



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**



SUELI LUCAS HERNANDES

**OUTRAS LINGUAGENS NA SALA DE
AULA:**

MACHADO DE ASSIS EM HQ

**TRÊS LAGOAS /MS
2015**

SUELI LUCAS HERNANDES

**OUTRAS LINGUAGENS NA SALA DE
AULA:
MACHADO DE ASSIS EM HQ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na área de concentração de Linguagens e Letramentos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo Magalhães
Bulhões**

TRÊS LAGOAS/ MS

2015

SUELI LUCAS HERNANDES

**OUTRAS LINGUAGENS NA SALA DE AULA:
MACHADO DE ASSIS EM HQ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na área de concentração de Linguagens e Letramentos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Magalhães
Bulhões

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS) – Orientador

Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez (UNESP) – Titular

Prof. Dr. José Batista de Sales (UFMS) – Titular

Três Lagoas, MS – 09 de julho de 2015

Parecer final: Aprovada

A meu filho Artur, luz que direciona meus dias.

A meu marido Fabrício que sempre me incentivou e acreditou que eu seria capaz.

Aos meus familiares que sempre se orgulharam de minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois creio que sem Ele, nada é possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS), pela paciência, pela gentileza, pelas palavras de encorajamento. Obrigada.

Ao Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino (UFMS), pelas sugestões e indicações de leitura que muito me auxiliaram.

Aos professores, Dr. José Batista de Sales (UFMS) e Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez (UNESP), por aceitarem o convite para fazer parte da banca.

À Lairce, por ter cuidado do meu filho com tanto carinho enquanto eu estava fora.

Aos meus colegas do PROFLETAS, pelos conhecimentos compartilhados. Em especial e com muito carinho, à Kelly, minha companheira de viagem.

Ao Programa de Formação docente – PROFLETRAS- que possibilitou a realização do Programa de Mestrado Profissional, por meio do convênio com Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, unidade de Três Lagoas.

A todos os professores do Programa - PROFLETRAS - da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Câmpus Três Lagoas, pela contribuição ímpar em minha formação.

Aos meus alunos, que me ensinam todos os dias a ser professora.

A todos que, de alguma, forma me auxiliaram a alcançar essa realização.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las.

Tzvetan Todorov

HERNANDES, Sueli Lucas. **Outras linguagens na sala de aula: Machado de Assis em HQ.** Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015.180 p. (Dissertação de Mestrado)

RESUMO

O presente trabalho pauta-se na perspectiva da formação do leitor literário no ensino fundamental e o uso das adaptações de narrativas literárias para os quadrinhos como opção para aproximar o leitor juvenil de obras que compõem o cânone. Justificamos nossa escolha pelos quadrinhos de acordo com os estudos de Ramos (2010); Rama e Vergueiro (2012); Cosson (2014), que apontam ser a leitura das narrativas literárias quadrinizadas, uma alternativa para apresentar, de maneira paradidática ao leitor, a leituras de textos do espaço literário. Apresentamos em nosso trabalho uma atividade de leitura desenvolvida em duas salas de 9º anos do ensino fundamental em uma escola da rede pública do estado de São Paulo com o texto *Conto de Escola* de Machado de Assis, transposto para os quadrinhos pelo ilustrador pernambucano Laerte Silvino. Nossa atividade de prática de leitura é norteadas pelas Estratégias e Capacidades de Leitura, Compreensão e Interpretação de texto, estabelecida por Rojo (2004). Trazemos a descrição da atividade realizada em sala de aula; os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, que após a leitura do conto literário em quadrinhos, recontaram a história na perspectiva de outra personagem da história e, também adaptaram para os quadrinhos suas próprias narrativas.

PALAVRAS - CHAVE: Literatura e Ensino; Formação do leitor; Adaptação textual; História em quadrinho.

HERNANDES, Sueli Lucas. **Other languages in the classroom:** Machado de Assis in HQ. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2015.180 p. (Thesis)

ABSTRACT

This work is guided from the perspective of the formation of literary readers in elementary school and the use of adaptations of literary narratives for comics as an option to bring youth player works that make up the canon. We justify our choice for comics according to Ramos studies (2010); Rama and Vergueiro (2012); Cosson (2014), which point to be reading the quadrinizadas literary narratives, an alternative to present in Paradidactic way the reader, to readings of literary texts space. We present our work in a reading activity developed in two rooms of 9 years of elementary education in a public school in the state of São Paulo Machado School Tale text of Assis, transposed to the comic illustrator Pernambuco Laertes Silvino. Our reading practice activity is guided by the strategies and Reading Skills, Understanding and Text Interpretation, established by Rojo (2004). We bring the description of the activity in the classroom, then the work done by the students, who after reading the short story comic, recounted the story from the perspective of another character in the story and also adapted to comics their own narratives.

KEY - WORDS: Literature and Education; Reader training; Textual adaptation; Story in comic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Exemplo do formato dos quadrinhos.....	47
Figura 02 - Exemplo quadrinho de formato ondulado (sonho)	48
Figura 03 - Exemplo de quadrinho sem contorno	49
Figura 04 - Exemplo de quadrinhos com tamanhos diferentes.....	49
Figura 05 - Exemplo de plano geral.....	51
Figura 06 - Exemplo de plano total	52
Figura 07 - Exemplo de plano americano	52
Figura 08 - Exemplo de plano médio	53
Figura 09 - Exemplo de primeiro plano	53
Figura 10 - Exemplo de plano de detalhe ou close-up	54
Figura 11 - Exemplo de ângulo de visão média	54
Figura 12 - Exemplo de ângulo de visão superior	55
Figura 13 - Exemplo de ângulo inferior	55
Figura 14 - Exemplo de elipses.....	56
Figura 15 - Exemplo de lágrimas que exemplificam medo e dor	57
Figura 16 - Exemplo de movimento indicado pela posição do corpo.....	58
Figura 17 - Linhas cinéticas (moeda sendo atirada à rua	59
Figura 18 - Cena do castigo, as cores indicam a batida da palmatória.....	60
Figura 19 – Exemplo de balão de voz	61
Figura 20 – Exemplo de balão de grito	61
Figura 21 - Exemplo de balão trêmulo.....	62
Figura 22 – Exemplo de balão legenda (retangular), voz do narrador.....	63
Figura 23 – Imagem da capa e da contracapa do livro	76
Figura 24 - Ilustração da parte interna da capa.....	77
Figura 25 – Imagem da 1ª página.....	78
Figura 26 – Imagem da 2ª página	79
Figura 27 – Imagem da moeda (página 04)	79
Figura 28 – Sequência inicial da narrativa	82
Figura 29 – Quadrinho que inicia a narração da história (verbal)	83
Figura 30 – cena que mostra a mudança de plano temporal da história	83
Figura 31 - Sequência final da narrativa.....	85
Figura 32 - Pilar (narrador-personagem) criança e adulto	86

Figura 33 - Pilar brincando na praia.....	87
Figura 34 – Exemplo de liberdade artística do ilustrador.....	88
Figura 35 - Balão de voz que representa o grito do professor	89
Figura 36 - Mudança no texto.....	89
Figura 37 - Sequência que ilustra o castigo de Pilar e de Raimundo.....	91
Figura 38 - Texto 1/ Grupo 04/ Turma B/ Folha 1.....	104
Figura 39 - Continuação/ Texto1/ Grupo 04/ Turma B/ Folha 2.....	105
Figura 40 - Texto 2/ Grupo 01/ Turma B/ folha 1.....	106
Figura 41 - Continuação/ Texto 2/ Grupo 01/ Turma B/ Folha 2.....	107
Figura 42 - Continuação/ Texto 2/ Grupo 01/ Turma B/ Folha3.....	108
Figura 43 -Texto 3/ Grupo3/ Turma A/ Folha 1.....	109
Figura 44 - Continuação/ Texto 3/ Grupo3/ Turma A/ Folha 2/3	110
Figura 45 – Texto 4/ Grupo 02/ Turma B/ Folha 1.....	111
Figura 46 - Continuação/ Texto 4/ Grupo 02/ Turma B/ Folha2/3	112
Figura 47 - Texto 5/ Grupo 02/ Turma A/Folha 1.....	113
Figura 48 - Continuação/ Texto 5/ Grupo 02/ Turma A/Folha2	114
Figura 49 – Texto 6/ Grupo 3/ Turma B/ Folha 1.....	115
Figura 50 – Continuação/ Texto 6/ Grupo 3/ Turma B/ Folha 2	116
Figura 51 - Continuação/ Texto 6/ Grupo 3/ Turma B/ Folha 3	117
Figura 52 – Quadrinização dos alunos do Grupo2/ Turma A	119
Figura 53 - Quadrinização dos alunos do Grupo2/ Turma A/Folha1.....	120
Figura 54 - Quadrinização dos alunos do Grupo2/ Turma A/Folha 2	121
Figura 55 - Quadrinização dos alunos do Grupo2/ Turma A/ Folha3	122
Figura 56 - Quadrinização dos alunos do Grupo2/ Turma A/Folha4	123
Figura 57 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B.....	124
Figura 58 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 1.....	125
Figura 59 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 2.....	126
Figura 60 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 3	127
Figura 61 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 4.....	128
Figura 62 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B./ Folha 5	129
Figura 63 - Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 6	130
Figura 64 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B/ Folha 7.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. Leitura, Ensino e Literatura	19
1.1. Leitura e Literatura no Ensino Fundamental	19
1.2. Os PCNs: orientações sobre a Leitura Literária no Ensino Fundamental	22
1.3. A escolarização da Literatura no Ensino Fundamental	24
1.4. O livro paradidático como alternativa para a leitura	29
1.5. A literatura em outros suportes: as histórias em quadrinhos.....	33

CAPÍTULO II

2. O texto verbal e o texto visual	37
2.1. A linguagem verbal e a linguagem visual	37
2.2. A construção narrativa	39
2.2.1. O código narrativo: o texto verbal	40
2.2.2. O conto literário	42
2.3. Quadrinhos: a narrativa por imagens	44
2.3.1. Os quadrinhos: a cena narrativa	46
2.3.2. O tempo nos quadrinhos	50
2.3.3. O espaço nos quadrinhos	50
2.3.4. Elipses e hiatos nos quadrinhos.....	55
2.3.5. As personagens nos quadrinhos	57
2.3.6. As figuras cinéticas	58
2.3.7. A cor	59
2.3.8. Os balões e as legendas: representação da fala	60
.	

CAPÍTULO III

3. Quadrinhos, Literatura e adaptação	64
3.1. A Literatura em quadrinhos no Brasil: aspectos históricos	64
3.2. A adaptação para os quadrinhos: reapresentação do texto literário	70
3.3. <i>Conto de Escola</i> em quadrinhos	73

3.3.1. O ilustrador	73
3.3.2. Os elementos paratextuais	75
3.3.3. O conto literário e os quadrinhos: algumas comparações	80

CAPÍTULO IV

4. <i>Conto de Escola</i> na sala de aula	92
4.1. Aplicação em sala de aula: metodologia	92
4.1.1. Descrição das turmas	97
4.1.2. Descrição da atividade de leitura	98
4.2. Resultados: trabalhos dos alunos	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
---	-----

ANEXOS	139
ANEXO I - Entrevista por e-mail com Laerte Silvino.....	139
ANEXO II – Outros trabalhos dos alunos	144
ANEXO III – Outros títulos da coleção	178
ANEXO IV – Texto de apresentação do livro	179
ANEXO V - Missão da Editora Peirópolis	180

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado do percurso de amadurecimento que tem como ponto de partida nosso exercício docente como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Nossa atuação no ensino fundamental e no médio despertou a inquietação sobre um problema da educação brasileira: a leitura e, principalmente, a leitura literária.

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa que têm como objetivo o ensino da linguagem nas modalidades escrita e oral, adequadas às situações de uso pragmático da língua, considerando essencial expor o aluno a uma variedade de gêneros de circulação social, a fim de que ele se torne um leitor proficiente, não têm representado melhorias significativas quanto à compreensão e à interpretação de textos literários e não literários.

Pesquisas recentes apontam que o Brasil é um país que, além de ler pouco, lê mal. É o que mostram os resultados de diferentes instrumentos de avaliação, tanto estrangeiros quanto nacionais sobre leitura. Em 2000, por exemplo, o Brasil participou, pela primeira, vez no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que reuniu em 32 países, alunos entre 15 e 16 anos. Os jovens brasileiros obtiveram o último lugar. Mais da metade deles ficou entre os níveis 1 e 2 de leitura, num total de 5 níveis. Mal conseguiam reconhecer a ideia principal de um texto, extrair informações que podiam ser inferidas, estabelecer relações entre um texto e outro.

Nas edições subsequentes dessa mesma avaliação, os resultados não demonstraram melhorias satisfatórias. A exemplo disso, na última edição da avaliação PISA, em 2012, entre os 65 países avaliados, o Brasil ficou na 55ª posição. No relatório do PISA, os dados apontaram que o Brasil apresentou algum avanço em Matemática, entretanto a competência leitora manteve-se estacionada. O nível de proficiência leitora dos alunos brasileiros é considerado baixo, posicionando o Brasil atrás do Chile, Uruguai, México, Turquia, Cazaquistão, Costa Rica e Emirados Árabes.

Percebemos a falta de maturidade e adequação pedagógica em nosso ensino. Nos últimos oito anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem fornecido às escolas o material didático (caderno do aluno, caderno do professor, propostas curriculares e outros materiais variados sobre leitura e escrita). No material há a sugestão de mídias que devem ser usadas como apoio didático, estratégias e metodologias. Entretanto, diante de tantas concepções e estratégias, o professor sem um conhecimento sólido para selecionar e tomar posição diante de caminhos amplos e diferentes parece perder-se. Os cadernos e revistas

ocupam agora o lugar do livro didático, em que as situações de aprendizagem como são chamadas as unidades, trazem atividades voltadas para o trabalho com os gêneros discursivos. As aulas de Língua Portuguesa ocupam-se, em muitos casos, em identificar e classificar os gêneros de acordo com suas características e uso pragmático. Permanecemos na metalinguagem com uma aparência de novidade em que agora não classificamos frases, mas textos.

O jargão da escola permanece o mesmo “é preciso formar leitores” e para isso, são criados projetos de leitura, salas de leitura. Entretanto, a situação da leitura permanece a mesma na escola. Acreditamos que isso ocorra por falta de reflexão sobre qual o leitor que queremos realmente formar: o leitor que lê e decodifica o texto para responder questões ou um leitor que conheça o texto literário e aprenda a apreciá-lo? Acreditamos que a formação do leitor é um processo contínuo que, mesmo em meio a tantas concepções, não pode deixar de ocorrer no âmbito escolar. Assim, pensamos que o objetivo não seja formar o leitor de textos pragmáticos apenas, mas o leitor de textos literários que tenha contato com o patrimônio cultural de livre acesso que é a Literatura.

A leitura ainda não é uma atividade de grande amplitude no ambiente escolar. Sobre isso, estudiosos do caso já se manifestaram em publicações anteriores e mais recentes sobre este nó no ensino brasileiro. Preocupados com essa situação da educação brasileira, especialistas como Silva (1990), Magnani (2001), Rojo (2004), Kleiman (2013), entre outros, têm ostensivamente se dedicado ao estudo da leitura no contexto escolar, assim como o afastamento e a desvalorização que ocorre, muitas vezes, da prática da leitura na escola e, principalmente, da leitura literária.

Da mesma forma, preocupados com o ensino e a prática da leitura literária na escola, Rocco (1981), Leite (1983), Lajolo (1987), Zilberman (2012) e Cosson (2014), de modo prático e consciente, vêm apresentando alternativas e sugestões para práticas que tragam resultados mais significativos para o ensino da literatura, permeando a problemática da leitura. Os referidos autores tratam em seus estudos sobre o ensino da literatura desde o período colonial brasileiro, traçando um perfil dessa evolução e propondo métodos e técnicas diferentes e mais adequados ao perfil do jovem atual, levando em conta a realidade *multimídia* com a qual disputamos espaço diário.

Acreditamos que a leitura, e principalmente a literária, possibilita ao leitor preencher lacunas existentes no texto, conceber relações de sentido, sendo competências que, aproveitadas no contato com outras mídias audiovisuais, às quais estamos expostos com maior frequência, possam auxiliar na formação de um leitor mais crítico e autônomo. A

educação literária potencializa a subjetividade do leitor no seu processo de formação, assim como favorece a compreensão de produções culturais e seus desdobramentos na constituição de identidades.

Entretanto, em muitos momentos, a leitura do texto literário fica escamoteada na escola, principalmente a leitura do texto literário canônico. Percebemos que há resistência por essas leituras entre os adolescentes que se sentem mais atraídos pela oferta do mercado editorial atual, que traz para o público juvenil, uma grande quantidade de livros: de origem estrangeira, a mania *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Crespúsculo*, *A culpa é das estrelas*, *Destrua esse diário*, *A guerra dos tronos* entre outros títulos; de origem nacional: *O inverno das fadas*; *Feérica*; *Cemitério dos dragões*. É comum, nessas obras, o consumo rápido e imediato, por isso a produção em série.

Todavia, tais escolhas não proporcionam a formação leitora que a escola objetiva ao final da escolarização. Como afirma Calvino (1993, p.10) “as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência da vida”. Por isso, os jovens precisam ser orientados a desenvolver leituras que sejam significativas na sua formação como ser humano. É preciso buscar atividades e metodologias que tornem a leitura de obras de maior prestígio, ou seja, os chamados clássicos da Literatura Brasileira e Universal, uma leitura mais constante e comum em nossas aulas de leitura.

A motivação para nosso trabalho surgiu a partir da preocupação com a formação do leitor literário. Pensamos que a leitura sistematizada de textos que fazem parte do cânone já pode ser iniciada nas séries finais do ensino fundamental, especificamente dos 9º anos, por meio de contos. Observamos o distanciamento do aluno de leituras literárias de obras clássicas, algo que acreditamos ser imprescindível na formação escolar, dado o caráter humanizador da Literatura.

Para uma grande parcela de alunos em idade escolar, principalmente, na rede pública de ensino, a escola, ainda, é o único local de contato com a Literatura, já que, geralmente, não tem em suas casas o acesso à leitura de livros, assim como o exemplo dos pais, cuja escolaridade é, muitas vezes, inferior à dos filhos. A escola tem papel fundamental na motivação dos alunos quanto à importância da leitura do cânone. A formação de leitores de textos clássicos depende do trabalho dos professores que capacitem os alunos a tornarem-se leitores.

Sabemos que o texto clássico, por apresentar uma linguagem e uma estrutura diferentes das narrativas ficcionais aos quais os adolescentes estão constantemente expostos, pode ser considerado pelos jovens como algo árduo e sem atrativo algum de leitura. Sendo

assim, pensamos na alternativa de utilizar as narrativas literárias quadrinizadas como maneira de promover a leitura do texto canônico, oportunizando uma experiência de leitura significativa, aliada a um gênero que seduz a juventude, as histórias em quadrinhos.

Para isso selecionamos o conto de Machado de Assis, *Conto de escola em quadrinhos*, publicado pela editora Peiropólis em 2010, sendo a obra, o quinto volume da coleção (clássicos em HQ). A transposição para os quadrinhos foi feita pelo quadrinista pernambucano Laerte Silvino e mantém o texto original de Machado de Assis. A temática da infância associada ao ambiente escolar permite criar um vínculo subjetivo com o leitor iniciante do texto canônico que, de certa forma, se solidariza com o momento de dificuldade de Pilar e Raimundo diante do professor.

A escolha do autor Machado de Assis, que dispensa qualquer apresentação, foi motivado pela sua importância na Literatura Brasileira. Há, na escola, entre professores e alunos, a ideia de que o texto machadiano não seja acessível ao aluno, principalmente do ensino fundamental. Argumentam que a distância temporal (autor/ leitor) e a linguagem clássica são fatores que dificultam a compreensão do texto.

Conto de escola de Machado de Assis foi publicado, pela primeira vez, no jornal *Gazeta de Notícias*, em 1884, e, posteriormente, em 1896, selecionado para a coletânea *Várias Histórias*, juntamente com outros contos como *A Cartomante*, *O Enfermeiro*, *A Causa Secreta*, entre outros, publicados no mesmo periódico. Pouco comum na ficção machadiana, a infância é o tema de *Conto de escola*. Semelhante assunto ocorre em outro conto *Umas férias*, publicado no livro *Relíquias da Casa Velha*. Em *Conto de Escola (1884)*, Machado de Assis, narra a primeira experiência do menino, Pilar, com a corrupção e a delação. Tudo começa quando Raimundo, o angustiado corruptor, filho do mestre, oferece uma moeda a Pilar, seu colega de classe, em troca de explicações da lição de sintaxe. Curvelo, o delator que, na perspectiva do narrador, “era um pouco levado do diabo” (ASSIS, 2008, p.88) os denuncia ao professor e, por isso, ambos, Raimundo e Pilar, são violentamente castigados com doze bolos de palmatória cada um.

Apesar da distância temporal de sua produção, *Conto de Escola (1884)* traz uma temática que oportuniza dialogar com o presente: a sala de aula; mostrando ao aluno que a literatura é sempre atual. A delação é algo que faz parte da convivência dos alunos, sendo, em alguns casos, o motivo de indisposições entre eles em sala. Além de que, o contexto político do momento atualiza a temática da corrupção e da delação retratadas no conto, pois nunca foram tão utilizados esses termos como hoje, quando nos noticiários televisivos e jornais é comum vermos e ouvirmos essas palavras, principalmente a expressão delação premiada.

Optamos pela narrativa quadrinizada, em consonância com os estudos de Vergueiro e Rama (2012) e Ramos (2010), que apontam, de acordo com pesquisas científicas, a eficácia das histórias em quadrinhos como um auxiliador no desenvolvimento do hábito de leitura de jovens e crianças. Sabe-se, atualmente, que os quadrinhos, vistos no passado como vilões, trazem benefícios que estimulam a leitura até mesmo de outros gêneros em diferentes suportes. Ademais, Rama e Vergueiro (2012) afirma que um dos grandes benefícios para o estímulo da leitura se dá no fato de que as palavras e as imagens juntas ensinam de forma mais eficiente. A interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.

Os quadrinhos passaram a fazer parte do acervo das bibliotecas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, iniciou uma nova fase para os quadrinhos na Educação. O texto da lei aponta a necessidade da inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio. Entretanto, os quadrinhos foram oficializados como prática a ser incluída na sala de aula somente, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Especificamente, o uso dos quadrinhos é citado nos PCNs de Artes e de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Na área de Artes, o uso dos quadrinhos visa tornar o aluno competente na leitura das histórias em quadrinhos e outras formas visuais como a publicidade, os desenhos animados, fotografias e vídeos. Em Língua Portuguesa, privilegiam-se o trabalho com as tiras, a charge e a leitura crítica que esse gênero demanda.

Em 2006, os quadrinhos foram inseridos na lista do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), programa do governo federal, criado em 1997, que distribui, prioritariamente, livros literários para as escolas, mediante o critério do número de alunos por unidade escolar. No edital de licitação do PNBE de 2006, no item 5º, prevê-se a compra de livros de imagens e livros de história em quadrinhos; dentre eles, as obras clássicas da Literatura universal, adaptados para o público juvenil. A preocupação com as obras clássicas direcionou a produção editorial e, a partir de então, várias editoras passaram a investir no lançamento de álbuns do gênero literatura em quadrinhos, assim como houve um aumento de estudos acadêmicos da área. Os quadrinhos recebem, atualmente, a denominação de nona arte e são estudados valorizando sua linguagem própria.

Buscamos alternativas de atrair o leitor juvenil para a leitura de textos clássicos. A palavra Educação traz inserida a palavra Ação; daí considerarmos que educar exige ações, principalmente exemplos. A melhor maneira de ensinar a ler é lendo com o aluno.

Acreditamos na educação para o povo, sem que haja um rebaixamento de nível de leitura; principalmente na escola pública, precisamos oferecer a oportunidade da leitura clássica para o aluno em formação.

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, discutimos sobre o ensino da Literatura no ensino fundamental e as orientações que trazem os documentos oficiais em como trabalhar o texto literário nas séries do fundamental; a escolarização que ocorre com o texto literário na escola que se apropria da Literatura para fins utilitários. Também apresentamos a situação do livro paradidático que influencia na formação do gosto do leitor e, por fim, a presença da literatura em outros suportes que podem ser utilizados para atrair o leitor.

No segundo capítulo, abordamos aspectos da linguagem verbal e da linguagem visual, códigos diferentes que se desenvolveram para atender um fim comum, a comunicação humana. Apontamos os elementos da construção da narrativa que se apresentam tanto no texto verbal como no texto visual e a linguagem dos quadrinhos.

No terceiro capítulo, trazemos um breve histórico sobre as adaptações literárias para os quadrinhos no Brasil e apresentamos o livro *Conto de Escola* (1884) colocamos uma breve biografia do ilustrador Laerte Silvino; exploramos os elementos paratextuais e, por fim, traçamos uma comparação entre o conto machadiano e a adaptação de Laerte Silvino.

No quarto capítulo, apresentamos nossa atividade de leitura literária com o *Conto de Escola quadrinizado* (2010) aplicada a alunos do 9º ano do ensino fundamental e o resultado através de atividades desenvolvidas pelos alunos.

Por fim, trazemos as considerações finais de nosso trabalho, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

1. LEITURA, ENSINO E LITERATURA

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Tzvetan Todorov (2014)

1.1. LEITURA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dentre os vários modos de organização do discurso como o jornalístico, o científico, o coloquial, o publicitário, o discurso literário apresenta-se como uma construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, sendo, talvez por isso, o menos pragmático, visando a menos aplicações práticas.

Uma das características marcantes desse discurso é a garantia do exercício da liberdade que conduz a inúmeras possibilidades de uso da língua, além de que o convívio com a leitura do discurso literário pode ser um grande agenciador do amadurecimento da sensibilidade do aluno, daí favorecer o desenvolvimento de uma visão mais crítica e menos preconceituosa diante do mundo.

Do mesmo modo, o contato efetivo com o discurso literário possibilita experimentar a sensação de estranhamento que é peculiar na elaboração do texto literário em razão do uso incomum da linguagem. Isso possibilita ao leitor, uma vez estimulado pela leitura, a oportunidade da fruição estética, assim como a ampliação de horizontes, o questionamento do que é conhecido, o encontro da sensibilidade, a reflexão de suas vivências, enfim uma forma de conhecimento diferente daquele proporcionado pelo discurso científico e objetivo.

Em seu artigo *A literatura e a formação do homem*, Antonio Cândido (2002) argumenta que o aspecto principal do texto literário é o seu caráter humanizador, capaz de

expressar o homem e influenciar de maneira significativa na sua formação. Nessa perspectiva, Candido (2002) destaca haver na Literatura a presença de três funções que diferenciam o texto literário dos demais. Primeiramente, o texto literário traz em si a função psicológica que se associa à necessidade intrínseca que o homem tem de ficção e de fantasia, algo universal e involuntário que pode ser observado, lado a lado, com as necessidades mais elementares do ser humano, independente de classe social, cultura, raça ou qualquer outro fator externo.

Além da função psicológica, há no texto literário o caráter formativo que, para Candido (2002), destoa da visão da pedagogia oficial e tradicional. Entretanto, sua atuação é tão educativa quanto a da escola e da família, instituições que agem na formação do indivíduo, pois mesmo de maneira implícita, existe, na obra literária, um novo olhar sobre a realidade, que desencadeia no leitor uma reflexão sobre questões que não haviam sido percebidas. Assim, a Literatura, além de humanizar, também edifica o homem.

A terceira função está associada à influência que a Literatura exerce sobre o nosso conhecimento do ser humano e do mundo. A Literatura resulta de dado momento histórico, representa a realidade de diferentes épocas; por isso, pela perspectiva do autor, por meio de sua maneira de retratar certa época, o texto literário pode desempenhar um papel humanizador ou até alienador, dependendo da maneira como é caracterizada a realidade. O leitor, por sua vez, durante o processo de leitura, estabelece relações de sentido com a realidade com a qual entra em contato na leitura, a partir do olhar de outrem.

Pensamos, de acordo com Antonio Candido, ser necessário o contato com o discurso literário para o aluno em formação escolar. Todavia, o ensino da literatura no ensino fundamental, principalmente no segundo segmento dessa etapa de escolarização (6º ao 9º ano), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas. Ocorre, indistintamente, a leitura de livros da literatura infanto-juvenil nacional, assim como títulos da literatura de origem estrangeira, comuns no mercado atual.

As escolhas dos jovens, geralmente, direcionadas pelo mercado editorial, privilegiam a leitura de obras que fogem aos paradigmas de valor da literatura; percebe-se, então, que, nas práticas de leitura, há a recusa, principalmente, pela leitura dos cânones.

De acordo com Petrucci (1999), em *Ler por ler: um futuro para a leitura* as escolhas promovidas pelos jovens podem ser classificadas como escolhas de caráter *anárquico*, pois se guiam por critérios, tais como: a escolha do livro pela beleza da capa, o número de páginas, a indicação de um amigo. Ou seja, a leitura atende efeitos imediatos, sem haver um direcionamento de valor do texto que promova algum acréscimo futuro na formação desse leitor.

Em vista desta realidade, cabe à escola ser um ambiente formador do leitor literário. As escolhas determinadas pelo professor precisam ter parâmetros que direcionem a leitura literária e não se embasem somente pelo direcionamento do mercado atual ou por escolhas anárquicas, além de ter a finalidade de aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, aspectos colocados como metas da formação de leitor, conforme a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, de 1996.

É importante que haja, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, a inclusão de um repertório de obras consagradas, as canônicas, às vezes, consideradas as mais difíceis. Isso porque, as práticas escolares de leitura literária do ensino fundamental pautam-se em leituras que privilegiam narrativas com enredo de ação e aventura. De acordo com OCNEM (2006), “os livros para jovens dessa vertente editorial representam grande cota do mercado editorial brasileiro, movimentada pelas demandas escolares”.

Constata-se, dessa forma, que um dos impasses peculiares quanto à leitura literária de obras canônicas decorrem em relação aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal; há um senso comum em considerar que alguns textos não sejam representativos da vida contemporânea, sendo por isso, acessíveis apenas a uma elite e mantidos distantes da grande massa, seja pela dificuldade de acesso ou pela exigência de letramento prévio.

Os professores Osakabe e Frederico (2004) apontam que, geralmente, no ensino, ocorre a substituição da Literatura dita difícil por uma Literatura considerada mais digerível. Isso ocorre na tentativa de amenizar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e a condição de recepção do aluno. Por isso, para Osakabe e Frederico (2004), as escolhas de leitura promovidas nas escolas precisam pautar-se pela direção do aspecto formativo do leitor. Os professores precisam, neste caso, utilizar estratégias de orientação de leitura, assim como a indicação da leitura de obras que privilegiem a formação do leitor literário; optar por leituras que garantam aos alunos, de acordo com Candido (2013), a leitura poética, ficcional ou dramática, a fim de atingir o caráter humanizador da obra literária.

Não se trata de assumir uma postura conservadora e elitista em relação às outras manifestações artísticas, mas proporcionar o acesso ao cânone, possibilitando ao aluno compreender o que torna um texto particularmente expressivo e literário. Por isso, Osakabe e Frederico (2004, p.80) apontam que é preciso que se reafirme, com insistência, o espaço da literatura na sala de aula, pois “o literário recusa o lugar comum, as fórmulas repetidas e previsíveis”. Por meio do texto literário é possível estabelecer relações, sempre de maneira

crítica e criativa, compreender as questões que motivaram a produção em seu contexto original e as que podem justificar a sua permanência como expressão da cultura nacional.

Calvino (2007), no livro *Por que ler os clássicos*, defende que a leitura de obras clássicas garante ao leitor apossar-se de um conjunto de sentimentos, de ideias, de revelações que têm o caráter de permanecer na memória muito mais que outras manifestações artísticas; daí ser uma leitura que se torna altamente atual, mesmo que a obra não seja contemporânea ao leitor, pois os “clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. (CALVINO, 2007, p.11)

Não há especificamente um autor, ou uma obra pela qual o aluno possa ser iniciado. O que precisa ocorrer é a escolha de um material que provoque a empatia por parte do aluno, que represente uma novidade, evitando a repetição de experiências de leitura que nada acrescentem.

1.2. OS PCNs: ORIENTAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN's) foram elaborados, fruto de processos de discussão que nem sempre foram amplos, a partir de diversas propostas curriculares e experiências educacionais brasileiras e de outros países. Publicado em 1997, os PCN's do ensino fundamental tiveram, impressas e distribuídas a professores e secretarias cerca de 750.000 cópias, servindo de base para a elaboração dos projetos pedagógicos e currículos de diversas escolas espalhadas por todo o país.

O texto introdutório dos PCN's de Língua Portuguesa para o ensino fundamental traz a necessidade de reformulação dos caminhos trilhados pelo ensino-aprendizagem em nosso país, buscando, dessa maneira, “encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. (BRASIL, 2001, p.19). Isso, sendo possível a partir do entendimento e da articulação das diferentes dimensões assumidas pela linguagem em seu uso artificial e/ ou cotidiano.

É apontado no texto dos Parâmetros que “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de

letramento” (BRASIL, 2001, p.52), não se constituindo, no entanto, automaticamente; cabendo, portanto, à escola, formar leitores que escrevam bem e escritores que leiam de forma competente.

Esse leitor “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 2001, p.54) e, isso, é exatamente o que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem, isto é, um trabalho com a maior variedade possível de textos.

A leitura, de forma geral, é bastante privilegiada nos PCN’s, sendo apontada como atividade de grande importância no processo de humanização dos sujeitos, entretanto o mesmo não acontece em relação à leitura literária especificamente. Apesar de ser tratado distintamente, o texto literário não recebe a atenção merecida e necessária. Analisando os PCN’s, observamos que, das 144 páginas, pouco mais de uma se refere ao texto literário. Tal fato constitui um impasse para o ensino da leitura literária, visto esse assunto ser pouco desenvolvido em um documento que embasa a elaboração de projetos e currículos pedagógicos.

Silva (2005), em sua dissertação de mestrado sobre *A Leitura Literária e a formação de leitores*, observa, ao analisar a bibliografia que serviu de base para a elaboração dos PCN’s de Língua Portuguesa, que há uma secundarização do texto literário. Dentre os oitenta títulos de obras que embasam o texto (livros, revistas, propostas curriculares), em sua maioria tratam de questões ligadas à alfabetização, à linguística, à produção textual, à filosofia da língua, à sociologia da leitura e à didática do ensino, sendo somente um quarto das obras relacionado à leitura literária.

No item *A especificidade do texto literário*, basicamente o único a dedicar atenção ao texto literário dentro dos Parâmetros, o documento aponta a importância do trabalho com o texto literário nas práticas cotidianas da sala de aula, uma vez que se trata de uma forma específica de conhecimento, possuindo propriedades compositivas intrínsecas que devem ser mostradas e discutidas. O texto aponta que a Literatura não é concebida somente como cópia do real ou simples exercício da linguagem, mas uma maneira de transgredir o real por meio do plano imaginário. Todavia, não há nos parâmetros a discussão ou o encaminhamento pedagógico específico para promover a formação do leitor literário. Os documentos oficiais, em muitos casos, não trazem proposições claras e específicas, e deste modo, no lugar de melhorar a situação do ensino da Literatura, criam maiores lacunas e dúvidas.

Assim, na escola, a leitura do texto literário acaba reduzida a servir para a realização de exercícios de interpretação ou resolução de itens gramaticais. Desse modo, o tratamento dispensado à leitura literária nos Parâmetros Curriculares Nacionais distancia ainda mais o professor da formação do leitor do texto literário. Há nos PCN's uma série de contradições e omissões que, por não serem discutidas, entendidas, ou mesmo percebidas, tornam-se empecilhos para que a leitura literária se construa na escola como prática prioritária e prazerosa, como está previsto no próprio PCN's.

A ausência de orientação adequada para desenvolver o trabalho com o texto literário no ensino fundamental, a sobrecarga de trabalho do professor aliada a uma provável falta de formação conduz às mesmas atividades com o texto: ler um livro para responder a uma ficha de leitura; ou ler um texto para trabalho de gramática; ou para a produção do texto da semana. A leitura da Literatura é escolarizada para atender fins específicos do currículo escolar.

1.3. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Literatura em seu sentido *stricto sensu* é definida como a arte da palavra. A sua presença no currículo escolar é apontada como uma alternativa de proporcionar ao aluno o contato com um elemento distintivo da cultura. No entanto, de acordo com Cosson (2014), a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Estudiosos do assunto, Zilberman (2008), Silva (2008) apontam que a Literatura enfrenta, ainda, momentos difíceis. A multiplicidade de textos que invadem a sala de aula, a influência da imagem, a variedade das manifestações culturais da sociedade contemporânea que são apontados como mais interessantes, são argumentos que levam à recusa do lugar da Literatura na escola e, por conseguinte, na sociedade atual.

Zilberman (2008) nos traz que a Literatura, quando do seu surgimento na antiga Grécia, tinha o princípio básico de educar moral e socialmente o povo; reunia em si o preceito de ser útil e agradável. Isso influenciou, de certa maneira, até os nossos dias, na maneira como se concebe o ensino da Literatura, utilizada em sala de aula tanto para ensinar a ler e a escrever como para formar culturalmente o leitor.

Ao abordar sobre a maneira como a Literatura é utilizada pela escola Soares (2001) aponta que, como qualquer outro saber, torna-se um conteúdo escolarizado, sendo sua presença em sala de aula direcionada para atender o ensino de língua, de produção de texto ou

de ortografia, por isso vincula-se que ensinar a Literatura no ensino fundamental é ensinar a metalinguagem. Especificamente, no ensino fundamental, é sempre na aula de Língua Portuguesa que, obrigatoriamente, há a leitura; ainda persiste, na escola, o paradigma de que o único responsável pela formação leitora seja o docente dessa disciplina. Como afirma Kleiman (2013) todo professor de qualquer matéria é também um professor de leitura, entretanto, na realidade da prática docente, estamos distantes de viver essa afirmação.

A palavra escolarização, de acordo com Soares (2001), denota um sentido pejorativo, quando utilizada em relação a conhecimento, saberes ou produções culturais. Entretanto, quando relacionada à criança ou à descrição da situação de um indivíduo, não ocorre o mesmo, visto dar à pessoa a qualidade de quem está em posse de algum saber intelectual. Todavia para a autora, o julgamento negativo, atribuído à escolarização da Literatura ou do conhecimento, não é, de todo modo, correto.

A respeito disso, Soares (2001) acrescenta que não há como ter a escola sem haver a escolarização. Desde o surgimento dessa instituição que foi criada para atender finalidades da classe social burguesa que a idealizou, o conhecimento que circula em seu interior atende finalidades já pré-determinadas.

[...] o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um pedaço de ensino e de um tempo da aprendizagem.” (SOARES, 2001, p. 20)

A escola, como exposto por Soares (2001), é uma instituição em que o conjunto de tarefas e ações é organizado por meio de métodos formais de ensino. Os alunos, por sua vez, são classificados em razão da idade, série, tipo de problema etc., assim como também, há a determinação de horários, natureza e volume de trabalhos, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar, processos de avaliação e de seleção entre tantas funções da escola. Esse processo, de certa forma, é inevitável, pois está inerente à concepção que se solidificou ao papel da escola, ou seja, o da escolarização.

A Literatura, portanto, por ser um saber que constitui o conjunto de saberes veiculado pela escola, também se escolariza. Para Soares (2001) essa escolarização é “inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”. (SOARES, 2001, p.21). Entretanto, em seu entendimento, o que há de negativo é a maneira como a escolarização da literatura se realiza no cotidiano da escola. Ou

seja, para atender a fins específicos do currículo, a escola se apossa do texto literário e resulta disso uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, “ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. (SOARES, 2001, p.22).

Dentro do ambiente escolar, a escolarização da Literatura se dá mediante a ação de três instâncias, conforme apontadas por Soares (2001): a primeira, a biblioteca escolar; a segunda, a maneira como é realizada a leitura de livros de Literatura orientada pelo professor de português, os paradidáticos; e, a terceira, por meio dos textos que são utilizados nas aulas de português e presentes nos livros didáticos.

Sobre a primeira instância, a biblioteca que, atualmente são denominadas salas de leitura, torna-se um local de escolarização da Literatura pela maneira metódica como são desenvolvidas as estratégias de contato do aluno com o texto literário, como a determinação de horários para entrar ou permanecer na sala; prazos para ficar com o livro; quais livros podem ser retirados e a ideia ser aquele espaço, o único onde a literatura está presente na escola.

Quanto à leitura e estudo de livros de Literatura orientados pelo professor de Língua Portuguesa, Soares (2001) indica ser sempre uma leitura que se realiza para cumprir uma tarefa de avaliação, geralmente, desenvolvida extraclasse por meio dos livros paradidáticos. Há, quase sempre e, em seguida, a aplicação de uma atividade de cobrança que possa comprovar se o aluno realmente leu a obra indicada. Mesmo que o professor diversifique o instrumento de avaliação: fichas de leitura, seminários, debates, sempre há o objetivo de avaliar.

Por fim, no caso da leitura e estudo de textos como componente básico de aulas de português, Soares (2001) aponta ser “nesta instância que a escolarização da Literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada”. (SOARES, 2001, p.25). Essa afirmação, feita pela autora, é baseada na observação dos livros didáticos do primeiro ciclo do ensino fundamental, 2ª aos 5ª anos. Entretanto, não se diferencia muito da maneira como se organizam os livros didáticos do ensino fundamental do segundo ciclo, ou seja, do 6º aos 9º anos. A literatura é apresentada de forma fragmentada; predominantemente, os gêneros contemplados são narrativas e poemas, que servem para o estudo da ortografia, da morfologia e dos elementos estruturais. A autora observou nos livros a recorrência, sempre, dos mesmos poetas e prosadores, trazendo uma seleção limitada de autores e obras, algo que resulta na deturpação de que a Literatura se resume àqueles autores e àquelas obras que a escola privilegia.

A respeito da transferência do texto de seu suporte original, do livro de Literatura para a página do livro didático, o texto literário sempre passa por adaptações, para atender as exigências do conteúdo do manual didático, sejam elas de paragrafação, uso do vocabulário, cortes na sequência textual, chegando até a receber um título diferente. E, o objetivo, quase que único de uso do texto, é para fins de estudo de exercícios de metalinguagem, ou localização de informações superficiais do texto.

A leitura literária fica totalmente descaracterizada da proposta de formação do leitor literário, visto não desenvolver atividades pertinentes a uma escolarização adequada da literatura. Conforme afirma Soares (2001) “uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário? [...]”. (SOARES, 2001, p.43).

O estudo do texto literário, assim como os objetivos de leitura devem priorizar conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à formação de um leitor de Literatura. Soares (2001) aponta que devem ser valorizados aspectos como

[...] a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa) a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2001, p.43-44).

Para Soares (2001) a escolarização da Literatura mais adequada valoriza o estudo do texto literário destacando aspectos de sua constituição, de suas características peculiares, preservando sua textualidade e literariedade. A transposição do texto literário para o manual didático causa à literatura a perda de seu caráter formativo e tornar-se um texto informativo,

No entanto, Magda Soares (2001) nos leva a refletir que ainda é necessário saber ou descobrir como realizar de maneira mais adequada a inevitável escolarização da Literatura, pois uma vez presente no ambiente escolar, a Literatura é escolarizada e, provavelmente, não há como desvincular uma da outra. Entretanto, é necessário buscar maneiras de tornar essa escolarização menos prejudicial ao ensino, algo que acreditamos que seja urgente em todas as etapas da escolarização.

Rildo Cosson (2014), ao discutir também sobre a escolarização da Literatura vê como obstáculo para seu ensino na escola, a divisão em dois momentos. No fundamental, o ensino da Literatura está vinculado à disciplina de Língua Portuguesa e tem como aspecto principal, a formação do leitor; já, no ensino médio, o direcionamento do ensino da Literatura muda, sendo atribuída a essa fase, a integração do leitor na cultura literária brasileira, por isso, é nessa fase que a Literatura se constitui no currículo escolar como uma disciplina à parte de Língua Portuguesa. Isso dá a aparência de que é somente nessa fase que a Literatura assume importância; antes, no ensino fundamental, ensinar Literatura é realizar a leitura de qualquer texto. Essa divisão, na perspectiva de Cosson (2014) contribui,

[...] para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. [...]. (COSSON, 2014, p.21)

Nesse aspecto ocorre uma discrepância entre o que se entende por Literatura nos dois níveis de ensino, criando uma falta de direcionamento sobre qual leitor a escola quer realmente formar e como o professor pode atuar nessa formação, visto que no ensino fundamental a Literatura tem um sentido extenso que abarca qualquer texto escrito que apresente relação de parentesco com a ficção ou poesia, que traga uma temática e uma linguagem que sejam compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola. Ademais, os textos precisam ser curtos, contemporâneos, para não cansar o leitor.

Nesse impasse, entre os dois níveis de ensino, o aluno, muitas vezes, pode ser o mais atingido, quando privado do contato com o texto literário, algo que não pode ocorrer durante a escolarização, visto que “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário” (SOARES, 2001, p.22), por isso, não pode e não deve eximir-se de seu papel de divulgadora de bens simbólicos que estão em circulação fora dela, entretanto para poucos.

Todavia, para que a Literatura cumpra seu papel humanizador, é preciso mudança nos rumos de sua escolarização. Neste aspecto, é coerente que o professor reflita sobre sua prática e como tem utilizado o texto literário em suas aulas, quais escolhas têm feito para as leituras, buscando alternativas metodológicas para incentivar a leitura, fundamentalmente, a literária com o intuito de formação do leitor literário crítico, reflexivo.

1.4. O LIVRO PARADIDÁTICO COMO ALTERNATIVA PARA A LEITURA LITERÁRIA

Os livros paradidáticos ou livros de leitura extraclasse surgiram, paralelamente, à implantação do livro didático. O objetivo da criação dessas obras foi resolver a crise de leitura na escola pública constatada no ensino desde a década de 1970, quando houve o processo de expansão e democratização do ensino público no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 promoveu a reorganização do ensino brasileiro, ampliando a um número maior de pessoas a possibilidade de acesso à escola. O crescimento da população urbana, devido à migração de pessoas do campo para a cidade para trabalhar na indústria, ocasionou à escola, receber um novo contingente e, por isso, o ensino precisou adequar-se a essa nova realidade. A democratização possibilitou o acesso e, relativamente, a permanência de um novo tipo de aluno que, por sua vez, exigia novas metodologias. Já não era cabível o ensino moldado unicamente para uma parcela da sociedade que já, tradicionalmente, ocupava a escola.

Em paralelo, na década de 1970, houve também a proliferação de cursos universitários. Foram criados os centros de ensino com cursos superiores noturnos de três anos. Era preciso formar profissionais para atuarem nas escolas, já que a quantidade de alunos era grande. Era preciso aumentar o número de professores o mais rápido possível, todavia não se cuidou da qualidade da formação desses profissionais.

Sobre essa situação, Zilberman (2012) aponta que o caminho percorrido pelo ensino de Literatura no Brasil tem duas etapas, sendo a linha divisória o ano de 1970. Antes de 1970, a leitura era vista como meio de transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a Literatura é guardiã, assim como inculcar valores e inculcar bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais. Tinha com objetivo a transmissão do patrimônio da Literatura Brasileira.

Após 1970, ocorreram mudanças neste padrão de ensino. O conhecimento do patrimônio literário ficou sob os cuidados do segundo grau, deslocando-se quase exclusivamente para os cursos de Letras. Estreitou-se, quando não se eliminou o espaço da Literatura clássica, ou canônica, brasileira e portuguesa no ensino fundamental. No lugar do texto clássico optou-se pela Literatura infanto-juvenil, a presença do livro considerado mais atual ou mais adaptado às faixas etárias e culturais do aluno visava promover a leitura, estimular o gosto pela Literatura e fortalecer o número de seus consumidores. No ensino

médio, os textos que passaram a ser privilegiados para a leitura tinham em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e criativas dos alunos, o que explica em parte o predomínio de textos breves, em especial, a crônica.

Sobre essa mudança, ainda Zilberman (2012) aponta que pareceu operar-se no sentido da valorização da leitura, um fim em si mesmo, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária. Por estas razões, o curso de Letras encampou, cada vez mais, a tarefa de introduzir o estudante no conhecimento das Literaturas vernáculas, enquanto o Ensino Fundamental e o Médio foram, pouco a pouco, abdicando dela. A sala de aula tornou-se o local de encontro de dois leitores de formação precária: o professor e o aluno. Neste aspecto, as Altas Literaturas, como afirma Perrone-Moisés (1998) permaneceu e ainda permanece inacessível aos setores mais populosos da sociedade brasileira.

A presença do livro didático foi um meio que o Estado encontrou na busca de soluções para a melhoria da qualidade do ensino e tentar amenizar o problema da formação precária do professor. O manual didático trazia, e ainda traz o apoio pedagógico ao professor sob a forma de orientações em como direcionar as atividades em aula, com as respostas prontas. Ao professor cabia cumprir e seguir o roteiro presente no final do livro.

As editoras, por sua vez, cuidaram de preparar e adequar o material apropriado em consonância com a lei 5.692. De acordo com Magnani (2001, p.58) nesse cenário “consolidase a figura de um novo profissional, o autor do livro didático”. Criou-se, então, um mercado editorial de produção de manuais didáticos em que as editoras disputavam e, também ainda disputam, entre os professores, a adoção de seus livros escolares.

Diante disso ocorreu um engessamento do ensino ao livro. Por ser um manual criado mediante o aval de autoridades instituídas, por exemplo, como cita Magnani (2001), todos os livros aparecem com a afirmação de serem organizados de acordo com os Guias Curriculares do Estado; os professores, muitas vezes, utilizam a sequência organizada das atividades sem refletir sobre a coerência e adequação à sua realidade. De auxiliar didático-pedagógico, o livro tornou-se uma espécie de bíblia a ser seguida e obedecida.

No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa o livro,

[...] divide-se em unidades com a seguinte subdivisão: leitura, gramática e redação. Internamente, a unidade se organiza de tal modo que o texto inicial é escolhido em função do ‘ponto de gramática’ ou da técnica’ de redação a serem estudados, usando o texto como pretexto. (MAGNANI, 2001, p. 54)

Em virtude disso, para efeito de organização da aula ou para não cansar o aluno, os textos utilizados pelo livro são fragmentos, curtos e relacionados aos conteúdos de gramática e de produção textual focados na unidade ou capítulo. É a leitura do texto literário para atender o ensino da metalinguagem.

Os livros paradidáticos surgiram, então, na perspectiva de amenizar a crise da leitura que se instaurou na escola, para substituir a fragmentação dos textos no livro didático e auxiliar os problemas de formação do professor. “As editoras, novamente, aproveitaram-se da situação e “passaram a desempenhar, com extrema competência, seu papel de” propagadoras de cultura”. (MAGNANI, 2001, p.60)

Sobre os paradidáticos infanto-juvenis que começaram a ser produzidos a partir da década de 1970, Magnani (2001) aponta que essas obras promoveram a trivialização do gênero Literatura infanto-juvenil, visto que os livros passaram a ser produzidos para o mercado editorial e para o rápido consumo, trazendo “narrativas que buscam eliminar as contradições e poupar o leitor do contato com o real problematizado, ou seja, com o real enquanto um movimento temporal de constituição dos seres e suas significações.” (MAGNANI, 2001, p.93)

Essa condição de mercadoria que se definiu em função do público e das condições de sua utilização gerou a relativização do gênero Literatura infanto-juvenil como se fosse um gênero a parte da Literatura. Mesmo com o surgimento de autores que tentaram recuperar o estatuto artístico da Literatura infanto-juvenil, desviando-se da tradição pedagógica e utilitária, não foram esses autores que se tornaram os campeões de vendagem, principalmente no âmbito da escola pública. Magnani (2001) aponta sobre isso que podemos pensar numa forma sutil de discriminação. Segundo a autora, da mesma forma que há entre a Literatura adulta diferenças entre a Literatura culta, direcionada para um público “com competência” para consumi-la e entendê-la e a Literatura de massa, destinada para um público com “menos competência”, parece ocorrer o mesmo na Literatura infanto-juvenil,

[...]obras inovadoras, “subversivas” (e mais caras) para um público mais capaz – alunos da escola particular, filhos de leitores da literatura culta - e obras mais conservadoras ou “tradicionais” para um público tido como menos capaz do ponto de vista cultural e social – alunos da escola pública, filhos dos possíveis consumidores da literatura trivial. (MAGNANI, 2001, p.89)

Os livros da Literatura infanto-juvenil trivial, no parecer de Magnani (2001), se observarmos a sua maneira de produção quanto às normas e códigos linguísticos, estéticos e morais que são impostos ao leitor em idade de formação escolar, perceberemos que criam uma “(en) formação” do gosto literário. As narrativas sugerem uma aparente variação, no entanto constituem-se com o mesmo enredo:

[...] uma situação inicial de ordem que é (aparentemente) violada; com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o transgressor (vilão); lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heroica; realizando façanhas, vence (restabelece a ordem) e é recompensado. (MAGNANI, 2001, p.96)

Esses livros são os mais frequentes na sala de aula ainda. Os professores, por sua vez, utilizam como critérios para escolha dessas obras, aquelas mais populares e com baixos custos, ou aquelas que as editoras fonecem pelos catálogos com sugestões de títulos indicados por séries e idade, além de que disponibilizam, para professor, um exemplar com os suplementos de trabalho ou as fichas de leitura com respostas prontas que facilitam o trabalho do professor. Ou ainda, são os livros que o professor já leu na adolescência e conhece o enredo. Magnani (2001, p.93) aponta que “os usos dos clássicos são relativamente pouco usados no nível de escolarização fundamental”.

A leitura dos paradidáticos, na visão da autora tem um caráter tangencial ao ensino da leitura e da literatura, uma vez que se realiza extraclasse, ou seja, uma tarefa a ser cumprida para preencher uma ficha ou responder um questionário de prova. Não há uma atividade focada na leitura em sala de aula. Os professores, em muitos casos, indicam o livro e deixam a responsabilidade da leitura para o aluno. Ainda que os professores tenham consciência das suas limitações e dos problemas quanto à indicação dos livros paradidáticos e a forma como são utilizados, não conseguem libertar-se da situação estabelecida, uma vez que alegam o pouco tempo disponível para o preparo da leitura, devido à excessiva e desgastante jornada de trabalho.

Assim, também os docentes engessam a leitura às indicações sugeridas pelas editoras. Isso ocorre pelo fato de os professores considerarem mais fácil seguir as orientações presentes nos catálogos, sem haver um questionamento sobre a qualidade da obra. Magnani (2001) vê nessa situação alguns aspectos ainda ligados à má formação do professor, como por exemplo, dúvidas concernentes às noções básicas de teoria literária, sendo as mais comuns:

“O que é a Literatura? Em que consiste a literariedade? Qual a função da Literatura em nosso contexto histórico e social? Como buscar o equilíbrio entre o útil e o agradável? ” (MAGNANI, 2001, p.61)

Tal situação gera alguns equívocos em como desenvolver o trabalho com a leitura do texto literário, ou quais obras precisam estar presentes na formação leitora do aluno. Pelo fato do ensino fundamental ser uma fase preparatória, em que o aluno deva ler por prazer ou pela quantidade, assim o professor pensa que está cumprindo a sua tarefa de formar o leitor, somente pelo fato de atribuir ao aluno um título para ler por bimestre. Para Magnani (2001, p.138), mesmo no fundamental, ou mesmo, principalmente, nessa fase, “pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura”.

No aspecto de formar o gosto do leitor, o papel do professor é de fundamental importância, pois é ele quem participa ativamente desse processo a partir da seleção de obras que traz para a sala de aula e lê com o aluno. É ele quem desperta e desenvolve a sensibilidade e a atitude crítica. Há obras e autores da Literatura infanto-juvenil que são pouco lidos na escola e que destoam da literatura trivializada. Entretanto, exige do professor a mudança de postura em relação ao trabalho com o texto literário e com a literatura e, principalmente, com a escolha do livro paradidático.

1.5. A LITERATURA EM OUTROS SUPORTES: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As constatações sobre o ensino da Literatura, as condições de sua escolarização, a abordagem do texto literário em sala de aula, assim como a ausência de didáticas no ambiente escolar que incentivem a leitura do texto literário, levam a crer que a Literatura perdeu seu lugar.

Para Zilberman (2007, p.265) “se antes [...] a Literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma”. Essa afirmação é feita no texto *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*, em que a autora destaca que as novas teorias sobre o ensino da leitura e da língua parecem não dar grande relevância à leitura literária. A situação do ensino de Literatura, tomando como parâmetros os PCNs, especificamente, direcionados às quatro

últimas séries do ensino fundamental, exige maior atenção por revelar grandes problemas no campo da leitura e da escrita.

Pelos objetivos propostos no PCNs, o ensino da língua deve pautar-se no uso eficiente da linguagem, sobretudo a verbal. O ensino, agora, norteia-se pelo estudo do texto como unidade básica de ensino e o resultado almejado pela escola é ensinar o aluno a utilizar a linguagem de maneira eficiente nas diversas situações comunicativas. Para alcançar esse resultado, intensifica-se a prática de leitura e produção de textos de diversos gêneros, privilegiando-se os textos informativos.

Zilberman (2007) aponta que esse tipo de ensino que lida com a linguagem em seu uso público, não é algo inovador, remonta à Retórica e a sua tradição. Os PCNs demonstram objetivos semelhantes quanto ao intuito de formar cidadãos lúcidos e participantes, que sabem se utilizar da linguagem de forma competente, diante da sociedade. Para a autora, o aspecto negativo desse tipo de ensino é a concepção apenas pragmática e utilitária da língua, visão bastante convencional e que deixou de vigorar em sala de aula, ainda no início do século XX.

A Literatura, nesse contexto, “não fica de lado, aparecendo enquanto uma das possibilidades de texto ou gênero do discurso” (ZILBERMAN, 2007, p.261). Entretanto, essa visão opõe-se à maneira como a tradição dos estudos literários concebe a literatura, já que não privilegia a especificidade da escrita artística. Por isso, o espaço da literatura em sala de aula estreitou-se, sendo substituída pelo texto informativo. Como justificativa, argumenta-se que, por seu caráter artístico, o texto literário não apresenta, de acordo com as novas teorias de leitura e ensino, a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita.

Cosson (2014), em seu livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, em concordância com a visão de Zilberman (2007), aponta que a perda do espaço da Literatura na escola está também aliada à ausência de atividades significativas de letramento literário. O autor considera que é preciso para superar essa situação, nos valermos dos novos formatos e veículos que a Literatura ocupa, atualmente, em nosso meio social e utilizá-los a favor do ensino e da prática da leitura literária. Acrescenta que vivenciamos uma forma diferente de contato entre as pessoas e o espaço literário. Antes, o livro era o simulacro de circulação do texto, manuseá-lo era estar em contato com mundo da ficção e fantasia. Entretanto, hoje, a Literatura apresenta e experimenta novas formas de difusão, por meio de veículos e formatos diferentes da forma convencional do livro, manifestando-se em composições artísticas diversas. Para designar essas novas maneiras como o texto literário tem se apresentado em nosso meio, Cosson (2014) utiliza o termo *avatar*. Ele denomina como avatares a canção

popular, o filme literário, alguns jogos de RPG e as histórias em quadrinhos. Essas novas formas de apropriação da Literatura permitem perceber que ela não perdeu seu espaço por completo, convive em toda parte, porém de formas distintas daquela a que estamos acostumados.

As histórias em quadrinhos são um gênero bastante apreciado pelos adolescentes e jovens, torna-se, portanto, uma maneira de aproximar a Literatura canônica do público juvenil. Anteriormente, os quadrinhos foram associados às tiras jornalísticas, à literatura infantil ou mesmo apontados, com tom pejorativo, como um prejuízo à leitura e ao ensino. Em razão de sua expansão mercadológica, ocorreu a ampliação de gêneros das HQs, dentre eles os mangás e as *graphic novels*¹ que ganharam a preferência entre o público adolescente e até mesmo adulto.

Atualmente, as histórias em quadrinhos são reconhecidas como narrativas de valor artístico, vistos os variados recursos imagéticos e textuais dispostos em quadros e balões de fala. As HQs trazem constantes novidades, em razão dos recursos digitais que possibilitam inovações no colorido da impressão, na criatividade da organização da sequência de quadros e usos dos balões de voz. Contudo, para Cosson (2014), o caráter literário das HQs reside no fato de que utilizam a palavra associada à imagem na composição da narrativa ficcional. Ou seja, em sua visão, as HQs são literatura porque se utilizam da palavra da mesma forma que os romances e contos.

Assim, a Literatura se faz presente em toda parte, além do livro convencional, já que as adaptações de textos literários para o cinema, para a televisão, para os jogos e para as histórias em quadrinhos, possibilitam diálogos com o texto escrito original. No caso das adaptações do texto literário, como o conto ou o romance, que mantêm a fidelidade ao texto escrito, Cosson (2014) aponta ser coerente denominá-las de transposição, uma vez que preservam o texto original da obra, visto que

[...] não se trata de incorporar uma nova manifestação cultural porque ela se assemelha aos textos literários ou tem origem em obras escritas ou se apropria do discurso literário, mas sim porque é a obra mesma apenas veiculada de outra maneira. (COSSON, 2014, p.20)

¹ É uma espécie de livro, normalmente contando uma longa história através de arte sequencial (banda desenhada ou quadrinhos), e é frequentemente usado para definir as distinções subjetivas entre um livro e outros tipos de histórias em quadrinhos. Essa definição popularizou-se pelas publicações de Will Eisner.

Neste caso, as narrativas literárias transpostas para as HQs são uma forma de trazer o texto literário para o ambiente escolar, para formar o gosto literário, sem haver a perda do discurso, uma vez que se mantém o texto original. A história em quadrinhos, *Conto de Escola*, por nós, selecionada, enquadra-se neste aspecto. Ao escolhermos este texto para nosso trabalho, observamos que, na transposição, o ilustrador preservou o texto de Machado de Assis sem retirar partes ou mesmo modificar o vocabulário.

Na busca por métodos de incentivo à leitura, é preciso a incorporação de novas possibilidades didáticas no ambiente escolar. Apesar de não ser uma prática recente, as histórias em quadrinhos têm apresentado resultados positivos para estimular o gosto pela leitura.

Houve um aumento significativo na produção de quadrinizações literárias que compreende a adaptação de obras da Literatura para a linguagem dos quadrinhos, a partir da inclusão desse gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como na sua presença nas listas das obras selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca na Escola do Governo Federal (PNBE).

A partir do momento em que a educação permitiu a inserção dos quadrinhos em sala de aula como material paradidático, a transposição de cânones da Literatura para a linguagem sequencial mostrou-se forte aliada no ensino. Para Rama e Vergueiro,

[...] não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (RAMA E VERGUEIRO, 2012, p.24-25)

A presença das histórias em quadrinhos com adaptações literárias demonstra de certa forma, a preocupação de políticas voltadas para a formação do leitor, que buscam a modificação e a readequação de objetivos que visam melhorar o aproveitamento em sala de aula de diversos gêneros disponíveis.

CAPÍTULO II

2. O TEXTO VERBAL E O TEXTO VISUAL

[...] nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude.

Waldomiro Vergueiro (2012)

2.1. A LINGUAGEM VERBAL E A LINGUAGEM VISUAL

O ser humano, desde os tempos remotos, tem buscado meios de se expressar, de narrar suas histórias, registrar aquilo que vê, ouve, pensa na sua relação com o meio e a sociedade em que vive. Prova disso é que podemos encontrar nas paredes das cavernas milenares desenhos nos quais o homem primitivo deixava registrado para seus contemporâneos, as imagens de uma caçada, de animais perigosos, de suas festas. Era por meio da imagem que se dava a comunicação entre os homens antes do surgimento da escrita.

A comunicação permite ao homem registrar, acumular e transmitir informações. De acordo com Aguiar (2004, p.23) esse “processo de transmissão de conhecimentos e de valores garante a existência da sociedade e sua vitalidade”. Por isso, a vida em sociedade exige a criação de um conjunto ilimitado de códigos para atenderem às diversas necessidades comunicativas. Esse conjunto de códigos pode ser dividido em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal.

A linguagem verbal, também chamada de digital é objetiva, cerebral, lógica e analítica. Corresponde à comunicação verbal que utiliza a palavra escrita ou falada. A linguagem não verbal, por sua vez, denominada de analógica, está associada às imagens, às metáforas e aos símbolos, não pode ser definida de forma analítica. Corresponde à comunicação não verbal expressa através de gestos, expressão facial, postura, inflexão da voz,

sequência, ritmo e cadência das palavras. O ser humano é o único que utiliza a linguagem dessas duas naturezas distintas que apesar de serem diferentes, criando relações até mesmo de oposição, se complementam e são imprescindíveis para que a comunicação se efetive.

De acordo com Aguiar (2004), essa distinção entre linguagem analógica e digital ocorre porque, baseados em estudos científicos, o cérebro humano é constituído por dois hemisférios, tendo cada uma, funções diferentes como se fossem dois cérebros. Assim, no hemisfério esquerdo ocorrem as representações lógico-analíticas do mundo. A comunicação digital é, dessa maneira, predominante desse hemisfério que possibilita a realização da leitura, da escrita, dos cálculos. No hemisfério direito há a apreensão global da realidade, que possibilita a formação de conceitos abstratos e generalizações. É esse hemisfério responsável pela comunicação analógica.

A arte, de maneira geral, se vale do hemisfério direito, por se utilizar de formas inusitadas para representar a realidade. O artista capta aspectos singulares do mundo e expressa por meio de imagens que não correspondem ao conhecimento lógico. Aguiar (2004) afirma que a linguagem verbal também pode se valer das potencialidades do hemisfério cerebral direito e, neste caso, temos a linguagem figurada, "amplamente utilizada pela Literatura fantástica, que evoca seres e situações mágicas para descrever de forma convincente complexas vivências humanas, sem precisar explicá-las". (AGUIAR, 2004, p.34)

Dessa forma, a linguagem figurada pode ser considerada analógica por remeter mais diretamente à criação de uma imagem do que de um conceito lógico- racional. Vale dizer que é "nesse espaço que se encontra a Literatura, sugerindo situações válidas para todos os homens por meio da palavra feita imagem". (AGUIAR, 2004, p.37)

As histórias em quadrinhos apresentam elementos dessas duas modalidades da linguagem. Há a presença de dois códigos que estão em constante relação, o verbal, por meio das palavras utilizadas nos balões de diálogo; e o não verbal, presente por meio das imagens. Ambas atuam nos quadrinhos reforçando uma a outra e garantindo que a mensagem seja compreendida. O aspecto visual dos quadrinhos reforça seu contato com a linguagem analógica.

Nos quadrinhos, a linguagem não verbal é denominada linguagem icônica, por valer-se de ícones na representação visual da realidade, ou pelo fato de uma imagem corresponder a uma palavra. Por exemplo, uma torneira aberta corresponde à palavra: água. A leitura de histórias em quadrinhos, portanto, exige que sejam ativadas as potencialidades dos dois hemisférios cerebrais. O leitor faz, de forma complementar, a relação entre as palavras e as imagens.

2.2. A CONSTRUÇÃO NARRATIVA E SEUS CÓDIGOS

Construir narrativas é uma prática bastante antiga na história da humanidade, constituindo-se, por isso, um importante aspecto da cultura humana. As linguagens, verbal e não verbal, por sua vez, foram e têm sido, ferramentas fundamentais para a expressão humana propiciando o registro e o desenvolvimento de inúmeras narrativas que chegaram até nós; sendo ainda produzidas, em nosso meio, nos mais variados suportes.

A ação de contar histórias está enraizada no comportamento das sociedades humanas desde os primórdios, fazendo parte de sua cultura e, atendendo a certas necessidades vitais dessas sociedades, desde a explicação de suas origens até a satisfação de sua necessidade de fantasia e ficção.

A respeito disso, Eisner (2005) aponta que as histórias têm papel, muitas vezes, de ensinar comportamentos dentro de comunidades, promover a discussão de valores morais ou mesmo satisfazer curiosidades. As histórias dramatizam problemas de convívio, relações sociais, difunde ideias ou extravasa fantasias. Ademais,

[...] uma história tem um início, um fim, e uma linha de eventos colocados sobre uma estrutura que os mantém juntos. Não importa se o meio é um texto, um filme ou quadrinhos. O esqueleto é o mesmo. O estilo e a maneira de se contar podem ser influenciados pelo meio, mas a história em si não muda. (EISNER, 2005, p.13)

As narrativas trazem em si uma estrutura interna ligada ao próprio conceito de narração. Ainda que a forma de apresentação não seja a formalmente usada, princípio, meio e fim, e a maneira de elaboração também se apresente de formas diferentes, as narrativas, as mais diversas, se aproximam quanto ao objetivo, contar histórias.

Em virtude da necessidade de narrar, o ser humano procurou alternativas para tornar tal ato mais eficaz. A princípio, as comunidades não dispunham de muitas ferramentas para se comunicar, daí ser comum o uso de gestos, sons e rabiscos nas paredes. Com a evolução humana, ocorreu a ampliação dos meios de comunicação, sobretudo com o processo de massificação das sociedades, multiplicou-se a capacidade de expressão humana, possibilitando diferentes maneiras de construir narrativas.

2.2.1. O CÓDIGO NARRATIVO: O TEXTO VERBAL

Para contar uma história, independente do suporte comunicativo, faz-se necessário reunir um conjunto de elementos que permitam a sua expressão. Esses elementos, por sua vez, se configuram como o tecido da narrativa, a trama, o discurso. A trama representa a arquitetura da obra e nos oferece dados concernentes à narrativa (no que diz respeito aos paralelismos, às relações causais); ao tempo (duração, frequência, sequências) e ao espaço (o que é principal, secundário, central).

Os elementos que constituem a trama nos possibilitam diferentes interpretações da obra por meio da construção da fábula e da diegese. A construção de sentido da fábula é tanto pessoal quanto social. Na construção pessoal de sentidos da fábula está embutida as nossas experiências pessoais, a forma como vemos a realidade, nossas crenças. Na social, reflete-se o nosso vínculo com a cultura da qual fazemos parte. Por conseguinte, criar narrativas faz parte, assim como resulta da interação humana com o mundo a sua volta.

O termo narração, em geral, está associado a uma forma de discurso que tem como principal objetivo o relato de um evento ou uma sucessão de eventos que envolvem a ação, as personagens, o tempo, o espaço, que juntamente com o foco narrativo constituem os elementos básicos da composição narrativa, apresentando-se em diferentes meios de expressão.

O foco narrativo diz respeito à perspectiva que o narrador assume para contar a história. O ponto de vista da narrativa é fator determinante na construção da narrativa. Há uma variedade de perspectivas que o narrador pode assumir na narração, entretanto há duas posições básicas: o foco narrativo em 3ª pessoa (heterodiegético), em que o narrador se posiciona como alguém que está de fora da história; e o de 1ª pessoa (homodiegético), em que o narrador se posiciona como alguém que está do lado de dentro dos fatos narrados, ou seja, faz parte deles.

O foco narrativo pode assumir propriedades, que dependendo da ferramenta de comunicação, é apresentada de várias maneiras como: a escolha da linguagem utilizada, o posicionamento da câmera, o tipo de ilustração. Assim, a maneira como os fatos são apresentados cria efeitos de sentido diferentes.

Por exemplo, no trecho a seguir, retirado de *Conto de Escola* de Machado de Assis (2008), Pilar relata o momento em que percebe que Curvelo o viu receber a moeda de Raimundo.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, crescendo que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito. (MACHADO DE ASSIS, 2008, p.90)

Pela presença dos verbos em primeira pessoa, percebemos tratar-se de uma narração em 1ª pessoa. O narrador nos conta a história como alguém que está do lado de dentro da história. Parece que estamos diante de uma câmera que focaliza as partes e nos revela detalhes dos fatos à medida que acontecem.

O fragmento seguinte, retirado do conto *Uns braços*, de Machado de Assis (2008), traz, na cena inicial, o narrador que nos relata a cena do jantar em que o Solicitador Borges está bravo com Inácio, garoto que vivia em sua casa como aprendiz, porque o menino, ultimamente, errava o trabalho que era atribuído a ele.

Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do Solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco.

[...]

D. Severina tocou-lhe no pé, como pedindo que acabasse. Borges espiou ainda alguns impropérios, e ficou em paz com Deus e os homens.

Não digo que ficou em paz com os meninos, porque o nosso Inácio não era propriamente menino. Tinha quinze anos feitos e bem feitos. [...] o pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer era, do Solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito. [...] (MACHADO DE ASSIS, 2008, p.29)

Os verbos na 3ª pessoa nos mostram um narrador que conta os fatos de fora deles. Também demonstra conhecimento dos fatos, tendo total domínio sobre a vida das personagens, suas intenções e sentimentos.

A ação, por sua vez, é o conjunto de acontecimentos que ocorrem num determinado tempo e espaço, ou seja, o conteúdo que se conta na narrativa, o que dá consistência ao relato. Pode ser de natureza histórica, mítica, cotidiana, heroica, dramática etc.

A personagem configura o eixo central em torno do qual gira a ação (não há ação sem personagens), por isso integra de forma interdependente os elementos da narrativa. Há diversos tipos de personagem que são usados pelo autor, de acordo com sua intenção.

O espaço constitui um elemento de grande importância na narrativa, em razão do fato de estar relacionado às circunstâncias que darão realidade e verossimilhança à narração. O meio social, os cenários geográficos, decorações, o clima, objetos de cena, iluminação, local aberto ou fechado são elementos que constituem o espaço.

O tempo, o último elemento a ser aqui apresentado, também é de vital importância para a narrativa, por constituir uma sucessão cronológica de eventos passíveis de serem datados e organizados com maior ou menor rigor. É o tempo na narrativa que contribui para a correlação entre o tempo vivenciado na ficção e o tempo real, experimentado pelo leitor na apreensão da narrativa. Vale ressaltar que o tempo não existe por si só, entretanto, em função também dos outros elementos: o espaço, as personagens e a ação.

Os elementos da narrativa elencados, anteriormente, se fazem presentes tanto na literatura quanto nos quadrinhos, entretanto apresentados de maneira diferente. Na literatura é por meio da linguagem verbal que a narração é estruturada, ao passo que nos quadrinhos, essa estruturação se dá pela união da linguagem verbal e não-verbal.

2.2.2. O CONTO LITERÁRIO

O conto é uma das formas de manifestação do texto literário em prosa. Elencado, entre as manifestações narrativas de ficção ao lado do romance e da novela, o conto caracteriza-se por ser uma história curta, simples, com economia de meios, concentração da ação, do tempo e do espaço.

É um gênero que suscita muitos estudos e tentativas de definição. Gotlib, em *Teoria do conto* (1991) afirma que muitos teóricos com o intuito de defini-lo se prenderam ao critério da extensão da história, outros evidenciaram o caráter da intriga, o valor do enredo, a escolha acertada do assunto. Entretanto, a única assertiva coerente a respeito do assunto é que “o conto evolui e se multiplica em diferentes possibilidades de construção”. (GOTLIB, 1991, p.41)

Moisés no livro *A criação literária* (2012), aponta-o como uma das formas literárias mais flexíveis, em razão das contínuas mudanças na técnica de narrar. Entretanto, sua estrutura, mesmo que não seja imutável, não é comprometida com as mudanças periféricas. Talvez seja por isso que o conto denota uma aparente estabilidade de seus elementos estruturais.

Para Gotlib (1991, p.29), “o que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua ‘história’ foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura”. Sendo por isso, o conto é um gênero considerado, em muitos aspectos, inovador dentro da esfera literária em prosa, pois a mudança da maneira de narrar reflete na organização do discurso.

As origens do conto são difíceis de precisar, ocorrendo, por isso, muitas hipóteses sobre seu surgimento, desde narrativas orais míticas até as folclóricas. Devido a isso, os primeiros contos eram considerados formas simples em relação a outras formas artísticas como o romance ou a epopeia.

É a partir do século XIX, que o conto vive seu momento de apogeu. Como aponta Moisés (2012)

Além de tornar-se “forma artística”, ao lado das demais até então consideradas, acima de tudo as poéticas, passa a ser largamente cultivado, abandona o estágio de “forma simples”, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna estrito produto literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com a sua essência e o seu desenvolvimento histórico, transformando-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. (MOISÉS, 2012, p.263)

Por conseguinte, surgem grandes autores que contribuíram para o aperfeiçoamento do gênero, entre eles Guy Maupassant, Edgar Allan Poe, Anton Tchekhov, e no caso do Brasil, Machado de Assis.

Em consonância com a maneira de narrar, Moisés (2012, p.280) afirma que a linguagem utilizada no conto é um elemento que se distingue “por ser tão objetiva quanto possível, plástica e utilizar metáforas de curto espectro, de imediata compreensão para o leitor”. Esse recurso não ocorre por acaso, pois é uma artimanha para prender o leitor e habituá-lo ao discurso literário, como uma ponte para leitura de outros gêneros da esfera literária.

Na perspectiva dramática, o conto é considerado uma narrativa unívoca e univalente, por desenvolver-se em torno de um só conflito. Moisés (2012) nos traz que o conto narra um fragmento de vida. Utilizando uma metáfora de Cortázar, Moisés (2012) nos aponta que o conto, se comparado ao romance, pode ser, este, relacionado a um filme e, aquele, a uma fotografia. Assim, o conto é um recorte da realidade. Por isso, Moisés (2012, p.276) aponta

que “o conto se monta, portanto, ao redor de uma ideia ou imagem da vida, desprezando os acessórios e considerando, no geral, as personagens como simples instrumentos de ação”.

No conto, as personagens são reduzidas, visto a ação dramática gerar em torno de um conflito. Da mesma forma, o espaço é sempre de âmbito restrito, fechando o conflito para um único local, assim como o tempo de duração da trama é curto. Todavia, o ponto de fascínio do conto reside na maneira como o narrador organiza os fatos na trama, prendendo atenção do leitor na fábula. Dessa maneira, o ponto de vista em que o narrador se constitui é um fator fundamental na estrutura do conto. A maneira como a voz narrativa se apresenta na história cria a sensação de veracidade.

Para Moisés (2012, p.266) “ o conto é, do prisma de sua história e de sua essência, a matriz da novela e do romance, mais isso não significa que deva poder ser necessariamente, transformar-se neles”, ou vice-versa. No entanto, consideramos que pela sua estrutura, linguagem e inovações seja um gênero propício para iniciar o gosto literário do aluno do ensino fundamental. Ademais, o conto tornou-se um dos gêneros narrativos mais lidos em todos os tempos, dependendo da abordagem, do viés que é escrito, esse sempre será um gênero prazeroso para a leitura.

2.3. QUADRINHOS: A NARRATIVA POR IMAGENS

Cirne (2000), em *Quadrinhos, sedução e paixão*, aponta como uma possível definição para *quadrinhos* “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas.” Tal definição é apontada, a partir de uma perspectiva semiótica. Já Eisner (2005) apresenta os quadrinhos como uma arte sequencial, isso porque uma de suas principais características é o uso de imagens sucessivas, colocadas lado a lado para assim formar uma obra única, uma sequência narrativa.

Para Ramos (2010. p.21) os quadrinhos são “ como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos”. Segundo ele, há na literatura científica sobre o assunto uma tendência em classificar os quadrinhos por gêneros. Daí o gênero cartum, charge, tira seriada, tira de aventura, tira cômica, história em quadrinhos entre outros. No tocante ao tipo textual, a HQ enquadra-se no tipo narrativo devido à predominância de sequências narrativas que trazem

personagens, tempo, espaço e o enredo, não deixando, todavia, de apresentar sequências argumentativas e injuntivas, sendo, portanto, também tipologicamente heterogênea.

A narrativa em quadrinhos proporciona ao texto um aspecto dinâmico que a aproxima dos roteiros de cinema. Seja daí, talvez, sua popularidade entre os leitores jovens que veem nesse gênero uma leitura rápida, que coaduna com a velocidade de informações que chegam pelos meios virtuais.

Mendonça (2005) no texto *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos* apresenta que as HQs são consideradas, atualmente, um recurso para o ensino. Por ser um gênero agradável ao público jovem, uma geração ligada ao visual, é visto como uma possível opção para auxiliar no desinteresse pela leitura na escola. Mesmo assim, ainda não foram totalmente incorporadas nas práticas de leitura em salas de aula. Prevalece, ainda, seu uso nos livros didáticos, como recurso para realização de atividades gramaticais de aspecto metalinguístico ou outros.

Mendonça (2005) aborda a possibilidade de trabalhar a leitura e a transposição de gêneros, por exemplo, da HQ icônica ou icônico-verbal para o conto ou para crônica, ou até mesmo utilizar o gênero puramente narrativo, como fábulas, contos e crônicas para dispô-los em quadros. Segundo Mendonça (2005, p.207) “ falta à escola ainda a coragem de incorporar as HQs ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já trabalha, considerando-as como gêneros tão “sérios” (embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais”.

Segundo Ramos (2010), os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, apresentam mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Esses recursos por sua simbologia são importantes e têm relevância na sua constituição. Muitas vezes, para quem não está acostumado com eles, pode haver dificuldade para a compreensão da história.

Ramos (2010) aponta que a leitura dos quadrinhos exige do leitor a compreensão da sua linguagem, tanto do aspecto verbal quanto do aspecto visual. É preciso, neste caso, observar a forma dos quadrinhos, os balões que representam o discurso, as cores, a representação das personagens entre outros detalhes específicos que compõem a linguagem própria das narrativas gráficas.

De acordo com Eisner (2001), os processos psicológicos envolvidos na compreensão de uma palavra e de uma imagem são semelhantes, uma vez que as estruturas da ilustração e da prosa possuem elementos distintos, porém em alguns pontos similares. Nas HQs, há uma série de imagens repetidas e símbolos reconhecíveis que, ao serem empregados repetidas

vezes, para expressar ideias similares, tornam-se uma linguagem. Para Eisner (2001), essa aplicação metódica pode ser denominada de ‘gramática’ da Arte Sequencial.

Ramos (2010, p.30) nos aponta que “ler os quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história”. Da mesma forma, Vergueiro (2012) diz ser necessária uma alfabetização na área da leitura deste tipo de linguagem, visto as histórias em quadrinhos constituírem um sistema narrativo que combinam dois códigos, o verbal e o visual, que atuam em constante interação.

Por isso, trazemos os elementos que constituem a narrativa em quadrinhos. Orientamo-nos pelo trabalho de Vergueiro (2012) e de Ramos (2010).

2.3.1. Quadrinho: a cena narrativa

A menor unidade narrativa da tira é o quadrinho, também chamado de quadro ou de vinheta, que se sucedem no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Vergueiro (2012) define o quadrinho ou vinheta como a

[...] representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instante, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. (VERGUEIRO, 2012, p.35)

O formato de apresentação dos quadrinhos pode ser variável. Ramos (2010) aponta ser comum o uso de formas retangulares ou quadradas. Todavia, podem também assumir outras formas, menos convencionais. A opção pelo tipo de vinheta decorre também da intenção do artista. A respeito disso, Silvino afirma:

[...] gosto de usar diferentes tipos de traços que vão de acordo com o que a história pede. Acredito que o traço seja um ator que interpreta de acordo coa narrativa. Como desejava um traço mais simples, tremulado, mais descompromissado, parti por esse caminho e vi que os quadros deviam

seguir essa estética, não só os quadros como os balões também. (Laerte Silvino, entrevista por e-mail, Anexo I)

Na ilustração abaixo, exemplo retirado de *Conto de escola*², de Laerte Silvino, temos o quadrinho de formato irregular.



Figura 01- Exemplo do formato dos quadrinhos.

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

De acordo com Ramos, as vinhetas possuem uma borda, representada por um signo de contorno. Essa borda é denominada de diferentes formas, por vários teóricos, sem implicar mudança substancial sentido: linha demarcatória, requadro, contorno do quadrinho e moldura do quadrinho. O uso da borda serve para delimitar a área da narrativa e o momento que se passa de um trecho a outro da história.

Para Acevedo (1990, apud Ramos, 2010) a opção pelo contorno está relacionada pela delimitação do espaço e do tempo que se quer representar. A linha reta funciona como marco zero e indica o momento vivido pelas personagens, seja em qualquer época histórica.

Além das linhas demarcatórias tradicionais, podemos, de acordo com Ramos (2010), ter as seguintes linhas de contorno:

1. contorno tracejado – indica cena no passado;

² Optamos por usar exemplos da obra de Laerte Silvino para exemplificar a linguagem dos quadrinhos, valendo-nos dos elementos presentes no livro.

2. contorno ondulado – indica o que se passa na mente da personagem, lembrança ou sonho;

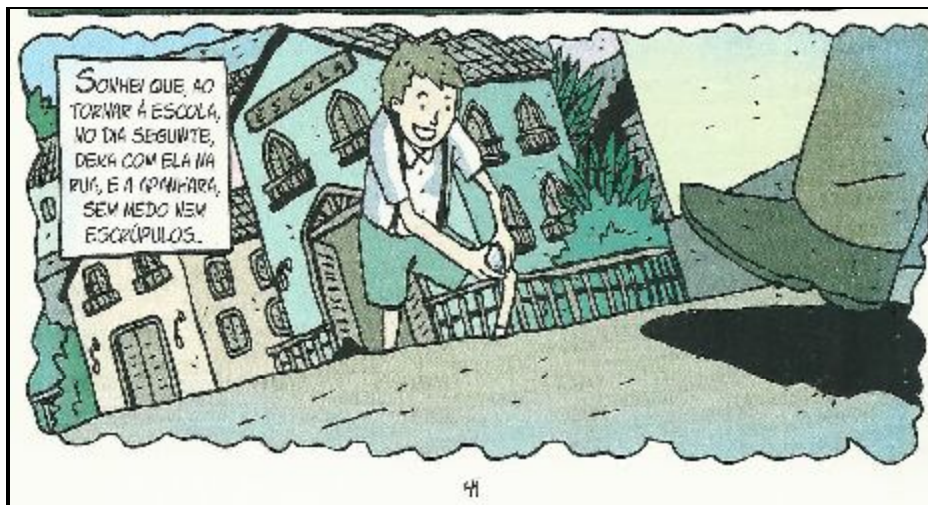


Figura 02- Exemplo de quadrinho ondulado (sonho)

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

3. contorno desenhado – alguma narrativas de fadas ou românticas;
4. quadrinho sem contorno ou ausência de contorno;

Em *Conto de escola*, Silvino apresenta algumas cenas sem a presença do contorno. A respeito disso, ele argumenta que:

Quanto à falta de contornos das vinhetas (...) foi uma opção que serve para traduzir um sentimento. (...). Geralmente as linhas servem para limitar a ação naquele determinado espaço, quando tiramos essas linhas o quadro recebe uma atenção maior e torna-se libertador ou até limitador, como o quadro que apresenta Raimundo, o filho do professor. A falta de contorno o faz triste e solitário. (Laerte Silvino, entrevista por e-mail, Anexo I)

Observe, na ilustração abaixo, a ausência das vinhetas no quadrinho que apresenta a personagem Raimundo:



Figura 03 – Exemplo de quadrinho sem contorno
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Os quadrinhos podem ser dispostos em dimensões variadas numa mesma página. Os quadrinhos, mais compridos ou mais longos que o habitual, reduzem o ritmo da leitura e apresentam uma cena de forma detalhada, enquanto os quadrinhos menores que o padrão normal, aceleram a leitura, em consequência da apresentação de detalhes ou ações rápidas.



Figura 04- Exemplo de alternância de quadrinhos na cena narrativa
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

A maneira como o quadrinista apresenta a disposição dos quadros cumpre a função de dar dinamismo às sequências narrativas. Vergueiro (2012) aponta que as linhas

demarcatórias não devem ser vistas ou entendidas como “gaiolas”. Além de haver inúmeras possibilidades de uso, tudo depende da criatividade do quadrinista e da mensagem a ser transmitida ao leitor. Ainda há o fato de que a linha demarcatória está diretamente ligada ao tempo da narrativa. Nas revistas em quadrinhos ou mesmo livros quadrinizados, por ser um suporte fisicamente maior, permite ao ilustrador inovar nos formatos dados às linhas de definição dos quadrinhos.

2.3.2. O tempo nos quadrinhos

O tempo é um elemento importante nos quadrinhos e percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos. Ramos (2010) aponta que uma das maneiras de perceber o tempo na narrativa é pelo número de vinhetas. O uso de muitas vinhetas para descrever uma mesma ação, prolonga a sensação da passagem do tempo.

Há casos em que a personagem pode funcionar como âncora para a indicação do tempo transcorrido na história. Para McCloud (2005, apud Ramos, 2010) a percepção temporal não existe apenas entre os quadrinhos. A passagem do tempo pode ocorrer em uma “única vinheta, feita com um tamanho um pouco maior”. (RAMOS, 2010, p.131)

Para Cagnin (1975, apud Ramos, 2010), há seis formas de o ilustrador representar a passagem do tempo:

1. Sequência de um antes e um depois – omitem-se elementos de uma sequência por meio da elipse.
2. Época histórica – é a representação do período histórico vivido pelas personagens;
3. Astronômico – indica a passagem do tempo através da presença do sol e da lua.
4. Meteorológico – percebe-se o clima pelas roupas das personagens.
5. Tempo da narração - é o momento da narração da ação em si, que se toma presente enquanto é lido. Todos os quadrinhos possuem esse elemento. (RAMOS, 2010, p.133)

2.3.3. O espaço nos quadrinhos

Mesmo apresentados separados, o espaço e o tempo estão interligados, a ponto de Franco (2004, apud Ramos, 2010) afirmar que, nos quadrinhos, “o tempo é espacial”. (RAMOS, 2010, p.136)

A representação do espaço demonstra que há uma variável na forma de ser retratada, podendo focar um único elemento ou abranger um espaço maior. Em geral, apresenta uma personagem, pois é a partir dela que se dá a noção de distância ou proximidade no interior do quadrinho. A representação do espaço possibilita a percepção de vários elementos como a distância, a proporção e o volume.

Nos quadrinhos, a representação do espaço pode ocorrer das seguintes maneiras, de acordo com Ramos (2010, p.137-141):

1. Plano geral ou panorâmico – Vê-se a figura humana por completo. É amplo o bastante para englobar o cenário e as personagens. É o equivalente às descrições de meio nos romances.

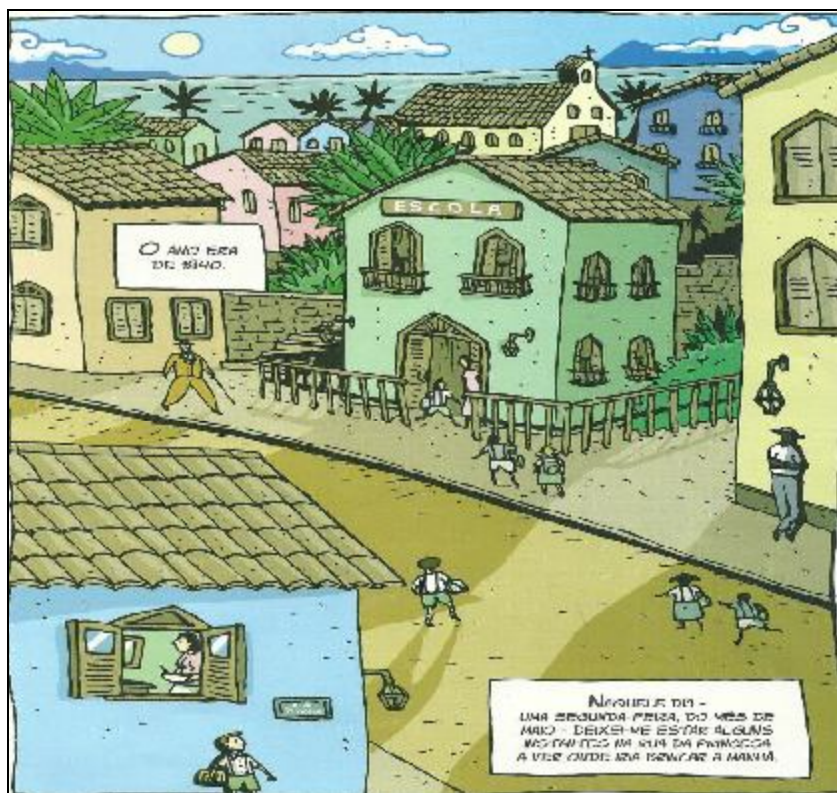


Figura 05 – Exemplo de plano geral
Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

2. Plano total ou de conjunto – a figura humana é representada de maneira mais próxima, não permitindo ver muitos detalhes do espaço em volta do (s) personagem (ns). A representação do cenário é a menor possível.



Figura 06 - Exemplo de plano total
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

3. Plano americano – retrata os personagens a partir da altura dos joelhos, baseando-se na ideia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana.



Figura 07: Exemplo de plano americano
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

4. Plano médio ou aproximado - representa os seres humanos da cintura para cima. Permite que se tenha mais clareza dos traços fisionômicos e expressões das personagens e é muito utilizado para cenas de diálogos.



Figura 08 – Exemplo de plano médio

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

5. Primeiro plano - limita o enquadramento à altura dos ombros da figura representada, salientando a expressão da personagem e seu estado emocional.



Figura 09 – Exemplo de primeiro plano

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

6. Plano de detalhe, pormenor ou close-up - limita o espaço em torno de parte de uma figura humana ou de um objeto em particular. Serve para realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor.



Figura 10 – Exemplo de plano de detalhe ou close-up

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

7. Plano em perspectiva – mencionado por Cagnin, ocorre quando há uma soma de diferentes planos.

Os planos de enquadramento podem ser vistos de ângulos diferentes. Acevedo (1990 apud Ramos 2010) explica o ângulo de visão como o ponto a partir do qual a ação é observada. Assim, há, de acordo com o consenso dos teóricos da área:

1. Ângulo de visão média – comum na maioria das cenas, apresenta a cena na perspectiva da altura dos olhos do leitor.



Figura 11 Exemplo de ângulo de visão média

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

2. Ângulo de visão superior (ou Plongé, ou picado) – apresenta a cena visão de cima para baixo.



Figura 12 – Exemplo de visão superior

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

3. Ângulo de visão inferior (ou contra-plongé ou contra-picado) apresenta a cena na visão de baixo para cima.



Figura 13. Exemplo de visão de ângulo inferior

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

2.3.4. Elipses e Hiatos nos quadrinhos

Na sequência das tiras ou dos quadrinhos, há um espaço que separa uma cena da outra. Cirne (1975, apud Ramos) define este espaço como um hiato. Na visão do teórico, o hiato é o espaço que ocorre entre a cercadura de um quadrinho e outro, representando uma elipse na narrativa, uma vez que a presença deste espaço indica um lapso de tempo entre uma cena e outra que impõe ao leitor uma leitura de imagens ocultas ou subentendidas pela sequência narrativa.

Fresnault Deruelle, de acordo com Ramos (2010) foi quem criou o nome hiato, devido ao fato de considerar o recurso da descontinuidade ou da ruptura como necessárias para a narrativa quadrinística.

Segundo Ramos (2010) nem todos os autores denominam o espaço existente entre um quadrinho e outro. Entre aqueles que dão um nome, por considerá-lo como importante na compreensão da linguagem dos quadrinhos, há o consenso de chamá-lo de sarjeta.

Na prática, o hiato possibilita um processo de inferência de informações. McCloud (2005 apud Ramos 2010) aponta haver seis maneiras de fazer a transposição de um quadrinho para outro. Entretanto, Cirne (1975) simplifica a divisão proposta feita por McCloud, para duas formas,

- Pequenas elipses que indicam uma sequência de eventos no tempo;
- Grandes elipses que indicam um corte maior tanto no espaço como no tempo da narrativa. (RAMOS, 2010, p.146)

Em *Conto de escola*, Silvino utiliza as elipses na mesma proporção entre os quadrinhos na sequência narrativa.



Figura 14 Exemplo de elipses
Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

2.3.5. As personagens nos quadrinhos

Assim como na narrativa verbal, as personagens são as condutoras da ação narrativa na HQ. São elas que direcionam o leitor no percurso da trama. Nos quadrinhos, Ramos (2010, p107) aponta que “parte da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados”. Sendo assim, o rosto das personagens é um dos recursos mais importantes para dar expressividade à imagem. Os estudiosos apontam que o estado emocional da personagem é indicado pela combinação das expressões dos olhos, boca, pálpebras, pupilas, sobrancelhas.

Há, também, ao lado das expressões faciais, elementos externos ao rosto que auxiliam na transmissão o estado emocional da personagem. Acevedo (1990, apud Ramos, 2010) chama esse recurso de *sinais gráficos*, ou seja, um recurso de que se vale o quadrinista para realçar algumas expressões, por meio de formas visuais. Por exemplo, de acordo com (Ramos, 2010), gotas podem conotar desespero, preocupação, choro, esforço físico excessivo.



Figura 15 Exemplo de lágrimas que exemplificam o medo e dor

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Por outro lado, Vergueiro (2012, p.54) denomina esse recurso de metáforas visuais que, segundo ele, “atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal”. As metáforas visuais tornam possível um rápido entendimento da ideia e podem estar presentes dentro ou fora dos balões.

Ramos (2010) elenca alguns exemplos comuns de metáforas visuais. Entre elas, as mais comuns:

- Corações para indicar amor ou paixão;
- Nota musical para indicar assobio ou canto;
- Letra Z para indicar o sono;
- Lâmpada para indicar uma ideia;

- Pregos, raio, estrela, bomba, caveira para indicar palavrões, xingamentos, termos agressivos; (RAMOS, 2010, p.112-114)

Ramos (2010) aponta que para serem devidamente interpretadas, precisam estar relacionadas ao contexto situacional.

2.3.6. As figuras cinéticas

Nas histórias em quadrinhos, as imagens são sempre fixas, por isso foram desenvolvidos alguns artifícios para criarem a ideia ou ilusão de deslocamento físico.

Ramos (2010), baseado nas afirmações de Cagnin (1975), sobre a ideia de movimento, afirma que há duas maneiras de sugeri-lo nas histórias em quadrinhos. A primeira forma é a relação do todo (corpo) com as demais partes, por exemplo, a posição da mão parecendo agarrar algo, as pernas e os braços representados em posição de corrida, como no exemplo abaixo:



Figura 16 – Exemplo de movimento indicado pela posição das pernas

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

A segunda forma de indicar movimento é a utilização de figuras cinéticas. Acevedo (1990, apud Ramos, 2010) as define como linhas utilizadas para indicar movimento ou uma forma de reproduzir o momento de um gesto. Vergueiro (2012) as denomina como uma “convenção gráfica que expressa a ilusão do movimento ou trajetória dos objetos que se movem.” (VERGUEIRO, 2012, p.54).



Figura 17 – Exemplo de linhas cinéticas (moeda sendo atirada à rua)

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Há variadas formas de uso das figuras cinéticas utilizadas nas histórias em quadrinhos, sendo por isso difícil esgotar todos os tipos de figuras possíveis. A variação de seu uso, assim como novas possibilidades dependem da criatividade do autor.

2.3.7. A cor

A cor é um elemento que faz parte da linguagem dos quadrinhos. Para Ramos (2010, p.87) “são signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos. Mas sempre com conteúdo informacional e inserida no espaço do quadrinho”.

A maneira como a cor é utilizada na cena narrativa vem se aprimorando. Nas primeiras histórias em quadrinhos, os jornais e editoras usavam as cores primárias, vermelho, azul e verde e as combinações que elas permitiam. Na atualidade, devido os avanços da informática, os quadrinhos passaram a ser colorizados por computador, houve, assim, a ampliação de tonalidades possíveis. As cores presentes nos quadrinhos resultam em um novo volume de informações visuais a serem trabalhadas pelo quadrinista. Também, por outro lado, resulta em um conjunto de informações importantes para o leitor.

De acordo com Ramos (2010, p.84) “a tonalidade das cores podem fazer as vezes da figura cinética na indicação do movimento”. Ou, ainda, ser um recurso possível para caracterizar algumas personagens.



Figura 18 – Cena do castigo, as cores indicam a batida da palmatória.

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

2.3.8. Os balões e as legendas: representação da fala

Nas histórias em quadrinhos, a função dos balões é de representar a fala das personagens. Ramos (2010) aponta que há, entre os estudiosos dos quadrinhos, várias definições para o termo balão. O consenso entre os estudiosos é que o balão corresponde à fala no discurso direto. Entretanto, há situações em que o balão também sugere o pensamento. Dessa forma, Ramos (2010) aponta que o balão é um recurso gráfico, geralmente representado por uma linha de contorno que indica a fala ou o pensamento da personagem.

Para Acevedo (1990, apud Ramos, 2010), o balão é constituído por dois elementos: o continente (corpo e rabicho) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente, por sua vez, pode adquirir diversos formatos que indicam carga semântica e expressiva diferente.

Tradicionalmente, o balão que representa a fala normal, denominado de balão de fala ou balão-fala, apresenta a linha preta e contínua (reta ou curvilínea). Esse modelo simula a voz proferida em tom normal. Os balões que não apresentam esse padrão de contorno possibilitam novos sentidos ao que é proferido. Assim, Cagnin (1975, apud Ramos, 2010) apresenta alguns nomes para as diferentes formas de contorno dos balões. Seleccionamos alguns que estão presentes na quadrinização de *Conto de escola*, sendo:

- balão de fala – o mais comum;



Figura 19 – Exemplo de balão de voz

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

- balão-cochicho – linha pontilhada indica voz baixa;
- balão de sonho – que mostra o conteúdo do sonho da personagem;
- balão-berro – extremidades para fora, sugere tom elevado de voz;



Figura – 20 – Exemplo de balão de grito

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

- balão trêmulo – linhas tortas sugerem, geralmente, medo;



Figura 21- Exemplo de balão trêmulo

Fonte: *Conto de escola em quadrinhos*

Ramos (2010) aponta que há muitos tipos de balões. Atualmente, com os recursos da informática, ocorre a criação de novas formas de representar a voz da personagem e personalizar os balões de acordo com cada personagem.

A legenda é outro recurso da linguagem dos quadrinhos. Geralmente, apresentada no formato retangular, que a diferencia dos balões de fala.

Vergueiro (2012) aponta que, geralmente, a legenda aparece no canto superior do quadrinho, antes da fala da personagem. Sua presença representa a voz de um narrador onisciente. Cagnin (1975, apud Ramos, 2010) também concorda com sua presença no canto superior do quadrinho, pois segundo o teórico, é por onde se inicia a leitura. Todavia, a legenda pode vir em outros pontos, como a parte inferior do quadrinho, ou ainda ocupar a vinheta inteira.

Quanto ao ponto de vista da narrativa, Ramos (2010) defende que não é apenas o narrador onisciente que tem direito ao uso da legenda. O narrador-personagem também pode se apropriar do recurso.

Na narrativa quadrinizada *Conto de escola*, temos o uso da legenda que caracteriza a voz do narrador- personagem. A legenda é a presença da sua voz narrativa que permite ao leitor perceber a voz do narrador que se diferencia da voz da personagem, marcada pelo uso do balão. Isso possibilita a compreensão da narrativa ser apresentada com certa distância temporal.



Figura 22 – Exemplo do balão legenda (retangular), voz do narrador
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Durante a leitura do texto em quadrinhos é importante observar alguns detalhes da linguagem quadrinística como o formato dos quadrinhos, o uso dos planos de enquadramento, as cores, as expressões faciais, a perspectiva temporal entre outros. Muitos desses aspectos já são conhecidos pelos alunos pelo contato que têm com a leitura de almanaques; entretanto é necessário destacar algumas características que auxiliam na compreensão global do texto e na leitura da situacionalidade dos sentidos construídos esteticamente.

CAPÍTULO III

3. QUADRINHOS, LITERATURA E ADAPTAÇÃO

Quando resolvi quadrinizar o “Conto de Escola”, sabia que não seria apenas uma aventura literária ao lado do meu escritor preferido em língua portuguesa, o Machado de Assis. Seria também um mergulho nas lembranças do meu próprio tempo de escola. Acredito que antes de tudo, o livro trate disso, de lembranças. Por isso cuidei das memórias do seu Pilar como se fossem minhas, com o maior cuidado e conservando os mínimos detalhes.

Laerte Silvino (2010)

3.1. A LITERATURA EM QUADRINHOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao buscarmos as origens do contato entre Literatura e quadrinhos no Brasil, percebemos que a adaptação do texto literário para os quadrinhos não é um intento inovador no mercado editorial brasileiro. As primeiras adaptações de textos literários, entre eles os clássicos, começaram a ser quadrinizados ainda na década de 1950.

O quadrinista e artista gráfico Fabiano Azevedo Barroso (2013), ao apresentar o histórico da Literatura em quadrinhos no Brasil, aponta que a primeira adaptação literária em quadrinhos publicada no Brasil foi Tarzan. A obra homônima de Edgar Rice Burroughs, quadrinizada pelo norte-americano Hal Foster, saiu em capítulos, a partir de 1934, no caderno *Suplemento Infantil*, do jornal fluminense *a Nação*, editado pelo jornalista Alberto Aizen. Os desenhos eram reproduzidos do original americano, o texto integral foi mantido, traduzido do inglês para o português, colocados na forma de legendas abaixo dos quadros.

Na perspectiva de Barroso (2013), os propósitos da adaptação do livro *Tarzan* não visavam a qualquer caráter pedagógico ou mesmo à intenção de popularizar a obra original, como ocorre, em muitos casos, na atualidade. Ao contrário, foi a popularidade do texto

original, com altos índices de venda, na forma de edições de bolso desde 1914, que motivou a transposição do texto para os quadrinhos e, posteriormente, para o cinema. Neste caso, ocorreu algo, que é bastante comum, também, no presente, o licenciamento da obra que “é vista como matriz de produtos a serem aproveitados em diferentes mídias e segmentos da indústria”. (BARROSO, 2013, p.92)

No entanto, a adaptação da obra *Tarzan* marcou o início de uma nova tendência, a transposição das obras literárias para o idioma gráfico dos quadrinhos. Entretanto, essas adaptações começaram a acontecer de forma significativa, a partir de 1941, quando nos Estados Unidos, maior produtor e exportador de quadrinhos, na época, foi lançada a série *Classics Comics*, depois denominada *de Classics Illustrated*. O objetivo da série era trazer as obras da Literatura mundial, “os clássicos”, transpostos para os quadrinhos. Todavia, apesar do nome da série fazer referência aos “clássicos”, Barroso (2013) afirma que as adaptações, geralmente, eram de folhetins e romances voltados para o público juvenil da época, como as obras de Julio Verne e Alexandre Dumas.

Ainda, a respeito dessas primeiras adaptações, Barroso (2013) aponta que o quadrinista mantinha a mais estreita relação formal e estrutural com o texto original, reproduzindo fielmente a narrativa na sequência de quadrinhos, sendo por isso que as histórias eram pouco ousadas no aspecto imagético. O elemento mais importante nessas adaptações eram as obras das quais elas originavam. Por isso, nas capas aparecia destacado o nome do escritor do livro, o nome do autor da adaptação, ou seja, do quadrinista, não aparecia.

No contexto brasileiro, a Editora do Brasil Ltda, EBAL, figurava como a mais importante editora de quadrinhos. Em sintonia com o mercado editorial, começou a publicar a série americana *Classics Illustrated*, a partir de 1948. O jornalista Adolfo Aizen, diretor da Ebal naquele momento, deu à versão brasileira o nome de *Edição Maravilhosa*. A primeira revista desta série, publicada em julho de 1948, trouxe a adaptação de *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas. No editorial dessa edição, havia o seguinte aviso aos leitores “ se o leitor gosta de histórias em quadrinhos, é sinal de que as gosta completas; muito mais as gostará se, ao invés de uma história de seis a dez capítulos, encontrar um romance, um romance completo com 60 páginas! ” (BARROSO, 2013, p.93). Este aviso serve como exemplo da campanha que era feita por Aizen em defesa da leitura das histórias em quadrinhos, pois, desde o surgimento da EBAL havia setores da sociedade que condenavam a leitura do gênero história em quadrinhos, afirmando que era uma leitura nociva ao desenvolvimento intelectual da criança e podia levá-la à condição de um preguiçoso mental.

No panorama brasileiro, a visão de os quadrinhos serem nocivos à leitura ocorreu pela massiva publicação de material estrangeiro. Os quadrinhos eram alvo de constantes ataques por parte de professores, setores da igreja católica, jornalistas e escritores. Esses ataques eram incentivados pela imagem negativa que havia sido criada em torno da leitura de histórias em quadrinhos, de certa forma, motivada pelo livro do psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham. Publicado, em 1954, o livro *A sedução dos inocentes* trazia a visão de que a leitura dos quadrinhos era perniciosa às crianças e aos adolescentes.

Sobre essa situação, Vergueiro (2012) esclarece que

Apesar de sua imensa popularidade junto ao público leitor – composto principalmente por jovens adolescentes – e das altíssimas tiragens das revistas, a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes” da sociedade.” (VERGUEIRO, 2012, p. 16)

Embasadas pela leitura do psicanalista alemão, a ala mais conservadora não acreditava que a leitura dos quadrinhos pudesse desenvolver o gosto pela leitura. Ao contrário, defendiam que os quadrinhos afastavam as crianças do mundo do conhecimento dos livros e dos assuntos mais sérios.

Todavia, apesar dessa visão negativa, também surgiram vozes de defesa dos quadrinhos. Alguns leitores começaram a se manifestar de forma positiva em relação a esse tipo de leitura. Como cita Barroso (2013), há exemplos de cartas enviadas por leitores à EBAL, publicadas na seção *Conversa do Diretor*, espécie de prefácio de algumas revistas. Nessas cartas, leitores apresentavam a visão de que a tese do Dr Wertham poderia ser coerente à realidade dos EUA, porém, aqui no Brasil, as boas adaptações das histórias em quadrinhos desenvolviam o interesse pela leitura e até pelos estudos.

A partir de 1950, dois anos depois do início da publicação da série americana no Brasil, a EBAL começou a publicação de obras nacionais que saíam uma vez por ano, juntamente com os títulos estrangeiros. Em junho de 1950, o romance *O Guarani*, em quadrinhos, saiu publicado na revista número 24 da *Edição Maravilhosa*. A quadrinização do romance de Alencar, feita pelo haitiano radicado no Brasil, André Leblanc, surgiu como o primeiro clássico brasileiro adaptado para o idioma gráfico.

Após *O guarani*, em 1950, surgiram outros títulos como *Iracema*, em janeiro de 1951; *O tronco do ipê*, em março de 1952, e *Ubirajara*, em outubro de 1952. Todos quadrinizados por André Leblanc e obras de José de Alencar. Percebe-se, dessa forma, pelas

obras que foram adaptadas nesse período, certa predileção pelo período romântico da Literatura Brasileira. Barroso (2013) destaca que essa atitude reflete “os anseios do público leitor do momento, como também revela os anseios da escola brasileira, preocupada, então, em valorizar, de forma ufanista, grandes acontecimentos e personagens da história do país”. (BARROSO, 2013, p.94)

A partir de 1953, surgiram novos quadrinistas e novas adaptações literárias. Nesse ano, o quadrinista Gutemberg adaptou para os quadrinhos o romance *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo e, José Geraldo, *Cabocla* de Ribeiro Couto. As adaptações de obras brasileiras tornaram-se, mais frequentes, trazendo, também, outros autores brasileiros, como Bernardo Guimarães, José Lins do Rego e muitos outros. A série *Edição Maravilhosa* alcançou muito sucesso, a ponto de serem republicados os álbuns mais vendidos.

Todavia, como nos traz Barroso (2013), não se observa nesse período nenhuma quadrinização de obras de autores como Machado de Assis e Lima Barreto, representativos de outro estilo literário. Suas obras, por explorarem situações cotidianas e pontos críticos da sociedade, não tinham para os adaptadores da época nenhum apelo quadrinístico, ou seja, não correspondiam ao anseio do mercado. A série *Edição Maravilhosa* teve duração de 1948 a 1961, com cerca de mais de duzentas publicações. Entretanto, mesmo assim, Machado de Assis, “o escritor mais venerado e reconhecido no Brasil, hoje, não teve uma obra sequer adaptada pela série americana no Brasil”. (BARROSO, 2013, p.94)

Durante todo o período em que a EBAL publicou as obras literárias em quadrinhos, sempre enfatizou a importância da leitura da obra original. Geralmente, no final das edições, no rodapé da última página, constava a nota informativa

As adaptações de romances ou obras clássicas para a *Edição Maravilhosa* são apenas um “aperitivo”, um deleite para o leitor. Se você gostou, procure ler o próprio livro, adquirindo-o em qualquer livraria. E organize sua biblioteca – que uma boa biblioteca é sinal de cultura e bom gosto. (Edição Maravilhosa. RJ: Ebal, nº95 apud BARROSO, 2013, p.95)

A nota informativa representa, como salienta Barroso (2013), além de um direcionamento ideológico, a defesa da revista em relação à leitura dos quadrinhos, destacando que a leitura dessas adaptações seria fator de motivação para a leitura da obra original e, não somente, uma leitura substituta.

De forma geral, durante anos, houve uma campanha de difamação contra as histórias em quadrinhos, sendo por isso que, além da EBAL, durante as décadas de 1950 e 1960, há muito pouco sobre esse assunto, o das adaptações literárias para os quadrinhos no Brasil.

Ainda no percurso das adaptações, podemos citar a empreitada da Rio Gráfica Editora, que, no período de 1977 a 1987, publicou a revista SÍTIO DO PICAPAU AMARELO. As personagens criadas por Monteiro Lobato foram trazidas a público em um estilo mais simplificado e cartunesco e lembravam os desenhos da Turma da Mônica. Apesar de trazerem fielmente diversos elementos da obra original, as histórias eram sempre curtas e não traziam o texto original da obra lobatiana. Na perspectiva de Barroso (2013, p.96) essas “reescritas configuravam, realmente, o que se costuma chamar de adaptação de obras literárias para os quadrinhos”, visto o texto original não ser preservado.

A partir das décadas de 1980 e 1990, entretanto, a produção de literatura em quadrinhos, de certa forma, apresentou um acréscimo produtivo no mercado. Proliferaram, nesse período, adaptações, como exemplo, temos as adaptações das obras de Paulo Coelho para os quadrinhos, realizadas pela Editora Record, a mesma pela qual o autor era contratado. No entanto, as adaptações quadrinizadas do autor não tiveram o mesmo êxito editorial que seus livros.

Seguindo a tendência das adaptações literárias, a Editora Press, que editava quadrinhos eróticos, publicou em 1986 trechos da obra de Boccaccio, *Decamerão*, em quadrinhos. Vale também mencionar, nesse mesmo período, a presença, no Brasil, da série *Classics Illustrated* de origem norte-americana, publicada aqui pela Editora Abril. Temos, novamente, a utilização e a divulgação do material da indústria americana de quadrinhos. Apesar do nome semelhante da série publicada, também nos EUA, na década de 1940, a *Classics Illustrated* não era a continuação daquele projeto. As quadrinizações mais representativas, trazidas por essa série, nessa fase, são das obras *Moby Dick*, *A queda da Casa de Usher* e *Tom Sawyer*.

Mas, a retomada das adaptações literárias para os quadrinhos ocorreu com grande ênfase, a partir de 2000, quando o campo editorial abriu espaço para essas obras. De acordo com Barroso (2013), por três motivos. O primeiro foi a inclusão dos quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como complementação didática ao ensino escolar. O segundo, a inclusão, a partir de 2006, de revistas e álbuns de quadrinhos nas listas de livros do PNBE, o programa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) que compra e distribui livros às escolas públicas do país.

O terceiro motivo, segundo o estudioso, estaria ligado mais a uma análise subjetiva sobre a produção de quadrinhos no Brasil. Para ele, há, historicamente, certa deficiência na produção do gênero, quer seja em caráter de técnica, como também no número de roteiros para a produção de histórias em quadrinhos. Falta no Brasil a solidez de uma indústria de quadrinhos, como ocorre no bem-estruturado mercado europeu, norte-americano e japonês, em que há os profissionais específicos para produzirem a HQ. Ainda que os desenhistas brasileiros não publiquem quadrinhos com frequência, podem atuar em campos paralelos, como a ilustração para livros infantis. Entretanto os roteiristas, pela especificidade de sua atuação, trabalham somente em seu campo específico. Na ausência da solidez de mercado, crê-se haver poucos profissionais, ainda, na área. Por isso que adaptação das obras clássicas para os quadrinhos foram, de certa forma, retomadas por serem, em muitos casos, vistos como roteiros prontos para o desenhista em sua adaptação.

Assim, no período de 2006 a 2012, o mercado de quadrinhos brasileiros encheu-se de adaptações literárias com um estilo e grafismos diferentes, condizentes com as novas técnicas da informática, assim como certa liberdade estilística e narrativa. Em consonância desta transformação mercadológica, as editoras, Ática, Agir, Peiropólis, Escala Educacional, Companhia das Letras, L&PM, e outras, passaram a investir no gênero história em quadrinhos.

Atualmente, circulam adaptações de autores e obras literárias nacionais e estrangeiras. A exemplo disso, temos pela editora Peirópolis: *Dom Quixote*, de Cervantes; *Os demônios*, de Aluísio Azevedo; *A divina comédia*, de Dante Alighieri; *Conto de escola*, de Machado de Assis. Pela editora Boitempo, *A relíquia*, de Eça de Queirós.

Machado de Assis, de acordo com Barroso (2013), é, atualmente, o autor mais procurado para os quadrinhos, apesar de não ter tido nenhuma obra contemplada pela *Edição Maravilhosa* da Ebal, nas décadas de 1940 e 1950. Entre as obras do autor, o conto *O alienista* já foi adaptado três vezes para o formato HQ, e a adaptação realizada pelos irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá, pela editora Agir, em 2007, recebeu, em 2009, o Prêmio Jabuti na categoria de Livro Paradidático Infante-Juvenil.

As adaptações das obras literárias em quadrinhos ocupam, atualmente, uma posição importante no mercado editorial. Há, assim, atualmente, uma visão diferente em relação ao papel das HQs. De vilãs no passado, ganharam um status de auxiliar didático na escola e até mesmo uma maneira de aproximar o leitor do texto literário canônico.

As adaptações literárias em quadrinhos, nas décadas de 1940 e 1950, visavam à popularização das obras literárias e a melhoria da imagem dos quadrinhos por meio do texto

literário. Na fase atual, os editores visam ao mercado educativo, visto ser o livro paradidático um elemento de prioridade na maioria das políticas públicas, principalmente em campanhas de incentivo à leitura. Essa situação impulsiona, de maneira decisiva, as editoras e os quadrinistas a realizarem, cada vez mais, trabalhos no gênero.

Em consonância ao fato dos quadrinhos ocuparem um novo papel diante do ensino, assim como as constantes inovações na sua técnica, ampliaram-se os estudos sobre esse gênero. Na perspectiva das adaptações há, atualmente, uma vertente que traz a visão de que a adaptação do texto literário seja, na verdade, uma forma de tradução, não meramente uma forma de reescrita, uma vez que há um diálogo entre duas artes, a literatura e a história em quadrinhos, reconhecida como a nona arte.

3.2. A ADAPTAÇÃO PARA OS QUADRINHOS: REAPRESENTAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

O conceito de adaptação compreende, no caso de obras literárias quadrinizadas, a interpretação da obra a partir de um texto primeiro (o original) que é desenhada seguindo o ponto de vista de seu ilustrador que faz uma releitura de acordo com o contexto em que a obra se encontra inserida. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete '*adaptação*' recebe a seguinte definição: "transformação de uma obra literária em representação teatral, cinematográfica, radiofônica ou televisionada" (FERREIRA, 2004). Para o verbete '*adaptar*' temos o sentido de "modificar o texto de uma obra literária, ou tornando-o mais acessível ao público a que se destina, ou transformando-o em peça teatral, script cinematográfico, etc.". (FERREIRA, 2004). Nesse sentido, as quadrinizações literárias podem ser consideradas como a transposição do texto escrito para o iconográfico com o objetivo de torná-lo mais acessível ao público a que se destina.

Lielson Zeni (2015) no texto *Literatura em quadrinhos* presente no livro *Quadrinho e Educação* considera que se entende por adaptação a obra que tem por finalidade reapresentar outra obra preexistente. A adaptação, por sua vez, pode trazer acréscimos ou apresentar omissões em relação à obra original, entretanto, de forma geral, o que é contado por elas se assemelha. No caso das narrativas, especificamente, Zeni (2015) aponta que as obras pertencentes a essa relação original-adaptação podem ter muitas diferenças. Entretanto tendem a trazer uma trama ou história semelhante.

O professor Álvaro Hattnher (2010), ao discutir o conceito de adaptação à luz dos estudos comparados, aponta que a palavra adaptação é usada de maneira genérica em várias áreas para descrever as operações de transformação de textos, não somente para a forma escrita, como também para qualquer outra tentativa de representação em diversos outros tipos de suportes. Dessa forma, falamos em adaptação de um romance para um filme, de um romance para uma peça teatral, de um romance para uma narrativa gráfica.

Em geral, a concepção de adaptação nos traz um processo de transformação que ocorre primordialmente de um texto literário para outro suporte. Por isso, comumente o grande público costuma julgar a adaptação pelo seu grau de fidelidade à obra original. Assim, há os leitores que, em geral,

[...] não gostam que mexam em seu texto, e, se isso tem de acontecer, o processo deve implicar um número mínimo de alterações, para que não haja uma “desfiguração” ou “deturpação” do texto original que lhes tão precioso e tão sagrado. (Hattnher, 2010, p.148).

A respeito dos textos canônicos, Hattnher (2010) argumenta que sua adaptação para outro suporte só poderia se materializar de maneira inofensiva se fosse mantida a “fidelidade” no processo de adaptação, algo que segundo ele parece pouco provável de acontecer, visto que o próprio processo de leitura se constitui como uma forma de adaptação, pois ao fazermos a criação imagética do que apreendemos ao interagir com o texto literário, também se constitui uma forma de adaptação.

Para Zeni (2015) é fundamental que o professor, antes de iniciar seu trabalho com narrativas quadrinizadas, tenha clareza sobre o aspecto de que as histórias em quadrinhos não são Literatura. Para ele não há juízo depreciativo nessa constatação. As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, por possuir uma linguagem própria e, sua presença na sala de aula, assim como sua relação com o ensino de Literatura, justifica-se pelo fato de se reapresentar o universo literário, por meio de outro suporte.

Atualmente, com o desenvolvimento e expansão do mercado editorial do gênero, as histórias em quadrinhos ganharam grande número de estudos e nova visão sobre a adaptação. Sobre isso temos o estudo recente, realizado pelo grupo de pesquisadores vinculados ao núcleo de pesquisa do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) da Capes, que desenvolve o projeto intitulado *Figuras de linguagem: a retórica da imagem na literatura clássica* ou *Os clássicos em quadrinhos*. Nesse projeto, estudam e desenvolvem práticas de

tradução da linguagem dos clássicos da Literatura para a linguagem de imagens em sequência. Fazem parte do grupo as professoras Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Andreza Caetano e Andreia Guerini; os quadrinistas, Piero Bagnariol e Fabiano Barroso e o roteirista Paulo Corrêa. O livro *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução* (2013) é o resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidas por esse grupo. Para esses estudiosos, a Literatura em quadrinhos é vista como uma reconfiguração, uma tradução do texto verbal em imagens. Dessa forma, “na transposição de um lugar (literatura) para o outro (a HQ), torna-se imperativo conseguir no texto alvo aquilo que se realizou imagética e poeticamente no texto de partida”. (BARBOSA E GUERINI, 2013, p.16)

Diferente do trabalho da adaptação em que, geralmente, pode ocorrer cortes ou a supressão de partes do texto original, na perspectiva da tradução, a transposição do texto literário para os quadrinhos privilegia o texto integral sem tirar partes ou modificar a linguagem. Há, uma representação do texto verbal por meio de imagens. Barbosa (2013) afirma que o motivo dessa nova terminologia adotada no estudo se dá, visto que, atualmente, nas quadrinizações do texto literário busca-se manter a linguagem literária original.

Nessa nova abordagem, há a tendência de utilizar o texto literário canônico, revisitando obras consagradas da Literatura e rerepresentando-as ao público leitor, por meio de um formato que corresponde ao apelo imagético atual dos recursos tecnológicos midiáticos. As razões para essa mudança na produção dos quadrinhos a partir do texto literário, que deixa de ser apresentado como adaptação, ocorrem, de acordo com Barbosa (2013), por motivações de caráter pedagógico do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula.

A ideia é que as adaptações literárias para quadrinhos não sejam uma forma da escola oferecer ao leitor um texto facilitado. Para Barbosa (2013) se pensou dessa maneira “a mera reprodução de um enredo por imagens – o que se chama, no mercado editorial, de “adaptação”- certamente o estratagema será um tiro no próprio pé da educação[...]” (BARBOSA, 2013, p.8-9), visto que, segundo a autora, caso o aluno se habitue em buscar facilidades para ler, provavelmente, ficará à procura de facilitadores pelo resto de sua vida escolar, “[...] acostumar-se a buscar na história narrada “o que aconteceu” em vez de deleitar-se com o “como tudo aconteceu” pode levá-lo a prescindir de coisas requintadas e belas. [...]”. (BARBOSA, 2013, p.9)

Por isso, Guerini e Barbosa (2013) destacam que a tradução do texto literário para os quadrinhos é resultado de um exercício sofisticado, “que propõe recuperar os grandes clássicos e deles gerar imagens, e não somente uma tarefa que se limite a reproduzir sentidos e enredos de forma linear e descritiva, relatando-os de maneira direta e sem obstáculos”.

(GUERINI E BARBOSA, 2013, p.17). O objetivo da tradução da Literatura para a HQ não é narrar conteúdos de forma reduzida e ilustrada para facilitar a apreensão do receptor, mas oportunizar o contato com o texto literário, mesmo em linguagens distintas.

É importante que o professor conheça essas novas perspectivas sobre as adaptações do texto literário para os quadrinhos, principalmente para a escolha da obra a ser trazida para o espaço escolar. Ademais, como Zeni (2015) aponta, é importante que se tenha clareza de qual a finalidade de leitura do texto quadrinizado, pois, de acordo com o autor, há duas maneiras de se utilizarem as adaptações: a paradidática e a didática.

No aspecto didático, o foco de atenção recai na análise comparativa entre a adaptação e a obra original. Nesse caso, é necessário desenvolver a leitura das duas obras, a original e a adaptada. Em seu aspecto paradidático, a leitura da adaptação está direcionada para o conhecimento da obra original. Como aponta Zeni (2015, p.133) “A ideia é que a adaptação seja um dos modos utilizados pelo professor para incentivar os alunos à leitura da obra original e também um material auxiliar para atividades relacionadas a essa leitura.”

No caso da leitura de uma adaptação literária para os quadrinhos, mesmo que o enfoque seja o texto original, Zeni (2015) aborda ser importante o professor conhecer as características próprias dos quadrinhos para que a leitura não seja prejudicada. Por isso, aponta que seja necessário o professor ressaltar com os alunos a importância dos quadros, o papel do entrequadro, observar as cores, o traço do desenho, o tamanho do livro, a quantidade de páginas, as ilustrações da capa.

Em nosso trabalho de aplicação em sala de aula, utilizamos a leitura de *Conto de Escola* em quadrinhos de Laerte Silvino, no seu aspecto paradidático. Nosso objetivo é oportunizar aos alunos conhecer o texto *Conto de Escola* de Machado de Assis que é apresentado de forma completa nessa transposição para os quadrinhos, sem cortes ou omissões, entretanto sem compará-lo ao texto original.

3.3. CONTO DE ESCOLA EM QUADRINHOS

3.3.1 O ILUSTRADOR

Laerte Silvino é autor de *Conto de escola em quadrinhos*. Nasceu em Recife, em 17 de julho de 1987, onde mora atualmente e trabalha como ilustrador da empresa *Diário de Pernambuco*. É um ilustrador e quadrinista e tem várias obras publicadas.

De acordo com informações concedidas por Laerte em um bate-papo com o público, ocorrido na Filig (Feira Internacional de Literatura Infantil de Garanhuns) realizada em outubro de 2014, o autor revelou que começou a desenhar, profissionalmente quando ainda cursava Geografia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi, nessa época, convidado pelo ilustrador João Lins para ser seu assistente; logo em seguida, foi contratado para trabalhar como ilustrador da *Folha de Pernambuco* e, posteriormente, pelo *Diário de Pernambuco*. Divide-se entre a literatura infantil e a publicação em produtos jornalísticos. Como ilustrador, já ilustrou livros infantis, como o *Grande cão-curso* de Tatiana Belinky e transformou, em cordel, histórias para crianças. Além das ilustrações, Laerte também transpôs para os quadrinhos, obras clássica da Literatura Brasileira como *Conto de Escola* de Machado de Assis, lançado em 2010 e, também, *I-Juca Pirama*, poema indianista de Gonçalves Dias.

Na página da internet da associação dos escritores e ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil do estado de São Paulo, em 28 de novembro de 2012, Laerte apresentou um pequeno depoimento sobre o seu trabalho que reproduzimos abaixo:

ILUSTRAR É PRECISO

Laerte Silvino

Ilustrar não é tarefa fácil, ao contrário do que muitos pensam. Conceber uma única imagem para tantas palavras é algo muito difícil. Tem que ter a precisão e a paciência de um cirurgião para escolher a forma, a técnica, as cores, a síntese e a ideia certa e certa para aquele texto. E a imagem tem que acrescentar alguma coisa ao texto, se não, para quê serviria a ilustração? Por ser um trabalho por diversas vezes e por diversos motivos árduo, a gente de vez em quando pensa em desistir. Largar os pincéis, os lápis e o computador e se enfiar numa gravata, num escritório, bater ponto, ter horário normal. Mas, e aí, a vida não ficaria com menos cores? Como viveríamos sem nunca mais ver o olhar alegre de uma criança maravilhada por aquele livro que você ilustrou?

Uma vez que se tem essa sensação não há como voltar. Não há como desistir. Não há como querer gravatas, escritório, ponto e horário. Pelo contrário, você quer fazer mais desenhos, fazer mais livros, fazer mais crianças felizes.

Como disse Fernando Pessoa: "Viver não é necessário; o que é necessário é criar". Acrescento que criar também é uma forma de viver, por isso Ilustrar é preciso, é tão preciso.

Fonte: <http://aeilijpaulista.blogspot.com.br/2012/11/pagina-do-ilustrador-26-laerte-silvino.html>. Acessado em 14 de maio de 2015.

Resolvemos, durante a realização do trabalho, arriscar um possível contato com o autor Laerte Silvino. Buscamos, na internet, por informações e conseguimos o endereço de

sua página no Facebook. Solicitamos um pedido de amizade que foi aceito. Explicamos ao autor o motivo do contato e pedimos se ele poderia responder algumas perguntas sobre sua obra que utilizamos em nosso trabalho. O autor, bastante solícito, concordou e nos deu seu endereço de e-mail para contato. Enviamos algumas perguntas sobre seu livro *Conto de Escola* em quadrinhos. Perguntamos sobre a quadrinização do conto, sobre algumas liberdades do autor em relação ao texto machadiano e como ele mesmo classificaria seu livro *Conto de Escola em quadrinhos*: como uma adaptação ou como uma tradução do texto literário. A entrevista de Silvino consta no anexo 1 do trabalho.

3.3.2. OS ELEMENTOS PARATEXTUAIS

Como aponta Gérard Genette (2009), na obra *Paratextos Editoriais*, é de vital importância, para a leitura de uma obra, considerar os elementos que antecedem o contato com o texto literário em si. O texto não “se apresenta em estado nu”. (GENETTE, 2009,p.09) Ao contrário, vem sempre acompanhado de um número de produções verbais ou não verbais, como: título, nome do autor, prefácio, posfácio, ilustrações, entre outros elementos que cercam o texto e o prolongam, apresentando-o na forma de um livro. A esses elementos Genette (2009) chama de paratexto “ aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público”. (GENETTE, 2009, p.09).

Segundo o teórico francês, esses elementos constitutivos, que se apresentam nas franjas do texto, retomam-no como força discursiva. Esses elementos, mesmo que anteriores, devem ser lidos como verdadeiros atos de linguagem. Eles, de certa forma, ajudam a obra, mesmo antes de ser livro, como se o texto ficasse preso nas suas próprias franjas.

Conto de Escola em quadrinhos, publicado em formato de livro, apresenta elementos pré- textuais e pós-textuais que, mesmo à margem, mantêm um diálogo com o texto em si e merecem atenção do leitor. Esses elementos paratextuais funcionam, ainda, como a sua porta de entrada, estabelecendo a ponte entre um dentro e um fora, mais precisamente, instaurando os acessos ao seu interior, provocando, assim, estranhamentos e descobertas.

Publicado pela Editora Peirópolis em 2010, o livro de Laerte Silvino apresenta o formato de 20,5 cm X 27cm, em papel Couche Fosco. De acordo com Genette (2009, p.22), “o aspecto mais global da realização de um livro – e, portanto, da materialização de um texto

para uso do público – é, sem dúvida, a escolha de seu formato.” Observamos que o formato do livro, o papel e as ilustrações coloridas dão um aspecto de texto juvenil à obra de Machado de Assis.

Laerte Silvino, a respeito da ilustração, afirma que objetivou aproximar o texto machadiano do público juvenil. Como ele mesmo afirma “apesar do texto em si já ter essa carga infanto-juvenil ainda era muito pouco conhecido pelos jovens. (...) o que fiz foi apenas apresentar para uma nova geração um texto maravilhoso com uma cara diferente”. (LAERTE SILVINO, entrevista, Anexo I)

A capa e a contracapa são ilustradas com imagens que remetem ao enredo do conto. Há, na capa, a imagem das pernas de um menino de bermuda verde que parece estar correndo, carregando os livros. Não é apresentada a face do garoto, a ilustração contempla a imagem das pernas em movimento. A perna direita está representada na capa e a esquerda, na contracapa. Percebe-se que o ilustrador cria uma relação de continuidade entre a capa e contracapa.

Ainda na capa, temos a ilustração de um papagaio de papel, voando livre no ar, perto das nuvens. Na parte inferior, chão da rua, uma moeda. Há, na contracapa, a imagem de casas e sobrados que permitem a percepção de uma época que não é a atual.

Na ilustração da capa, predominam as cores quentes como o alaranjado, o amarelo. Há, também, em cores vermelhas e letras grandes o título do conto. Abaixo do título, a informação ‘em quadrinhos’, particularizando a forma de apresentação da narrativa. Consta, também, o nome do autor do conto, Machado de Assis, e do ilustrador, Silvino.



Figura 23 – Imagem da capa e contracapa do livro
Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

As orelhas do livro, trazem informações sobre o texto. A orelha da capa apresenta uma breve biografia de Machado de Assis e sua importância para a literatura brasileira; o título da obra de Machado de Assis de onde foi retirado o conto transposto para os quadrinhos. Na orelha da contracapa é apresentada uma breve biografia de Laerte Silvino.

A parte interna da capa e da contracapa tem o fundo na cor preta que lembra um quadro-negro escolar. As ilustrações são feitas em branco como se fossem desenhos em giz. Esses detalhes da ilustração remetem ao título *Conto de Escola*. No interno da capa, estão desenhadas as personagens da história, os três meninos e o prédio escolar, o espaço onde ocorrerá a narrativa. No interno da contracapa, há a imagem de um garoto, nuvens, uma mão segurando uma moeda e ocupando maior espaço, o prédio da escola.

Esses elementos anteriores ao texto como: a capa, contracapa, orelha do livro, folha de rosto, Genette (2009) considera-os como peritextos editoriais, pois se encontram sob a responsabilidade do editor, porém o autor também pode ter participação em sua elaboração.

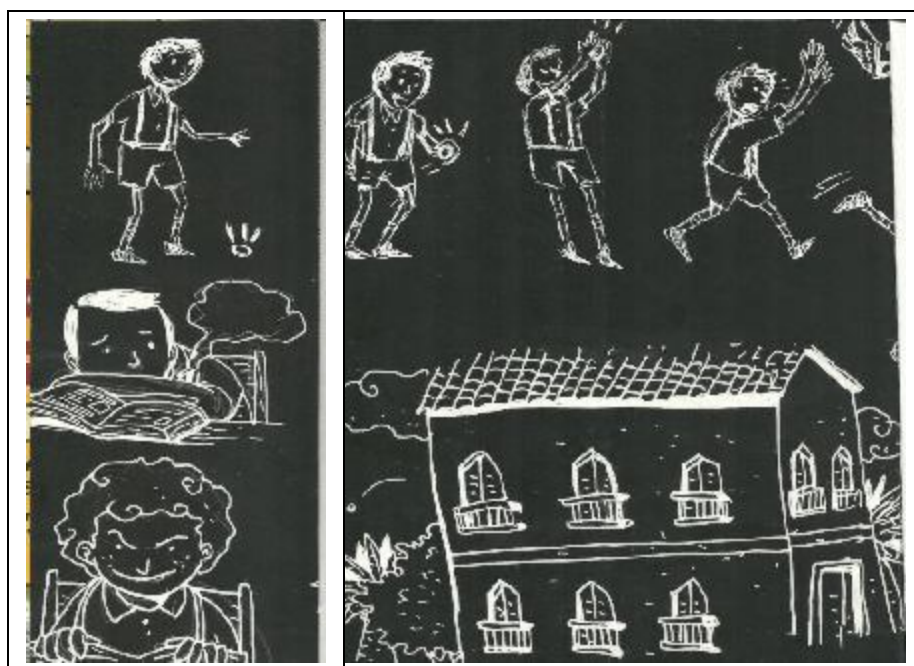


Figura 24 Ilustração da parte interna da capa

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Gérard Genette (2009, p.34) aponta que, em uma obra, após a capa e seus anexos, o paratexto ainda se ocupa de todas as primeiras páginas não numeradas. No livro *Conto de escola*, as páginas de um a cinco não recebem numeração. Entretanto, apresentam ilustrações que são importantes para a leitura. De acordo com Genette (2009),

[...] as páginas 1 e 2 são chamadas guardas, ficam em branco, isto é, mais exatamente, sem texto impresso. A página 3 é a do 'anterosto' (olho): traz apenas o título, em alguns casos resumidos. [...]. As páginas 4 e 6 recebem às vezes diversas indicações editoriais, como título, a coleção, a menção das tiragens [...]. (GENETTE, 2009, p.34)

No livro, as páginas um, dois, três e quatro são usadas com ilustrações. A página um, de acordo com Genette deveria estar em branco; no entanto, traz a imagem dos três garotos. À frente, em primeiro plano, há um menino que segura uma moeda em suas mãos e a contempla com aspecto de encantamento. Atrás dele, há dois meninos, à esquerda (de quem olha), um menino que parece retraído e à direita, outro menino com a expressão de maldade. Após a leitura, o leitor saberá tratar-se das três personagens principais da história, Pilar, Raimundo e Curvelo. À frente do menino que segura a moeda, o título em letras vermelhas. O verso dessa folha, página dois, está em branco.



Figura 25- Imagem da 1ª página
Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

A página três apresenta a mesma ilustração da página um. A diferença são as informações editoriais que estão apresentadas, as mesmas, presentes na capa, o título do conto, o nome do autor, o detalhe da narrativa ser apresentada em HQ, o nome do quadrinista e o nome da editora. Abaixo do nome da editora, há a ilustração de uma pipa.



Figura 26 – Imagem da 2ª página
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Na página quatro, no centro da folha, a imagem da moeda que ocupa o centro da folha. De acordo com o ilustrador Laerte Silvino, o destaque dado à moeda é mostrá-la como “o objeto central de toda a trama, o que levou o jovem Pilar a conhecer a corrupção e a delação”. (LAERTE SILVINO, entrevista por e-mail, Anexo I)

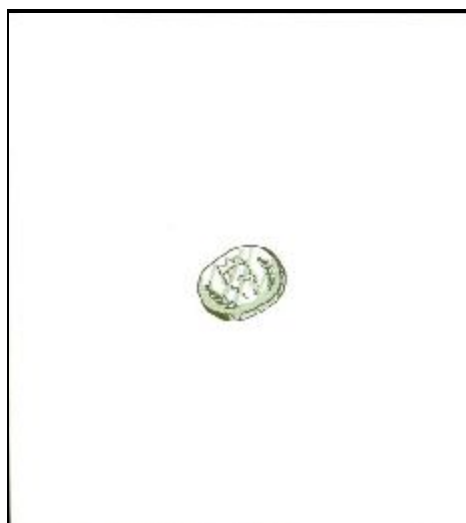


Figura 27 – Imagem da moeda (página 04)
 Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

A página cinco traz o texto “Escola um rito de passagem”, assinado pelo professor de literatura e consultor da série *Clássicos em HQ*, Maurício Soares Filho, com informações

sobre o conto, o autor e a época histórica de sua produção. No texto, o autor apresenta o que ele considera o mérito inquestionável da série que é “apresentar a leitores obras fundamentais para a formação de um repertório intelectual, sem facilitar os textos ou diminuir sua profundidade e grandeza”. (MAURÍCIO SOARES FILHO, Anexo IV)

A narração da história compreende as páginas de seis a quarenta e oito que são numeradas. Posterior à página quarenta e oito, há duas folhas que não são numeradas; a primeira delas traz o posfácio. Sobre a presença do posfácio em uma obra, Genette (2009, p.211) o justifica como o momento em que “o autor poderia epilogar, quando ambas as partes têm conhecimento de causa”. No posfácio, Laerte Silvino, relata ao leitor que já conhece a história, o motivo de quadrinizar justamente este conto e, no final, convida o leitor, motivado pela leitura, a produzir o seu próprio conto de escola. Em sua entrevista, ele afirmou que a decisão de quadrinizar esse conto de Machado de Assis foi iniciativa própria e buscou adaptar sua intenção ao perfil da coleção da editora. No verso dessa folha, temos a ficha catalográfica do livro e a ilustração da pipa de papel.

Na última folha, na primeira página, são apresentados outros títulos da série *Clássicos em HQ*, editados pela Editora Peirópolis. (Anexo III). Na última página do livro, o endereço eletrônico da editora e sua missão: “Contribuir para a construção de um mundo mais solidário, justo e harmônico, publicando **literatura** que ofereça novas perspectivas para a compreensão do ser humano e do seu papel no planeta”. (Anexo V)

Os elementos paratextuais, de acordo com Genette (2009), sempre cumprem uma função diante do próprio texto e, por isso, merecem atenção, tanto do autor quanto do leitor, pois há entre texto e paratexto uma interdependência. Ainda de acordo com Genette (2009), o paratexto não se materializa sem o texto e o texto sem o paratexto parece incompleto.

3.3.3 O CONTO LITERÁRIO E OS QUADRINHOS: ALGUMAS COMPARAÇÕES

Após apresentarmos algumas considerações sobre os elementos paratextuais, aspectos importantes que podem considerados durante a leitura do livro; trazemos uma breve comparação entre o texto original de Machado de Assis e a transposição para os quadrinhos.

Nossa comparação pautou-se em observar a maneira como Laerte Silvino transpôs em imagens a história. Observamos algumas diferenças entre a organização da estrutura da narrativa quadrinizada e da narrativa verbal. Essa comparação entre o texto original e a adaptação para os quadrinhos não ocorre na atividade de leitura que realizamos em sala de aula, pois utilizamos a adaptação da narrativa em quadrinhos para fins paradidáticos, ou seja, proporcionar aos alunos conhecer o texto de Machado de Assis em outro suporte.

No conto machadiano, a narrativa inicia com o narrador já apresentando o local onde ocorrerá a história. Localiza o leitor apresentando o espaço, há uma breve descrição do prédio da escola, o dia, o mês e o ano quando tudo aconteceu. Acrescenta o motivo de ter ido à escola naquele dia. Assim, temos no conto de Machado de Assis o parágrafo inicial.

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia- uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o Morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. (Machado de Assis, 2008, p.87)

No conto, o leitor só perceberá tratar-se de uma história que narra as lembranças do narrador por meio do tempo verbal e no decorrer da narrativa, conforme apresenta detalhes da infância.

Na história em quadrinhos, o ilustrador inicia a narrativa de forma diferente. Os cinco quadrinhos iniciais trazem uma sequência de cenas sem qualquer balão de voz ou legenda. O primeiro quadrinho, em plano geral, destaca o céu límpido e ensolarado e telhados. No segundo quadro, também em ângulo geral, destaca o cenário, uma rua. Ao fundo, a sombra de uma pessoa e no chão, uma moeda perdida. No terceiro quadro, em ângulo de visão superior, a personagem é apresentada de costas e parece contemplar a moeda no chão. No quarto quadrinho, em plano de pormenor, a mão da personagem que apanha a moeda. No quinto quadrinho, também plano de pormenor, há o close-up da moeda na mão do homem que parece observá-la. Os cinco primeiros quadrinhos que iniciam a narrativa não trazem qualquer presença da linguagem verbal, o leitor tem o primeiro contato com a história na forma visual.



Figura 28 – sequência da narrativa inicial

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Essa sequência não existe no conto de Machado de Assis. Entretanto, sua presença auxilia a criar encadeamento de antes e depois na narrativa. De acordo com Laerte, esses cinco quadros, além de ser uma pequena liberdade narrativa, são de grande importância para o leitor, principalmente, o leitor juvenil. Essa sequência foi colocada, de acordo com o ilustrador, com dois objetivos:

Primeiro: apresentar o narrador da história e situar o tempo em que ela se passa, mostrar que foi no passado.

Segundo: mostrar a moeda, o objeto central de toda a trama, o que levou o jovem Pilar a conhecer a corrupção e a delação.

(LAERTE SILVINO, ENTREVISTA POR E-MAIL, ANEXO I)

No sexto quadrinho, em primeiro plano, é apresentada a face do homem que encontrou a moeda. Ele a segura entre os dedos e diz: “ *A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau.* ” Percebemos ser ele personagem e narrador pelo uso do balão de voz que indica o discurso da personagem. É nesse balão que temos o início da narração verbal do conto.



Figura 29 – Quadrinho que inicia a narração da história (verbal)

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Os seis primeiros quadrinhos estão na página seis do livro. Na próxima página, a de número sete, temos a continuação desse parágrafo inicial. Há um único quadro, em plano de visão panorâmica, que traz a imagem de uma rua e a escola, cercada por uma grade de pau. Na parte inferior, um menino, encostado a uma parede azul, aparentemente, meio escondido, a observar a rua. Não há balão de voz e a narração continua, agora, em balões legendas. Esses balões indicam a presença de um narrador que não está presente no tempo da história. Essa cena é o momento em que o leitor pode perceber que houve um salto temporal na narrativa. O homem, personagem do sexto quadrinho, narra a história de sua infância.

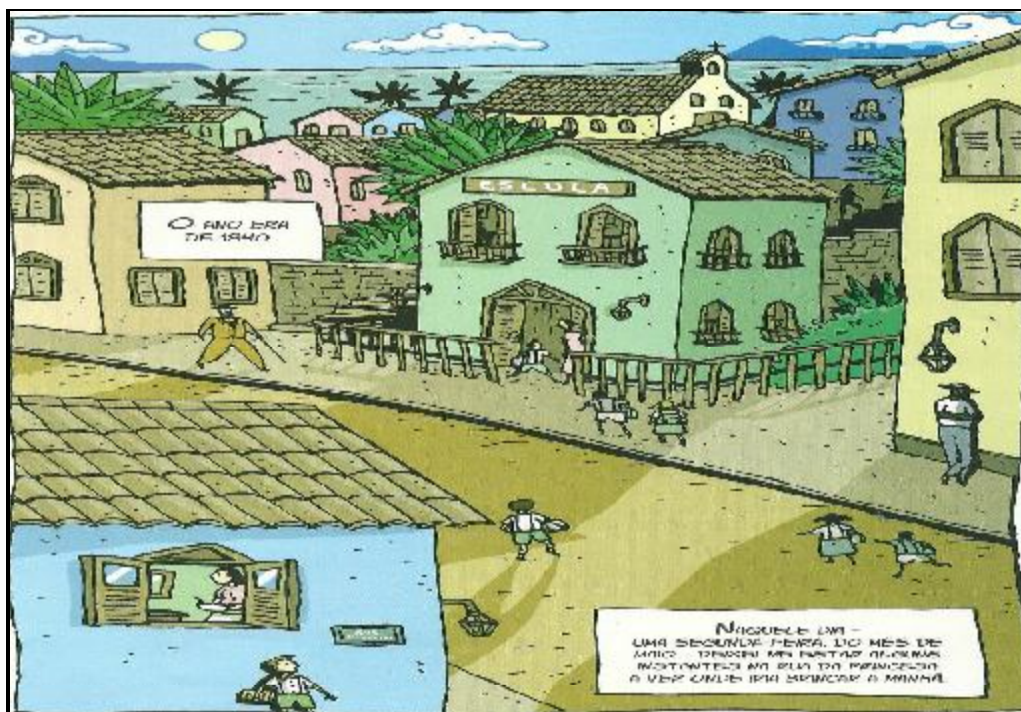


Figura 30- Cena que mostra a mudança de plano temporal

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Dessa forma, o leitor, pela disposição visual da narrativa consegue acompanhar a história e compreender tratar-se de tempos diferentes, ou seja, permite ao leitor juvenil, principalmente, perceber a distância temporal que há entre o tempo do enunciado e o tempo da enunciação. Assim, há um adulto que narra os fatos rememorados de sua infância.

Isso, no conto original, só poderia ser verificado pela linguagem verbal, por meio do uso dos verbos no passado (*era, deixei-me*), o uso dos demonstrativos (*naquele*) e pela comparação que o narrador estabelece entre o Morros de São Diogo e Campo de Sant'Ana no passado e no presente.

Essa organização da narrativa dos quadrinhos permite uma forma de sequência cronológica para os fatos. Para o leitor juvenil, há algo anterior ao início da voz narrativa que inicia pela frase: *A escola era Na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau*. Essa maneira de iniciar a história, feita pelo quadrinista Laerte Silvino, rompe com o início abrupto, comum da narrativa machadiana, que inicia a história, posicionando o leitor já no meio dos acontecimentos e, às vezes, é causa para dificuldade de leitura do texto canônico em que há a diferença entre o tempo do enunciado e o tempo da enunciação.

A personagem adulta que aparecera nos primeiros quadrinhos aparece nos três últimos quadrinhos, terminando a história. O antepenúltimo quadrinho apresenta, em plano pormenor, o rosto da personagem que olha a moeda e pelo recurso do balão de voz, diz: “*E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação...*”. (MACHADO DE ASSIS, 2008, p.92). No penúltimo quadrinho, em plano pormenor, ela guarda a moeda no bolso e prossegue a caminhada. No último quadrinho em plano geral, vemos a personagem de costas ao longe, encerrando a história com o balão de voz, “*Mas o diabo do tambor...*”. (MACHADO DE ASSIS, 2008, p.92). A maneira de Silvino terminar a história, implicitamente, nos dá a ideia de que Pilar, agora adulto, consegue recuperar a moeda perdida naquele dia na escola.

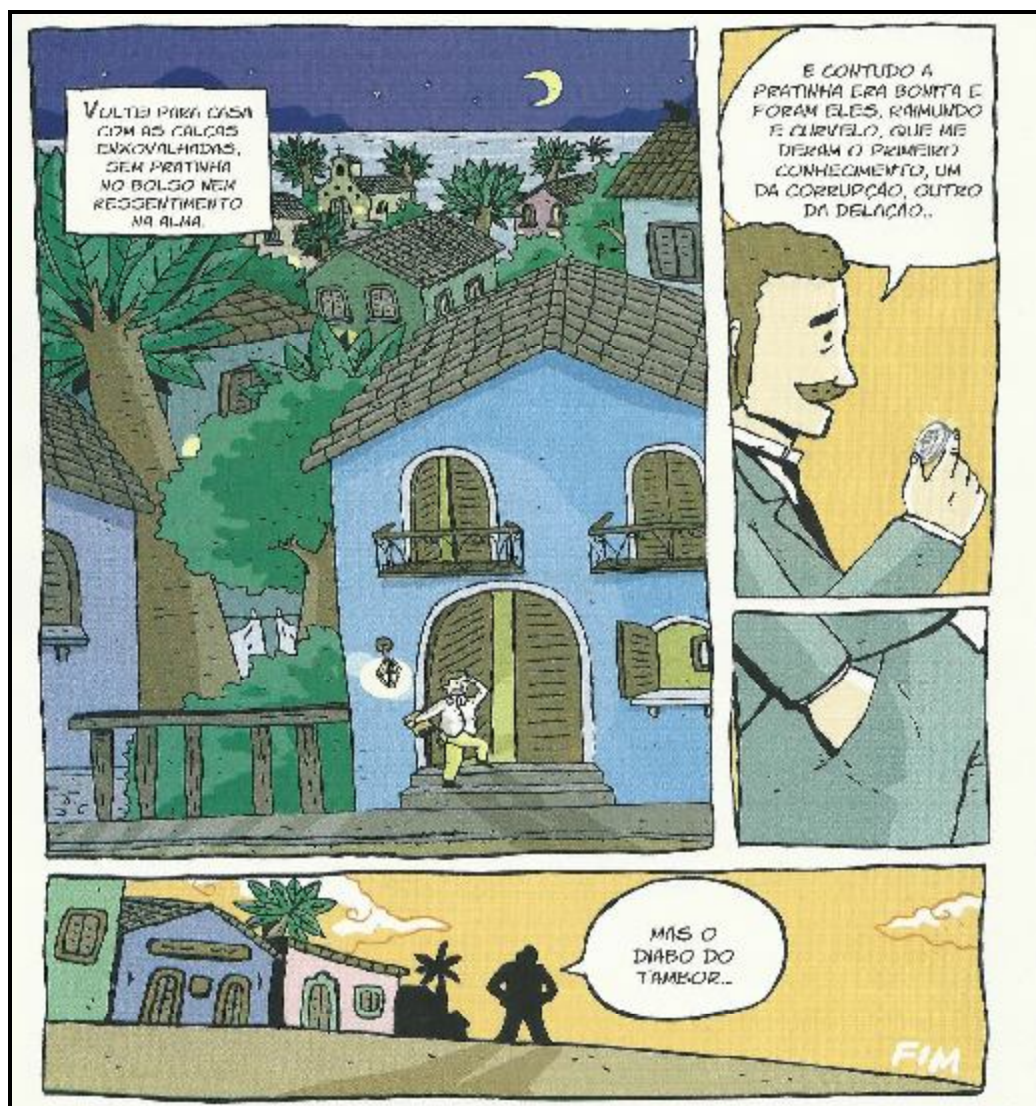


Figura 31 - Sequência final da narrativa

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

A maneira como Laerte transpôs a narrativa para os quadrinhos auxilia o leitor a perceber a diferença entre o tempo cronológico e o tempo psicológico da narrativa. Ao observar o início da história em quadrinhos e o final, percebemos que a história contada ocorreu durante um momento de lembrança da personagem. Para o leitor pouco habituado com essa organização da trama, o recurso imagético auxilia a compreender.

Da mesma forma, perceber o ponto de vista da narrativa em primeira pessoa, entretanto com um narrador que conta a história e não é a personagem naquele momento da história. Assim, o leitor percebe que o homem de bigodes do início da narrativa é o menino Pilar adulto.



Figura 32 – Pilar (narrador-personagem) criança e adulto

Fonte: Conto de Escola em quadrinhos.

Além dessa liberdade artística de criar uma sequência de cenas para o início da história e inserir a personagem Pilar adulta no início e no final da narrativa para criar uma sequência cronológica para os fatos, outra liberdade de Laerte Silvino ocorre, quando ilustra na narrativa quadrinizada, o dia seguinte, àquela segunda-feira de maio, em que Pilar não foi à escola novamente, pois se distraiu com o batalhão de fuzileiros e acabou passando o dia brincando na praia da Gamboa. No conto, temos:

(...) não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. (...)
(Machado de Assis, 2008, p.92)

Fica implícito no conto que o narrador estivera o dia todo brincando na Praia da Gamboa, entretanto o quadrinista Laerte Silvino insere esse dia de brincadeira na ilustração, dando a esse momento maior destaque. Como podemos observar nas páginas quarenta e seis e quarenta e sete do *Conto de Escola em quadrinhos*.



Figura 33: Pilar brincando na Praia

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Outra liberdade artística de Laerte Silvino ocorre também no início da narrativa, quando o narrador apresenta o desejo do pai de que ele aprendesse a ler para torná-lo caixeiro. No texto machadiano, é apresentado da seguinte maneira:

Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. (Machado de Assis, 2008, p.87)

No quadrinho, para dar maior dinamismo ao discurso do pai, o quadrinista coloca um balão de voz para o pai e usa as expressões *Fulano, Cicrano...Beltrano.... De tal...* (Silvino, 2013, p.9) que, originalmente, não aparecem no conto original de Machado de Assis. Podemos observar na imagem abaixo:



Figura 34 Exemplo da liberdade artística do ilustrador

Fonte: Conto de Escola em quadrinhos

O balão de voz cria uma imagem sinuosa, significando a fala do pai que entra pelos ouvidos do menino e sai sem causar nenhum efeito, assim como a expressão facial da criança que parece nada entender das pretensões do pai naquela época da infância.

Quanto à alteração da linguagem, somente ocorre a supressão dos verbos *dicendi*, até mesmo por uma questão de adequação à linguagem dos quadrinhos. Ao usar o balão de voz e o rabicho, indica personagem que fala e o formato do balão, a emoção contida na voz. Assim, por exemplo, no momento em que o professor recebe a delação de Curvelo, chama Pilar, à frente da sala, temos no conto original:

Para que não me fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

*— Oh! Seu Pilar! **bradou o mestre com voz de trovão.***
(Machado de Assis, 2008, p.90) (grifo nosso)

No conto, o narrador explica como o professor o chamou, ao utilizar o verbo *dicendi* *bradou*, e a descrição de como era a voz estridente do professor.

Na narrativa em quadrinhos, a presença do balão e o seu formato substituem o uso do verbo *dicendi*, assim como a expressão facial do mestre indica seu tom de voz. Temos, assim, representado, nos quadrinhos, essa parte do conto:



Figura 35 – Balão de voz que representa o grito do professor

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

Da mesma forma, temos essas alterações em outras cenas da narrativa quadrinizada, nos momentos de uso do balão de voz que representa o discurso direto da personagem.



Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo,. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

(Machado de Assis, 2008, p.90)(grifo nosso)

Figura 36 – Mudança no texto

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

No caso acima, há a mudança do advérbio *cá* pelo *aqui*, assim como a retirada do verbo *dicendi*.

Ademais, Laerte busca manter o texto original do conto machadiano. Mesmo que ocorra a adequação das partes do texto às ilustrações, não há mudanças profundas no

vocabulário para facilitar o texto. O leitor ao ler a narrativa quadrinizada está em contato com o texto original do autor, mesmo em um suporte diferente.

Na quadrinização do conto, de forma geral, há grande alternância na forma de enquadramento dos quadrinhos e isso confere dinamicidade à narrativa. É comum o uso do plano geral para apresentar o espaço da sala de aula e o espaço exterior da sala de aula. O espaço é um elemento importante em *Conto de Escola*. Por isso, nos quadrinhos, as cores utilizadas nas imagens do ambiente exterior à sala são cores quentes que denotam alegria, no interior, cores frias. Esse contraponto é importante por refletir a situação dilemática de Pilar. O espaço fechado da sala, com as lições, o professor severo à frente, a monotonia da aula em oposição à liberdade do campo, das brincadeiras, do papagaio de papel que voava livre no céu.

Os enquadramentos de primeiro plano são usados nas cenas de diálogo entre Raimundo e Pilar, recurso que nos permite observar as expressões das personagens, assim como aproximar o leitor da cena. Nos momentos de maior tensão, o enquadramento fecha-se na forma close-up que pormenoriza um objeto ou uma pessoa. Na narrativa quadrinizada, há momentos em que o ilustrador se utiliza desse recurso. Há, por exemplo, na página onze, quando apresenta a descrição do professor Policarpo e detalha sua aparência e gestos.

Na página trinta e três, descreve o momento em que o professor Policarpo chama Pilar, à frente da sala, após a delação de Curvelo. Numa sequência de cenas em close-up apresenta o dilema de Pilar que entrega a moeda ao professor enfurecido. Ele a examina, cuidadosamente, e, em seguida, a atira à rua.

O outro momento de cenas em close-up está na página trinta e seis. Os meninos, Raimundo e Pilar, são castigados com os doze bolos de palmatória. O ilustrador dispõe em doze quadrinhos pormenorizados o momento do castigo em que cada um dos meninos, recebe as palmadas nas mãos. A imagem abaixo mostra a cena do castigo de Pilar e Raimundo após a delação de Curvelo.



Figura 37 - Sequência que ilustra o castigo de Pilar e Raimundo

Fonte: *Conto de Escola em quadrinhos*

O detalhamento da sequência, as cores, as linhas cinéticas dão a sensação ao leitor de sentir o castigo junto com os meninos, Pilar e Raimundo.

CAPÍTULO IV

4 CONTO DE ESCOLA NA SALA DE AULA

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variante, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

Michèle Petit (2008)

4.1. APLICAÇÃO EM SALA DE AULA: METODOLOGIA

O nosso objetivo com a utilização das narrativas literárias quadrinizadas em sala de aula é proporcionar aos alunos a oportunidade de ter o contato com leituras que sejam importantes em sua formação leitora.

Acreditamos que ler é uma atividade prazerosa, desde que o aluno compreenda o que lê e possa interagir com o texto. Em razão disso, para desenvolver a atividade de leitura com a narrativa quadrinizada, utilizamos os procedimentos, estratégias e capacidades de leitura propostos por Rojo em seu trabalho *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (2004), que focam desenvolver a leitura de textos. Esses procedimentos, estratégias e capacidades de leitura foram elaborados para compor o caderno de orientações da CENP/SEE/SP/2004³, que buscam alternativas metodológicas para o trabalho com a leitura em sala de aula da rede pública.

Na visão de Rojo (2004), as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem de maneira significativa as capacidades necessárias para desenvolver o gosto pela leitura. Há muito, ainda, que aprimorar essas atividades em sala de aula. Em geral, a escola, por meio de práticas de leitura lineares e literais, foca no ato de ler a localização de

³ Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários orais e ou escritos. Dessa forma, a escolarização não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes. De acordo com Rojo, “ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio”. (ROJO, 2004, p 01). Principalmente, o texto literário parece estar, cada vez mais, fora do alcance de leitores e jovens da escola pública, assim como a compreensão de sua produção.

Por isso, acreditamos que é necessário haver a persistência do professor em trazer atividades diferentes para promover a leitura em sala de aula, assim como apresentar textos diferentes e de qualidade literária, com objetivos bem definidos. Sabemos que não podemos determinar que, ao final de uma única atividade de leitura, o leitor estará pronto. A leitura é um processo que não se finaliza ao término de uma única leitura de um texto. Por isso, é necessário haver a presença constante de atividades de leitura, em especial, de textos literários canônicos em sala de aula.

Compartilhamos da perspectiva de Rojo (2004) de que por meio da leitura possa ocorrer a formação do leitor capaz de transcender a literalidade dos textos. O ensino da leitura se dá na perspectiva de possibilitar ao aluno interpretar o texto, assim como relacioná-lo a outros textos e discursos com os quais convive na realidade social, assim como promover o debate, a avaliação e a réplica de ideologias e posições que constituem os seus sentidos, a fim de trazer o texto para a vida do leitor. Todavia, para que isso ocorra é preciso uma formação leitora estruturada e orientada.

Almeja-se, como propõe Rojo (2004), após inúmeras pesquisas sobre o assunto, que o ato de ler não seja somente um ato de decodificação, mas um ato de cognição, metacognição e fruição que favoreça a compreensão do conhecimento de mundo e o domínio dos mecanismos de linguagem. Ademais, ao entender as astúcias do texto literário, o leitor, também, desvendará, com mais facilidade, o texto pragmático.

Especificamente, utilizamos estas estratégias com o objetivo de auxiliar a compreensão leitora, principalmente por ser um texto que tem certa distância temporal com o aluno; neste caso, a literatura canônica. As estratégias possibilitam uma sequência de ações que contribuem para a compreensão e interpretação do texto.

Roxane Rojo (2004) estabelece estratégias para a ativação da capacidade de compreensão, de interpretação e de interação com o texto. Em sua perspectiva, por meio de uma sequência de estratégias motivadoras, é possível orientar o leitor a compreender o texto, assim como estabelecer relações de sentido. Rojo (2004) elenca e explica cada uma das

estratégias de compreensão de leitura e de interpretação. Também explica como desenvolver cada uma delas, ao longo da leitura.

Elencamos abaixo, de acordo com Rojo (2004) as oito estratégias de compreensão de leitura e a descrição de como desenvolvê-las:

- **1ª. ativação de conhecimentos de mundo:** momento prévio à leitura ou durante o ato de leitura; antes da leitura do texto, retomar conteúdos relacionados, fazer perguntas sobre o assunto, buscando socializar o conhecimento do leitor.
- **2ª. antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto:** a partir da leitura do título, ou das informações sobre o autor do texto (papel social), incitar os alunos a anteciparem o conteúdo dos textos a serem lidos, a levantar hipóteses. Esta estratégia é acionada durante toda a leitura, pois, em alguns casos, há perguntas/ hipóteses que se dão durante a leitura, relacionando o que está por vir, como levando em conta o que já foi lido.
- **3ª. checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações:** durante a leitura do texto, o professor deve ir retomando as hipóteses (antecipações) levantadas para verificar se elas foram ou não confirmadas. Se for necessário e adequado, pode-se, durante esse processo, levantar outras hipóteses.
- **4ª. localização e/ou cópia de informações:** considerando os objetivos da leitura, esta estratégia auxilia na localização de informações cruciais do texto, por meio de perguntas que dirigem o olhar do aluno para aspectos/ conceitos/relações que devem ser garantidos, durante a leitura, para melhor entendimento.
- **5ª. comparação de informação:** durante a leitura, algumas perguntas ou discussões coletivas podem/devem estimular o aluno a comparar /contrastar informações presentes no texto, de modo a auxiliá-lo, por exemplo, na identificação do conflito central, no caso da narrativa.
- **6ª. generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problemas etc, após análise de informações pertinentes):** essencial para a síntese da leitura, esta capacidade pode ser estimulada por meio de perguntas e respostas que levem o aluno a reconhecer características comuns e regulares a dados ou acontecimentos singulares; extrair uma regra ou princípio geral pela observação de exemplos particulares, trechos enumerativos, descritivos ou explicativos etc.
- **7ª. produção de inferências locais:** durante a leitura, esta estratégia auxilia, na compreensão, provocada, por exemplo, por uma palavra ou estrutura desconhecidas do leitor;

por meio de estratégias inferenciais, é possível, pelo contexto imediato, auxiliá-lo na compreensão; levar o leitor a deduzir, pela leitura, o sentido de uma palavra ou estrutura frasal desconhecidos, assim como pelo auxílio de mecanismos de linguagem como expressões sinônimas ou equivalentes.

- **8ª. Produção de inferências globais:** O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Nem tudo está dito ou posto no texto, por isso, o leitor, para ter a compreensão global do texto, precisa apoiar-se nas pistas que o autor deixa, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo para a compreensão global. Utilizar perguntas ou discussões que possam favorecer que o leitor perceba o que não está dito, explicitamente, no texto, mas está pressuposto ou insinuado e deve ser inferido, para que a compreensão se efetive. Neste momento, é importante chamar a atenção para pistas que o autor deixa no texto, tais como escolhas lexicais específicas, construções enfáticas, uso de operadores argumentativos, presença de linguagem figurada, ironia etc. Importante, neste momento, auxiliar o aluno a fazer a distinção entre as inferências autorizadas pelo texto e aquelas que não são autorizadas, ou seja, fruto de uma interpretação excessivamente pessoal.

Além das estratégias para a compreensão durante a leitura, Rojo (2004) também apresenta as estratégias para as capacidades de interpretação e interação com o texto, em que o leitor possa interagir após a leitura, apresentando sua apreciação e réplica, gerando novos textos e discursos. A autora aponta sete estratégias de interpretação e interação, assim como as descreve e indica como desenvolvê-las. Segue a descrição de cada uma delas e a maneira de desenvolvê-las, de acordo com Rojo (2004):

- **1ª. recuperação do contexto de produção:** para a interpretação de um texto, além de um nível literal é preciso situá-lo, ou seja, conhecer quem é seu autor?; que posição social ocupa?; em que situação escreve?; com qual finalidade?; quais ideologias assume?; entre outros elementos. Por meio de estudo, pesquisa, perguntas, discussões, apresentar ao leitor o autor, o lugar social que ocupa, a esfera social em que o texto circula, veículo em que é divulgado, momento histórico em que foi produzido. Esta estratégia favorece outras capacidades de leitura, como por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios, a predição de conteúdos, a realização de inferências globais, a elaboração de apreciações estéticas ou afetivas entre outras.

- **2ª. definição de finalidade e metas da atividade de leitura:** todo o controle do processo de leitura está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra, ou seja, ler para estudar, para entreter-se, para fruir esteticamente o texto. É essencial esclarecer ao leitor ou criar uma situação de leitura, deixando claro o quê, por quê e para quê vai ler o texto, principalmente no ambiente escolar, em que muitas vezes não é o leitor quem escolhe determinada leitura; então, é preciso deixar claros os propósitos da leitura.
- **3ª. percepção de relações e intertextualidade (nível temático):** ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este ou outros que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Por meio de comentários, perguntas, retomadas, solicitações de pesquisas etc., é possível auxiliar os alunos a relacionar o conteúdo do texto lido ao conteúdo de outros textos. Quanto maior for o número de relações que o leitor estabelece entre o que está lendo e o que já leu ou ouviu, conversou ou assistiu sobre o tema mais efetivo é o diálogo que ele trava com o texto.
- **4ª. percepção de relações de interdiscursividade (nível discursivo):** perceber a relação que se estabelece entre discursos, como por exemplo as paródias, as ironias, as citações. Por meio de comentários, perguntas e exposições auxiliar o leitor a perceber o diálogo entre discursos. Para que isso ocorra é essencial levar em consideração as relações de sentido que o leitor consiga fazer, dentro da sua história de leitura.
- **5ª. percepção de outras imagens:** considerar as imagens, sons, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc., como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente a linguagem verbal escrita; levar o aluno, por meio de discussões e perguntas, a perceber os elementos do paratexto verbal e não-verbal que acompanham o texto ou o livro, pois são aspectos que contribuem na compreensão do texto como um todo.
- **6ª. elaboração de apreciação estética e/ou afetivas:** ao longo da leitura, o leitor reage ao texto o todo tempo: sente prazer na leitura, encanta-se pela beleza da linguagem, ou não gosta do texto pelas mais variadas razões. Isso pode ser motivo até mesmo de interromper a leitura. Desenvolver atividades que levem o aluno a perceber a organização textual, a escolha lexical, a construção sintática bem feita, com a finalidade de explorar os recursos e a beleza da linguagem etc., são maneiras de não só ampliar a capacidade compreensão do texto, mas também formar o leitor capaz de apreciar e emitir opiniões de cunho mais afetivo ao texto. Ler, sendo capaz de apreciar os efeitos de sentido criados pelo autor é uma capacidade bastante sofisticada e que leva o leitor a, de fato, fruir o texto.

- **7ª. elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos:** também, durante a leitura, o leitor discute com o texto, discorda, concorda, critica suas posições e ideologias. Esta capacidade é que conduz o leitor a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor do texto; por isso, seja importante, estimular o leitor, por meio de perguntas, discussões, comparações a outros textos e discursos a pensar coisas novas e se aprofundar em sua análise, ou seja, auxiliá-lo a ser capaz de realizar a réplica crítica ao texto.

Sobre essas estratégias de capacidades de compreensão e interpretação da leitura, há aquelas que são ativadas no momento anterior à leitura, aquelas que são ativadas durante a leitura e aquelas que são ativadas no momento posterior à leitura. Ademais, utilizamos esses procedimentos adequando-os ao nível de leitura do público leitor envolvido. Não fizemos desses procedimentos uma sequência rígida, mas um recurso de orientação para desenvolver a atividade de leitura em sala de aula. Em nossa proposta de trabalho de leitura para o ensino fundamental focamos as estratégias relativas às capacidades de leitura e compreensão do texto e algumas capacidades de interpretação, de acordo com a idade, maturidade e grau de proficiência leitora dos alunos. Nosso objetivo visa à aproximação desse público leitor com o texto literário canônico, de forma a promover a compreensão do enredo e da linguagem.

Durante a leitura, exploramos tanto os elementos da linguagem verbal, própria do conto machadiano, quanto os elementos da linguagem imagética, própria dos quadrinhos. Recuperamos, de maneira oral, os elementos que constituem a narrativa, a maneira como a trama é construída, a organização temporal. A exploração desses elementos foi auxiliada pela imagem.

4.1.1. DESCRIÇÃO DAS TURMAS

Essa atividade de leitura foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, com duas turmas das séries finais do ensino fundamental (9º anos). As turmas são de períodos diferentes; a turma A período da manhã e a turma B no período da tarde. As duas turmas apresentam uma quantidade de alunos semelhantes, vinte e oito alunos por sala. São turmas heterogêneas, com pequenas diferenças de ordem socioeconômica e de estruturação familiar.

No período da manhã, os alunos não trabalham, somente estudam; alguns pais são funcionários públicos municipais, ou pequenos comerciantes, professores, funcionários da usina sucroalcooleira do município vizinho. Quanto à escolarização, há pais com o ensino superior, ensino técnico, ensino médio completo. Há, de forma melhor, maior envolvimento da família com o desenvolvimento escolar. Mesmo assim, há dificuldades quanto ao gosto pela leitura, os alunos reclamam, resistem e leem, por que os pais exigem que leiam. Os alunos que leem, espontaneamente, têm predileção por Harry Potter. O contato com livros de leitura se dá por meio da escola, da sala de leitura. Não há o hábito de os pais em comprar livros para os filhos.

No período da tarde, há uma situação diferente. Os alunos que residem na cidade trabalham no período da manhã. Os meninos, geralmente, são auxiliares em supermercados ou oficinas. As meninas, ou trabalham como babás de crianças no período da manhã, ou cuidam dos afazeres domésticos da própria casa, pois as mães trabalham fora. Há, também, alunos que residem na zona rural e auxiliam os pais no serviço do campo. Na maioria, os pais são trabalhadores rurais, o corte de cana é mais comum. As mães, também, ou são trabalhadoras rurais ou domésticas. Quanto à escolarização dos pais dos alunos dessa turma, há uma parte que concluiu o ensino médio, alguns têm ensino médio incompleto e outros, ensino fundamental completo ou incompleto. Com relação aos pais dos alunos dessa turma, nenhum deles possui ensino superior. O contato com livros, com a leitura, ocorre, praticamente, na escola.

4.1.2. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA EM SALA DE AULA

Apresentamos, aqui, a descrição da atividade de leitura do texto *Conto de escola* de Machado de Assis, quadrinizado por Laerte Silvino. Direccionamos a leitura, de acordo com as Estratégias de compreensão e interpretação propostas por Rojo (2004) anteriormente apresentadas.

Por questão do tempo, que em nível de mestrado é um pouco curto, a aplicação foi restrita apenas a duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Utilizamos para a realização da atividade dez aulas; seis aulas foram destinadas à leitura, discussão e produção do texto escrito. Nas outras quatro aulas, os alunos fizeram a ilustração.

1º momento – antes da leitura

Na primeira etapa, momento anterior à leitura do texto, desenvolvemos a estratégia de ativação de conhecimentos. Por meio de um bate-papo com os alunos sentados em círculo, fizemos alguns questionamentos sobre o que eles pensavam sobre a escola, a importância da escola em suas vidas, se já havia acontecido algo inesquecível em alguma aula mesmo sobre acontecimentos corriqueiros, sobre os professores, sobre os amigos. Esta etapa é um momento de preparação para a leitura.

Ainda nessa etapa, também anterior à leitura, fizemos a antecipação ou predição de conteúdos do texto. Em pares, os alunos receberam um volume da obra *Conto de escola* em quadrinhos, de Laerte Silvino para a leitura. Começamos a leitura do livro pela observação dos elementos paratextuais. Por se tratar de um livro em quadrinhos, a percepção da linguagem imagética é um elemento de importante apoio na fase de antecipação de conteúdo do texto, na leitura. Observamos com os alunos o título do conto, a ilustração da capa e da contracapa, nome do autor do conto, o nome do autor da quadrinização. Destacamos a informação, de que mesmo em quadrinhos, o texto verbal utilizado era original, ou seja, o mesmo escrito por Machado de Assis em 1840.

Observamos com os alunos, a ilustração do interior da capa e contracapa, a folha de rosto. Assim, a partir das ilustrações da folha de rosto, propusemos algumas hipóteses: Por que o nome da história *Conto de Escola*?; Quem seriam os meninos presentes na ilustração da folha de rosto?; Eles seriam amigos?; Qual a relação da moeda com a história?; A moeda seria de algum deles? Junto aos alunos levantamos várias hipóteses sobre o conteúdo da história, a partir das imagens, para depois iniciarmos a leitura do texto. Algumas hipóteses levantadas pelos alunos foram anotadas, pois queríamos, juntamente, observar ao longo da leitura se elas se confirmariam.

Vale ressaltar que, neste momento, fizemos a recuperação do contexto de produção do texto, estratégia de interação, para esclarecermos aos alunos quem foi Machado de Assis. Mostramos imagens do autor, da cidade do Rio de Janeiro da época e, também, conversamos sobre o quadrinista Laerte Silvino, que fez a transposição do conto. Os alunos compreenderam que a história original foi escrita em 1844 e tornou-se um livro quadrinizado em 2010, ganhando novo formato. Discutimos, em sala, a finalidade da atividade de leitura; conhecermos a literatura produzida pelo autor Machado de Assis, agora transposta para os quadrinhos.

2º momento – durante a leitura

Iniciamos a leitura juntamente com os alunos, lendo a história em voz alta, alguns alunos também quiseram ler partes da história. Durante a leitura fomos fazendo a checagem das hipóteses, anteriormente levantadas na fase da antecipação. Em alguns momentos, paramos a leitura e propusemos novas perguntas aos alunos. Questionamos sobre o que haviam entendido até o momento, assim como quais poderiam ser os próximos acontecimentos da narrativa.

Na fase da estratégia de localização de informações, propusemos aos alunos perguntas e discussões sobre informações que mereciam relevância para a compreensão da história. Por exemplo, “Pilar ia sempre à escola? ”; “Por que ele foi à escola naquele dia? ”; “A moeda era de Pilar? ”, entre outras. Comparamos as informações novas que foram obtidas na leitura com as informações anteriores à leitura, observando se as hipóteses criadas antes da leitura se confirmavam ou não. Um exemplo vivenciado em sala de aula: a maioria dos alunos pensava que a moeda da história havia sido encontrada na rua por um dos meninos, ou que um dos garotos a havia perdido e o outro colega encontraria e daí surgiria o conflito.

Na generalização, por meio de perguntas, fomos estimulando os alunos a perceberem os pontos importantes da história para encaminhar para a síntese da narrativa. Essa é uma estratégia que ocorre ao longo da leitura em que o aluno deve ser estimulado por meio de perguntas ou discussões, para reconhecer características comuns ou regulares a dados acontecimentos singulares do enredo. Essa etapa de leitura permite ao aluno conseguir fazer uma síntese do texto lido. Uma vez, havendo a compreensão, consegue sintetizar aquilo que foi lido, guardando, na memória, os momentos da história de maior importância.

Na estratégia de produção de inferência local pudemos auxiliar o aluno durante toda a leitura, a perceber por meio do contexto, o sentido de palavras ou reconhecer informações por meio de recursos de linguagem. Nesse caso, utilizamos o texto verbal e a imagem.

No caso do texto machadiano, esta etapa é importante para que o aluno possa se familiarizar com as construções linguísticas típicas do autor. Como exemplo, no fragmento *“Na semana anterior tinha feito dois suetos e descoberto o caso recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro.”* (Grifo nosso). As palavras destacadas merecem atenção durante a leitura, para que o aluno entenda os seus sentidos. No caso de **suetos**, uma expressão da época que, atualmente significa, “matar aula”. A palavra **sova** significa a surra que o pai aplica no filho e a palavra **pagamento** tem sentido figurado, pois significa o castigo recebido por ter matado as aulas.

O quadrinho que ilustra essa parte da história traz a imagem do pai de Pilar correndo atrás dele, com uma vara e surrando-o. Os alunos conseguiram, facilmente, compreender que Machado de Assis estava sendo irônico, ao chamar aquilo de pagamento, pois pagamento remete à ideia de receber algo positivo e, no caso, Pilar estava apanhando do pai.

Na estratégia de produção de inferências globais, auxiliamos os alunos na percepção do que está dito ou não dito no texto. Neste caso, o texto literário é uma grande oportunidade para o aluno perceber a polissemia da linguagem artística, os sentidos que a linguagem figurada pode proporcionar às construções linguísticas. Por exemplo, no texto, *“Chamava-se Raimundo este pequeno e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos, vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro.”* Bastante comum na criação machadiana, a suavização de uma expressão através dos eufemismos. O narrador não diz explicitamente, mas o leitor compreende que o narrador quer dizer que a personagem Raimundo tinha certa dificuldade em aprender.

3º momento – após a leitura

As estratégias de interpretação e interação, tais como percepção de relação de intertextualidade e interdiscursividade e elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e valores éticos e/ou políticos foram desenvolvidas ao término da leitura e da discussão sobre o enredo.

Em conversa com os alunos, debatemos se haviam gostado da história ou o que sentiram durante a leitura; se haviam se identificado com algum personagem; se era uma história interessante; se eles esperavam que a história tivesse esse desfecho.

Os alunos disseram ter se surpreendido pelo fato da moeda ser usada pela personagem Raimundo para comprar os favores de Pilar. Alguns disseram não simpatizar com Curvelo, por achá-lo invejoso, pois deveria ser o motivo de ter delatado os colegas; no entanto, alguns alunos disseram compreender Curvelo e defenderam que o personagem havia agido daquela maneira por sentir-se excluído.

Os alunos debateram sobre as diferenças da escola do passado, 1840, e a escola atual; sobre a postura do professor em sala de aula; sobre o uso da palmatória como forma de castigo aplicada aos alunos. Inclusive comentaram sobre a expressão do narrador para descrevê-la *“ com aqueles cinco olhos do diabo”*. (Machado de Assis, 2008, p.88), ou seja, o

narrador a descrevia, assim, pelo horror do castigo. Associaram a palmatória, castigo daquela época, à suspensão na atualidade.

Quando questionamos os alunos se eles sabiam o que significava as palavras delação e corrupção, alguns disseram ter ouvido a palavra delação nos noticiários jornalísticos que, constantemente, usam a expressão delação premiada. Porém, não entendiam direito o sentido de ambas; entretanto, a partir da história de Pilar, Raimundo e Curvelo, puderam compreender qual o sentido em dizer que alguém delatou ou corrompeu alguém. Inclusive fizeram a relação que, entre eles, a palavra delator, é usada, mas por meio de outras expressões, como: “cagueta”, “dedo-duro”, “X9”.

Após a leitura, fizemos a proposta para os alunos, para que eles escrevessem sobre o que sentiram após a leitura, e que se posicionassem, ou como a personagem Curvelo ou Raimundo, e contassem a história. Também, expus que eles poderiam fazer a narrativa na forma de quadrinhos. A maioria preferiu escrever a narrativa. A atividade foi realizada em grupos de alunos, em pares ou trios. Deixei que eles se agrupassem por afinidade, sem qualquer imposição. Durante a atividade escrita, eles fizeram uma nova leitura da história e debateram, entre eles, sobre o que entendiam. Quando havia algum impasse, geralmente, a dúvida era colocada para a sala, que, de acordo com o texto, definiam a interpretação mais coerente. Alguns grupos optaram por escrever a história e depois transpor para os quadrinhos.

O aspecto que nos chamou a atenção durante a atividade de leitura foi que, em nenhum momento, os alunos reclamaram, da realização da leitura, ou mesmo disseram achar a linguagem difícil. Muitos acharam interessante a maneira eufemística de Machado descrever algumas situações, como por exemplo a descrição que realiza de Raimundo.

4.2. RESULTADOS: TRABALHOS DOS ALUNOS

Nosso trabalho em ambas as séries priorizou a leitura e a compreensão do texto. As atividades desenvolvidas, primeiramente, objetivaram a leitura da história em quadrinhos que traz o texto clássico, aproximando o leitor do enredo e a sensibilização com o conflito vivido por Pilar e Raimundo. Os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre suas emoções e sobre o que sentiram ao lerem o texto.

A atividade de escrita, em que os alunos, contaram a história do ponto de vista de Raimundo ou de Curvelo, consideramos como uma possível réplica que o aluno nos trouxe, a

partir da sua compreensão e interpretação do texto. Fugindo da tradicional tarefa de responder um questionário: Quem é o narrador da história?; Qual é o foco narrativo?; Onde ocorre a história?; Caracterize a personagem principal?; entre outros tipos comuns de questões, acreditamos que na atividade de escrita, o aluno pode apresentar domínio de todos esses elementos, todavia de forma diferente. Ao contar a história, colocando-se no lugar de outra personagem, o aluno nos dá a resposta a todas essas perguntas, entretanto de forma que possa exercitar sua sensibilidade, sem a mecanicidade de responder “O que?” e “Quem?”. Além de demonstrar a compreensão de toda a história e seus detalhes, pode expressar sensações que apreendeu.

Dessa forma, acreditamos não seguir a tradicional escolarização do texto literário, seja por não seguirmos o uso das questões padronizadas, seja por priorizarmos a leitura completa do texto de Machado de Assis no suporte da narrativa em quadrinhos.

Percebemos no resultado das atividades que os alunos ao escreverem o texto, mesmo que, baseados na história de Pilar, eles refletem suas vivências, suas experiências, suas crenças, princípios familiares.

Trazemos a seguir algumas produções dos alunos. Não há a identificação por nome. Como a atividade foi realizada em pequenos grupos, os alunos são identificados por grupos e números. Assim, são chamados de Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5. Esses grupos são separados em duas turmas: Turma A alunos do período da manhã e Turma B, período da tarde. Não apresentamos todos os textos no corpo do trabalho. Seleccionamos três textos de cada turma e uma quadrinização, também de cada turma. Nessa seleção, buscamos somente exemplificar as produções, sem classificá-las como boas ou ruins, uma vez que nosso objetivo não é utilizar a atividade de leitura realizada como avaliação. As atividades são resultado de atividades que buscamos envolver o aluno a resposta ao texto lido. Da mesma forma, apresentar textos literários clássicos aos alunos, assim como trazer a literatura para o espaço da sala de aula, por meio de novos suportes.

Dividimos os textos em: narrativas em que os alunos assumem o ponto de vista de Curvelo e narrativas em que os alunos assumem o ponto de vista de Raimundo.

I. Narrativas escritas pelos alunos assumindo o ponto de vista de Curvelo

1º texto:

Conto da escola

Era uma segunda de 1840, eu sentado na carteira do fundo excluído como sempre, pois não entendia qual era o motivo de tanta Solidão, sendo que não me achava uma pessoa tão chata. Assim apesar de as vezes nem eu dar conta dos meus pensamentos, não entendia o porque eu invejar o Pilar, acho que tudo isso pela sua inteligência.

Nesse dia Pilar resolveu aparecer, pois ele não costumava vir à escola. Eu sentado sem fazer nada olhei para o Raimundo entregando uma moedinha de prata para o Pilar. Sem a mínima ideia do que estava acontecendo entre eles, comecei a prestar muita atenção em cada movimento.

Já estava desconfiada de que aquilo era uma conta mais quando tive a absoluta certeza, sem pensar duas vezes, levantei da carteira com tudo e fui em direção à mesa do Mestre.

— Mestre! Mestre! Raimundo está compensando o Pilar.

O Mestre olhou-me e pediu que explicasse melhor.

— O Raimundo deu uma moeda

Figura 38 – Texto 1 - Grupo 4 - turma B _ Folha 1
 Fonte: acervo pessoal

de prata para Pilar para ele resolver a lição.

— Onde está a moeda?

— Creio que no bolso de Pilar.

O mestre gritou:

— Pilar, venha até aqui!

— Raimundo! Venha também!

— Me dê a moeda, agora!

Pilar tirou a moeda do bolso e deu ao mestre que a pegou e a atirou pela janela. Em seguida, deu 12 Bolos de palmatória nas mãos deles. Fiquei apavorado com medo que eles pudessem se vingar de mim.

Antes que iniciasse o sinal, inventei uma desculpa e sai da sala. Fui correndo umbrala.

Em casa, menti a mamãe que não estava bem. Não voltei à escola à tarde. Algumas^{vezes} depois mudei de escola. Tinha medo de apanhar de Pilar.

Figura 39 – Continuação do Texto 1 - Grupo 4 - turma B _ Folha 2)

Fonte: acervo pessoal

No texto acima, o grupo construiu a narrativa no ponto de vista da personagem Curvelo. No texto, apresentam-no como um garoto solitário e que se sentia excluído na sala, além de afirmar sentir inveja de Pilar. Nessa perspectiva, a personagem teria feito a delação, por sentir-se sozinho e abandonado pelos outros colegas.

Apesar de não haver na narrativa nenhum indício sobre a perspectiva da inveja de Curvelo por Pilar, consideramos as interpretações realizadas pelos alunos como uma forma de dialogar com a narrativa, pois como aponta Candido (2002), na leitura podemos nos entender, nos humanizar, assim como entender o outro.

No próximo exemplo, temos a narrativa em que grupo, também, assumiu a perspectiva de Curvelo.

2º texto:

Conto da Escda

Nas aula manhã de uma segunda-feira do mês de maio, acordei com os olhos de meu irmão mais novo. Olhei para a janela e o sol, então me levantei para me vestir rápido, pois estava com dor de cabeça por tanta barulho, toda manhã era a mesma coisa.

Apressado passei pela cozinha, peguei um pão frito a mesa e coloquei-me à caminho da escola. Eu era um menino que observava muito a tudo, gostava de ver a maneira como os passáros voavam, como as folhas balançavam, até a maneira como as pessoas conversavam e se complementavam na rua. Eu pensava, eu não ter ninguém para conversar.

Eu era um menino muito feliz quase não tinha amigos e os que tinha perdia o contato quando saíam de casa. A classe que fiquei, naquele ano, não me deu muito bem, pois que as pessoas tinham vergonha de falar comigo, talvez por medo. Confesso que minha aparência não era muito boa, era o mais velho da sala e não era o mais portidante.

Assim que cheguei à escola fui para sala, logo depois chegou Raimundo. Em seguida, Pilar. Notei a aplicação no semblante de Raimundo, que por sinal era filho do mestre. Deixa por algo relacionado a isso, estava que não

Figura 40 Texto 2 Grupo 1 - Turma B _ Folha 1
Fonte: acervo pessoal

aguentava de tanta curiosidade. Pela primeira vez, decidi-me perguntar se era algo com a lição mesmo.

- Raimundo você está assim pela lição que o mestre passou hoje?

- Que lição? disse ele

- A de pintar, seu pai vai tomar hoje!

- Meu Deus!

Certo que ele não se lembrava da lição, tive dó, pois o pai era mais rígido com ele, até pensei em ajudar. E quem sabe havia um amigo.

É pensando mil coisas para fazer, quando notei uma vez ao fundo da sala, Sua Pilar, aquele pivete, atrapalhando meus planos.

Algo na conversa me chamou a atenção, entre um cochicho e outro, notei um certo brilho. Uma protinca! meu Deus, como era linda! Rapidamente notei que tratava-se de uma troca de valores.

Fiquei então à espera de que perduria um futuro amigo. Movido pela raiva e inveja da amizade dos dois, delatei tudo ao mestre, Policarpo. Que ficou profundamente influenciado mandou Okama-dor.

- Seu Pilar? - gritou

Pilar ficou palido e com feições de morte

- Tem lá cá! - Ordenou o mestre

O mestre fez-lhe dar a protinca que havia recebido para ensinar Raimundo.

Figura 41 – continuação do Texto 2 – Grupo 1 - Turma B _ Folha 2

Fonte: acervo pessoal

Que lhe a maior punição e por fim
 pegou um pedaço de palmeira. Como castigo
 escreveram os dois 12 beijos nas mãos.
 Depois de vê-los naquele estado, imaginei-
 me no lugar deles, arrependi-me profundamente
 do que havia feito.
 Quando deu a hora da saída, mais
 rápido que nunca, foi da sala. Cortei
 caminho até minha casa. Pilar era encrenqui-
 ra, e eu não era de brigar, apesar da
 aparência.
 Ao chegar em casa, fui refletir sobre
 minha ação. Fui a mim mesmo não voltei
 a cometer delações. No outro dia, iria pedir
 desculpas, porém não tive coragem de enfrenta-
 los.

Figura 42 – continuação do Texto 2 – Grupo 1 - Turma B_ Folha 3

Fonte: acervo pessoal

Nesse texto, o grupo também optou por contar a história na perspectiva de Curvelo. Apresentam um motivo para a delação de Curvelo, que é guiado, também, pelo sentimento de inveja e raiva. Chama atenção como o grupo cria uma personagem com certa densidade psicológica. A personagem Curvelo do texto desse grupo descreve sua angústia em não ter um amigo, assim como, ao final, apresenta narrador- personagem arrependido por seus atos.

3º texto:

Conto de Exoch

Como todos os dias barcos de minha vida, estava no terminal do hospital com minha filha. Tereza apresentava um pouco de ansiedade e medo quando a transição, sentada em um banco duro e desconfortável, meu corpo doía, a cada suspiro que dava.

— Vai, acorda já chegamos, sussurrou suavemente Tereza.

— Está bem, filha, me ajude a descer aqui. Com dificuldade, passos pausados, caminhei até a enfermaria. O enfermeiro aplicou o medicamento em minhas veias e desligou a mínima esperança de Tereza em seus olhos azuis e cheios d'água.

— É minha filha, toda a vida é para sempre! Não está reclamando de nada, pelo contrário, momentos bons marcaram-me.

Sim, pai. Relembre um dia de sua vida, para me confortar.

Estou com medo. — disse Tereza.

— Flá... flá... flá... Quando eu digo que não arrependo de nada, é verdade, filha, nem mesmo naquele dia...

Foi o ano de 1840, no terminal para a obra que ia meio barulhento, com o cable desarrumado, em vontade nenhuma de ir para a aula, quando me deparei com Filipe indo para escola. Tinha muito estranho, ele não frequentava muito a escola gostava muito de matar aula para brincar e pular pipa.

Cheguei à escola, e não vi Filipe. Três minutos antes de minha chegada entrou na sala, já estava ele.

Filipe, apesar de não frequentar diariamente a

Figura 43 – Texto 03 – Grupo 3 – Turma A _ Folha 1

Fonte: acervo pessoal

meu, era uma menina muito inteligente e costumava por os meus cadernos de turma. Sempre acabava as lições primeiro.

Os contrários de mim, eu era o mais velho da turma, pois, depois da mãe, estudava. Mãe era muito fiel para mim, mas meus pais eram rígidos e gostavam das coisas certas, isso fez eu ficar na escola.

Estava com todo em silêncio, quando o mestre mandou fazer a lição. Ele era um velho rústico e inteligente que gostava o tempo todo para o final, enquanto esperava a lição também. Era o pai de Raimundo, tinha muito dele, mais do que de outros alunos.

Enquanto todos faziam a lição observava a cada um de perto e foi em um momento, depois que ouvi um barulho:

— Mãe, depois me avisa aí. Existem muitas que você lhe disseu, nunca sei tanta, algumas são de ouro. Você quer está?

Fiquei confuso e me perguntei, o que poderia ser, até quando foi uma pratinha, então a bulha parecia de filhos de Raimundo. Logo me disseu um, logo o outro, mas logo foi quando Raimundo, deu um em troca um, atalho de papel. Depois rapidamente que era a resposta. E como toda criança, anterior, fui logo contar ao mestre Polycarpo.

Ele gritou bruscamente com os dois, e deu a cada um 12 tocos, até os olhos dos dois ficaram vermelhos e inchados.

Catou o papel, Raimundo e o mestre foram conversar ali mesmo na sala. Quanto ao Raimundo, pois correndo atrás de mim.

Claro que mãe me alcançou pois estava em atalho e logo chiquei em casa.

— Nunca vou esquecer esse dia minha filha.

— Nessa pai, realmente isso deve ter marcado para toda a vida. Ligeira pedimos ir meu pai, o medicamento acabou.

— Sim, marcou muito, muito mesmo. Vamos.

Figura 44- continuação do Texto 03 – Grupo 3 – Turma A _ Folha 2/3)

Fonte: acervo pessoal

Nessa narrativa, o grupo inicia a história apresentando o personagem-narrador Curvelo adulto e, já idoso, que rememora um dia de escola de sua vida e conta a sua filha. Na história desse grupo, Curvelo parece sentir-se com dificuldades para aprender e já havia sido reprovado.

Algo que chamou a atenção foi que os grupos que reescreveram a história na perspectiva de Curvelo criam um personagem que, ou se sentia excluído, ou tinha problema em casa. Tentam justificar seus atos.

II. Narrativas escritas pelos alunos assumindo o ponto de vista de Raimundo

1º texto:

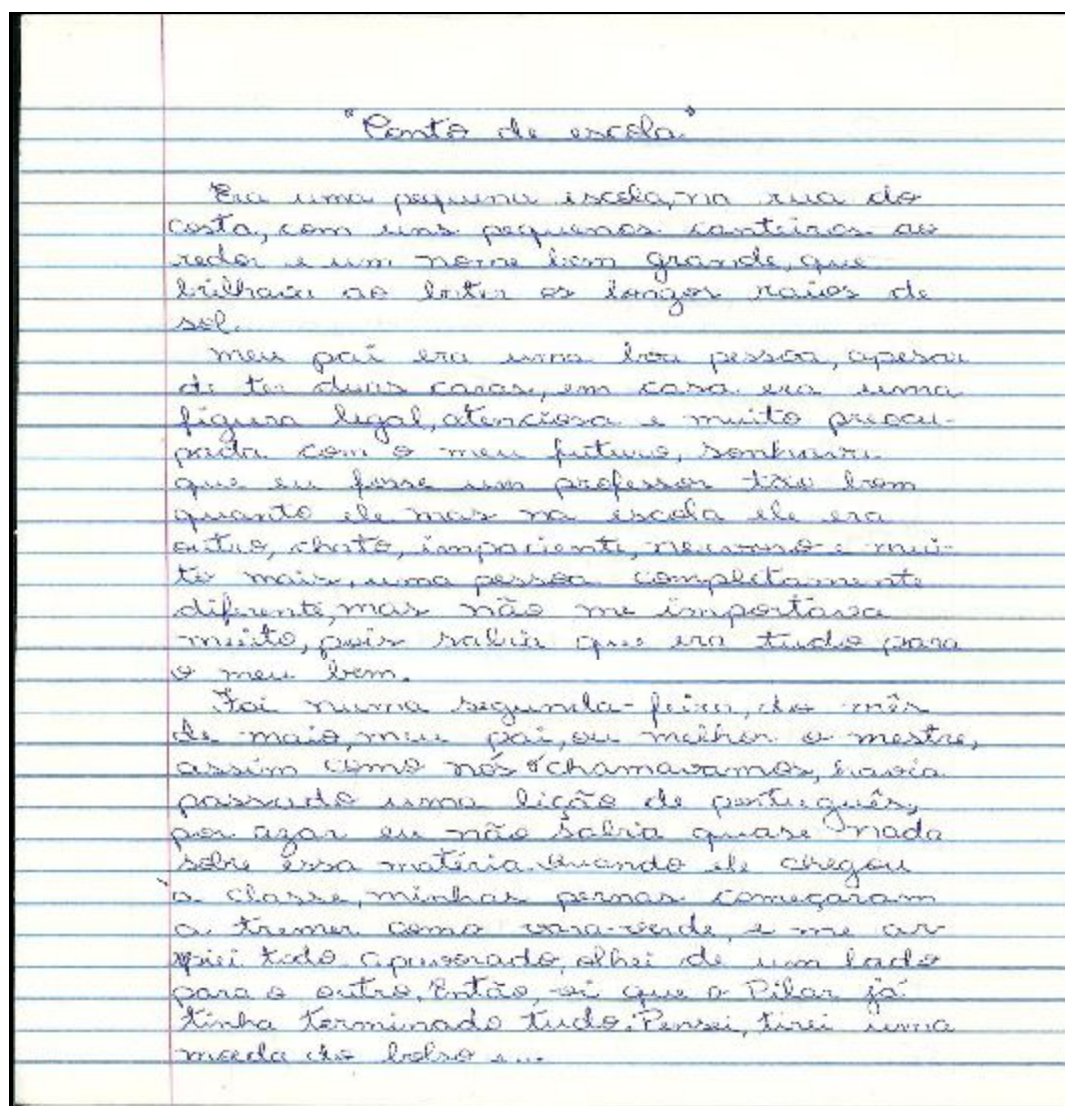


Figura 45 - Texto 4 – Grupo 2 – Turma B_ Folha 1

Fonte: acervo pessoal

- Piu, piu... Olha Pilar?
- O que Raimundo?
- Você já viu uma dessa?
- Sim, onde você conseguiu?
- Minha mãe me deu!
- Você quer pra você?
- Mas você vai me dar a moeda?
- Sim!

Logo, quando ele estendeu a mão para pegá-la eu encolhi a mão.

- O que foi?
- Eu te deu a moeda se você me ajudar na lição de português.

Pilar olhando para trás viu o olhar desconfiado de Curvelo, porém deu pouca importância e aceitou.

Então foi me entregando as respostas em pequenas folhas. Ele repente sussurrou:

- Pilar! Raimundo!
- Pilar e Raimundo apresentam-se aqui na frente agora!!!
- Então vocês estão passando a resposta uns para os outros!!
- Em troca de moedas!!
- Me dê a moeda!

Pilar vagarosamente estendeu a mão e o mestre pegou a moeda e a atirou pela janela.

Depois, em seguida, pegou a palmatória que era usada para castigar

agente e deu com toda força em nossas mãos. No final da aula, Curvelo correu apavorado para a casa dele. Pilar, ainda assim, foi atrás dele, mas não o encontrou. Eu voltei para casa, sem saber se meu pai me daria outro castigo. No outro dia, nem Curvelo e nem Pilar foram à aula. E eu fui como sempre, obrigado.

Figura 46 continuação do Texto 4 Grupo 2 Turma B_Folha 2/3

Fonte: acervo pessoal

Percebemos, na narrativa desse grupo, que, ao assumirem o ponto de vista de Raimundo, criam uma descrição para a personagem Policarpo, o mestre e pai da personagem. Dizem que possui “duas caras”, expressão típica entre os adolescentes. Apesar disso, apontam-no como um bom pai, apesar de muito severo e era essa a maneira de demonstrar que se preocupava com o futuro do filho. Nos demais aspectos mantêm-se fiéis à narrativa do conto.

2º texto:

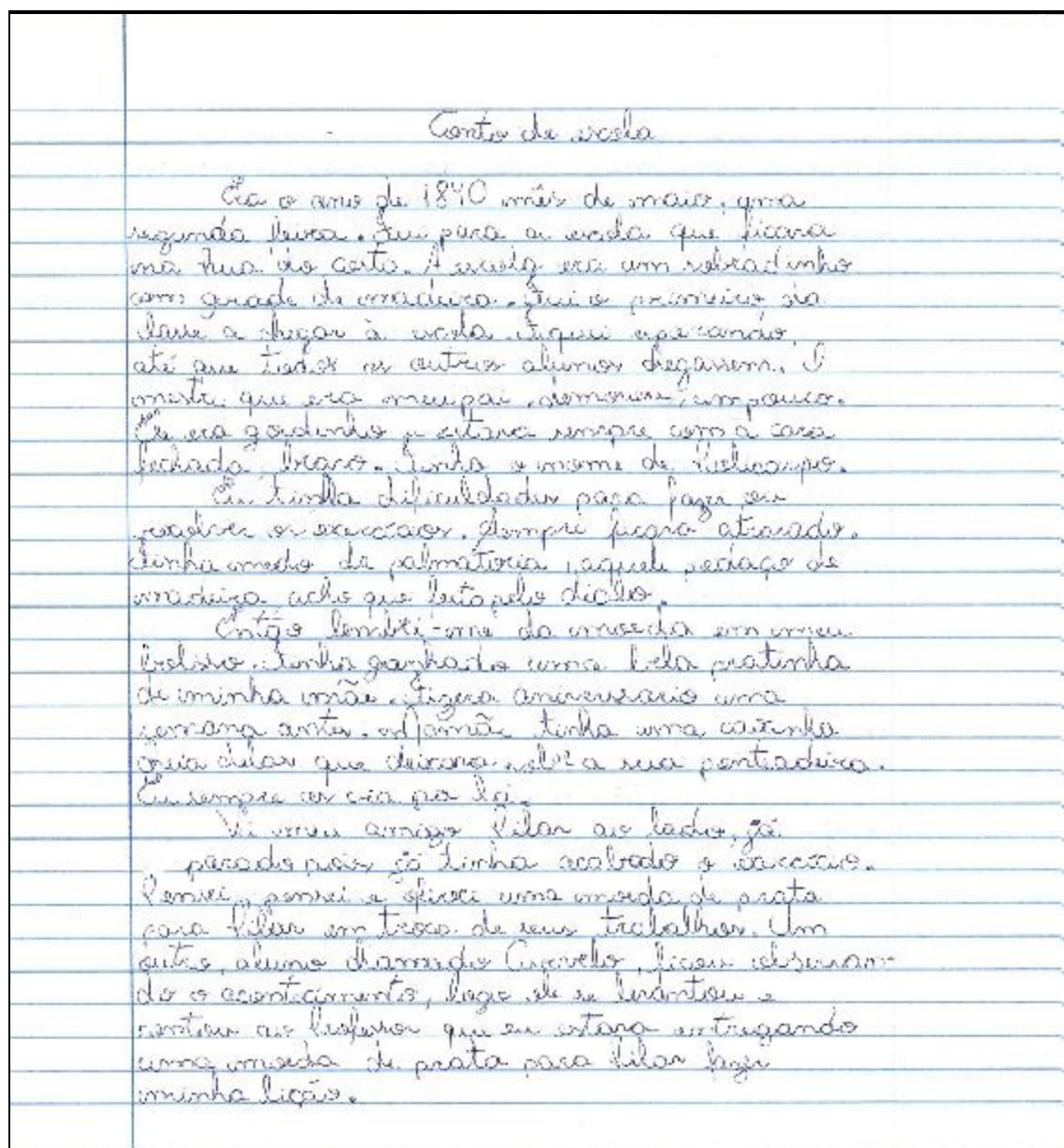


Figura 47 – Texto 5 – Grupo 2 – Turma A _ Folha 1

Fonte: acervo pessoal

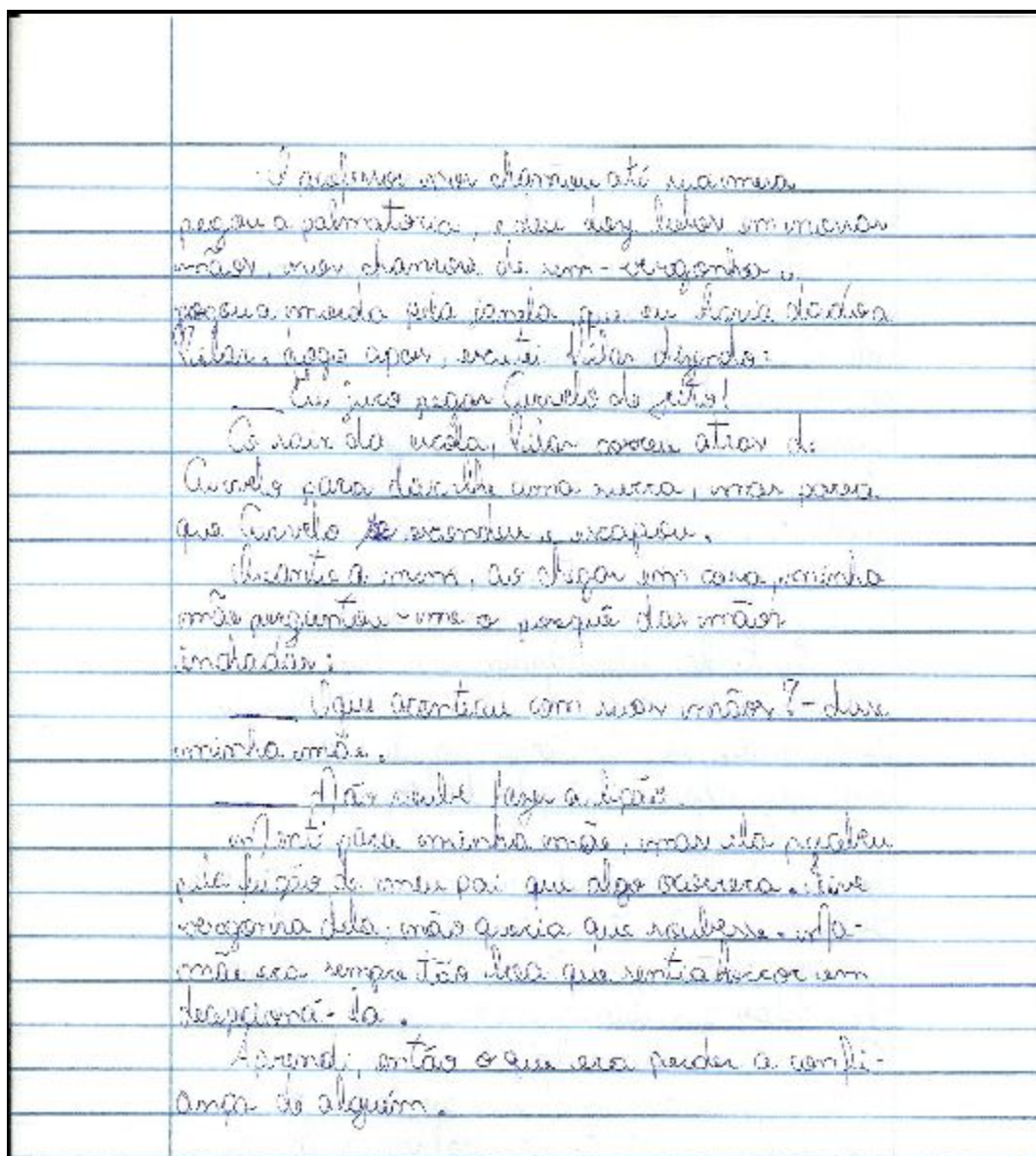


Figura 48 – Continuação do Texto 5 – Grupo 2 – Turma A _ Folha 2

Fonte: acervo pessoal

No texto, o grupo narra a história no ponto de vista de Raimundo e, durante todo o texto, mantém-se coerente com a narrativa original. Na leitura, chamou-nos a atenção de que, para Raimundo justificar as mãos inchadas para a mãe, ao chegar em casa, vale-se da mesma informação apresentada por Pilar, de que não soubera fazer a lição. Percebemos que mudaram o personagem e o ponto de vista; entretanto, utilizam as mesmas informações, porém através da voz de outra personagem.

3º texto:

Conto da escola

Sede dia era assim acordava cedo, tomava meu café que minha mãe preparava, E daí uns minutos lá vinha ele, seu Polícarpo, meu pai, sempre com uma cara feia das Bermudeiras. O café, mamãe retirava a mesa, e eu me arrumava para ir à escola. Era uma segunda-feira do mês de maio de 1940, já terminado de me arrumar, me despedi de minha mãe e ganhei dela uma moeda de prata, como presente de aniversário. Muito bonito, fiquei muito contente, E assim, segui à escola.

Chegando lá como era de costume, ninguém na sala de aula. Era hora de fazer a lição antes que meu pai chegasse. Eu estava tentando fazer a lição quando as outras alunas entraram na sala. Já todas na sala, não demorou muito, seu Polícarpo chegou. As alunas que começaram a se sentar, e após a entrada do mestre, se sentaram. O mestre era muito rígido, sério, ele não deixava os alunos conversarem, e quem o desobedecia, ele dava bofetadas na mão com uma palmatória, era ele dizer: Par isso. Ninguém fazia o contrário do que ele dizia. E eu pensava a palavra lixeirinho: — E agora como é que eu vou fazer essa lição.?!

Figura 49 – Texto 6 – Grupo 3 – Turma B – Folha 1
 Fonte: acervo pessoal

Então, me surgiu uma ideia, pedir para alguém fazer para mim. Mas não seria nada fácil, passar pelas alhas do Mestre iria tentar mesmo sendo quase impossível, e saltando que poderia haver consequências, chamei Pilar bem baixinho:

— Pilar! Pilar!

Pilar olhou e com muita dificuldade conseguiu explicar para ele o que queria:

— Pilar, preciso de sua ajuda para fazer minha ligação! Eu darei em troca a moeda que ganhei de minha mãe.

Então ele aceitou, iria fazer minha ligação. Eu darei em troca essa moeda que ganhei de minha mãe.

Então, ele aceitou, iria fazer minha ligação. Entre tanto, por um descuido nosso, Curselo um colega de sala viu a propalita feita por mim a Pilar e sem nem pensar no que iria acontecer conosco, contou ao meu pai. Então, o mestre Pelicarpes com muita raiva, por nós estarmos fazendo coisa errada, gritou conosco:

— Sr. Pilar! Sr. Raimundo! Venham cá!

— Que história é esta de moeda que o Sr. Curselo me contou?

Então, chamou nos de sem-vergonha, parcalhões, e em seguida deu 12 belotas de palmatória, o mestre lançou a moeda

Figura 50 – continuação do Texto 6 – Grupo 3 – Turma B – Folha 2
Fonte: acervo pessoal

da pela janela que se perdeu na rua, o presente da mamãe. Depois cada um de nós sentou-se em seu lugar.

Quando a aula acabou, voltei para casa. Foi um pouco difícil, pois meu pai na noite da quando eu cheguei em casa deu-me uma lição de moral e ainda levei um novo castigo de meu pai. Mamãe não entendeu direito, mas vi tristeza em seus olhos. Disse que fazer a lição e sem a ajuda de ninguém. No outro dia, voltei à escola e não vi nem Ribar e nem Amelo.

Então, nunca mais fiz erro, comprei um amigo para fazer a minha lição, pois sabia que poderia ser debatido por alguém.

Figura 51 – continuação do Texto 6 – Grupo 3 – Turma B – Folha 3

Fonte: acervo pessoal

Esse grupo, no ponto de vista de Raimundo, cria um momento posterior a sua chegada em casa, quando recebe um novo castigo do pai pelo seu comportamento em sala de aula. Apresenta a mãe que se entristece por vê-lo sendo castigado e, por fim, Raimundo resolve a lição, sozinho.

Observando, de forma geral, as produções dos alunos, podemos perceber, na atividade de escrita, a réplica ao texto lido. Ao apresentarem a narrativa em outro ponto de vista, demonstram hipóteses que criam durante a leitura sobre situações do enredo que coadunam com o sentido da história.

Conforme a afirmação do professor Hattnher (2010) que o processo de leitura constitui uma forma de adaptação, pois, ao lermos um texto, fazemos a criação imagética do que apreendemos, ou seja, criamos uma adaptação. Dessa forma, podemos observar que, nas criações verbais (reescrita do conto) e nas quadrinizações feitas pelos alunos, temos uma adaptação realizada por eles na reconstrução da história.

É possível observar que ao escrever a história, o aluno ativa as informações obtidas e compreendidas na leitura, compara-as, generaliza-as e recria. Conseguem manter coerência com a narrativa original.

III. Narrativas em quadrinhos realizadas pelos alunos

Alguns grupos também fizeram a quadrinização de seus textos. A maioria deles utilizou a ilustração de Laerte Silvino do *Conto de escola*, ou seja, o livro que lemos como modelo para as ilustrações de seus quadrinhos. Outros grupos, porém, fizeram suas próprias ilustrações, criando suas personagens.

Os alunos utilizaram as próprias narrativas e transpuseram para ao formato de HQ. Mesmo que não tenhamos explorado em profundidade a linguagem dos quadrinhos, eles não apresentaram dificuldades na atividade.

Selecionamos um trabalho quadrinizado por um grupo da turma A cujo texto foi apresentado anteriormente (Texto 5/ Grupo2/ Turma A) e da turma B (Texto 4/ Grupo 2/ Turma B). Também estão no anexo outros trabalhos realizados pelos alunos.

O grupo dois da Turma A, conseguiu desvincular-se da ilustração de Silvino e produziram sua própria narrativa quadrinizada. A ilustração para a capa e contracapa, assim como, na criação de Silvino, apresenta uma relação de continuidade, assim como tem ligação com um fragmento do texto dos alunos “ *Mamãe tinha uma caixinha cheia delas que deixava sobre a sua penteadeira. Eu sempre as via por lá.* ” (Texto 5/ Turma A).

Abaixo reproduzimos o trabalho do Grupo 2 da Turma A

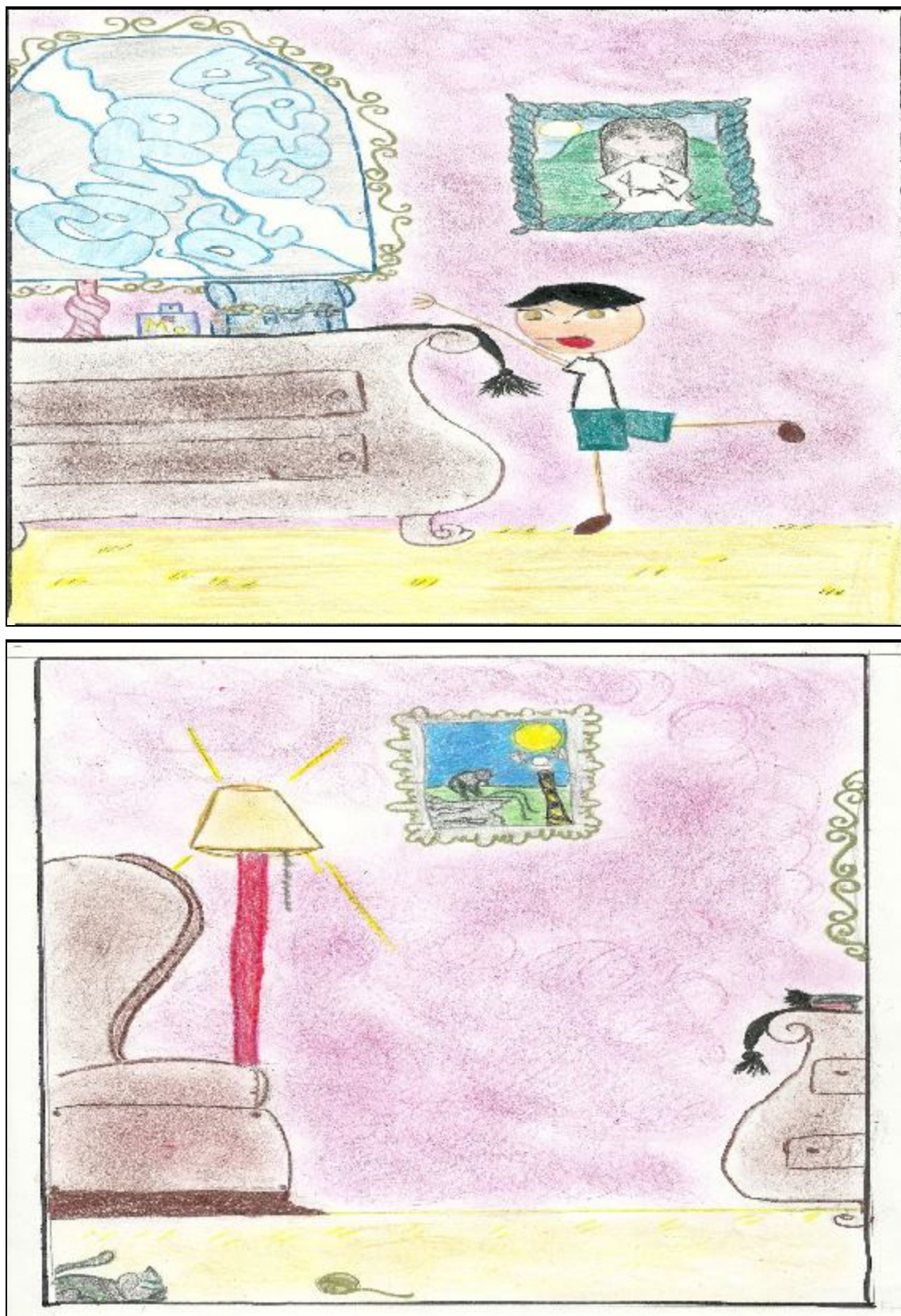


Figura 52 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma A - Capa e contracapa
 Fonte: acervo pessoal

Folha 1:

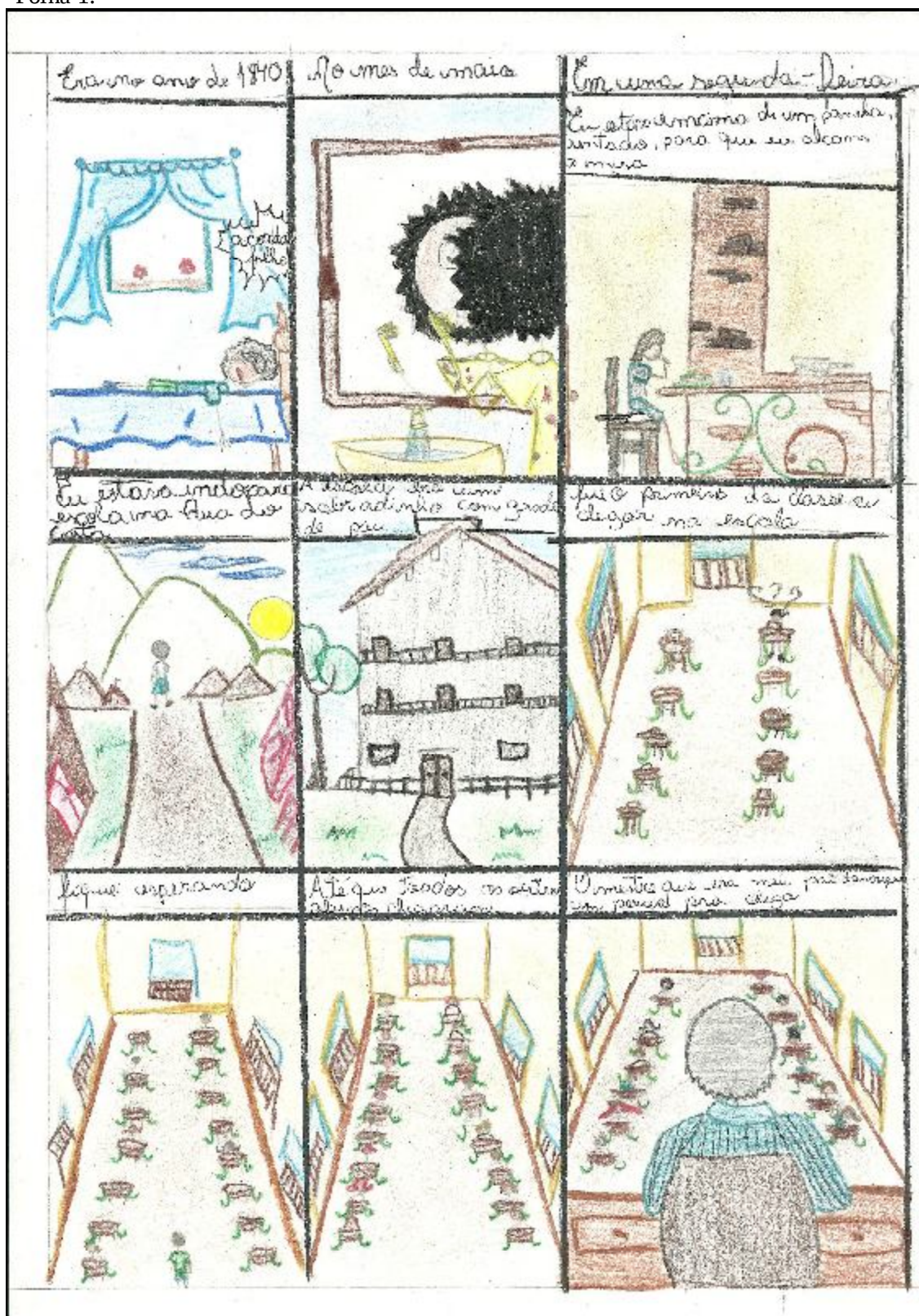


Figura 53 – Quadrinização dos alunos dos alunos do Grupo 2/Turma A/ Folha 01
 Fonte: acervo pessoal

Folha 02:

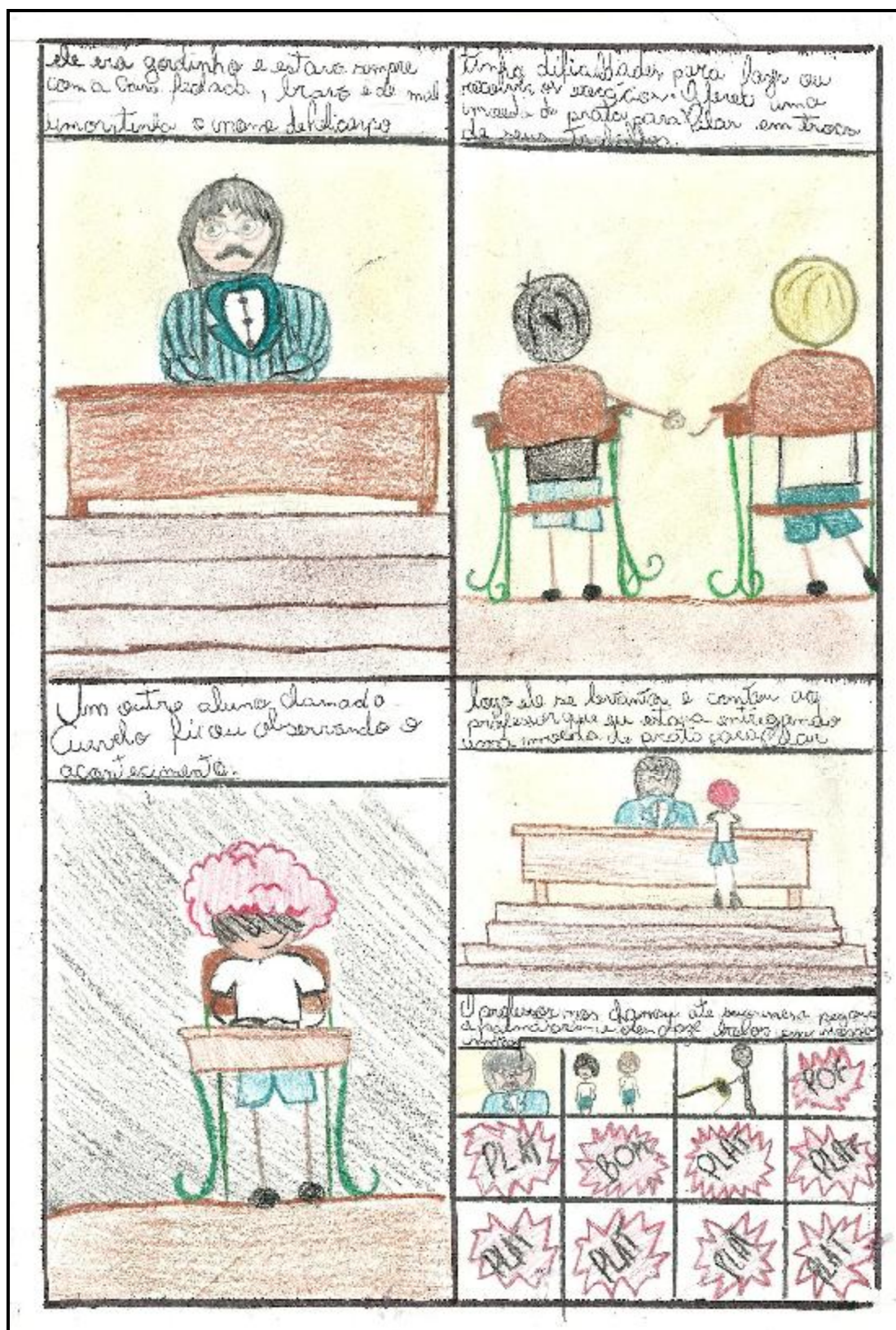


Figura 54 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma A/ Folha 02
 Fonte: acervo pessoal

Folha 03:



Figura 55 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma A/ Folha 03

Fonte: acervo pessoal

Folha 4:

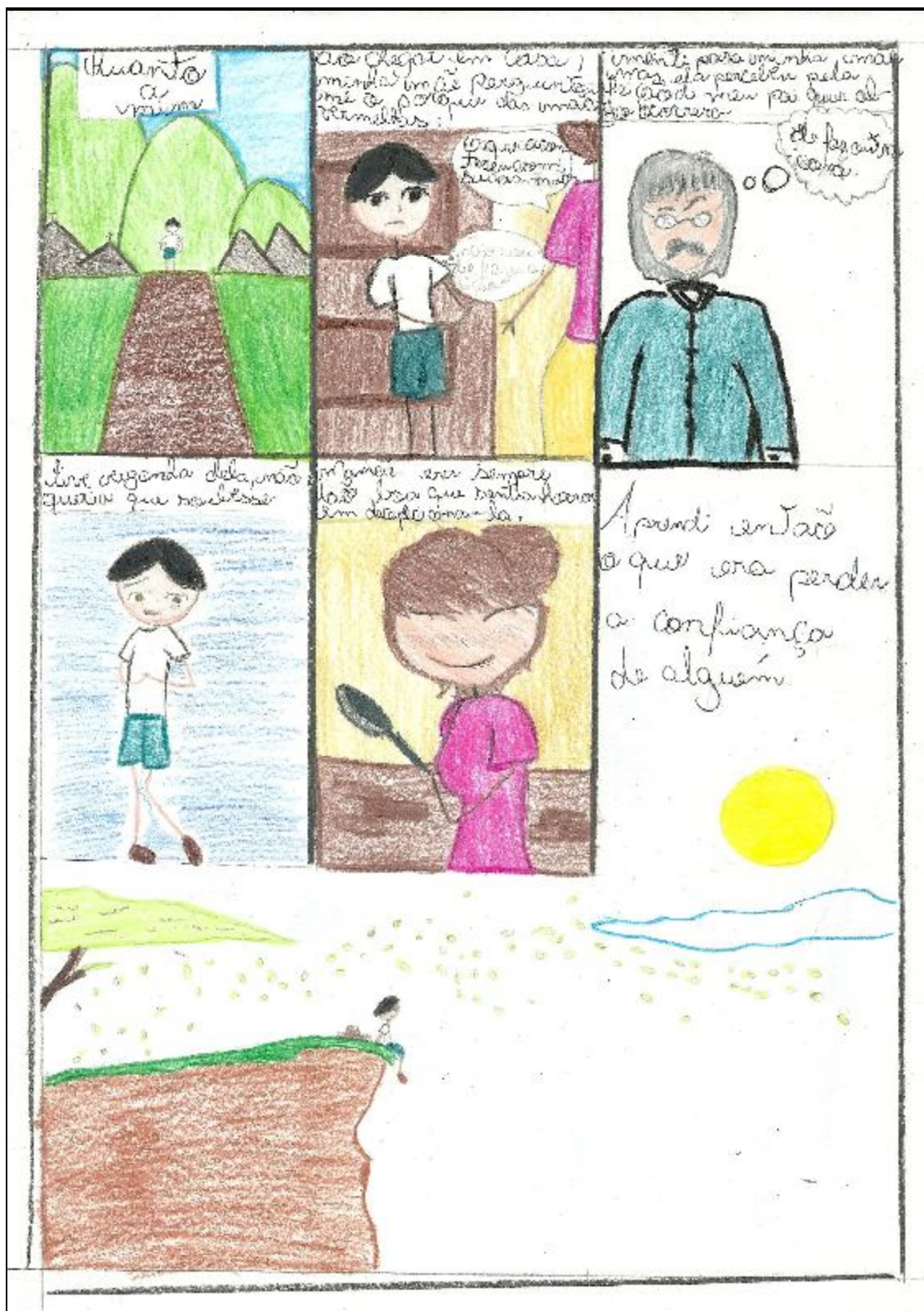


Figura 56 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma A/ Folha 04
 Fonte: acervo pessoal

Abaixo reproduzimos a quadrinização do Grupo 2, Turma B.

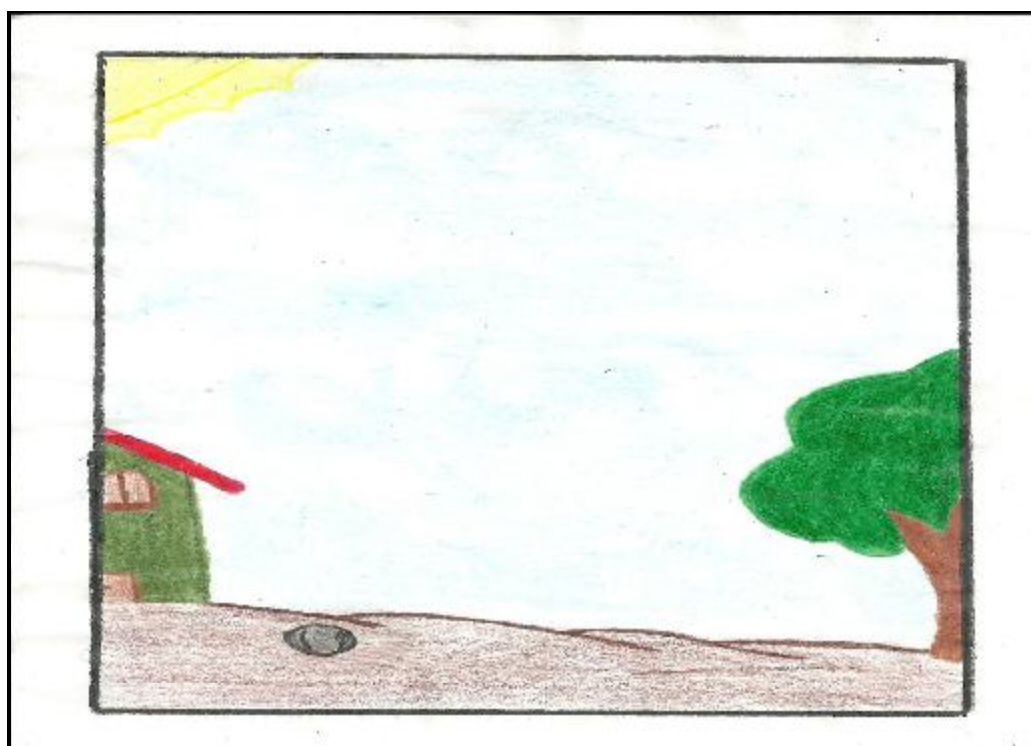


Figura 57 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B - Capa e contracapa
Fonte: acervo pessoal

Folha 01:

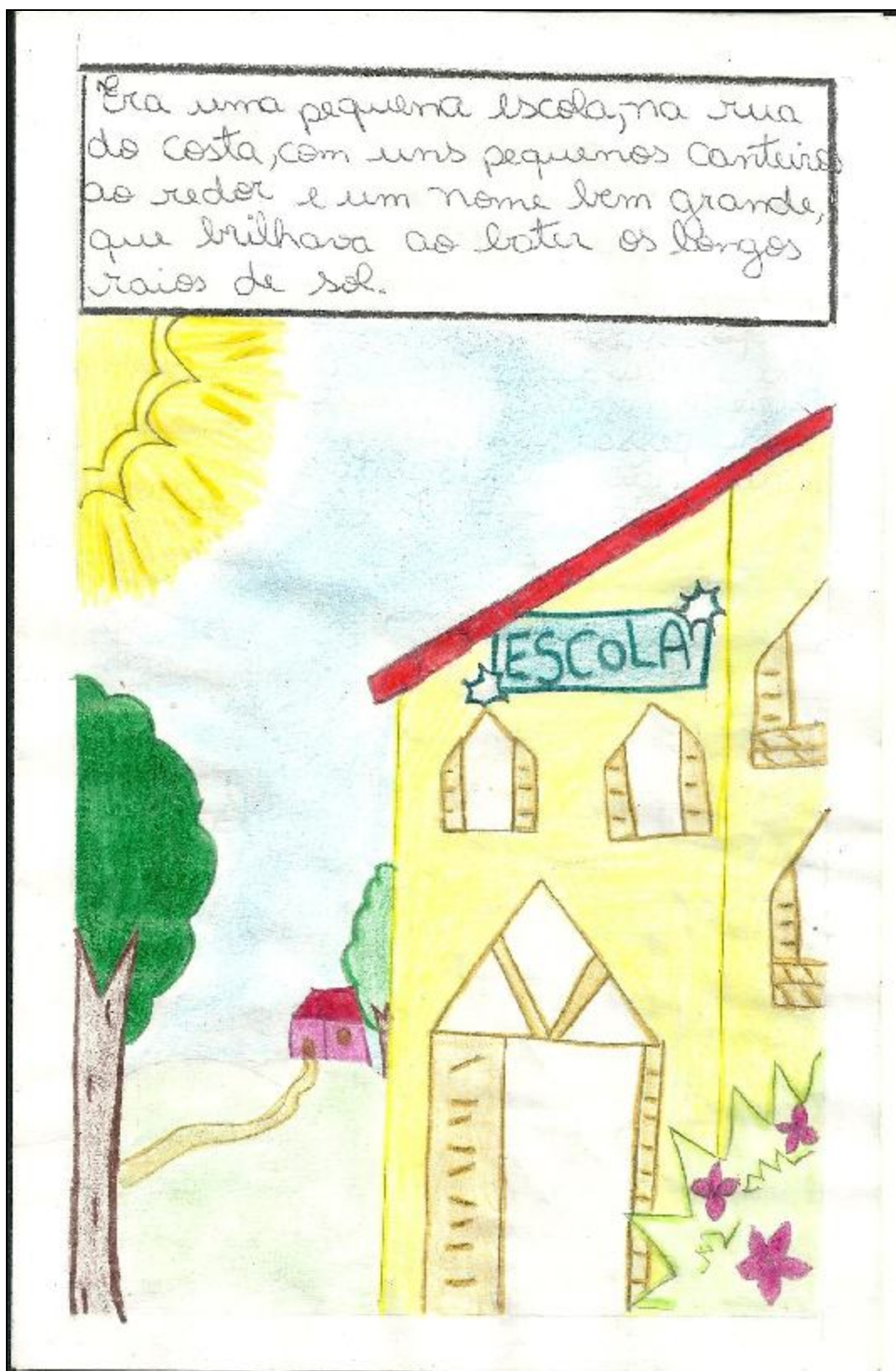


Figura 58 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma B/ Folha 1
Fonte: acervo pessoal

Folha 02



Figura 59 Quadrinização dos alunos do Grupo 2/TurmaB/ folha 2

Fonte: acervo pessoal

Folha 03:

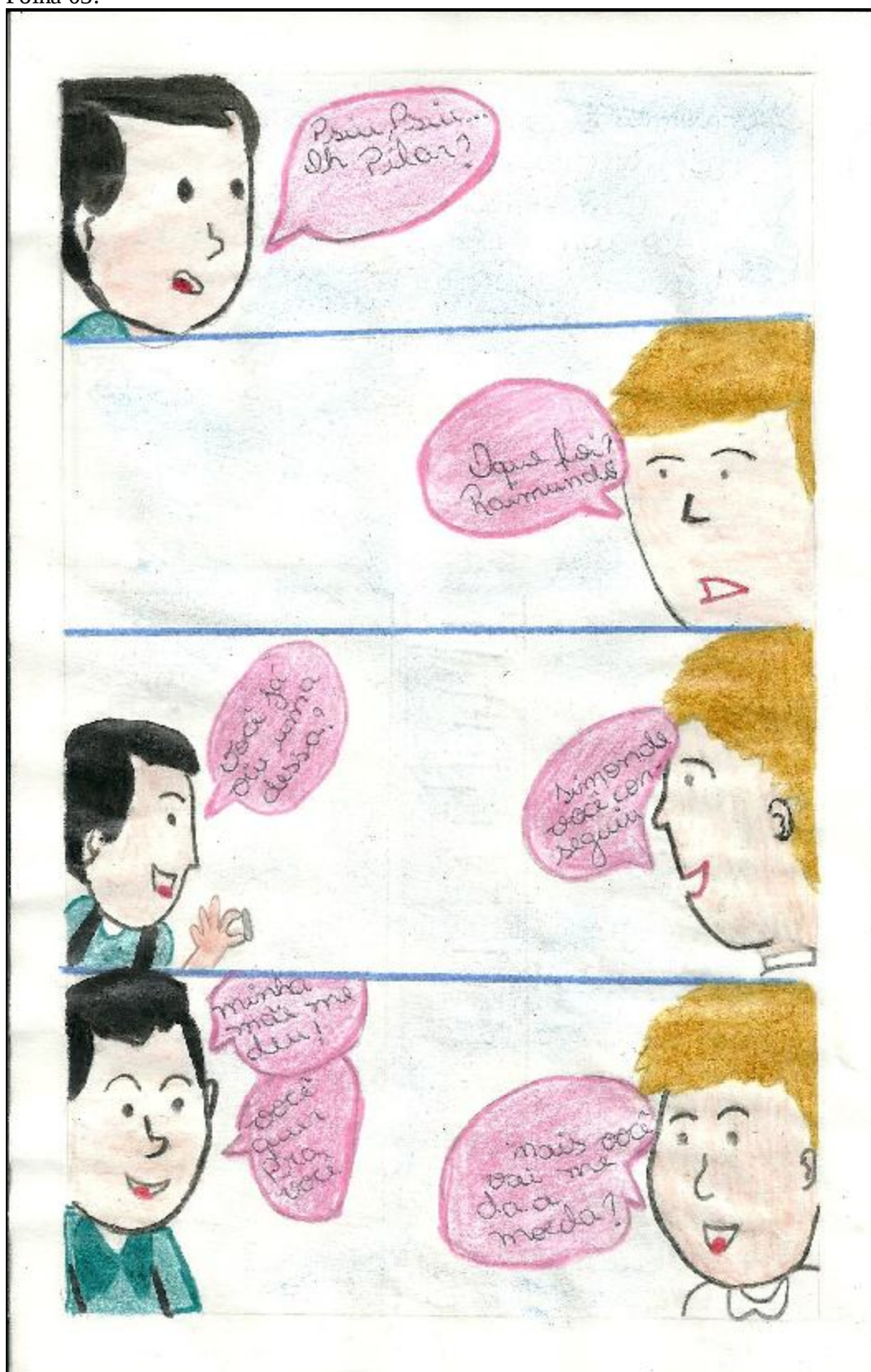


Figura 60 Quadrinização dos alunos do Grupo 2/ Turma B / folha 3

Fonte acervo pessoal

Folha 04:

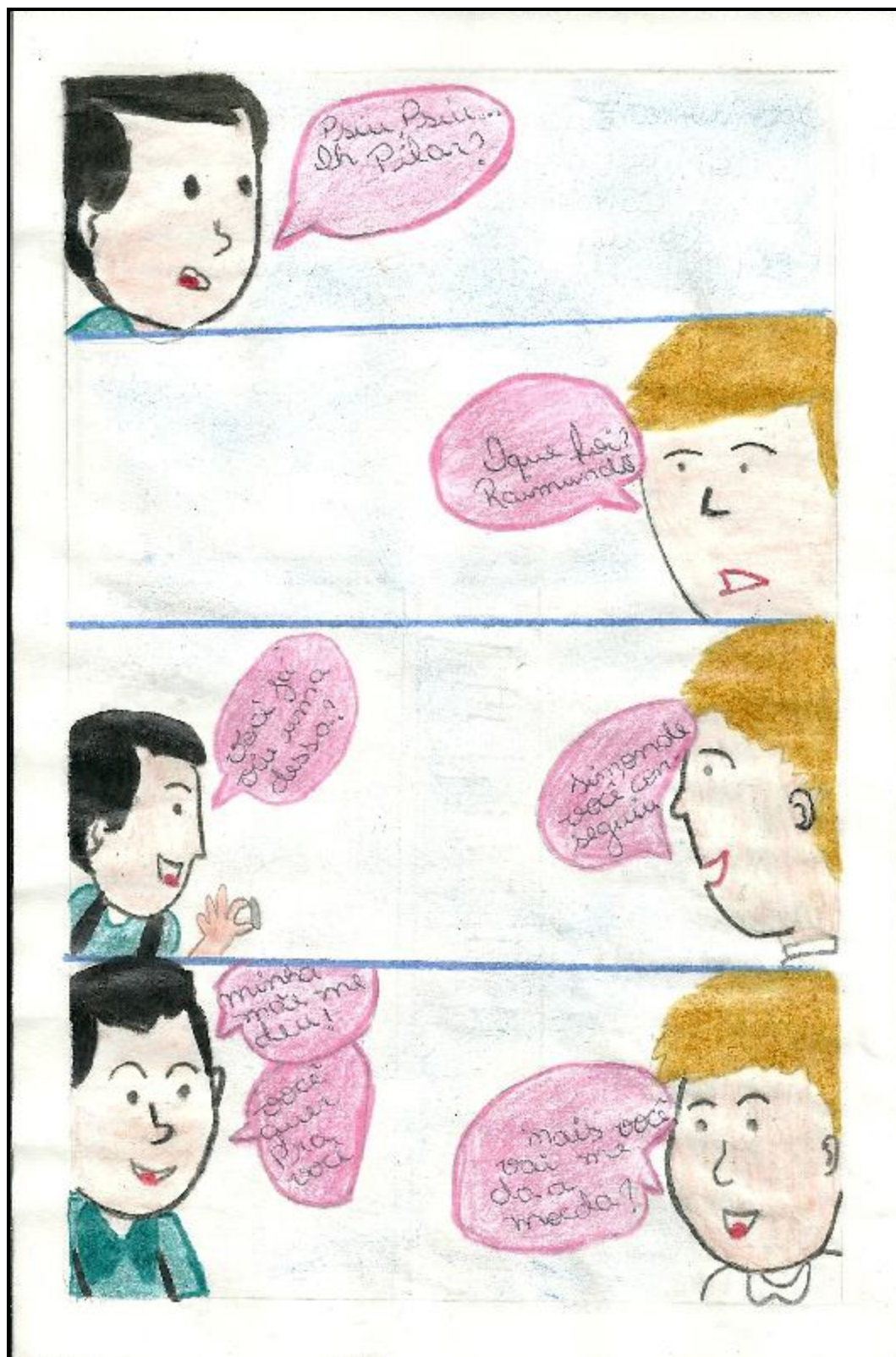


Figura 61 Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma B/ folha 4
Fonte: acervo pessoal

Folha 05:

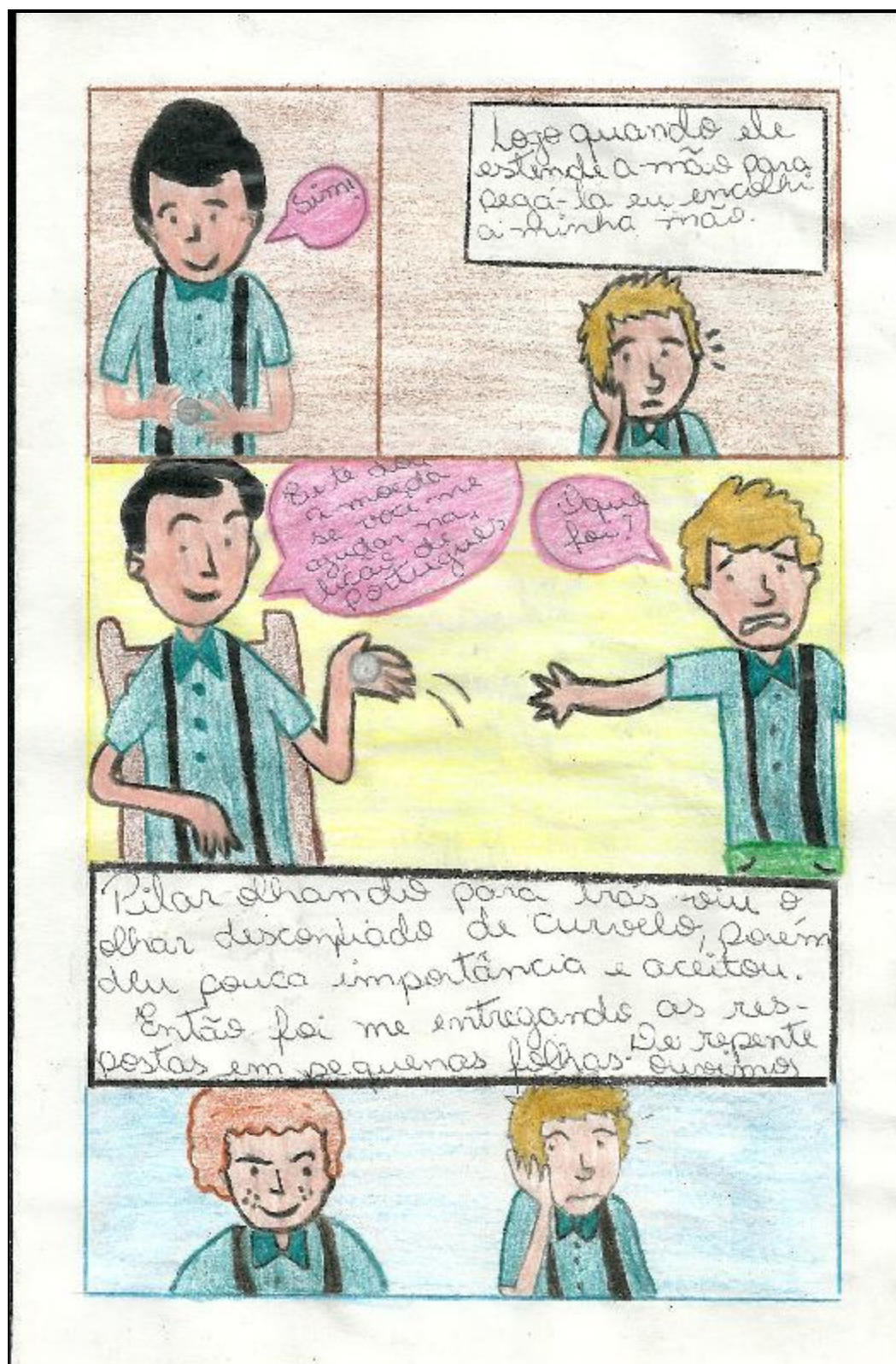


Figura 62 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma B/ folha5
 Fonte: acervo pessoal

Folha 06:



Figura 63 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma B/folha 6
 Fonte: acervo pessoal

Folha 07:



Figura 64 – Quadrinização dos alunos do Grupo 2/Turma B/ Folha07
Fonte: acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou de Mário de Andrade. Para ele, 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 suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Antônio Cândido

Acreditamos que uma das grandes contribuições que a educação escolar pode oferecer às crianças, adolescentes e jovens é a aquisição da leitura, o domínio da escrita e a capacidade interpretativa. Ao ler e escrever, o aluno torna-se sujeito de sua própria história, cabendo a ele elaborar, criar, registrar e ter voz. É necessário que a escola valorize a leitura, evitando a aplicação de exercícios gramaticais em textos de Literatura e invista na leitura, na compreensão e na escrita de textos autorais dos alunos.

A Literatura é para ser lida. Sabemos que o letramento literário é um processo que ocorre durante todo o tempo de escolarização do aluno, assim como temos ciência de que a Literatura, no ambiente escolar, tende a ser escolarizada, assim como os demais conteúdos presentes no currículo. Todavia, a escolarização da Literatura não será completamente negativa, se houver uma mudança na prática docente, na maneira do texto literário ser abordado em sala de aula.

O texto literário deve estar presente nas atividades escolares sem o compromisso com avaliações, com notas; caso contrário, tende a produzir um anticlímax com o leitor, a ponto de afugentá-lo da leitura. Por isso, esperamos que nosso trabalho possa contribuir com a mudança dessa prática, principalmente na perspectiva de que é preciso reconsiderar a escolha de obras literárias a serem lidas e discutidas em sala de aula. Acreditamos que seja preciso romper com o didatismo escolar de divisão em faixas etárias, a Literatura não é datada por idades, ela pode ser literatura para criança, para o adolescente, para o adulto.

Ao defendermos o letramento literário e o incentivo da leitura de obras canônicas, afirmamos nossa posição contrária à elitização da cultura, dos valores dominantes que relegam às camadas majoritárias somente o pragmático, visto suas vidas serem mesmo pragmáticas. Concordamos com Antonio Candido, que, em seu ensaio *Direito à Literatura*, nos afirma que o contato com a Literatura é um direito que deve ser concedido ao Homem,

independente de sua classe social. É preciso dar condições a todos de ter contato com as grandes obras produzidas, pois “negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade.” (CÂNDIDO, 1995, p.186).

Assim, pensamos que a seleção de obras que há na escola, mesmo considerando o mercado editorial, as escolhas aleatórias dos alunos, precisa encontrar maneiras de recuperar o espaço da leitura literária de obras clássicas no ensino fundamental. Conhecer autores consagrados da literatura nacional e estrangeira nas séries finais do ensino fundamental é uma maneira de iniciar o aprimoramento do leitor jovem. É preciso criar oportunidades para que nossos alunos conheçam Machado de Assis, Clarice Lispector, Guimarães Rosa entre outros autores que nossa cultura literária tem a oferecer. Estamos expostos ao perigo de que, muitas vezes, nossos alunos da rede pública não tenham contato com esses autores se não os arriscarmos a apresentá-los a eles.

Para Calvino (2007), não há a menor dúvida do valor dessas leituras para a humanidade, pois elas permitem entender quem somos e aonde chegamos. A obra clássica resiste ao tempo, às mudanças e aos conflitos entre os povos. É por meio do confronto de ideias que ela apresenta que nos situamos no presente. Assim, de acordo com Calvino (2007), os alunos devem ser apresentados a muitas delas e, posteriormente, poder fazer suas escolhas.

Atualmente, vivemos um momento que oferece recursos para uma educação do olhar plástico: fotografias, vídeos, desenhos, pinturas. Os quadrinhos trazem a união das linguagens do olhar e da palavra organizados por meio do código narrativo, cujos elementos fazem parte de qualquer narração independente do suporte que a veicule. A materialização dos elementos da narrativa como personagens, tempo, espaço é expressa por meio da visualidade imagética das HQs, aspecto importante de sua constituição que auxilia na compreensão do texto literário.

Daí trazermos a opção de aproximar o leitor juvenil do texto literário por meio dos quadrinhos. Não se trata de um texto facilitador, pois como discutido anteriormente, optamos por uma adaptação para os quadrinhos que preserva o texto original, visto manter a linguagem da obra de referência, além de que por meio de imagens as inferências ficam mais fáceis. Diante de uma geração ligada ao visual, é possível atrair para o texto literário pelo olhar.

Escolhemos *Conto de Escola* em quadrinhos, considerando que a adaptação feita pelo ilustrador Silvino, não modifica o enredo ou o vocabulário do texto de Machado de Assis. Por meio da leitura da narrativa quadrinizada o aluno do ensino fundamental tem a oportunidade de aproximar-se do texto original.

Pensamos que costumamos transmitir o que aprendemos. Se muitos professores não aprenderam a lidar com a Literatura e com outras artes não há como transmitir o que não viveram. Ademais, a Literatura vive um perigo, de ser deixada de lado, visto não ser vivenciada pelos professores em sua formação e, por isso, não ser compartilhada com os alunos. Consideramos que o professor é um elemento importante no processo do letramento literário do aluno, pois ele está de certa forma, diretamente ligado à formação do gosto do leitor. É a partir de sua prática em sala de aula, das escolhas que promove que há o direcionamento e a formação do gosto do leitor.

Da mesma forma a escola, ainda é, para muitos alunos, um local, ou talvez o único, de contato com a cultura letrada e também o lugar que oportuniza a formação e o acesso ao patrimônio cultural formado pela humanidade através da Literatura. Ao ponderar estas considerações, percebemos que o letramento literário ainda é uma situação que requer olhares e cuidados na educação. Desenvolver o gosto pela leitura é uma atividade que exige muito esforço da escola, ainda considerada a agência principal de desenvolvimento dessa atividade em nossa sociedade.

Esperamos que a Literatura volte a ocupar um espaço adequado para seu ensino e não permaneça na periferia do processo educacional, quando não banida da sala de aula, que seja reconhecida pelo jovem muito mais que uma disciplina escolar. Da mesma forma que no interior da escola não haja exclusão ou marginalização cultural, antes a leitura, a reflexão interpretação e formação de novos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo. UNESP, 2004.

ASSIS, Machado de. *Várias Histórias*. São Paulo: escala educacional, 2008.

BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. Introdução. In: GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (org.) *Pescando imagens com rede textual: HQ com tradução*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BARROSO, Fabiano Azevedo. Quadrinizar a Literatura ou Literaturizar o quadrinho? In: GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (org.) *Pescando imagens com rede textual: HQ com tradução*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, DF: MEC/SEB,2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa* (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.

CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem" In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: ____ *Vários Escritos*. 6.ed.Rio d Janeiro: Ouro sobre azul,2013.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2ª reimpressão. São Paulo: companhia das Letras, 2007.

CIRNE, Moacir. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIRNE, Moacir. Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1972.

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

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4.ed.Rio de Janeiro: Lucerna,2005.

EISNER, Will. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2005

EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte sequencial*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILHO, Domício Proença. *A linguagem literária*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia: SP: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste, 1985.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (org.). *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo; Peirópolis, 2013.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (orgs.). *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HATTNER, Álvaro Luiz. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº16. p.145-155, 2010.

KLEIMAN, ÂNGELA. *O texto e o leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes Leite. *O foco narrativo*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *A invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1983.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo. *Leitura; Literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p.194- 207.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. Ed.rev.e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

OSAKABE, H; FREDERICO, E.Y. *Literatura*. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania M.K.; ZILBERMAN, Regina (orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. De Celina Olga de Souza. São Paulo: ed.34, 2008.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental II*. São Paulo: Ática, 1999.

PROENÇA, I. C. Estudo Introdutivo. In: ASSIS, M. *Contos consagrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, E.A.G.; BULHÕES, R.M.; VALENTE, T.A. (org.) *Machado de Assis em conto, reconto e ponto, mas não final*. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2011.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROJO, R.H.R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/ CENP-SEE-SP, 2004. Disponível em: www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key. Acesso em 10 de jan.2015.

SANTOS, Nataniel dos Santos (orgs.). *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, Sandra Alves. *A Leitura e a formação de leitores nas 3^{as} e 4^a séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005. 156 f. (dissertação de mestrado)

SILVINO. *Conto de escola em quadrinhos/ Machado de Assis* [adaptado por] Silvino. São Paulo: Peirópolis, 2010 (Clássicos em HQ).

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.) *Escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.) *Muito além dos quadrinhos: análise e reflexos sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1.ed., 2.reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Literatura em Foco)

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M.K (orgs.). Apresentação: Leitura na escola – Parte II; a missão. In: _____. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2.ed. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. 1.ed., 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ANEXOS

ANEXO I _ ENTREVISTA POR E-MAIL COM LAERTE SILVINO

1º CONTATO (FACEBOOK)



5/5/2015 17:38

Sueli Hernandes

Olá Laerte! Meu nome é Sueli Lucas Hernandes. Sou do interior de São Paulo e curso o mestrado profissional em Letras. Estou escrevendo minha dissertação. Como sou do mestrado profissional, obrigatoriamente minha dissertação deve ser sobre uma aplicação em sala de aula. Trabalho com a proposta de desenvolver leituras de obras clássicas com o ensino fundamental para formação do gosto do leitor por essas obras. Por isso, busco alternativas de leitura de obras clássicas para alunos do ensino fundamental em outras formas, não só texto verbal, visto os textos terem uma linguagem densa. No ano passado, procurando material para meu trabalho, descobri, ou melhor, encontrei seu trabalho, que achei fantástico. Por isso, usei o Conto de escola de Machado de Assis que você quadrinizou para meu trabalho em sala de aula. Assim como sou fã de Machado, achei seu trabalho muito interessante e perfeitamente adequado ao que busco, pelo fato de você manter o texto original. Adquiri 13 volumes do livro para trabalhar com meus alunos. Gostaria de saber se você teria disponibilidade em responder algumas perguntas para mim sobre seu trabalho, para que eu anexasse na minha dissertação. Aguardo sua resposta. Obrigada pela sua atenção! Sueli



5/5/2015 19:27

Laerte Silvino

Oi sueli. Posso responder sim. Você gostaria de me mandar por email? Ou prefere de alguma outra forma



5/5/2015 19:28

Sueli Hernandes

Acho que por e- mail, seria melhor.



5/5/2015 19:37

Sueli Hernandes

Se você puder me enviar o seu email, eu envio as perguntas. E, obrigada pela gentileza de me atender



5/5/2015 19:41

Laerte Silvino

Meu email é laertesilvino@gmail.com vou ficar no aguardo

ENTREVISTA

----- Mensagem original -----

Assunto: Re: perguntas - Profª Sueli

Data: 11/05/2015 11:44

De: laerte silvino <laertesilvino@gmail.com>

Para: suelimometilucas@ig.com.br

Olá Sueli. Seguem as respostas das perguntas.

Gostaria muito de ler sua dissertação quando finalizar, acredito que a Renata, a editora da Peirópolis também ficará bastante interessada. Ela faz bastantes trabalhos acadêmicos voltados para quadrinhos e fica bastante feliz quando usam os livros da Peirópolis como material. Espero que tenha ajudado. Beijinhos.

No posfácio do livro você coloca “ quando resolvi quadrinizar o “ Conto de Escola”...”, a opção por esse conto de Machado de Assis (poderíamos dizer até pouco conhecido ou citado diante das demais contos) partiu de você ou foi um direcionamento da editora?

O projeto foi ideia minha. A editora já tinha uma coleção de clássicos literários em quadrinhos e eu só adaptei a minha vontade de quadrinizar esse conto com o perfil da coleção da editora Peirópolis.

O objetivo do livro, pela maneira como você ilustrou o conto, era de torná-lo um texto infanto-juvenil, ou seja, aproximar Machado de Assis de um público cada vez mais jovem?

Sim, apesar de que este seja um dos contos do Machado com perfil mais infantil. Por mais que trate de assuntos mais profundos como corrupção e delação, ambos são mostrados pela ótica de uma criança, e a maioria do texto por ser habituado dentro de uma sala de aula faz com que por si só seja uma obra infanto-juvenil ao meu ver.

Acredito que apesar do texto em si já ter essa carga infanto-juvenil ainda era muito pouco conhecido pelos mais jovens. Por isso ter essa oportunidade de ler o mesmo texto só que de maneira diferente, através dos quadrinhos, traria um novo olhar e chamaria a atenção das crianças e adolescentes. O que fiz foi apenas apresentar para uma nova geração um texto maravilhoso com uma cara diferente. mas com a mesma essência e sem tirar nem por nenhuma vírgula.

Você inicia a narrativa em quadrinhos com uma sequência de cinco quadrinhos que trazem uma preparação para o leitor, ou seja, um homem adulto que encontra uma moeda e, a partir, dela começa a contar a sua história. Com isso, você modifica, certa forma, o início brusco da narrativa machadiana que inicia a narração dos fatos sem localizar o leitor. Esse início foi feito com o intuito de facilitar a leitura do público infanto-juvenil ou uma liberdade da sua leitura do conto?

Foi uma pequena liberdade narrativa. Esses cinco quadros de abertura são de extrema importância para o leitor e servem para:

Primeiro; apresentar o narrador da história e situar o tempo em que ela se passa, mostrar que foi no passado.

Segundo; Mostrar a moeda, o objeto central de toda a trama, o que levou o jovem Pilar a conhecer a corrupção e a delação. O objeto de desejo que no fim da trama se torna obsoleto. Achar uma moeda fez com que ele despertasse toda a lembrança daquele episódio. Mas será que aquela é a mesma moeda que seu professor jogou pela janela? Séria ela o tão sonhado prêmio tardio por toda aquela situação? Ou seria uma outra moeda qualquer? Deixei essa questão no ar de propósito.

No final do livro também há a presença de alguns quadrinhos que mostram o personagem Pilar brincando na praia, após seguir o batalhão e não ir, novamente, à aula. Comparando com o texto original, poderíamos dizer que não existe, é algo subtendido. Por que a presença dessa sequência de quadrinhos?

Outra liberdade narrativa. O Machado cita apenas que o Pilar acabou a manhã na praia da Gamboa. Apenas illustrei o que um moleque sozinho na praia faria. Como trata-se de um texto integral, como autor tinha que dar minha contribuição através não só nos desenhos, mas na narrativa também. Por isso aproveitei cada brecha do texto para colocar uma visão a mais na história, acrescentar sem distorcer.

A opção pelo texto integral, sem nenhuma alteração foi sua ou foi uma exigência da editora? Isso apresentou alguma dificuldade para quadrinizar a narrativa?

Na verdade no começo pensei em adaptar algumas coisas, mas ao reler o texto vi que o Machado entrega tudo tão bem “mastigado”, tão perfeitamente narrado que não precisava adaptar nada. Para a editora foi uma surpresa essa decisão e ficaram muito felizes com isso. Nenhum quadrinista havia feito um projeto assim.

Vi que poderia focar na narrativa e ousar através de outros caminhos. Poderia acrescentar algo nos “silêncios” do texto acrescentando quadros não narrados e sem falas, brincar com a metalinguagem acrescentando elementos Machadianos no quadrinho, diminuir a velocidade de leitura como na sequência em que o professor pede que Pilar lhe dê a moeda, brincar com as cores como elementos narrativos como na página de abertura onde o céu alaranjado do Pilar velho se confunde com o céu azul do Pilar da infância, mostrando essa dicotomia entre o entardecer (velho) e o amanhecer azulado (novo), entra outras experiências narrativas.

Outra coisa que me motivou a não adaptar o texto do Machado é que: “quem sou eu para por palavras na boca do Machado de Assis?”

Em alguns quadrinhos você insere a imagem de Machado de Assis em sua história. Por exemplo, na vinheta em que Pilar está subindo a escada, há um quadro na parede com a imagem de Machado, também na vinheta em que ele está fazendo a lição de escrita, o texto de Pilar é sobre Machado e cita a obra *O alienista*. Essa relação interdiscursiva foi propositalmente pensada por você? Sim, quis fazer essa brincadeira e colocar o Machado dentro da sua própria história, fazê-lo importante e objeto de estudo dos alunos do livro tal qual os leitores que estiverem trabalhando o livro em sala de aula. O Machado não cita o nome da escola do texto, por isso acredito que escola Machado de Assis seria um ótimo nome para ela, por isso da foto nas escadas.

O formato de apresentação dos quadrinhos pode ser variável. O estudioso Paulo Ramos aponta ser comum o uso de formas retangulares ou quadradas. Todavia, podem também assumir outras formas, menos convencionais ou mesmo apresentar vinhetas sem contorno. Em *Conto de Escola*, você usa um contorno irregular em alguns quadrinhos ou mesmo há quadrinhos sem contorno algum. Qual o motivo de seus quadrinhos com formato irregular? Foi proposital?

Foi uma escolha estética. Quem observar meu trabalho verá que gosto de usar diferentes tipos de traços que vão de acordo com o que a história pede. Acredito que o traço seja um ator que interpreta de acordo com a narrativa. Como desejava um traço mais simples, tremulado, mais descompromissado, parti por esse caminho e vi que os quadros deviam seguir essa estética, não só os quadros como os balões também. Fiz todos os balões e caixas de texto a mão. (geralmente, alguns autores preferem que sejam colocados depois por programas de computador. É um caminho muito utilizado pela forma americana industrial de se fazer quadrinhos que vai contra a forma que gosto de produzir HQ)

Quanto a falta de contornos das vinhetas, nesse livro em si, foi uma opção que serve para traduzir um sentimento. Como quando o Pilar tem a tão sonhada moeda nas mãos ou quando passa o dia na praia. Geralmente as linhas servem para limitar a ação naquele determinado espaço, quando tiramos essas linhas o quadro recebe uma atenção maior e tornar-se libertador ou até limitador, como o quadro que apresenta Raimundo, o filho do professor. A falta de contorno o faz triste e solitário. **As obras literárias em quadrinhos receberam indistintamente, sempre, o nome de adaptação. Atualmente, a partir dos novos estudos a respeito do fenômeno HQ, surge a perspectiva de que nas obras literárias em quadrinhos ocorra uma tradução, visto estarmos lidando com duas linguagens distintas,**

a verbal e a imagética. Dessa forma, você consideraria seu trabalho como uma adaptação ou uma tradução?

Eu sinceramente prefiro o termo tradução. Acredito que adaptação possa soar menor, reduzido, adaptado para tal público... adaptado para quadrinhos... Parece que a obra foi severamente resumida, desqualificada para caber naquele formato e que se perdeu muito de seu conteúdo quando na verdade é o contrário. Um bom quadrinho ou qualquer livro ilustrado tem a obrigação de acrescentar conteúdo ao texto através da imagem. E ainda permeia aquela velha discussão caduca de que histórias em quadrinhos não é literatura, na medida que a obra foi "adaptada aos quadrinhos" parece que se passou de literatura para outra coisa qualquer que não literatura. Como na minha visão o que ocorre é apenas um acréscimo de linguagem, já que a literatura permanece lá. Acredito e prefiro que o termo tradução seja o mais adequado, principalmente nessa obra do *Conto de Escola* em que o texto permanece da mesma forma que o publicado no livro *Várias histórias* de 1896.

ANEXO II – OUTROS TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 1/Turma A/ folha 1

A escola que eu estudara ficara na rua do Cesta. O ano era de 1840, meu pai, era o mestre. Tinha uns cinquenta anos ou mais. Muito exigente, forçava-me a estudar muito e, mesmo assim, não era o mais inteligente da turma.

Tinha um garoto na minha sala que se chamava Pilar, não gostava da escola, constantemente, faltava à aula. Quando comparecia, chegava sempre atrasado, mesmo assim terminava as lições primeiro que todos. Eu ficava indignado, pois não era um dos mais inteligentes.

Aquela dia, começamos a aula pela lição de sintaxe. Não entendi nada e resolvi pedir a ajuda de Pilar.

— Seu Pilar, eu preciso falar com você.

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 1/ Turma A/ folha 2

— O que é que você quer?
respondeu Pilar.

— Sabe o que eu tenho aqui?

— Não! O que é?

— Uma pratinha que mamãe me deu.

— Pratinha de verdade?

— Sim!

E ofereci a pratinha a ele. Ele de início recusou, mais logo aceitou. Em troca da pratinha, ele teria que me explicar o ponto da lição.

E logo tivemos uma chance. meu pai estava concentrado nos jornais que ele tanto lia. Pilar me passou as explicações em um retalho de papel que recebi com cautela e cheio de atenção, com tanto que eu escapasse do castigo, tudo iria bem.

Percebi que Curvelo tinha os olhos em nós fixamente. Este menino, mais velho que nós, também errava sempre a lição. As vezes recebia um presente de meu pai, a palmatoria. Pilar disse-me para tomar cuidado.

Quando nos demos conta papai

Ponto de vista de Raimundo - Grupo 1/ Turma A/ folha 3

estava nos chamando com voz de trovão. O Curvelo tinha nos dedurado, que rainha!

Extremecemos do dedão do pé até o último fio de cabelo. Fomos até ele então, estavam todos quietos na sala.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? - disse o Policarpo, meu pai e mestre, ao Pilar.

E Pilar foi obrigado a entregar a pratinha à ele. mandou ~~nos~~ estender a mão para receber os bolos uns por cima do outro, no total foram doze bolos, como deu. Também atirou a pratinha do outro lado da rua.

Papai nos xingou de muitos nomes feios, chamou nos sem-vergonhas, porcalhões, tratantes, faltos de bris.

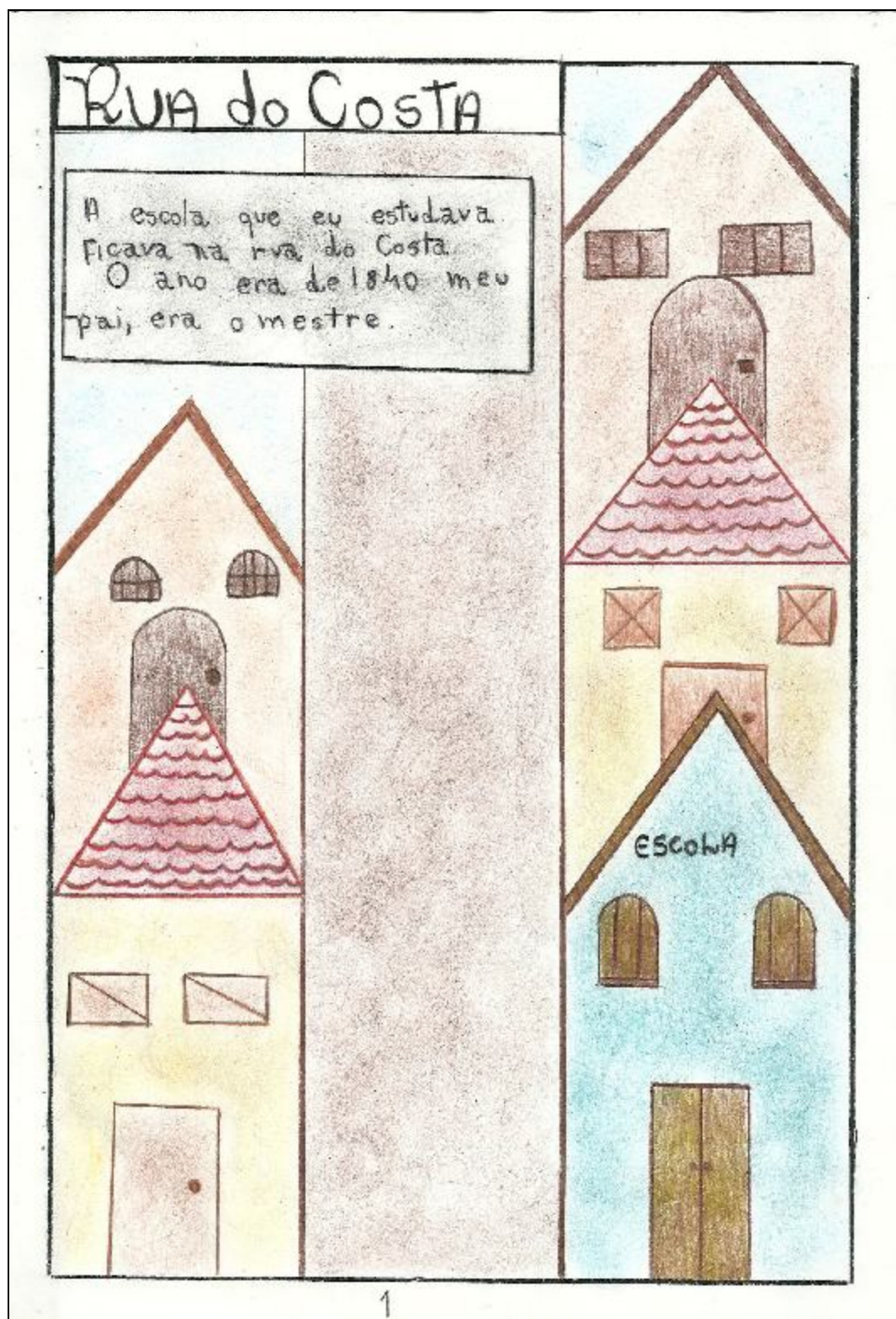
No outro dia Pilar não foi à escola.

Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ capa



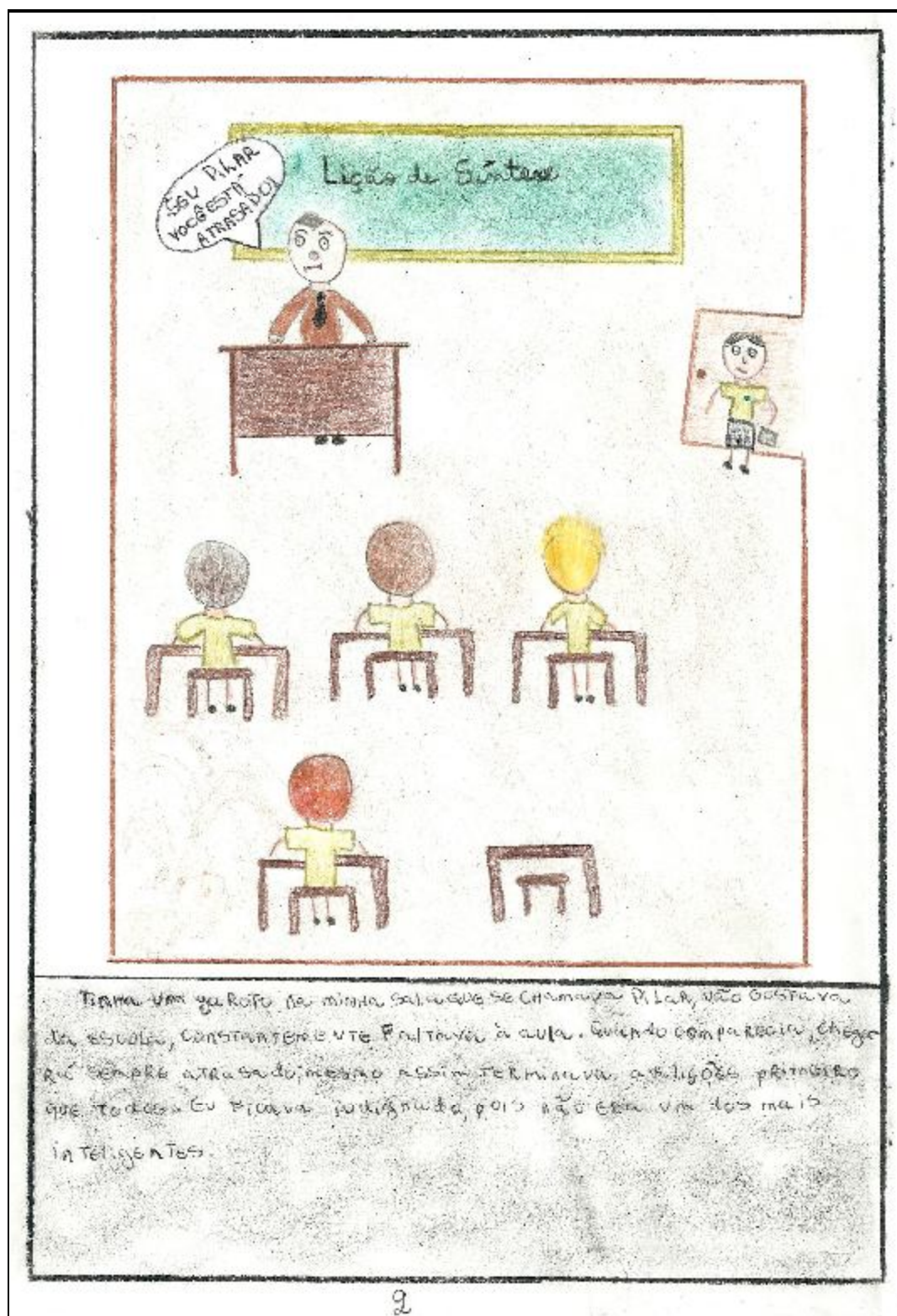
Fonte: acervo pessoal

Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha1

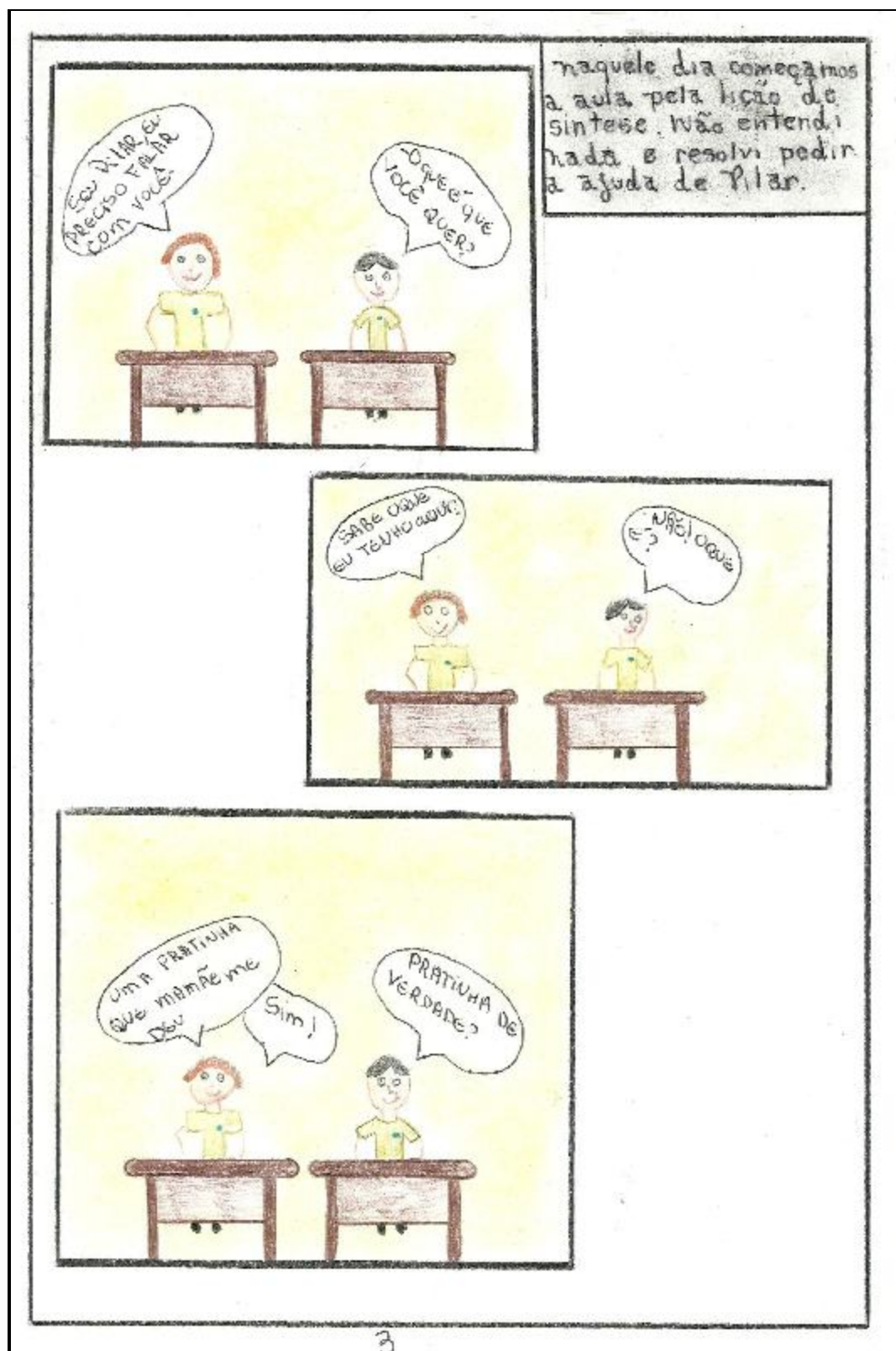


Fonte: acervo pessoal

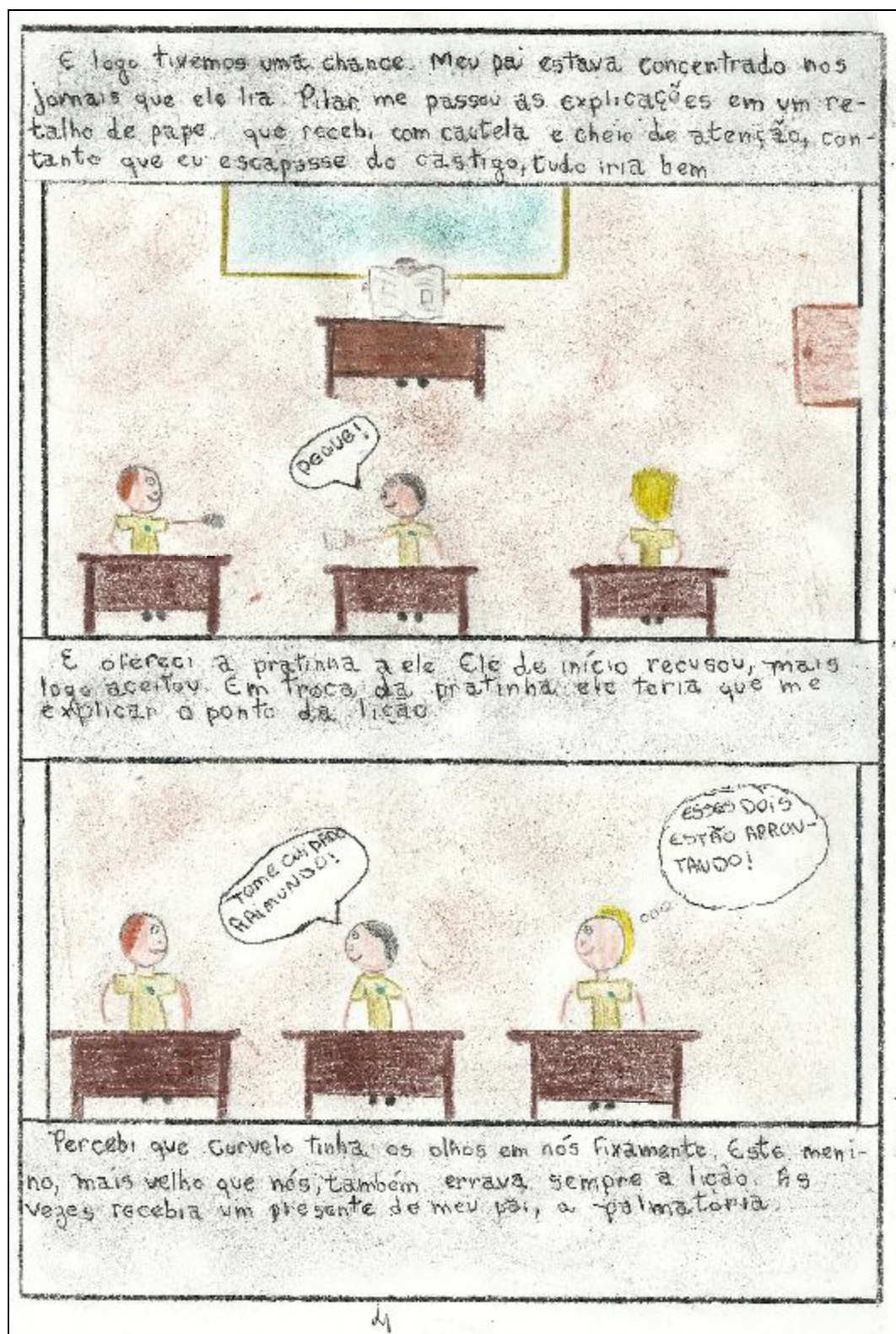
Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha2



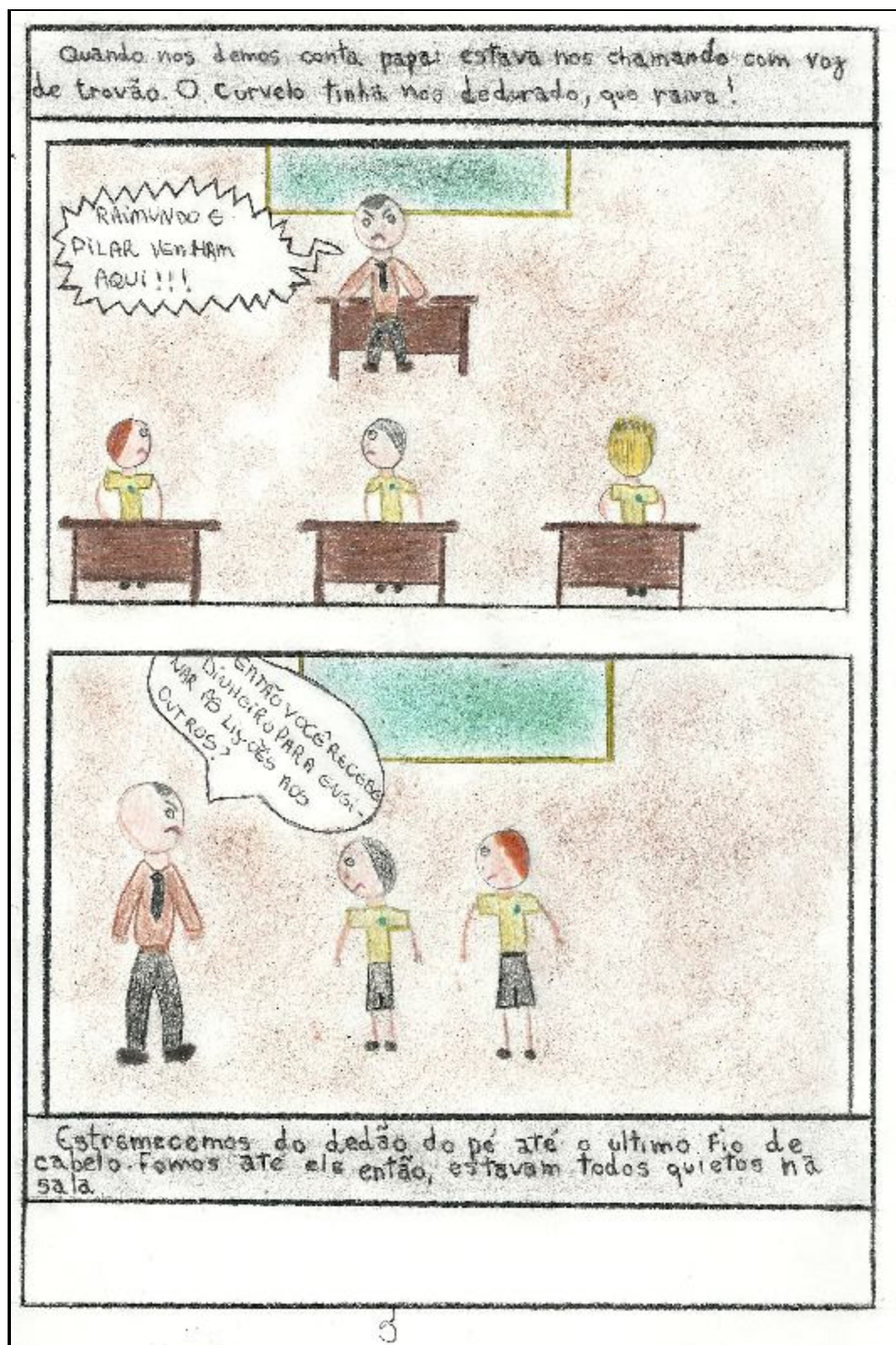
Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha3



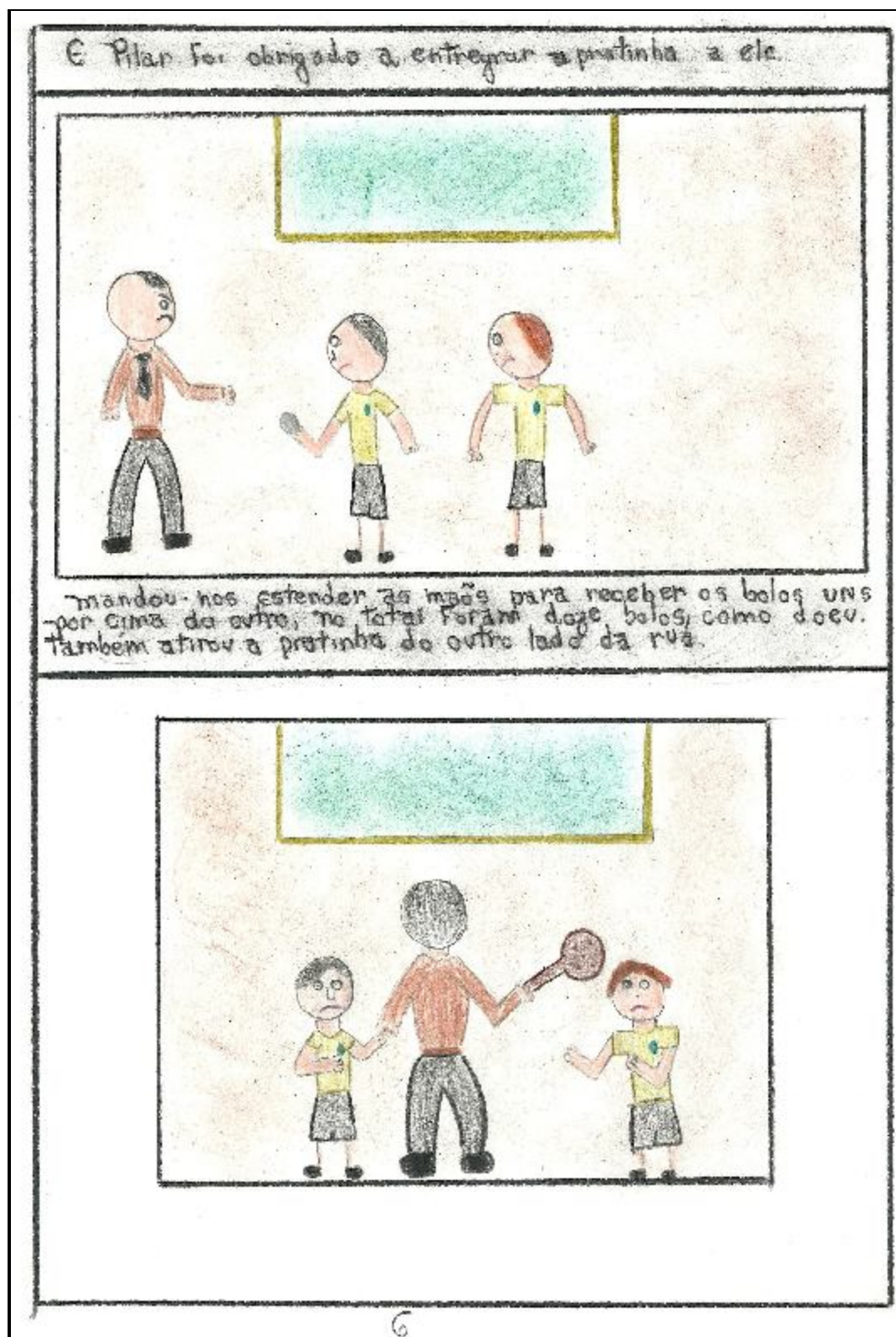
Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha4



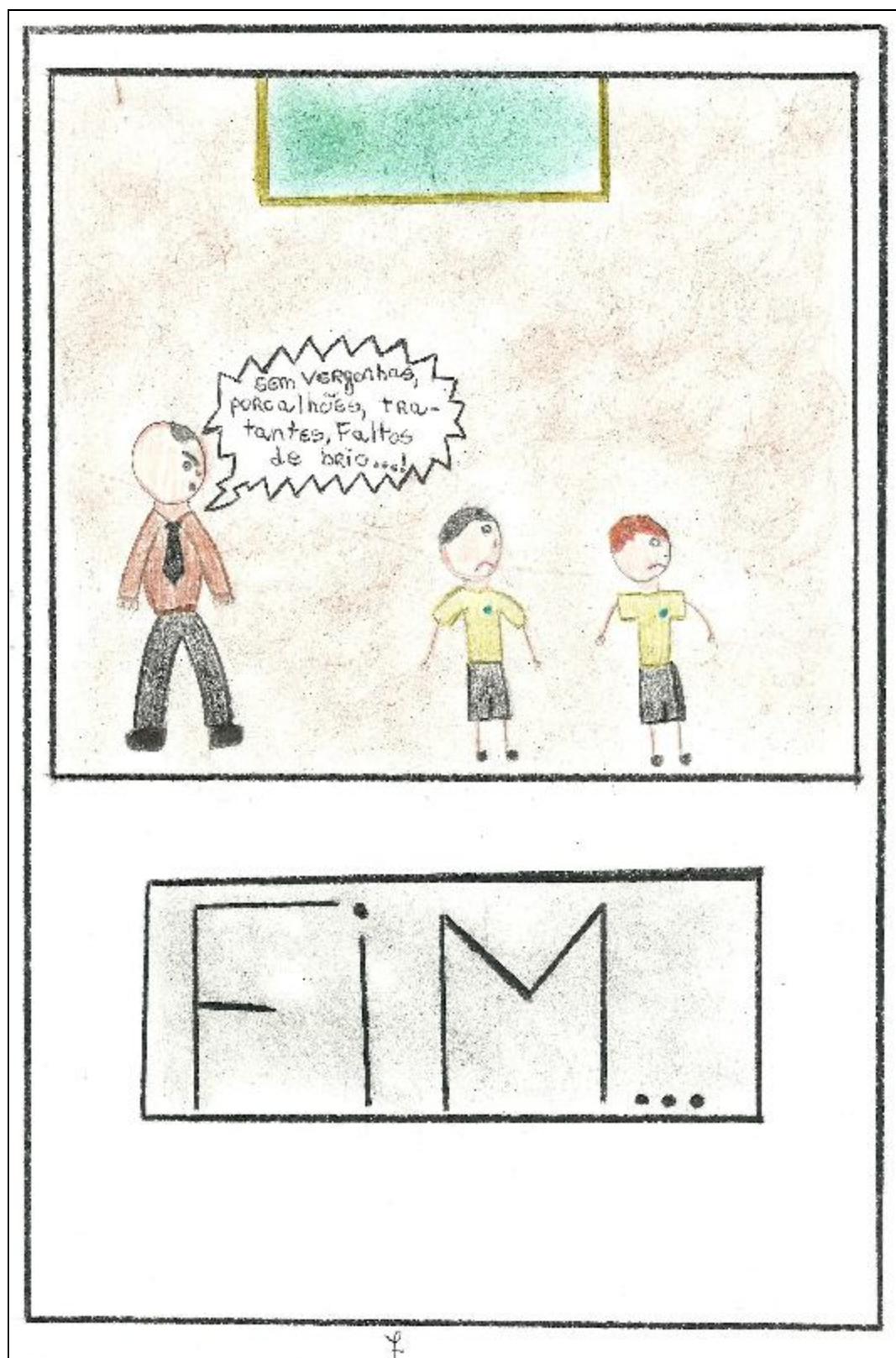
Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha 5



Narrativa quadrinizada pelos alunos -Grupo 1/Turma A/ Folha 6



Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 1/Turma A/ Folha 7



Ponto de vista de Raimundo – Grupo 4/Turma A/ folha 1

Meu pai sempre foi um homem muito inteligente, mas era muito exigido, tanto na escola quanto em casa. O que o deixava mais nervoso era, se os meus colegas da sala terminassem primeiro que eu a lição ou se tirassem mais nota.

Tinha um menino que se chamava Fular, não era daqueles que gostava de ir à escola, mas era o que tinha mais facilidade em aprender. Podia falar sempre, porém sabia toda a matéria. Foi causa de sua facilidade zombava de nós, mas seu único principal erro era...

Foi numa manhã de segunda-feira, no mês de maio do ano de 1960. Fui para escola que ficava na Rua do Costa, um sobradinho de grade de ferro. Chegando lá, comecei a aula de papai (Mestre Polícarpo), passava tantos exercícios que era impossível de terminar na sala.

Como era mais lento para entender, não dava conta de acompanhar meus amigos e papai já fixava seus olhos em

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 4/ Turma A/ folha 2

minim com aquele semblante de boi. Foi então, discretamente, sem que ninguém visse, chamou Pilar e disse:

— Você quer ganhar uma pratinha?

E ele respondeu:

— Mas porquê?

Para me ajudar a fazer todos esses exercícios.

Ele pensou, refletiu e me deu a grande resposta:

— Mas se ele me que aceite, uma pratinha a mais sempre é bom! — falou ele com olhar de cobice.

Quando acabou de fazer todos os deveres e que foi entregar a pratinha, aconteceu o inesperado, Paulo viu e ficou ali olhando, com um jeito malicioso.

Depois de alguns minutos o mestre Policarpo chamou Pilar e disse-lhe:

— Vê lá o Pilar, preciso conversar com você! Quando ficou frente à frente com ele, a sua única fala foi:

— Então, seu Pilar, você ensina depois aos outros em troca de dinheiro?

Ele nem respondeu, apenas ficou de cabeça baixa deixando o mestre ainda mais nervoso. Em seguida, ele ordenou que Pilar entregasse a moeda.

Quando a teve em mãos, jogou a peça pequena com muita força e

Ponto de vista de Raimundo - Grupo 4/Turma A/ folha 3

chamou-me para ir lá também.

Bolau - no entanto essas coisas, que eleger a dizer que estava entregado de ser meu pai e completar a vida de que iam ser castigados por isso. Pegou a palmeira e pediu para que Pilar entendesse a mão direita e depois a esquerda, deu dez bolos até ficar vermelha e inchada, repetiu isso comigo.

No dia seguinte Pilar faltou à escola, algo que se envolveu de ocorrido. Curvelo - na coincidência também, não foi. Devia estar arrependido e não quis comparecer à escola. De pior maneira aprendi duas lições: não subornar ninguém e tomar cuidado com os delatores.

Ponto de vista de Raimundo - Grupo 5/ Turma A/ folha 1

Santa de Escola

Era uma segunda-feira
de mês de maio de 1840. Eu
então me preparando para
ir à escola e minha mãe
me deu de aniversário uma
moeda de prata. Fiquei muito
feliz e fui para escola com
meu pai, (meu mestre). Então
na aula antes de toda a
classe, minutos depois de
leitura dos alunos chegaram
então uma bruxa, mas
quando o mestre chegou,
toda mundo ficou quieta e
começaram a fazer a lição. Eu
estava com muita dificuldade,
então resolvi pedir ajuda
de Pilar, então eu tinha
a moeda de prata. Dei uma
aladinha para meu pai
de então entitido com seu
jornal. Chamei Pilar, e
perguntei:
— Pilar, você gosta de

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 5/Turma A/ folha 2

fazer uma hora da lição por
uma pratinha?

— Siga-se o Luvella está afondo!

Depois que o Luvella parou
de olhar para nós, eu perguntei
a ele novamente, mas ficou
com uma dívida se aceitasse
ou não.

Quando se decidiu, esticou a
mão e fizemos a troca. Porém
não percebíamos que o Luvella
estava afondo. Ele contou então
para o mestre. Pilius percebeu
um quilo, chamando a mim e
Pilar. Até a mesa dele e perguntou:

— Então, você recolheu dinheiro
para pagar a resposta para o
outro? — disse para Pilar.

— Eu não mestre!

Dê-me aqui a moeda de
prata que Raimundo lhe deu!

— Me desculpe, mestre, isto
não vai se repetir!

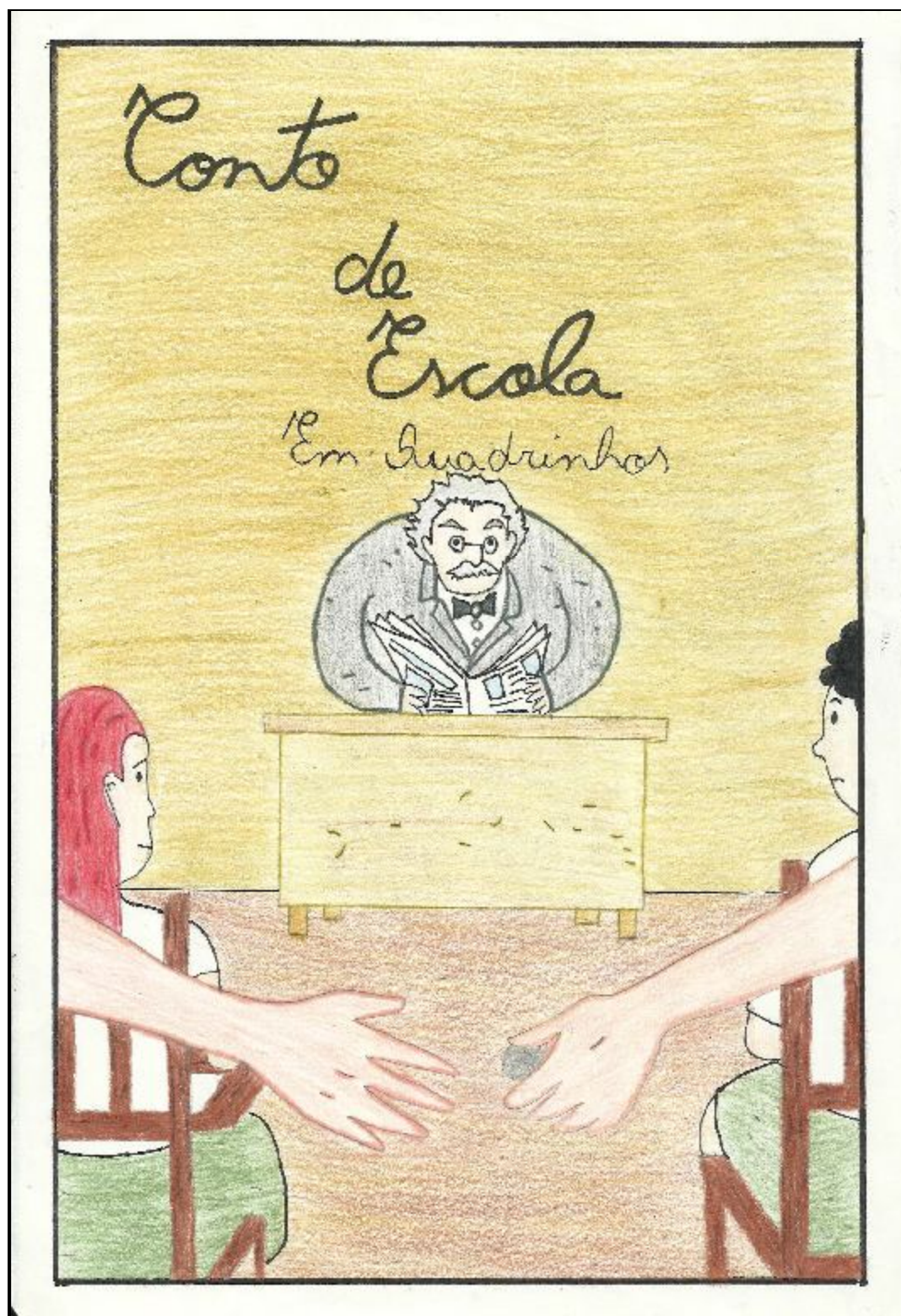
Dê-me aqui esta moeda!

Pilar retirou da bolsa a moeda
que eu tinha lhe dado e
entregou-a para Pilius, que
imediatamente jogou-a para
Lamela. E, logo depois,
Raimundo da boca de Pilius

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 5/Turma A / folha 3

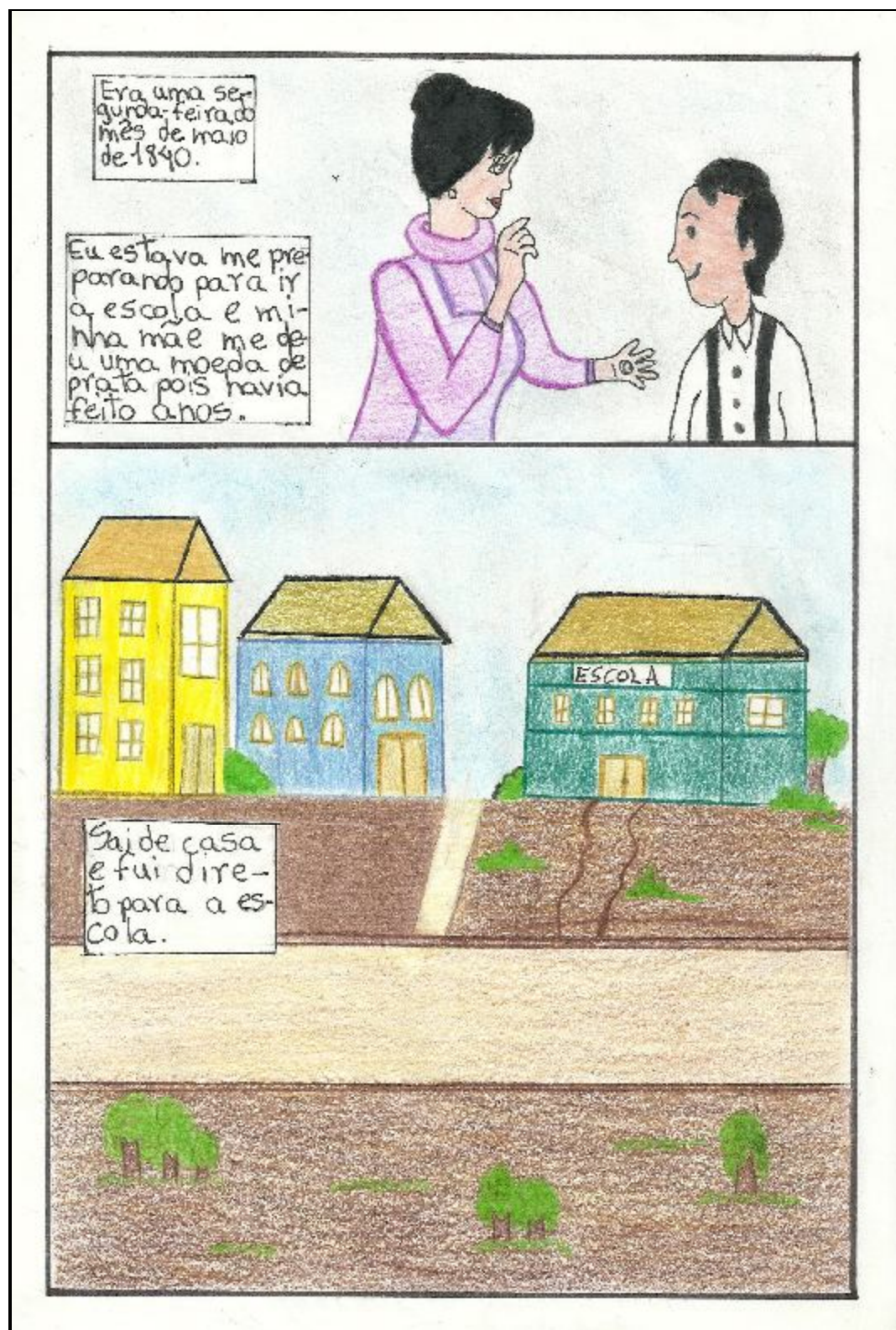
com cada mãe. Depois,
voltamos para nossos quartos
e continuamos a ficar. Depois
na hora de sair, ela
estava Pilar olhou para a janela
com um olhar de medo, quando
estávamos saindo Pilar saiu
correndo atrás de Corolla e
eu fui para casa. Cheguei em
casa e senti uma súbia de
meu pai e nunca mais fui
corrupta.

Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A / capa

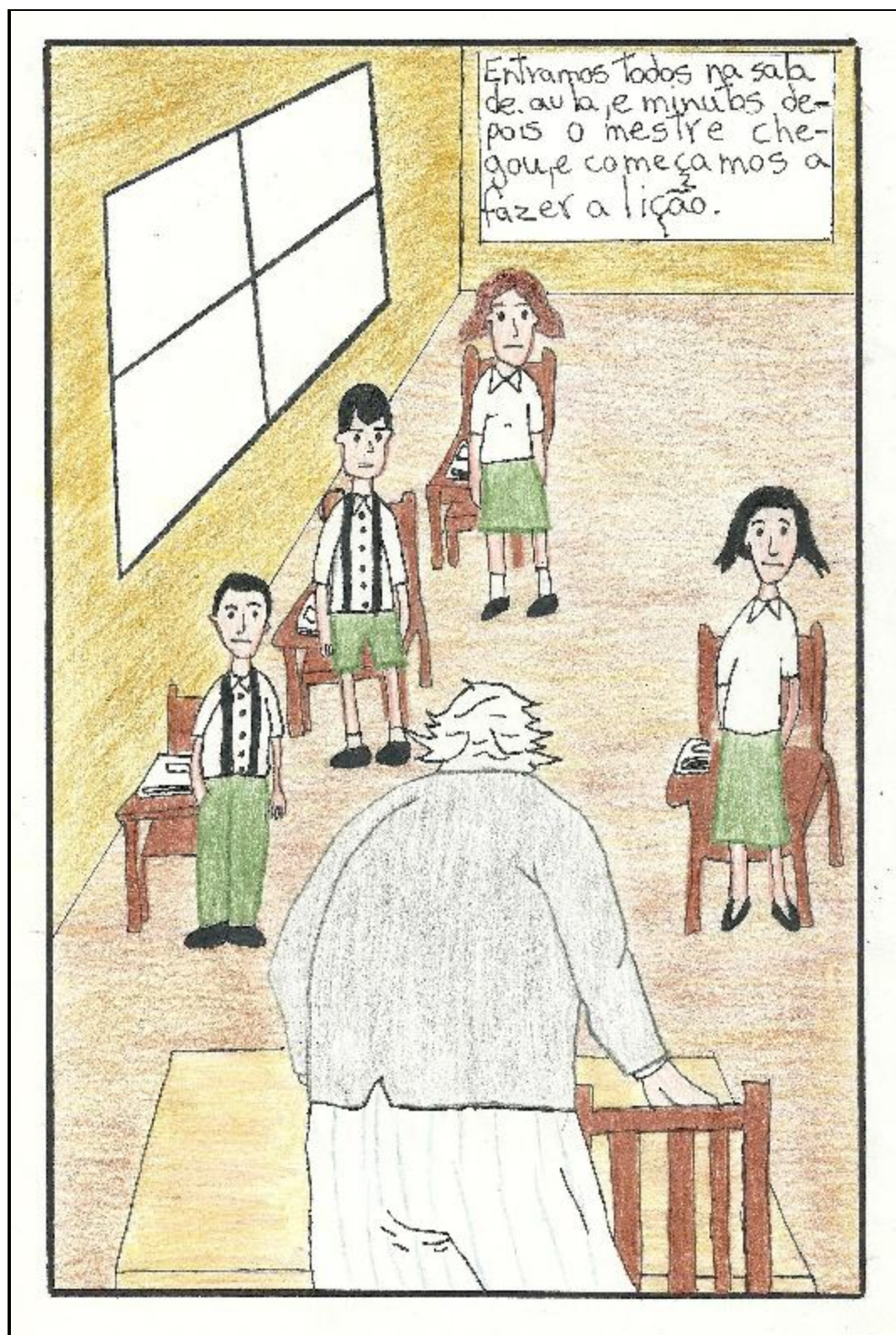


Fonte: acervo pessoal

Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/ Turma A/ folha 1



Narrativa quadrinizada pelos alunos- Grupo 5/Turma A/ folha 2



Fonte: acervo pessoal

Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 5/Turma A/ folha 3)



Fonte: acervo pessoal

Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A/ folha 4



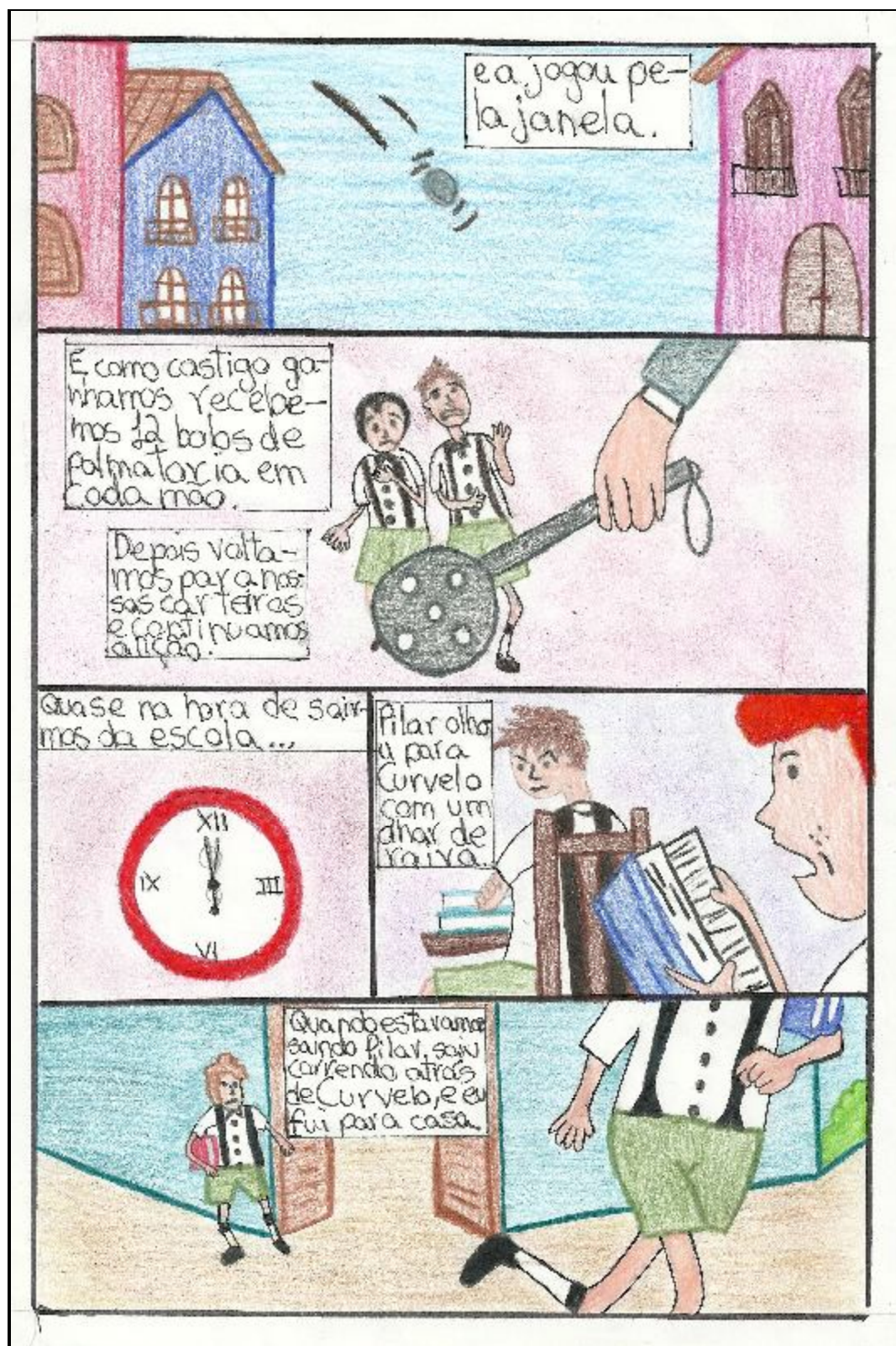
Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A/ folha 5



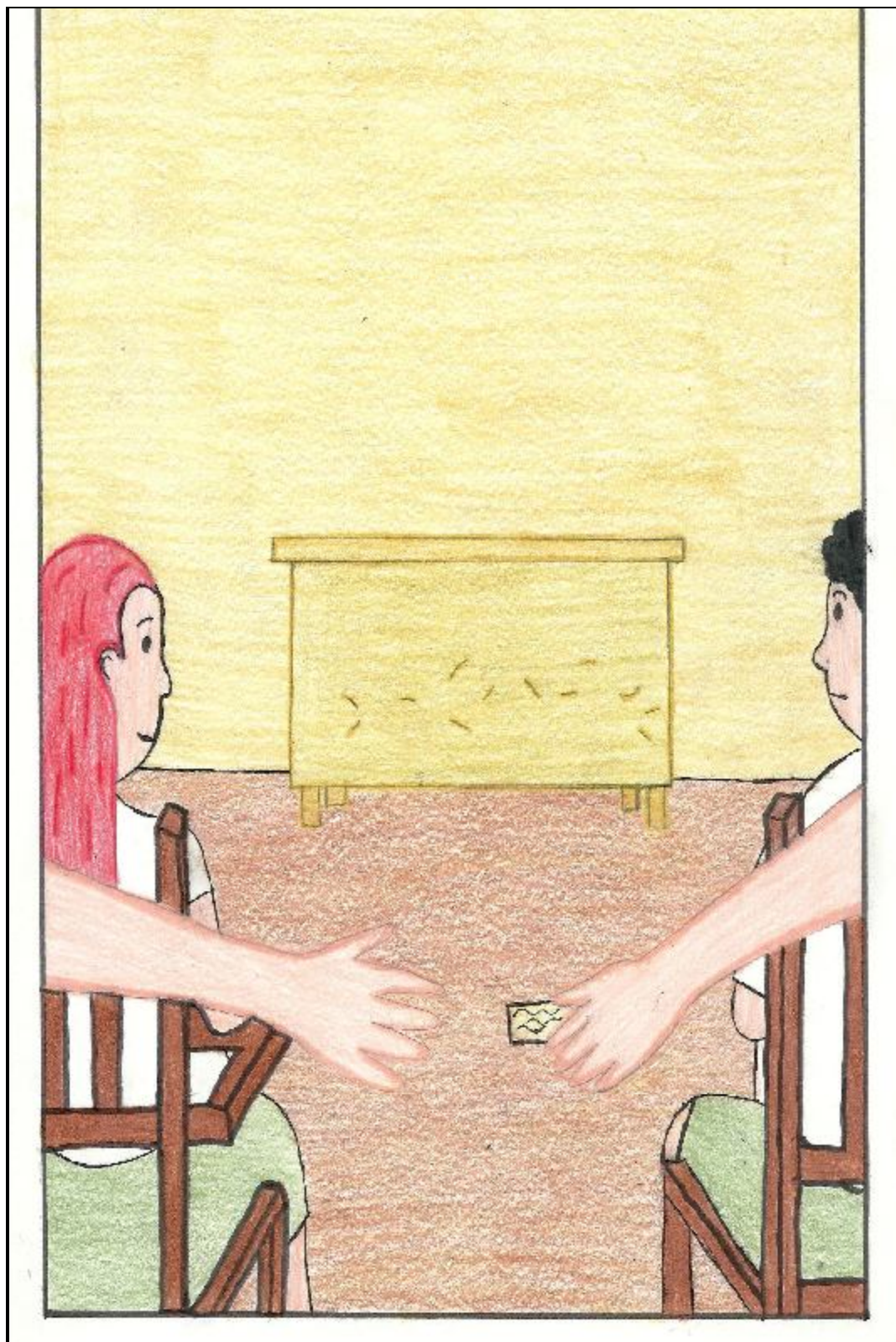
Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A/ folha 6



Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A/ folha 7



Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma A/ contracapa



Fonte: acervo pessoal

Ponto de vista de Raimundo – Grupo 5/ Turma B/ folha 1

Conto da escola

A escola era na rua da Costa, toda cercada por portões de madeira. Quando de manhã, fui as primeiras horas os dentes e vesti o meu uniforme.

Então à mesa ao lado de minha mãe. Meu pai era um velho de olhos quicados e gordo. Os pais de casa minha me deu uma moeda de prata.

Cheguei à escola bem cedo e não avistei nenhum aluno, sentei na minha mesa e fui fazer a lição. Comecei antes, porque demorava mais. Meu pai Policarpo entrou na sala, quem estava em pé se sentou e os que estavam conversando se calaram. Então começaram a fazer a lição. Como não conseguia terminar, chamei:

— Pilar, prefiro falar com você!

Ele me respondeu com uma voz de autoridade:

— O que você quer?

Sem falar que Curulo, o aluno preguiçoso do meu pai nos oitava. Todos entregaram a lição para a mãe, menos eu. Mostrei a nada para o Pilar, e deixei

Ponto de vista de Raimundo - Grupo 5/ Turma B/ folha 2/3

lhe a moeda em troca da lição.
 e Pilar, perguntou:
 — Prostrinha de verdade? E eu
 respondei:
 — Sim! É de verdade.
 Naquela época a cartiga era de
 muita dor. Era a palmatória, fu-
 raço pendurada próximo da janela
 direita com seus 5 olhos de diabo.
 Eu tirei a moeda do bolso e
 mostrei a Pilar, perguntei se ele
 queria:
 — Você a quer por aí não?
 — Mas você não fica sem ela?
 — Deixa todo ano ^{na} ~~na~~ ganho y
 na, mas você tem que ^{resgatar} ~~resgatar~~ uma lição!
 — Está bem!
 Entendi a mãe e eu entreguei a
 moeda para ele, mas não recebi
 que curado nos deixaria. Ele foi lá
 qd putar para meu pai.
 — Seus dois tagarelas, embora a
 que.
 Rapidamente chegamos à mesa de
 ele.
 — Então quer dizer que você ga-
 nha dinheiro para ensinar? - disse
 Poliana a Pilar.
 — Não de nada! - respondeu
 novamente.

Entreguei-a rapidamente, e sem
 dizer mais nada ele atirou a moeda
 pela janela. Levamos doze palmadas
 e continuamos a aula.

Narrativa quadrinizada pelos alunos - Grupo 5/ Turma B/ folha 1



Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/Turma B/ / folha 2



Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/ Turma B/ folha 3

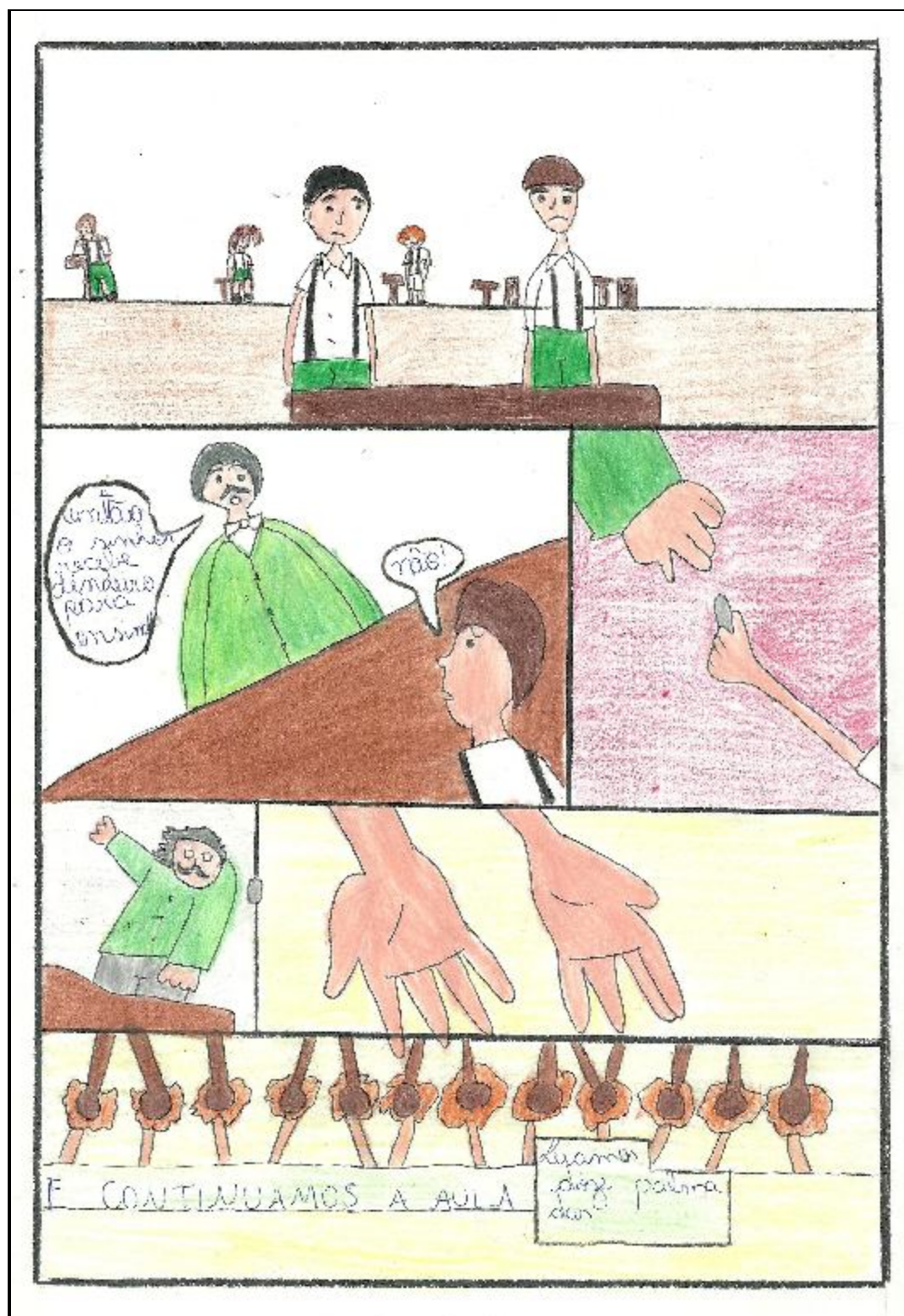


Fonte: acervo pessoal

Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 4/ Turma B/ folha 4

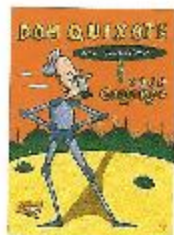


Narrativa quadrinizada pelos alunos – Grupo 5/ Turma B/ folha 5



ANEXO III – OUTROS TÍTULOS DA COLEÇÃO CLÁSSICOS EM QUADRINHOS

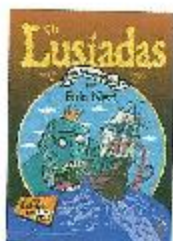
Outros títulos da coleção

**Dom Quixote em quadrinhos**

16 quadrinhos | Tradução de Sérgio M. Lima | Adaptação de Carlos Guzzetti
49 págs. – 20,5 x 27 cm – 4 cores – ISBN 978-85-7586-017-8

Nos tempos bem humorados de Chico Galhardo, o leitor poderá visitar as passagens mais significativas do clássico de Cervantes. Desde os efeitos mágicos que remetem à transformação do camponês em cavaleiro andante, até as primeiras batalhas, com destaque para a famosa luta com os molinos de vento.

Atualmente, traduzido pela Fundação Nacional de Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) – 2005 (Coleção Imagem), foi selecionado para o Programa Nacional de Livro Didático de São Paulo (PNLD-SP) – 2008; Selecionado para o Prêmio Nacional Filiação ao Livro Infantil – 2005; Selecionado para o programa Mais Cultura da Secretaria Municipal – 2006.

**Os Lusíadas em quadrinhos**

16 quadrinhos | Adaptação de Flávio Rios
42 págs. – 20,5 x 27 cm – 4 cores – ISBN 978-85-7506-073-8

Os todos conhecidos de dentro da língua portuguesa Os Lusíadas de Camões, inspiram o quadrinho "Os Lusíadas" de Flávio Rios, com imagens e textos que contam sobre a viagem e descobertas feitas pelos navegantes, com o objetivo de educar e despertar o interesse entre jovens que aprendem a ler e escrever.

Selecionado para o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) – 2008; selecionado para o programa Mais Cultura da Secretaria Municipal – 2006; selecionado para o programa de ensino de língua portuguesa da Secretaria de Educação de São Paulo – 2006.

**O Corvo em quadrinhos**

16 quadrinhos | Tradução de Mariana de Faria | Adaptação de Luciano Corrêa
48 págs. – 20,5 x 27 cm – 4 cores – ISBN 978-85-7586-138-1

O clássico poema "O Corvo" de Edgar Allan Poe ganha nova versão em 16 quadrinhos para crianças de 8 a 10 anos, com linguagem simples e imagens de fácil compreensão. O livro conta a história de um homem que se encontra sozinho em sua casa, quando um corvo aparece e fala com ele, contando a história de um homem que morreu há muito tempo.

**Demônios em quadrinhos**

16 quadrinhos | Adaptação de Carlos Guzzetti
56 págs. – 20,5 x 27 cm – 4 cores – ISBN 978-85-7586-184-0

Este novo título da coleção Clássicos em Quadrinhos, o primeiro quadrinho "Demônios" de Carlos Guzzetti, para o ensino da língua portuguesa, apresenta o clássico de Luís de Camões, "Os Lusíadas", adaptado por Carlos Guzzetti. O livro conta a história de um homem que se encontra sozinho em sua casa, quando um corvo aparece e fala com ele, contando a história de um homem que morreu há muito tempo.

ANEXO IV – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Escola, um rito de passagem



A escola é palco de muitos acontecimentos. A despeito de todas as mudanças sofridas ao longo dos séculos, o espaço escolar continua a potencializar algumas vivências universais, e frequentá-lo é viver um rito de passagem. Ali se cruzam relações de poder e submissão, sentimentos de amizade e aversão, competição e solidariedade. Em seu “Conto de escola”, o mestre Machado de Assis descortina uma “cena de bastidores” repleta de afetos e significados. Pilar, seu narrador e protagonista, foi mandado para a escola pelo pai rigoroso para aprender a ser um homem responsável e trabalhador, mas foi lá que conheceu a corrupção e a delação, apoiado pelo próprio sistema injusto que deveria torná-lo íntegro.

Machado, ao ambientar a narrativa numa escola, trabalha com a idêia, recorrente na literatura, do ambiente educacional como microcosmo da sociedade. Publicado em 1896 no volume *Várias histórias*, “Conto de escola” passa-se em 1840, ano em que a maioria de D. Pedro II, então com 15 anos incompletos, foi antecipada por uma manobra dos políticos liberais para encerrar a regência conservadora de Araújo Lima. Assim como Pilar vivenciou uma situação do mundo adulto, D. Pedro II aprenderia valores de que precisaria para se tornar um governante. No canto, a passagem do mundo infantil para o universo habitado por adultos sisudos e corruptos também faz alusão à maturidade forçada do menino destinado a governar o Brasil na ausência de seu pai. O rito de passagem do narrador pode ser lido, assim, como a transformação então vivida pelo país.

As metáforas pouco convencionais são um aspecto muito significativo do trabalho de Machado, e esta versão em quadrinhos, que traz o texto na íntegra, não poderia eliminar o prazer do leitor em descobri-las. Laerte Silvino contribui com a narrativa machadiana ao explicitar, por meio das cores, alguns elementos fundamentais para a sua apreensão, especialmente ao explorar a subjetividade do narrador, que conta sua história infantil em primeira pessoa. Difícil tarefa para um quadrinista esta, ficar em silêncio para deixar Machado falar. Silvino não só dá conta do recado como aproxima o leitor do século XXI de um dos maiores exploradores da alma humana que já existiram.

A coleção Clássicos em HQ da Editora Peirópolis tem um mérito inquestionável: apresentar a leitores obras fundamentais para a formação de um repertório intelectual, sem facilitar os textos ou diminuir sua profundidade e grandeza.

Maurício Soares Filho

ANEXO V – MISSÃO DA EDITORA PEIROPÓLIS

www.editorapeiropolis.com.br

MISSÃO

Contribuir para a construção de um mundo mais solidário, justo e harmônico, publicando literatura que ofereça novas perspectivas para a compreensão do ser humano e do seu papel no planeta.



A gente publica o que gosta de ler:
livros que transformam!