução da atividade, trazendo contentamento. Já Adélia, além da insegurança, destaca o desafio em transformar palavras em imagens. Ana Maria

deixa transparecer seu medo em fazer o que havia sido proposto, por não confiar em sua habilidade artística com relação a desenhar, porém a segurança é demonstrada ao se sentir capaz de realizar a parte escrita da atividade, ou seja, transportar as ideias da obra literária para a linguagem escrita presente nos quadrinhos (balões, legendas). Isso demonstra que ela tinha consciência de suas habilidades. Como o trabalho foi feito em dupla, cada participante se encarregou da parte com a qual poderia lidar melhor, a escrita ou a imagem. Assim, respeitou-se a habilidade de cada uma.

Clarice já apresentava a habilidade para desenhar e estava envolvida com a leitura de mangás - o que influenciou na adaptação do capítulo que realizou, pois utilizou a técnica empregada neste tipo de quadrinhos. Ela, ao apreciar novamente a obra que lhe foi enviada e responder ao questionário, declara lembrar “(...) *que tinha lido minuciosamente o livro para poder imaginar todos os detalhes e o cenário que se passava a história*”, e isso evidencia a necessidade da leitura integral da obra por parte dos estudantes, para a compreensão e interpretação da mesma, atentando-se para os pontos principais que serão transformados em imagens. Esses posicionamentos se encontram em consonância com Cereja (2005) ao presumir que o contato direto dos alunos com os livros terá com resultado um trabalho proveitoso.

Cecília e Hilda também já possuíam a habilidade para o desenho e não encontraram dificuldades em realizar a tarefa proposta, vista como diversão. Ao imaginarem os personagens e demais elementos para comporem os desenhos, as participantes entram em conformidade com o que Jouve (2002) assegura ao afirmar que o leitor completa a narrativa na sua imaginação, visto que personagens, espaço e situação não podem ser retratados de forma integral. Para o autor, o personagem, no decorrer da leitura da obra, chega à existência através das representações imaginárias do leitor e as alunas transpuseram o que imaginaram para o papel, ao desenharem. Com as ilustrações, há a apresentação de informações de um modo mais rápido do que a leitura de muitas palavras, que exigiria muito tempo. Em vista disso, percebe-se que as integrantes desta pesquisa desenharam conforme a imaginação e a habilidade lhes direcionaram.

As marcas produzidas

Uma atividade da natureza como a proposta, a de releitura de uma obra clássica e a transformação em história em quadrinhos, envolve os alunos por um certo tempo e produz pequenas ou grandes marcas em seus saberes e fazeres que podem ou não refletirem em

outras atividades escolares ou de suas rotinas. Eliciar a memória para sensações sentidas durante a realização de uma atividade desta natureza, evidentemente, disparadas pela visualização do material produzido, pode trazer dados relevantes sobre os resultados em longo prazo, conforme exposto no Quadro 4.

QUADRO 4: Sensações durante processo de elaboração da HQ

Você ainda se lembra quais sensações teve, ao longo da execução da atividade?	
CLARICE	Lembro-me que estava adorando planejar e executar a atividade. Era uma forma diferente de interpretar o que eu tinha lido. Fiz bem motivada.
CORA	Cada etapa foi de surpresa com o resultado, superação e ao final objetivo alcançado.
CECÍLIA	Eu lembro que a parte da cachorrinha Baleia tinha me impactado muito, de modo que eu quis passar o sentimento nos traços, tanto que eles nem são tão lineares, são bem grosseiros como um rascunho.
HILDA	Ficamos com um capítulo triste do livro Vidas Secas, a morte da personagem Baleia, mas me lembro de começar a fazer a atividade e da satisfação ao ver o resultado.
ADÉLIA	Era uma experiência diferente, mas após feito foi empolgante ver o resultado.
ANA MARIA	Não me recordo muito bem, mas lembro de achar engraçado os desenhos que fizemos.

As respostas das ex-alunas revelam que a prática diferenciada de transformar um cânone literário em linguagem de história em quadrinhos deixou marcas, e aqui são retomadas as palavras de Klebis (2008), ao afirmar que as práticas escolares relacionadas à leitura podem deixar marcas, envolventes e agradáveis ou dolorosas e traumáticas. A questão aborda a memória, que faz um trabalho de refazer experiências do passado, a partir do presente vivido.

Para Clarice, “*Era uma forma diferente de interpretar o que eu tinha lido*”, revelando que a realização de uma atividade distinta pode e deve ser utilizada, afinal, como diz a ex-aluna: “*Fiz bem motivada*”. Desse modo, há a ampliação do conceito de experiência de leitura que Larrosa (2002) enfatiza, pois instigou-se uma forma diferente de interpretar o lido, entre as tantas possíveis para diferentes pessoas com diferentes olhares.

Cora, ao afirmar que “*Cada etapa foi de surpresa com o resultado*”, possibilita aventar a superação das dificuldades, gerando o prazer de se conseguir realizar algo, de ultrapassar limites, e pode-se ainda acrescentar de perceber o que realmente compreendeu

da obra lida. O mesmo pode ser percebido na fala de Hilda: “[...] *me lembro de começar a fazer a atividade e da satisfação ao ver o resultado.*”

O envolvimento com a história narrada na obra *Vidas Secas* se afigura nas palavras de Cecília: “*Eu lembro que a parte da cachorrinha Baleia tinha me impactado muito, de modo que eu quis passar o sentimento nos traços.*” Cecília, como revelado anteriormente, sentia prazer em desenhar, além de dominar as técnicas para fazê-lo. Percebe-se, pelos desenhos, que a ex-aluna demonstrou estar envolvida com a história ao tentar reproduzir a dor e o sofrimento do animal, ao ser atingido por um tiro dado por Fabiano. Ela utilizou a cor vermelha para representar o sangue, sendo a única parte colorida na adaptação feita. É um momento de lágrimas, de padecimento e de tristeza evidenciados nos traços dos desenhos. Tal fato reitera que o leitor, ao se interessar pelo destino dos personagens, sofrerá uma transformação ao olhar as coisas, será despertado para a experiência do outro, distanciando-se de si próprio (JOUVE, 2002).

Em relação à atividade realizada pelas participantes da pesquisa, parece ficar claro que não houve traumas nem lembranças tristes. Há a afirmação de que foi prazerosa, envolvente e agradável, supondo-se que a afirmativa seja verdadeira, visto que atualmente as ex-alunas não teriam a necessidade de mascarar a resposta para agradar a professora. Percebe-se também que a emoção posta no texto da obra aflorou, ao ser transformada em traços, aparentemente impactando algumas das jovens leitoras, as quais passaram a refletir mais profundamente na mensagem que o texto deixava transparecer, ou nos reflexos da leitura de mundo que os alunos faziam, como bem nos lembra Freire (1989), para quem a leitura vai muito além do processo de alfabetização e engloba o conhecimento de mundo de cada indivíduo, tudo o que vivenciou.

A experiência vivida e relembra pelas ex-alunas e por mim, provocou na época da sua realização inquietações, desafios, inseguranças e incertezas tanto nas adolescentes quanto em mim. No entanto, as lembranças foram agradáveis, despertando a sensação de satisfação, de permanência da experiência de leitura e seus reflexos na formação leitora e na minha prática em sala de aula. Propiciaram a superação das dificuldades que se apresentaram no momento da execução da atividade.

As transformações em relação ao ato de ler

Toda atividade realizada pode produzir um efeito, negativo ou positivo, e após doze anos da realização da transformação de *Vidas Secas* em histórias em quadrinhos, as ex-alunas foram indagadas a respeito das contribuições que ocorreram ou não com o que foi proposto (Quadro 5), relacionadas ao ato de ler.

QUADRO 5: Sobre transformações relacionadas à atividade

Houve alguma transformação em você, em relação à leitura, no final do trabalho de adaptação da obra literária? Se houve, explique qual foi ela.	
CLARICE	Não sei se diria que houve uma transformação, mas de toda a obra de <i>Vidas Secas</i> , a parte que eu desenhei foi a que eu mais me lembro até os dias de hoje. Continuo a gostar de obras antes do Modernismo.
CORA	A transformação foi o fato de compreender como uma obra literária às vezes complexa, pode ser transformada em algo simples como HQ.
CECÍLIA	Eu sempre tive uma memória visual, então lembro muito melhor quando associo com uma imagem. Ao término da atividade percebi que a obra fixou na minha memória, e que, mesmo depois de 11 anos, ainda lembro um pouco do livro.
HILDA	Acredito que toda vez que lemos, levamos algo da obra. <i>Vidas Secas</i> foi um livro, aliás, foi uma leitura que nos mostrou uma realidade miserável. Transformar a obra em História em Quadrinho deu ainda mais vida, comparando o conteúdo a imagens.
ADELIA	Foi mais um conhecimento que obtivemos.
ANA MARIA	Talvez a transformação no meu caso tenha sido com relação a fixar o conteúdo do livro em questão.

Pode-se notar, nas respostas dadas, uma concordância em relação a algumas modificações deixadas pela atividade. Para Hilda, “[...] *foi uma leitura que nos mostrou uma realidade miserável*”, o que revela a compreensão dela sobre problemas da sociedade, conforme se pode verificar na constatação de Candido (1988) que, através da literatura, ocorre a humanização e o enriquecimento, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Da mesma forma, Martins (1981, apud SILVA, 1996) ressalta que, quando há um envolvimento ao se fazer a interpretação de um texto, a compreensão torna perceptível o encoberto, afigurando-se significados, no caso, “uma realidade miserável”.

Do mesmo modo, encontra-se presente o conceito de experiência de Larrosa (2002, p. 24), o qual afirma ser ela “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...]”, e requer “[...] abrir os olhos e os ouvidos [...]”. O sujeito que vivencia a experiência se

delineia pela abertura e pela transformação de si mesmo, de suas atitudes diante dos fatos do cotidiano, através de algo que lhe toca.

Para Cora, Cecília e Ana Maria, a compreensão e a interpretação da obra, a fixação, foi realizada da melhor forma associada a uma imagem, através das HQs. Clarice ressalta que a lembrança que possui até hoje é a parte que desenhou, o que demonstra o alto grau de envolvimento na atividade vivenciada. Percebe-se a preferência pela narrativa em imagens, que parece fixar o conteúdo com mais eficácia. Apenas Adélia parece mostrar uma certa indiferença ao comentar sobre a experiência, assim como nas demais respostas que ela ofereceu.

Cora se refere às HQs como “algo simples”, provavelmente porque tinha a habilidade para o desenho. Essa é a visão da ex-aluna, no entanto não se pode esquecer que uma HQ é uma realização complexa e os elementos visuais são importantíssimos nesse gênero, sendo que a história não está apenas no texto escrito. Antigamente, eram consideradas artes a dança, a escultura, a literatura, a música, a pintura e o teatro. Em seguida vieram o cinema, considerado por muitos a mais completa das artes, e a fotografia. Hoje os quadrinhos são considerados a nona arte, mas já foram vistos como diversão barata e de massa.

Além do mais, o uso das histórias em quadrinhos, além de outros gêneros, favorece um acercamento do mundo dos adolescentes e a incorporação da literatura ao dia a dia desses jovens (ANTUNES, 2015).

A avaliação crítica da atividade.

O distanciamento faz com que as pessoas compreendam diferentemente algo realizado há algum tempo. Com a maturidade, as ex-alunas agora podem analisar com criticidade o que foi proposto quando ainda estavam no Ensino Médio, avaliando a estratégia empregada para que a leitura literária fosse feita de maneira diferenciada.

QUADRO 6: Avaliação crítica do ex-aluno sobre a atividade em HQ

Hoje, transcorrido certo tempo, como você avalia criticamente a atividade de adaptação da obra lida em quadrinhos realizada durante o Ensino Médio?	
CLARICE	Para mim, a atividade foi muito prazerosa, pois pude explorar outras aptidões que possuía na época. Histórias em quadrinhos sempre ficaram mais gravadas em minha memória devido ao apelo visual, principalmente quando você acaba reconstruindo esse universo. Cada aluno tem a sua forma de aprendizado e interpretar o mundo ao seu redor, logo deve ser explorado o potencial de cada um. Lembro-me que alguns reclamaram na época devido a não gostarem de desenhar, por isso a parte da ilustração ficou mais com aqueles que gostavam. Devido a isso e a outras situações semelhantes que presenciei quando a questão envolvia desenho, acho que poderia explorar também outras artes como a poesia, a música, criação de vídeo, teatro, entre outras formas de interpretar um capítulo de um livro.
CORA	Avalio que de uma maneira divertida e criativa na época, consegui abordar uma obra literária, contextualizar sua história e transformar para um meio tão limpo, divertido e claro para ser interpretado.
CECÍLIA	Para mim foi uma atividade prazerosa porque eu gostava muito de desenhar. Foi uma maneira de resumir a obra mais divertida pra mim, que não era muito boa com resumos escritos, pois eu adorava escrever de forma criativa. Acredito que tenha sido uma atividade muito válida, principalmente porque trabalha uma outra forma de aprendizado que não só o da leitura, e sim o da interpretação e expressão através de desenhos.
HILDA	Foi uma atividade inteligente, considerando que muitos adolescentes não gostam de ler (infelizmente). A atividade deu a possibilidade de conhecer a obra e levar ela para o lado visual. Eu posso dizer que após a realização da mesma, a vontade de transformar outra obra em Quadrinhos foi grande.
ADÉLIA	Foi um trabalho no qual fizemos o melhor que pudemos.
ANA MARIA	Atividade bem desenvolvida e explicada a execução pela professora, o que nos auxiliou a gravar o conteúdo lido, bem como interpretar e representar pela ótica do aluno.

As respostas dadas a essa questão apontam para o que Cereja (2005) postulou em relação à leitura literária na escola, ao afirmar que o contato direto dos alunos com os livros, o estímulo por parte dos educadores e as maneiras diferenciadas de abordar a obra resultarão em um trabalho bem-sucedido, com resultados positivos. Igualmente Colomer (2007) considera o fato de que, ao se empregarem metodologias e estratégias adequadas, haverá a apropriação prazerosa do ato de ler.

Para Cora, foi “*uma maneira divertida e criativa na época*” e, com isso, “*consegui abordar uma obra literária, contextualizar sua história*”. Como bem ressalta Silva (2003), não existe um único método suficientemente globalizante para atender aos inúmeros propósitos e práticas de ensino da leitura, mas se houver o preparo pedagógico, incluindo a contextualização histórica do autor e da obra, isso poderá fazer com que os educandos compreendam a relevância do texto a ser lido.

Cereja (2005) salienta que o trabalho com a leitura na escola será exitoso se, além do contato direto com os livros, houver o incentivo por parte dos docentes, com maneiras diferenciadas de abordar a obra (debates, criação de vídeo e músicas, jornal, etc.), e isso pode ser confirmado pela resposta de Cecília: *“Acredito que tenha sido uma atividade muito válida, principalmente porque trabalha uma outra forma de aprendizado que não só o da leitura, e sim o da interpretação e expressão através de desenhos”*.

A resposta de Hilda também denota que uma atividade distinta pode estimular a prática da leitura: *“Foi uma atividade inteligente, considerando que muitos adolescentes não gostam de ler (infelizmente). Após a realização da mesma, a vontade de transformar outra obra em Quadrinhos foi grande”*. Da mesma forma, esse pensamento pode ser observado em várias frases da réplica de Clarice:

Para mim, a atividade foi muito prazerosa, pois pude explorar outras aptidões que possuía na época. [...] Cada aluno tem a sua forma de aprendizado e interpretar o mundo ao seu redor, logo deve ser explorado o potencial de cada um [...] acho que poderia explorar também outras artes como a poesia, a música, criação de vídeo, teatro, entre outras formas de interpretar um capítulo de um livro.

Clarice demonstra ter consciência de que trabalhar com várias linguagens traz benefícios para o aprendizado do aluno, já que cada um possui um olhar particularizado sobre seu entorno.

Ana Maria, com sua resposta: *“Atividade bem desenvolvida e explicada a execução pela professora”*, confirma o pensamento de Silva (2003), ao afirmar que o professor deve considerar quais são as finalidades e os objetivos orientadores da sua ação pedagógica e quais são as características dos alunos aos quais o trabalho pedagógico está direcionado. O professor faz a mediação entre a obra literária e os alunos e, com essa atitude, poderá haver a construção de um novo texto, uma reconstrução. O papel do docente é fundamental para a obtenção de um trabalho que desperte o interesse dos educandos. Ainda com relação à resposta de Ana Maria, deve-se destacar que a ex-aluna teve a percepção de que a atividade desenvolvida possibilitou *“interpretar e representar pela ótica do aluno”*, sinalizando o entendimento do conteúdo sob o ponto de vista do educando.

Novamente, apenas Adélia demonstra uma certa indiferença com relação ao que foi proposto, a transformação da linguagem verbal para a linguagem dos quadrinhos: *“Foi um trabalho no qual fizemos o melhor que pudemos”*. É interessante notar que, entre as

participantes da pesquisa, apenas uma, Adélia, foi a única que disse não possuir o hábito de ler e também foi a que não deu continuidade aos estudos.

A partir dos depoimentos, é possível afirmar que uma prática diferenciada, com participação em atividades efetivas de letramento literário, promoverá um envolvimento dos participantes. Essa constatação vem ao encontro do que Cereja (2005) afirma: é preciso trabalhar com abordagens diferenciadas de um texto literário, além da necessidade do contato direto dos alunos com os livros. Mafra (2003) também considera que é necessário haver uma modificação na forma como a escola encara a leitura de textos literários, ampliando desse modo o conceito de leitura. Para Cosson (2016), o docente não deve desprezar o cânone, pois é uma herança cultural, porém a obra literária deve ser acessível e próxima do leitor, sendo que concerne ao professor o papel de mediar essa aproximação. Igualmente Klebis (2003) e Antunes (2015) afirmam que existem possibilidades de construção de relações positivas entre leitores/alunos e livros. Isso pode ser alcançado a partir da reflexão do professor sobre suas práticas de leitura em sala de aula, ou seja, principalmente pela ação dos docentes.

Na atividade realizada com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a adaptação do texto literário para a linguagem dos quadrinhos, feita por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em 2006, houve a mobilização de saberes e conhecimentos prévios, pois para a realização da atividade proposta, transformar a linguagem verbal em visual, foi necessária a leitura integral prévia da obra indicada, bem como conhecer os elementos básicos que fazem parte da criação de uma história em quadrinhos e da habilidade de desenhar. Desprezada durante muito tempo como material auxiliar da aprendizagem, atualmente as HQs são valorizadas por inúmeros motivos, como registrou Vergueiro (2010).

No caso da atividade realizada com a obra de Graciliano Ramos, ao descrever o documento, há o destaque e a indicação das informações sobre a adaptação da obra em questão para a linguagem dos quadrinhos. Ao explicar o documento a ser analisado, efetuou-se a associação dessas informações aos saberes anteriores, situando-o no contexto (aula de leitura literária, em uma escola pública, em uma cidade do interior do estado de São Paulo) e em relação a seus autores (os ex-alunos do terceiro ano do Ensino Médio). Assim, houve a descrição do documento para se poder identificar a natureza do mesmo,

seus limites e o interesse que pode despertar, conforme as considerações de Marson (1984) e de Bittencourt (2011).

O mundo contemporâneo em que muitos jovens estão inseridos é mais tecnológico, célere, digitalizado e, diante do exposto neste estudo, é possível que através de releituras de obras literárias em gêneros diversos, não somente por meio de histórias em quadrinhos, o interesse dos educandos em se aproximar do âmbito literário poderá ser despertado, uma vez que serão utilizados recursos que se aproximam do universo do adolescente.

Nesse contexto, a leitura de uma obra já quadrinizada pode estimular o aluno que não faz do ler uma prática constante, pois as imagens atraem o adolescente. No entanto, o autor de um texto, com suas palavras, encaminha a imaginação do leitor, enquanto que nas HQs “imagina-se pelo leitor” (EISNER, 1998, p. 222). Dessa forma, ao se colocar uma obra quadrinizada pronta nas mãos dos jovens, sem a leitura do texto original, em sua íntegra, haverá lacunas que talvez não sejam preenchidas pelo fato de a linguagem imagética diferir da linguagem verbal. Um produto pronto é colocado nas mãos dos jovens, enquanto que fazer o caminho inverso – a releitura da obra literária em quadrinhos, pode motivar o aluno a usar sua imaginação, sua capacidade de síntese, de análise e de reflexão.

Ao termo do relato dos dados desta pesquisa, evidencia-se que é possível recriar uma obra literária em quadrinhos, interpretar signos verbais em signos não verbais. O uso de HQs em sala de aula é mais um recurso que pode ser empregado pelo professor, para fazer uma aproximação dos adolescentes dos clássicos. Este formato atrai a atenção do aluno, especialmente quando é ele próprio o produtor da HQ, gerando o desafio de produzir algo.

Ao finalizar esta análise, algumas reflexões devem ser externadas. As ex-alunas que aceitaram participar demonstraram entusiasmo com a temática desde os primeiros contatos, instigando a pesquisadora sobre o que os outros ex-alunos sentiram e também guardaram na memória. Interessante seria poder apreciar as opiniões de todos os 29 ex-alunos que realizaram a atividade em 2006, entretanto, lamentavelmente, isso não foi possível. Não obstante, o contato com as participantes deste estudo mostrou-se valioso por propiciar a reflexão de quão importante é o papel mediador do professor e o uso de variadas metodologias para que a leitura de uma obra clássica não se perca com o passar dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemporaneamente há uma preocupação evidente em buscar métodos que possam auxiliar o docente em sua prática pedagógica, com a intenção de incentivar a leitura dos educandos, principalmente a relacionada às obras literárias. A incorporação de obras literárias quadrinizadas em sala de aula tem se tornado cada vez mais recorrente, visto que vai além do simples entretenimento, proporcionando uma leitura de maneira atrativa. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi realizar um estudo para identificar o que representou para os ex-alunos a prática de produção de texto, com a adaptação da linguagem verbal para a visual em história em quadrinhos, realizada no Ensino Médio, em 2006, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

Com relação à atividade específica relatada nesta pesquisa, através das respostas das ex-alunas participantes, foi possível verificar que a adaptação de uma obra literária em história em quadrinhos foi uma prática pedagógica bem-sucedida no ensino de literatura. Apesar de o cânone literário ter sido escolhido pela professora, de acordo com o currículo oficial para o Ensino Médio, fatores como a valorização da imaginação e a liberdade de criação do aluno não foram desconsiderados, possibilitando a expressão do aluno/leitor em uma releitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

As temáticas contempladas neste trabalho possibilitaram análises sobre a relação das ex-alunas com a leitura literária, a impressão causada pela atividade feita a partir da leitura da obra *Vidas Secas*, se ocorreram transformações em relação ao ato de ler e como elas avaliaram criticamente o que fizeram em 2006. Foi possível ter a percepção de como algumas ex-alunas se posicionaram diante de algo que fugia da rotina da sala de aula, além de assinalar que o trabalho perdurou na memória como algo agradável e diferenciado.

No decorrer da análise dos dados coletados compreendeu-se que a prática de reescrita da obra de Graciliano Ramos deixou impressões positivas nas ex-alunas, pois não foram receptoras passivas, mas sim produtoras de significados, utilizando estratégias diferentes de leitura e compreensão. Ao produzirem a HQ de *Vidas Secas*, precisaram ampliar o conhecimento a respeito das características peculiares dos quadrinhos,

relacionadas a gestos, expressões faciais, uso de cores ou não, dimensões, uso de onomatopeias, enfim os princípios básicos para a produção de uma narrativa através de imagens.

Através da experiência de produzir um texto próprio, as participantes da pesquisa puderam compreender as diferenças e semelhanças existentes entre as linguagens empregadas nos dois gêneros, a narrativa escrita e a história em quadrinhos. As narrativas podem ser expressas por diversas linguagens: pela palavra, pela imagem, pela representação, entre outras. Ao se narrar um fato, há um texto dinâmico, com vários elementos para sua estruturação, como enredo, tempo, espaço, clímax, personagens, narrador. A história em quadrinhos é um tipo de narração, que utiliza os principais elementos narrativos, entretanto tem como recurso essencial a imagem, com o emprego de balões, expressões dos personagens e quadros, além de outros meios. Em adicional, é preciso acompanhar a progressão temporal quadro a quadro, para se entender a narrativa das HQs.

As ex-alunas, para realizarem a releitura de *Vidas Secas* em narrativa gráfica, selecionaram os momentos-chave da história, preservando em grande parte o conteúdo da obra literária. A leitura não verbal pode ser uma ferramenta enriquecedora da linguagem, porque palavras e imagens juntas possibilitam o despertar de um maior interesse dos alunos, aguçando sua imaginação.

Esta pesquisa, trabalhando com os temas mais frequentes que apareceram nas respostas das participantes sobre a experiência de leitura realizada há 12 anos - as memórias despertadas, as marcas deixadas pela atividade, as transformações produzidas e as críticas à atividade realizada com obra literária - pretendeu conduzir a uma reflexão sobre a importância de se trabalhar de maneiras diversificadas e diferenciadas a leitura de obras literárias, visto que a experiência de leitura pode resultar em marcas significativas na memória dos alunos. Além do mais, reforça a indicação de que a escola poderia incentivar o trabalho com a leitura de uma forma que o estudante a reconhecesse como lazer, como algo que incita a imaginação e amplia a cultura, os saberes.

Ante o exposto, compreende-se a necessidade de o professor preparar-se para lidar com o perfil de muitos alunos atuais, pouco interessados na leitura e na literatura. Para tanto, é recomendado que esse profissional seja incentivado a refletir sobre suas práticas, sobre a escolha dos livros a serem lidos e sobre qual a melhor metodologia de se trabalhar

com os alunos, para que não se tenha uma leitura rápida e superficial. Dessarte, o professor deve “[...] criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido [...]” (COSSON, 2016, p. 29). Ademais, a escola pode ser capaz de propiciar a ampliação do conceito de leitura e mudar a maneira como pressupõe que deva ser a leitura de uma obra literária, com isso proporcionando resultados positivos em relação à leitura de obras clássicas. Ao fazer sentido para o aluno/leitor, o texto será valorizado e transportado para a vida, para o dia a dia.

Pode-se afirmar que esta pesquisa sinaliza a relevância e a importância do papel do professor como mediador no processo de formação de leitores literários. As respostas das ex-alunas conduziram à reflexão sobre como é significativo o que o docente realiza em sala de aula, uma vez que poderá levar os alunos a valorizarem o ato de ler e os clássicos, despertando-lhes o prazer de descobrir o mundo que se descortina através de uma obra literária.

Existem outras formas de releitura de uma obra literária que podem trazer resultado positivo, como, por exemplo, a realização de um vídeo ou de uma peça teatral, no entanto este estudo focalizou uma experiência de leitura com histórias em quadrinhos. Saliente-se que qualquer que seja a forma escolhida para se trabalhar haverá a ampliação do conceito de texto e possibilitará a aprendizagem de outras linguagens peculiares a cada gênero textual. Como afirma Geraldi (2008), a linguagem como interação humana leva em consideração as condições de produção do texto, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, os quais são sujeitos que exercem um papel social e as atividades realizadas em classe aula podem propiciar aos alunos a compreensão do uso da língua em diversas situações, fazendo com que produzam textos e percebam as características de cada forma de expressão. No espaço da sala de aula estabelece-se uma relação dialógica entre os conhecimentos dos alunos e do professor.

Igualmente importante é destacar que o conceito de leitura amplia-se para os discentes, visto que a abordagem de que ela se resume simplesmente à decodificação do código escrito será afastada. Com a mediação do professor, os alunos poderão perceber que a leitura é uma prática social existente em inúmeros contextos e não está restrita a uma atividade escolar. Ela requer esforço na construção de sentidos e no estabelecimento de relações com os mais diversos gêneros textuais, o que propicia o entendimento de que o ato de ler pode ser agradável, além de permitir a ampliação do conhecimento.

Do mesmo modo é indispensável reforçar o conceito de experiência de Larrosa (2002), mediante o qual há a transformação do sujeito e, por isso, é importante que condições sejam criadas no ambiente escolar para que o aluno seja sensibilizado, tocado por algo que possibilite transformar-se, através de atividades reflexivas, que fujam de exercícios habituais. A experiência leva à reflexão e à mudança e isso foi o desejado ao se fazer a leitura da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e sua quadrinização: a experiência de leitura literária possibilitando a formação do pensamento ou sua modificação; a transformação de alguma forma. De igual maneira essa experiência com os alunos do Ensino Médio, planejada diligentemente, levou a algumas modificações na prática pedagógica da professora, com relação à leitura de obras clássicas, visto que gerou envolvimento e prazer na realização.

Resta ressaltar que a leitura crítica é “a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto” (SILVA, 1996, p.95). É a descoberta de um novo mundo, de novos pensamentos e sentimentos através das palavras escritas em um texto, levando à construção do texto do próprio leitor, conforme ocorreu na experiência vivenciada pelos ex-alunos que colaboraram com esta pesquisa ao realizarem a releitura de *Vidas Secas* durante a elaboração da HQ.

Diante das constatações obtidas neste trabalho, a atividade de quadrinização mostrou-se uma prática efetiva no incentivo à leitura e merece destaque entre as atividades propostas em aulas de práticas de leitura de obras literárias. Como produto final deste estudo recomenda-se a utilização, no Ensino Médio, do modelo de prática proposto pela pesquisadora deste estudo, ora representado em formato de plano de ensino.

Sugestão de Plano de Ensino para a atividade prática de quadrinização de obras literárias para turmas do Ensino Médio

Elaborado por Suzana Abrunhosa (2018)

• Objetivos

- Despertar a sensibilidade dos alunos para o prazer de ler obras literárias.
- Utilizar histórias em quadrinhos como instrumento para o estudo da literatura em sala de aula e, conseqüentemente, para a formação de leitores críticos.
- Desenvolver as habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

- **Habilidades a serem trabalhadas** (SÃO PAULO, 2012, p.100 - 102)
 - Ler e interpretar textos, observando seus traços característicos.
 - Localizar informações relevantes no texto.
 - Identificar e analisar características próprias da linguagem literária da modernidade.
 - Contextualizar histórica e socialmente o texto literário.
 - Fruir esteticamente objeto cultural.
 - Saber revisar textos, reconhecendo a importância das questões linguísticas para a organização coerente das ideias.
 - Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa.
 - Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de reelaboração.
 - Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade.

- **Competências de produção de textos** (SÃO PAULO, 2009, p. 27-28)
 - I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto.
 - II – Tipologia – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
 - III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto.
 - IV – Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

- **Conteúdos** (SÃO PAULO, 2012, p. 99 - 102)
 - Conceito de texto e de leitura.
 - Leitura e análise crítica de uma obra literária do Modernismo.
 - Linguagem e desenvolvimento do olhar crítico.
 - A crítica de valores sociais no texto literário.
 - Identificação das palavras e ideias-chave em um texto.
 - História em quadrinhos: características; a construção da personagem, do espaço e do enredo.

- **Estratégias / passos a serem distribuídos no tempo pedagógico da turma**
 - Sondagem inicial do tema para contextualização do período em que a obra foi escrita, o Modernismo.
 - Leitura integral da obra literária.
 - Discussões sobre os principais fatos de cada capítulo.
 - Pesquisa sobre a estrutura e das características principais de uma HQ.
 - Divisão dos capítulos por dupla ou trio de alunos.
 - Planejamento para a execução dos desenhos e textos significativos de cada capítulo.
 - Aula interativa, com a participação reflexiva e dialógica entre alunos de cada dupla e com o professor, para resolver situações-problema.
 - Finalização dos capítulos e montagem do caderno de HQs.
 - Apreciação, com os alunos, do resultado da atividade realizada com relato da experiência dos grupos na produção de cada capítulo.
 - Valorização do aprendizado ativo centrado no fazer.

- **Recursos materiais**
 - Obra literária do Modernismo.
 - Dicionário de língua portuguesa.
 - Filme sobre a obra (se houver).
 - Biblioteca.
 - Computador (Internet).
 - Livro didático de Língua Portuguesa e Literatura

- **Processo de avaliação**
 - Participação e envolvimento na atividade proposta no grupo.
 - Capacidade de colaboração.
 - Leitura e interpretação da obra literária.
 - Elaboração de texto em história em quadrinhos, a partir de obra literária.

Observação Final: Não obstante, saliente-se a necessidade de o educador, ao utilizar esta sugestão de plano, adequá-lo à turma com a qual está trabalhando, levando em consideração as características de cada sala de aula. Também é importante frisar que o

trabalho realizado em 2006 foi com a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, mas evidentemente outras obras poderão ser utilizadas, dependendo dos objetivos do professor.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. 2ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Paradidáticos – Série Cultura).

ANTUNES, B. **O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?** *Miscelânea*, Assis, v. 18, p.217-230, jul.-dez. 2015. ISSN 1984-2899 217. Disponível em <www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/.../13-benedito-antunes.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2017.

ARAUJO, C. H. V. **O sargento de milícias em quadros**: o processo de quadrinização da obra de Manuel Antônio de Almeida. 2013. 90 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em <<http://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1500>>. Acesso em 24 de abril de 2017.

AZEVEDO, A. F. de. **Uns braços, de Machado de Assis, na era de sua reprodução técnica**: conto, história em quadrinhos, filme. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em <<http://www.cesjf.br/mestrado-em-letras-dissertacoes/2015/612--273/file.html>>. Acesso em 24 de abril de 2017.

BEZERRA, J. R. **Da adaptação de Dom Casmurro**: do romance aos quadrinhos e à televisão. 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/.../1/Bezerra,%20Julia%20Rochetti_M.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2017.

BITAZI, F. I. **Clássico literário e adaptação em quadrinhos**: uma possibilidade para a formação estético-discursiva do jovem leitor. 2015. 316 p. Tese (Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3061>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamento e métodos. 4. Ed.. São Paulo: Cortez, 2011. p. 325-350.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. 17ª tiragem. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 431-545.

BOSI, E. Memória-sonho e memória-trabalho. In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 43-69.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 26 de junho de 2017.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em 29 de julho de 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em 26 de junho de 2017.

_____. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura/PROLER**. Disponível em: <<http://catalogos.bn.br/proler/Proler.htm>>. Acesso em 26 de junho de 2017.

_____. **Programa Nacional do Livro e Leitura/PNLL**. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/pnll>> Acesso em 26 de junho de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 45-95.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. - Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002524.pdf>> Acesso em 27 de junho de 2017.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 285 p.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1988. p. 169-191. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em 03 de junho de 2017.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005. 207 p.

CHARTIER, R. O leitor entre limitações e liberdade. In: CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.75-95.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007. 207 p.

_____. Andar entre livros: a leitura literária na escola. In: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. P .15-24.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 139 p.

DARTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R. (Org). **Práticas de leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 143-175.

DOURADO, E. **Adaptações contemporâneas – um estudo sobre os clássicos literários em graphic novels**. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília-DF. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17027/1/2014_ElianeRodriguesDourado.pdf> . Acesso em 20 de maio de 2017.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 157 p.

FERREIRA, T. R. **Literatura em quadrinhos, Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto**. 2015. 308 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134763>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** : em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 49 p.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed., 3ª impressão. São Paulo: Ática, 2008. p. 39-46.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação-registro de um percurso**. Campinas, s/d. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2018.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1994. 87 p. (Coleção Desafios).

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002. 161 p.

KLEBIS, C. E. de O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

LARROSA, J. A experiência da leitura. In: LARROSA, J.A. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 97-139.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. p. 20-29.

MACHADO, A. M. Alguns equívocos sobre leitura. In: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. P. 46-69.

MAFRA, N. D. F. Literatura dentro fora e à revelia da escola. In: MAFRA N. D. F. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 31-43.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. (tradução Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 37-64.
- MARTINS, J. Prefácio. IN: SILVA, E.T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez,1996. p. 13-30.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-30.
- OLIVEIRA, A. C. de. **Literatura nos quadrinhos: A transcodificação de Clara dos Anjos de Lima Barreto**. 2013. 112 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Marília. Marília. Disponível em <<http://www.escavador.com/sobre/8517670/adriana-carrion-de-oliveira>>. Acesso em 24 de abril de 2017.
- PESSOA, R. N. **Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental**. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7654>>. Acesso em 24 de abril de 2017.
- RAMOS, G. **Vidas Secas**. 123. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 159 p.
- SÁ, J. L. de. **Sobre a adaptação dos clássicos literários para os quadrinhos: uma análise do “caso” Policarpo Quaresma**. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE . Recife. Disponível em <<http://repositorio.ufpe.br/.../DISSERTAÇÃO%20Joane%20Leoncio%20de%20Sa.pdf?...1...>> Acesso em 20 de abril de 2017.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação**. 2.ed. São Paulo: SE, 2012, p. 9-22.
- _____. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/ Secretaria da Educação**. São Paulo: SEE, 2009, v.1, p. 21-28.
- SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez,1996. 104p.
- _____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da; (Org.). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 7-14.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 124p.

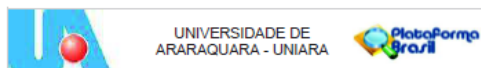
VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). 4.ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 7-29.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). 4.ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-64.

_____; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCNs ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** 1. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 9-42.

ZENI, L. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 127-158.

ANEXO 1– Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DE LEITOR A PRODUTOR-ADAPTAÇÃO DE VIDAS SECAS EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS-SOB A ÓTICA DISCENTE

Pesquisador: SUZANA ABRUNHOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77201317.1.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.350.360

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "De leitor a produtor-adaptação de vidas secas em história em quadrinhos-sob a ótica discente", de autoria de Suzana Abrunhosa, sob orientação de Maria Lucia Guizgan Dragone, foi submetido à análise deste Comitê de Ética em Pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo primário:

- Identificar o que representou para os ex-alunos a prática de reescrita de uma obra literária, com a adaptação da linguagem verbal para a visual/realizada no Ensino Médio.

Como objetivos secundários, buscará:

- Verificar se a participação dos alunos na atividade de adaptação de obra literária em história em quadrinhos causou uma impressão significativa; conhecer a opinião dos alunos ao assumirem a posição de autores de um texto, no momento de recriação da obra literária sugerida;

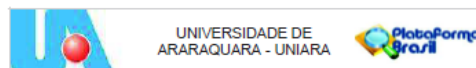
- Identificar, nos desenhos, a reprodução do imaginário do leitor adolescente, a respeito das ações e personagens presentes na obra original;

- Investigar se a atividade proposta teve alguma contribuição para o aluno, no momento em que foi realizada e após algum tempo transcorrido;

- Verificar se a adaptação de uma obra literária em história em quadrinhos foi uma prática pedagógica válida no ensino de literatura".

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro CEP: 14.801-320
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

Página 01 de 03



Continuação do Parecer: 2.350.360

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Balança-se como riscos inerentes à participação na pesquisa "desconforto pelo tempo exigido para responder ao questionário proposto. E, ao recordar a prática da atividade, poderá haver inibição ou constrangimento, por parte dos ex-alunos, em opinar sobre as suas impressões". Tais riscos deverão ser minimizados pela pesquisadora, "que esclarecerá sobre qualquer dúvida em relação a isso, sendo que os participantes poderão desistir da participação caso esses fatos tragam muito desconforto".

Enquanto benefícios gerados pela pesquisa, estes "serão indiretos aos ex-alunos, sendo que estarão contribuindo para verificar se a adaptação de um clássico literário em história em quadrinhos é uma prática pedagógica válida no ensino da literatura sob o ponto de vista dos alunos que a produziram, e pode ser utilizada em prática de leitura embasada cientificamente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa se mostra pertinente e relevante, devendo abordar a produção de história em quadrinhos de um clássico da literatura brasileira, realizada por alunos do ensino médio, após um período de sua ocorrência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos e termos de apresentação obrigatória foram postados contendo informações corretas e as devidas assinaturas necessárias.

Recomendações:

Recomenda-se que sigam os objetivos e a metodologia proposta neste projeto.

Qualquer dúvida no decorrer do projeto este colegiado se coloca disposição e recomendamos que consulte a Resolução 466/12 CNS, (disponível no site do CEP) que seguimos para as análises éticas dos trabalhos encaminhados a este CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

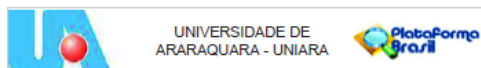
No que concerne às atribuições do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, segundo a Resolução 466/12 CNS, o presente trabalho encontra-se APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto de pesquisa encontra-se adequado e aprovado, de acordo com o relator o colegiado e com a Resolução 466/12 CNS. Qualquer alteração que venha ocorrer, pedimos a gentileza de informar este CEP por meio de Emenda ou Notificação junto a Plataforma Brasil e, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa solicitamos o encaminhamento do Relatório parcial, e após a

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro CEP: 14.801-320
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 2.350.360

conclusão do mesmo o envio do Relatório Final, procedimentos esses de cunho obrigatório.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	19/09/2017		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_090517.pdf	19/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Protocolo de TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEprojosuzana.pdf	19/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Outros	autorzaterial2.pdf	19/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Outros	autorzaterial1.jpg	19/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Outros	Termodecompruzana.jpg	18/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Outros	questionarioproj/suzana.pdf	18/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	18/09/2017	SUZANA ABRUNHOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 26 de Outubro de 2017

Assinado por:
Adilson César Abreu Bernardi
(Coordenador)

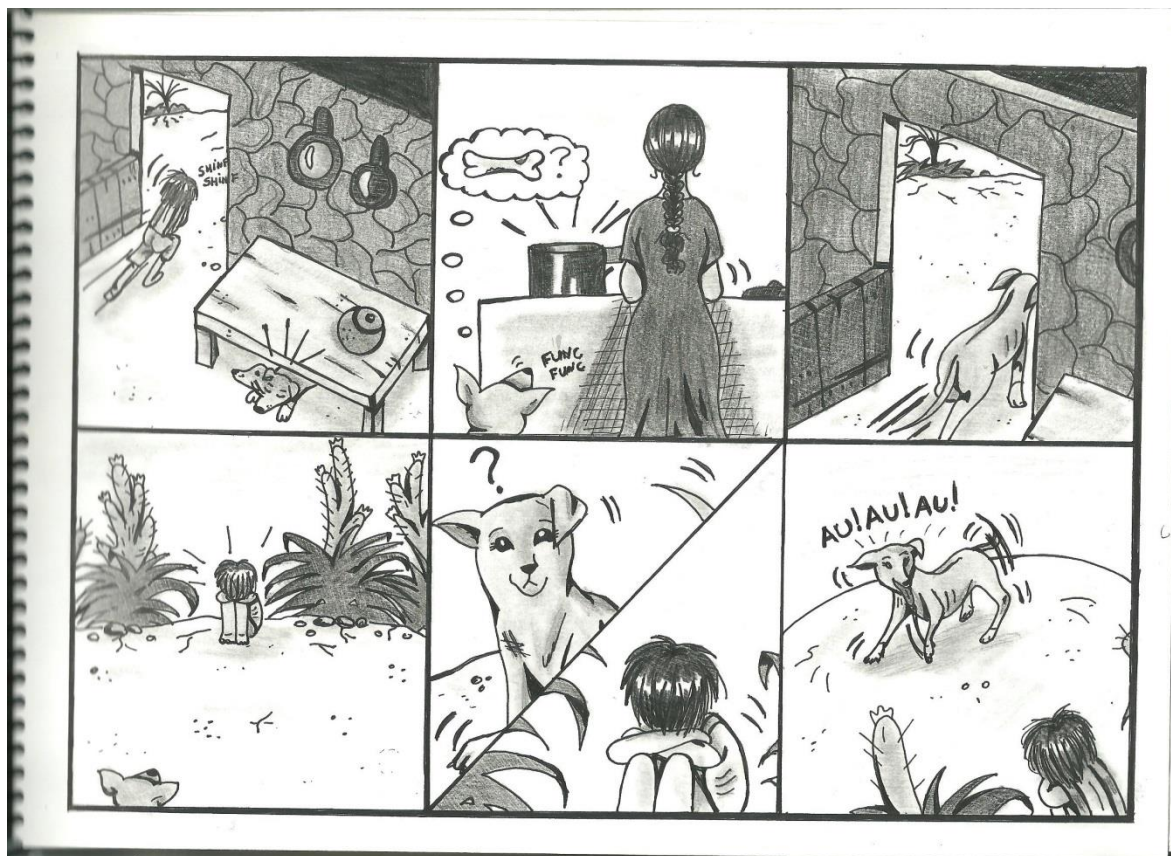
Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro CEP: 14.801-320
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

Página 03 de 03

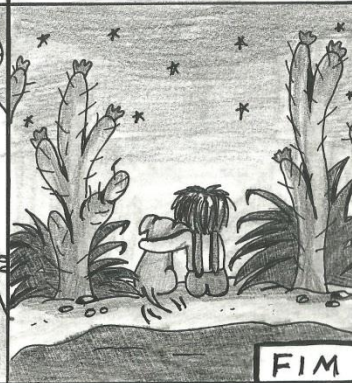
ANEXO 2: Releitura de Vidas Secas em HQ - Capítulo VI- O menino mais velho.
 Autoras: Clarice e Cora (nomes fictícios)



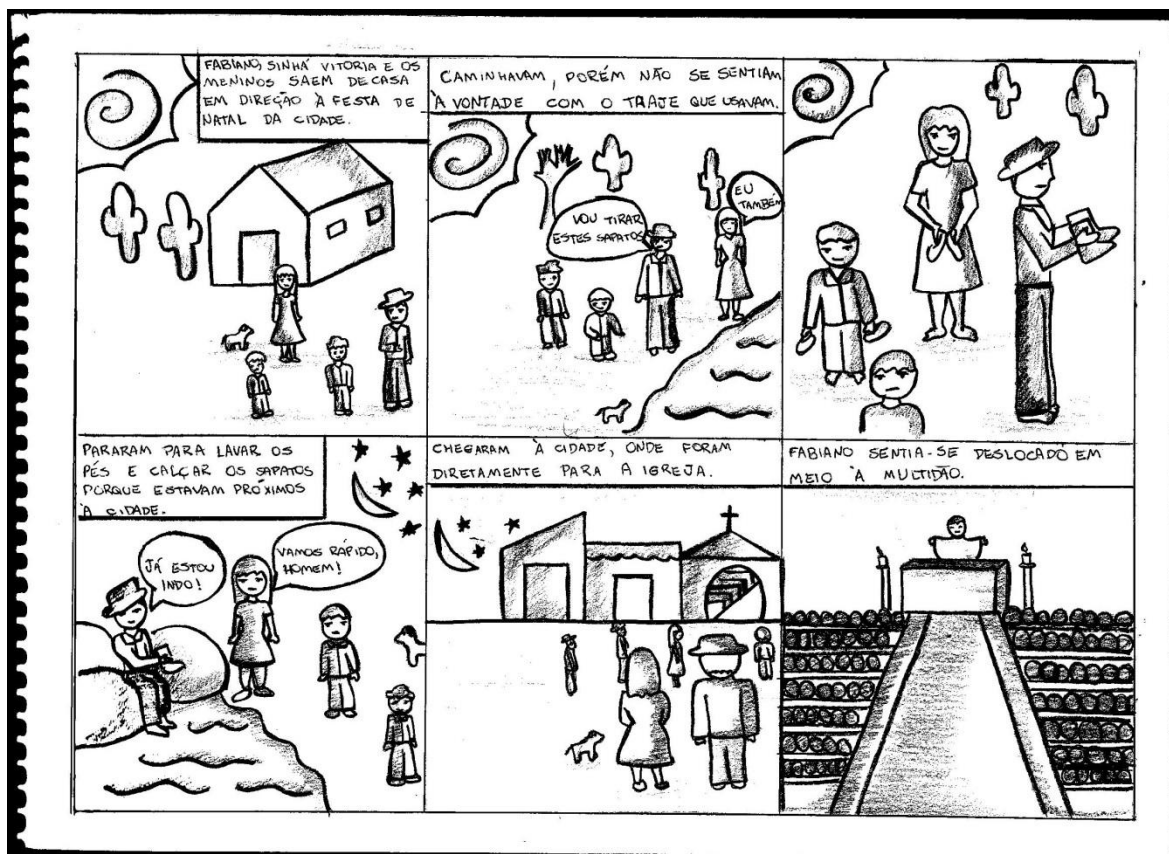
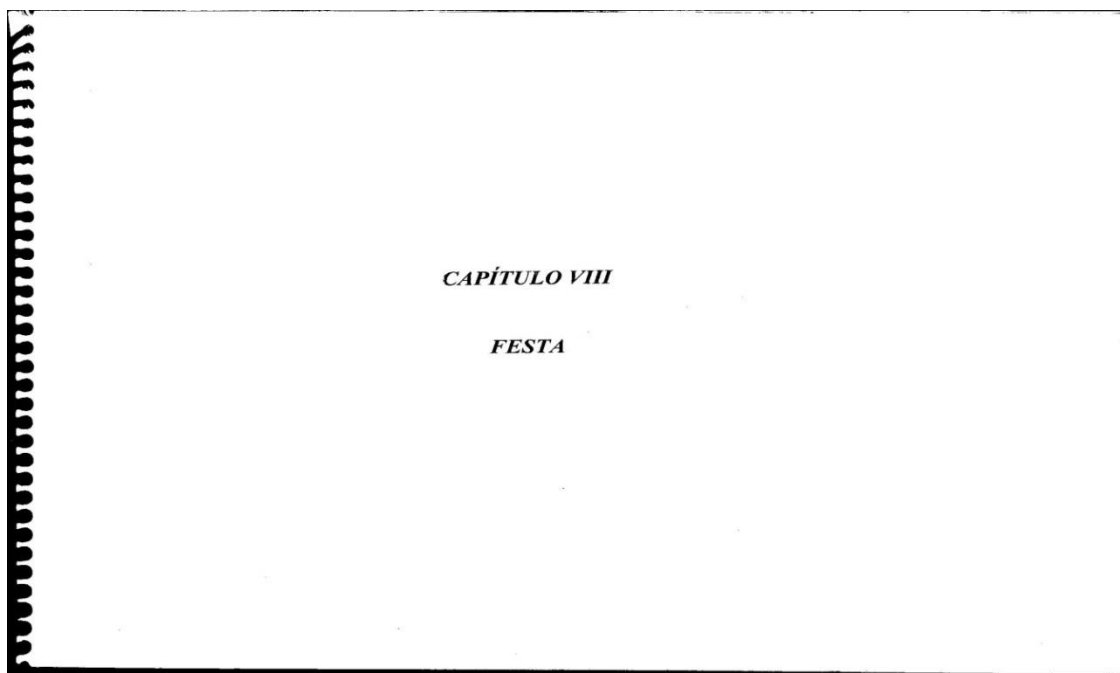


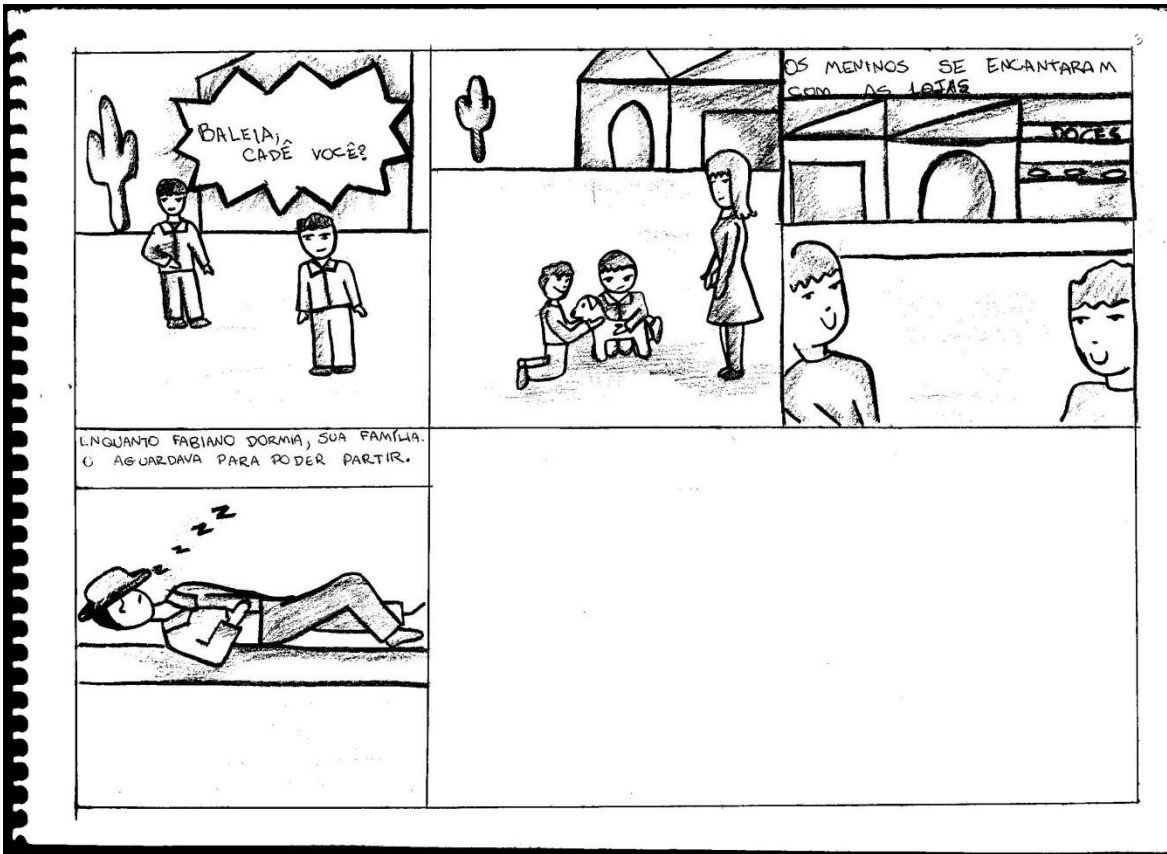


...AS VEZES LEVAVA PONTA-
PÉS E PENSAVA EM FUGIR,
MAS SEMPRE ERA SURPRE-
ENDIDA E IA SE ESCONDER
NO MATO COM VONTADE DE
MORDER CANELAS.

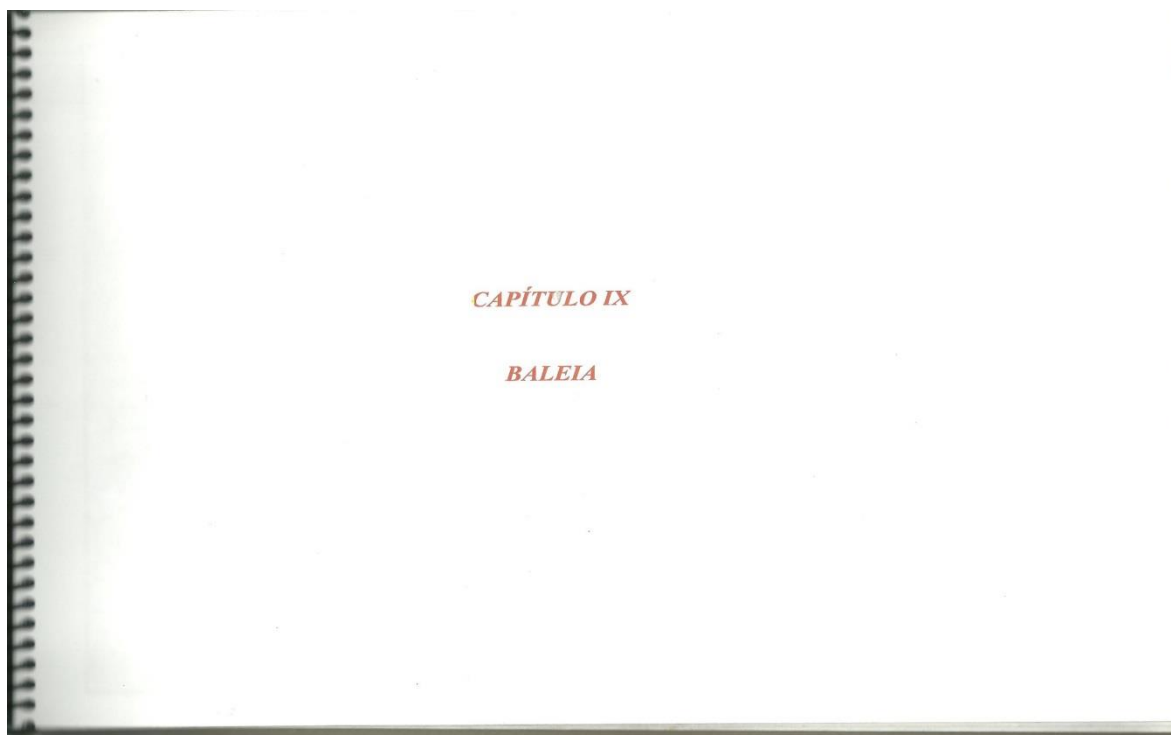


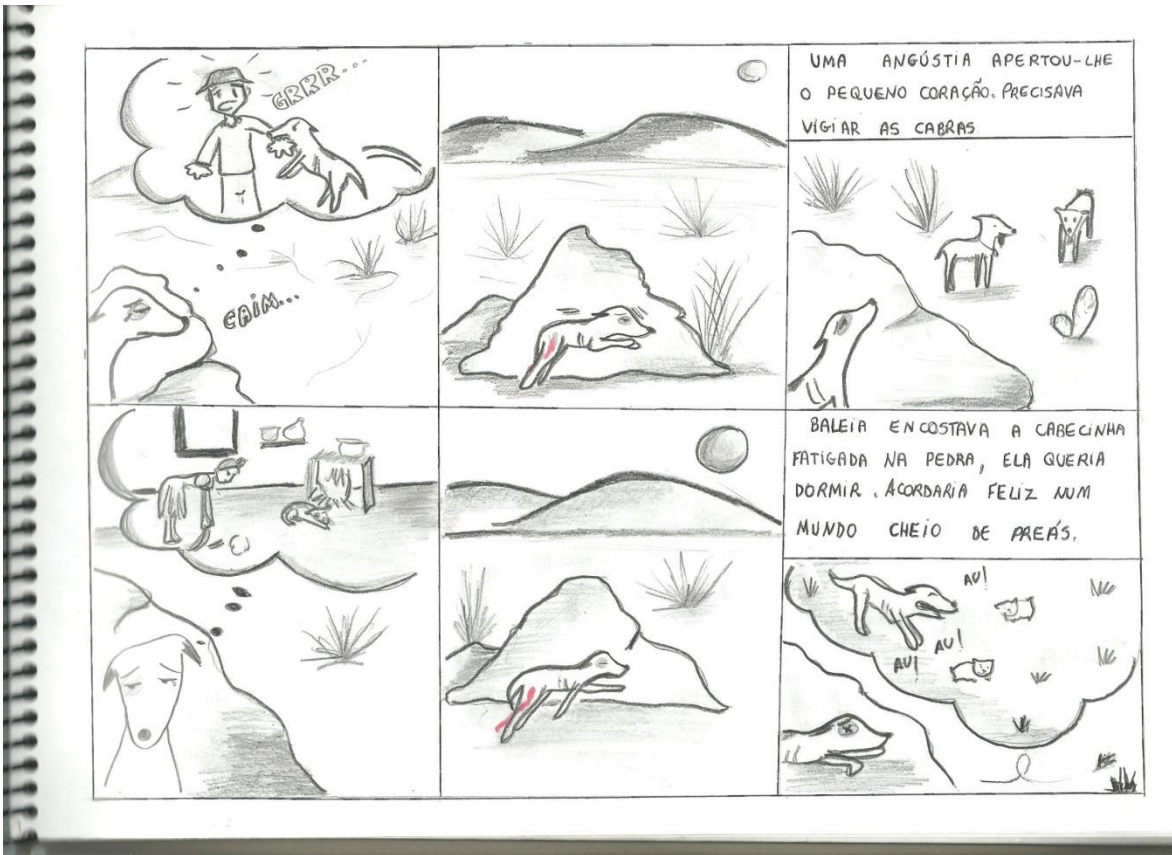
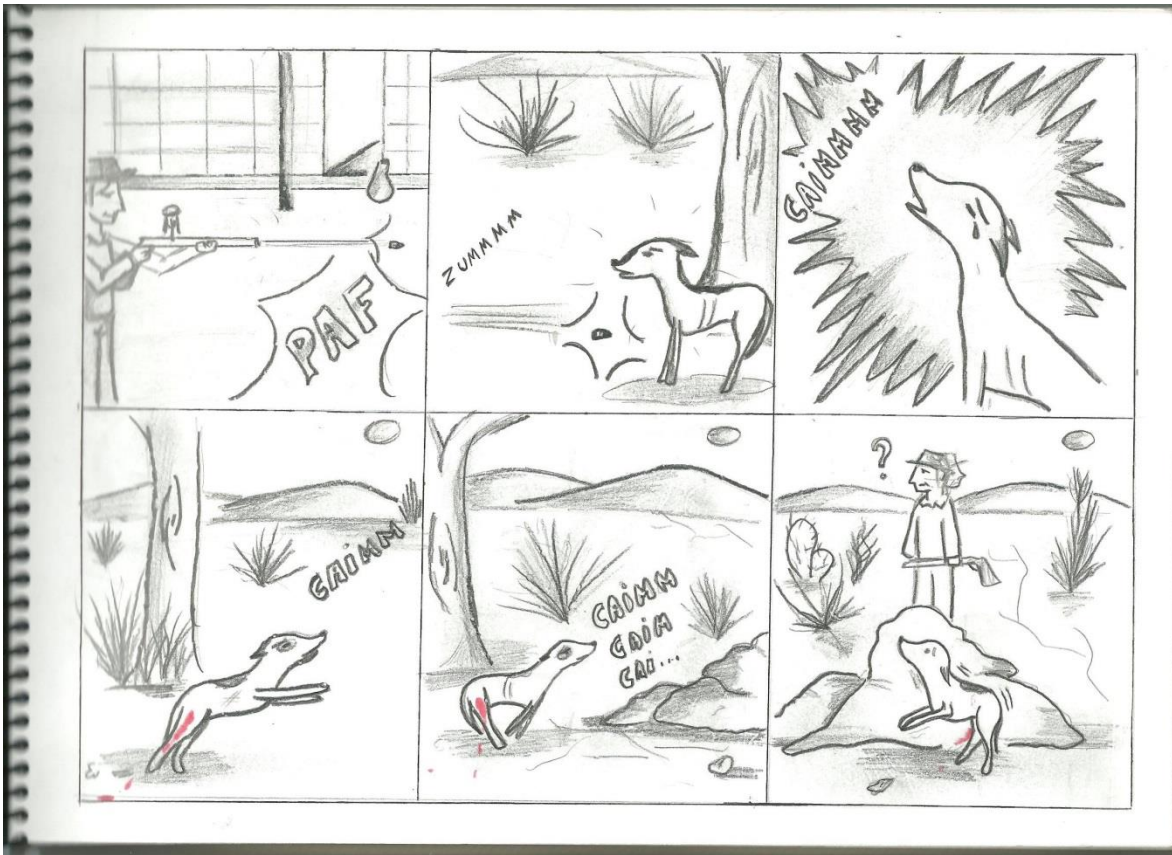
ANEXO 3: Releitura de Vidas Secas em HQ - Capítulo VIII – Festa.
 Autoras: Adélia e Ana Maria (nomes fictícios).





ANEXO 4: Releitura de Vidas Secas em HQ - Capítulo IX – Baleia.
 Autoras: Cecília e Hilda (nomes fictícios).





APÊNDICE 1

Nome do aluno(a):

Idade:

Nível de Escolaridade Atual: () ensino médio () ensino superior em andamento
() ensino superior completo () especialização () mestrado () doutorado

Profissão:

QUESTIONÁRIO

Tomando por base a reapreciação que realizou do capítulo em HQ sobre o livro *Vidas Secas*, elaborado por você no Ensino Médio em 2006, por favor, responda as questões abaixo:

- 1) Qual era sua relação com a leitura literária, quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, em 2006? (Lia com frequência? Quais gêneros textuais costumava ler?)
- 2) De que forma você descreveria o que sentiu quando a professora explicou qual seria a atividade (a reescrita da obra literária *Vidas Secas* em HQ) e como seria realizada?
- 3) Você ainda se lembra quais sensações teve ao longo da execução da atividade?
- 4) Houve alguma transformação em você, em relação à leitura, no final do trabalho de adaptação da obra literária? Se houve, explique qual foi ela.
- 5) Hoje, transcorrido certo tempo, como você avalia criticamente a atividade de adaptação da obra lida em quadrinhos realizada durante o Ensino Médio?