

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**A INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA NO ESPAÇO FICCIONAL
DA CATAGUASES DE LUIZ RUFFATO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO**

LUCAS NEIVA DA SILVA

Juiz de Fora

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LUCAS NEIVA DA SILVA

**A INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA NO ESPAÇO FICCIONAL
DA CATAGUASES DE LUIZ RUFFATO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Lucas Neiva de.

A interação entre literatura e cinema no espaço ficcional da Cataguases de Luiz Ruffato: uma proposta de letramento literário e ampliação de repertório / Lucas Neiva de Silva. -- 2019.
99 f.

Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

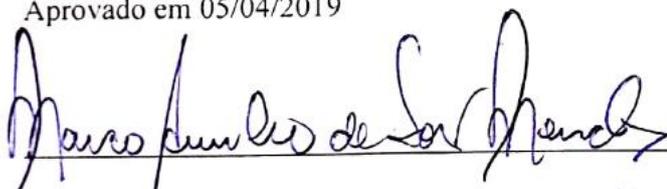
1. Literatura. 2. Cinema. 3. Adaptação. 4. Letramento literário . 5. Repertório. I. Mendes, Marco Aurélio de Sousa , orient. II. Título.

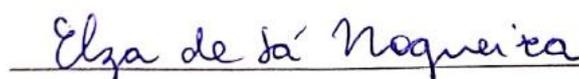
A INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA NO ESPAÇO FICCIONAL
DA CATAGUASES DE LUIZ RUFFATO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

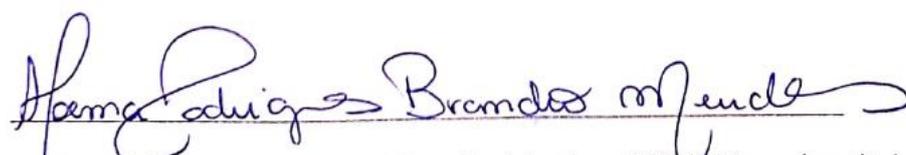
LUCAS NEIVA DA SILVA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado
submetido ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Juiz de Fora - UFJF, como
parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 05/04/2019


Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (presidente e orientador)


Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira (membro titular interno)


Profa. Dra. Moema Rodrigues Brandão Mendes - CESJF (membro titular externo)

Dedico este trabalho aos meus pais, Eva e Braulino, meus maiores mestres.

AGRADECIMENTOS

Ao Dom da vida, de quem emana todo conhecimento e toda boa dádiva;

À minha família, em especial às minhas queridas irmãs, Ester e Jerusa;

Aos tantos amigos e amigas de jornada, sem os quais a vida me seria insuportável;

Aos meus alunos e minhas alunas pela parceria incrível durante essa empreitada;

Aos meus companheiros e companheiras de Mestrado pela amizade, colaboração e aprendizado que vocês me proporcionaram nos últimos anos;

A todos os meus professores e professoras, desde a educação infantil até o mestrado, meu carinho, respeito e admiração sempre;

À Cláudia, minha querida amiga e ex-professora, obrigado por me inspirar para as Letras desde cedo, sua contribuição foi fundamental nesta e em outras conquistas;

Ao escritor Luiz Ruffato pela gentil atenção dada a este projeto;

Ao meu orientador, Marco Aurélio, e à banca de qualificação pela contribuição singular com este trabalho;

À Energisa MG pela doação dos livros;

A todos e todas que direta ou indiretamente me ajudaram neste percurso, minha eterna gratidão;

“Se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade.”

(Luiz Ruffato)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que foi aplicada em uma escola pública, localizada no município de Cataguases, Minas Gerais, em turma de nono ano do ensino fundamental, com o objetivo de aproximar os alunos do universo da literatura, ao promover o letramento literário e ampliação de repertório do jovem leitor. Para isso, partimos da premissa de que a presença do espaço físico da cidade de Cataguases no conto *Amigos* e no romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*, ambos do escritor cataguasense Luiz Ruffato, e em suas respectivas adaptações para o cinema, os filmes *Redemoinho* e *Estive em Lisboa e lembrei de você*, motivasse os alunos para essa ação pedagógica. Dessa forma, estruturamos o trabalho em quatro etapas, incluindo uma situação motivadora inicial. Nestas etapas, além do espaço ficcional, foram também foco de estudo as demais categorias da narrativa, bem como o processo de adaptação cinematográfica de obras literárias. Apoiamo-nos, para isso, nos seguintes aportes teóricos: o direito à literatura (Candido, 2011); o conceito de letramento literário (Cosson, 2016, 2018; Paulino e Cosson, 2009); o repertório do texto (Iser, 1996); a concepção de comunidade de leitores e leitura compartilhada (Colomer, 2007); o espaço literário (Abdala Junior, 1995) e o fenômeno da adaptação (Hutcheon, 2013). Buscando a confluência entre teoria e prática, adotamos a orientação metodológica da pesquisa-ação para esse processo interventivo, conforme Thiollent (1986). Os resultados comprovaram a hipótese inicial, uma vez que o reconhecimento do espaço cataguasense nas obras foi o principal fator de motivação para os alunos em todo o percurso interventivo.

Palavras-chave: Literatura; Cinema; Adaptação; Letramento Literário; Repertório;

ABSTRACT

This work presents a proposal for pedagogical intervention that was applied in a public school, situated in the city of Cataguases, Minas Gerais, in a ninth grade class, with the objective of bringing students closer to the universe of literature, by promoting literary literacy and expansion of the young reader's repertoire. In this regard, we started from the premise that the presence of the physical space of the city of Cataguases in the short story *Amigos* and in the novel *Estive em Lisboa e Lembrei de você*, both of the cataguasense writer Luiz Ruffato, and in their respective film adaptations, the films *Redemoinho* and *Estive em Lisboa e Lembrei de você*, would motivate the students for this pedagogical action. In this way, we organized the work in four steps, including an initial motivational situation. In these stages, besides the fictional space, were also focus of study the other categories of narrative, as well as the process of cinematographic adaptation of literary works. We support, for this, in the following theoretical contributions: the right to literature (Candido, 2011); the literary literacy concept (Cosson, 2016, 2018; Paulino and Cosson, 2009); the text repertoire (Iser, 1996); the conception of reader communities and shared reading (Colomer, 2007); the literary space (Abdala Junior, 1995) and the adaptation phenomenon (Hutcheon, 2013). Aiming the confluence between theory and practice, we adopted the action-research methodological orientation to this intervention process, according to Thiollent (1986). The results confirmed the initial hypothesis, once the recognition of the cataguasense space in the works was the main motivation factor for the students throughout the interventional route.

Keywords: Literature; Cinema; Adaptation; Literary Literacy; Repertoire

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 HIPÓTESE DE TRABALHO	17
1.3 OBJETIVOS	18
1.3.1 Objetivo Geral	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1 DO DIREITO À LITERATURA	19
2.2 DO LETRAMENTO LITERÁRIO	22
2.2.1 Da escolarização da literatura para o letramento literário	25
2.3 DO REPERTÓRIO DO TEXTO	27
2.4 DA COMUNIDADE DE LEITORES E DA LEITURA COMPARTILHADA	30
2.5 DO ESPAÇO LITERÁRIO	35
2.6 DA ADAPTAÇÃO	39
2.6.1 Da adaptação do texto literário para o cinema e seu uso em sala de aula.....	43
3. LUIZ RUFFATO E A TRADIÇÃO LITERÁRIA DE CATAGUASES	46
4. METODOLOGIA	51
4.1 PESQUISA-AÇÃO	51
4.2 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA	52
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	53
4.3.1 Diário de campo	53
4.3.2 Diário de leitura.....	53
4.3.3 Book trailer	54
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	55
5.1 RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA	56
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	98

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Visita ao Centro Cultural Humberto Mauro	58
Imagem 2. Visita à casa da pintora Nanzita.....	58
Imagem 3. Diário de leitura da aluna I.L.....	60
Imagem 4. Entrega dos livros aos alunos	63
Imagem 5. Leitura feita por um aluno.....	65
Imagem 6. Resposta da aluna M.....	67
Imagem 7. Grupo montando as perguntas.....	68
Imagem 8. Resposta da aluna A	72
Imagem 9. Resposta da aluna M	75
Imagem 10. Resposta da aluna M	75
Imagem 11. Momento de autógrafo.....	79
Imagem 12. Luiz Ruffato com a turma	80
Imagem 13. Depoimento da aluna I.....	82
Imagem 14. Relato da aluna I.....	82
Imagem 15. Diário de leitura da aluna M.....	83
Imagem 16. Opinião da aluna A.....	85
Imagem 17. Quadro preenchido pela aluna M.....	86
Imagem 18. Relato da aluna I. L.....	90
Imagem 19. Relato da aluna M.E.....	90
Imagem 20. Trecho de um texto da aluna I.L.....	90

1. INTRODUÇÃO

Inserido no macroprojeto intitulado *Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias*, desenvolvido pelo professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, este trabalho apresenta a aplicação e a análise dos resultados de uma pesquisa-ação voltada para o ensino de literatura. Tal pesquisa foi concebida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras - UFJF) e realizada em uma turma de nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, localizada na cidade de Cataguases, na região da Zona da Mata de Minas Gérias.

A escolha pelo ensino de literatura se deu devido a três razões principais. A primeira delas é o fato de haver uma lacuna no que se refere ao estudo do literário nos anos finais do ensino fundamental, o que acaba por estigmatizar a literatura como um saber dispensável. A segunda razão, que em parte pode ser considerada como consequência da primeira, é a recusa cada vez mais acentuada dos adolescentes em relação à leitura, principalmente no tocante à leitura literária. E, por último, por razão de cunho pessoal, a escolha temática emergiu face à admiração que temos pela tradição literária cataguasense e pelo reconhecimento do escritor Luiz Ruffato como figura expoente na literatura contemporânea por parte da crítica.

Posto isso, cabe apresentar a configuração desta dissertação. Assim, nesta Introdução, expusemos a justificativa para a realização de tal ação interventiva, a hipótese de trabalho e os seus objetivos. Em seguida, no capítulo 2, discorremos sobre os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, a saber: o direito à literatura (Candido, 2011); o conceito de letramento literário (Cosson, 2016, 2018; Paulino, Cosson, 2009); o repertório do texto (Iser, 1996); a concepção de comunidade de leitores e leitura compartilhada (Colomer, 2007); o espaço literário (Abdala Junior, 1995) e o fenômeno da adaptação (Hutcheon, 2013). No capítulo 3, explanamos sobre o escritor Luiz Ruffato e sobre a tradição literária de Cataguases. Adiante, no capítulo 4, esclarecemos os procedimentos metodológicos usados neste trabalho, incluindo a definição de pesquisa-ação apontada por Thiollent (1986). Posteriormente, no capítulo 5, apresentamos a proposta de intervenção e o relato de sua aplicação. No capítulo 6, disponibilizamos a análise e a discussão dos resultados alcançados. Por fim, seguem as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Convém-nos inicialmente destacar também que, além da dissertação, essa pesquisa-ação gerou um outro produto, denominado caderno pedagógico, o qual se configura como um manual didático que garante a replicação da proposta interventiva por outros professores. Este material didático, desse modo, assegura a natureza profissional da referida pesquisa, uma vez que, com ele, se espera alcançar, de fato, uma práxis. Assim, o caderno pedagógico pode ser entendido como o resultado da convergência entre a teoria e a prática.

1.1 JUSTIFICATIVA

Das três etapas da educação básica no Brasil, o ensino fundamental II – 6º ao 9º ano - é a que mais evidencia o distanciamento do ensino e uso da literatura nas aulas. Na educação infantil, a literatura faz-se presente através das cantigas, dos momentos de contação de histórias, das encenações teatrais, da escuta de textos literários lidos pelos professores, etc. Assim, nesta etapa, a literatura é trabalhada principalmente em sua função lúdica. No ensino médio, por outro lado, o ensino da literatura na perspectiva histórica assume um papel de mais destaque, uma vez que é um conteúdo cobrado nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior - o que não significa dizer que esta seja a maneira ideal para se abordar o literário, mas, de qualquer forma, nesta etapa de ensino, a literatura é vista como um *lócus* de conhecimento. No ensino fundamental II, entretanto, o estudo do literário fica quase sempre condicionado ao segundo plano, o que pode ocasionar um hiato na formação do leitor literário durante a educação básica. Por que, então, essa lacuna forma-se nessa modalidade de ensino?

Primeiramente, de acordo com a professora espanhola Teresa Colomer (2007), um dos motivos do abandono da literatura nos anos finais da educação básica pode ser explicado em razão de crenças compartilhadas por pais e professores, ao longo dos anos, de que os jovens não poderiam perder tempo com divagações. Sendo assim, para eles, mais útil seria o ensino pautado em textos informativos. Por isso, a literatura passou a ser “vista como algo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que deveria aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida” (COLOMER, 2007, p. 35).

Além disso, para a autora, o fato de os docentes do ensino fundamental II e do ensino médio terem tido uma formação acadêmica na qual o ensino de literatura e o ensino de língua se revelavam como eixos distintos colabora para que, no exercício da profissão, esses profissionais tentem agir da mesma forma. Diante da dificuldade para unir as duas atividades, suprimem a literatura, já que “não podem organizá-la em um eixo histórico-cultural semelhante ao estudado por eles mesmos” (COLOMER, 2007, p. 36). Assim, diante desse dilema, os professores optam por privilegiar o ensino da língua.

O pesquisador Rildo Cosson (2018) também aponta as causas do que ele chama de “estreitamento do espaço da literatura na escola”. A primeira delas, para o autor, está no fato de que, se antes os livros didáticos traziam apenas fragmentos de textos literários, atualmente eles são constituídos pelos mais diversos gêneros textuais, consoante as diretrizes para o ensino de português. Assim “os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários [...]” (COSSON, 2018, p.13). O autor também aponta a questão do uso dos clássicos, cuja sintaxe e vocabulário são distantes da realidade dos alunos, e o professor, muitas vezes, não consegue recursos metodológicos para diminuir o impacto dessa distância. Para Cosson (2018), ainda colabora com essa recusa à literatura a questão política em relação ao cânone, no que se refere a “marcas de racismo, sexismo e outros preconceitos do passado” (COSSON, 2018, p.14) presentes em determinadas obras clássicas. Por fim, o autor salienta como um grave entrave ao ensino literário a compreensão de que ela ocupa um lugar inadequado na escola. Os defensores dessa perspectiva, defendem a ideia de que “as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos e tudo o mais que compõe [...] o cenário atual da vida dos jovens” (COSSON, 2018, p.14).

Esta lacuna no ensino fundamental não só corrobora para que os adolescentes se afastem ainda mais da literatura, como também possibilita o “estreitamento do espaço da literatura na escola”, e isso poderá representar “o fim de uma tradição escolar que pode ser remontada aos gregos” (COSSON, 2018, p. 14).

A despeito dessas situações adversas apresentadas acima, reconhecemos os inúmeros benefícios da literatura na formação cidadã do ser humano, mas elegemos apenas três deles para justificar a importância do ensino literário na escola, principalmente no ensino fundamental.

Em primeiro lugar, a educação literária colabora para a “formação da pessoa”. Segundo Colomer (2007), esta formação está ligada à construção da sociabilidade e é “realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p.31).

Em segundo lugar, destacamos o valor formativo da literatura no desenvolvimento acadêmico do indivíduo. Conforme Colomer (2007), a literatura “nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”, uma vez que “os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (COLOMER, 2007, P.36).

Em terceiro lugar, o ensino da literatura justifica-se, na concepção de Colomer (2007), pois o contato com variados textos literários oportuniza ao discente a possibilidade de “enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo” (COLOMER, 2007, p.31).

Ademais, a literatura é um bem “incompressível”, isto é, essencial ao ser humano, conforme defendido pelo crítico Antonio Candido (2011) no seu famoso discurso *O direito à literatura*. Vista dessa forma, a literatura é um direito fundamental e que deve ser garantido a todos pelas instituições oficiais e pelos agentes públicos.

Além de ela ser um direito, a literatura, segundo o teórico, corresponde a uma necessidade universal, haja vista que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176). Dessa forma, para Candido (2011), negar a fruição literária “é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Nessa mesma perspectiva, ou seja, em relação ao equilíbrio psíquico que a fabulação proporciona ao ser humano, a argentina María Teresa Andruetto defende a ideia de que “vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (ANDRUETTO, 2012, p. 54). Dessa maneira, a literatura, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Em razão disso, apesar do notável apagamento da literatura no ensino fundamental, as diretrizes oficiais que norteiam a educação básica no país não a

relegam ao segundo plano, tampouco desconsideram suas especificidades em relação a outros saberes. A recente Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final do ano de 2017, ao apresentar as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, inclui o seguinte item:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p.85).

Assim, de acordo com BNCC, o contato com as práticas literárias deverá implicar na continuação da formação de um leitor literário competente, aquele que é capaz de evidenciar a condição estética desse tipo de leitura. No entanto,

para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 136).

Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar e ao professor como figura mediadora criar situações e espaços para que os discentes avancem em suas competências leitoras, pois o leitor nunca está pronto e acabado. Sobre isso Cosson (2016) afirma que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura” (COSSON, 2016, p.35).

Além disso, acreditamos também ser imprescindível garantir aos alunos o contato com sua tradição artística e literária, a fim de assegurar a perpetuação de seus bens culturais. No caso de Cataguases, é importante resgatar com os discentes o legado cinematográfico deixado pelo pioneirismo do cineasta Humberto Mauro na cidade, bem como a farta produção literária cataguasense produzida a partir do *Movimento Verde*¹. Esses dois eventos abriram espaço para que o modernismo se estabelecesse nesse pequeno município mineiro a partir da década 1930, conforme será discutido no capítulo 3.

¹ Movimento literário modernista criado em 1927 por um grupo de jovens escritores, em Cataguases, cidade da Zona da Mata mineira (BRANCO, 2006).

Por fim, cabe acrescentar também que, por meio de conversas e debates durante atividades desenvolvidas em sala de aula, foi possível constatar um grande desinteresse dos discentes do grupo com o qual trabalhamos em relação à literatura e um distanciamento muito grande entre eles e o texto ficcional, a exceção de HQ's e mangás. Mais surpreendente ainda foi a constatação de seu total desconhecimento acerca do passado cultural de sua cidade natal no que tange à literatura e ao cinema.

Em virtude do que foi mencionado, visamos construir esta proposta interventiva com o objetivo de minimizar os efeitos da lacuna existente no ensino fundamental II no que se refere ao ensino de literatura, e que, por outro lado, possa contribuir de forma efetiva para o letramento literário e para a ampliação dos repertórios de leitura dos discentes.

1.2 HIPÓTESE DE TRABALHO

Nossa hipótese de trabalho era que, motivando os alunos a partir do reconhecimento dos espaços físicos de Cataguases no conto *Amigos* e no romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*, ambos de Luiz Ruffato, e nas suas respectivas adaptações para o cinema, poderíamos contribuir de forma efetiva para o letramento literário dos discentes. Além disso, acreditávamos que pelo fato de o referido escritor ter nascido em Cataguases fosse também uma prerrogativa para estimular os alunos ao longo da intervenção.

Aproveitando-nos da oportunidade oferecida pelas obras, trabalharíamos com os conceitos de categorias da narrativa, tanto nas obras literárias quanto nas fílmicas. Pretendíamos direcionar um olhar mais detalhado para as diferentes maneiras de como o espaço é retratado, aproximando, assim, os discentes das obras por meio do reconhecimento do cenário de Cataguases representado nelas.

Esperávamos, desse modo, que através da metodologia utilizada pudéssemos levar o aluno a se apropriar das referências físicas da cidade, se sentir parte da obra, permitindo um engajamento maior na leitura, com consequente compreensão e fruição estética, contribuindo para o letramento literário e para a ampliação de repertório.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Aproximar os alunos do universo da literatura ao promover o letramento literário e a ampliação de repertório com a introdução do conceito de adaptação por meio de hipotextos literários de Luiz Ruffato e seus respectivos hipertextos fílmicos, e, com isso, aprofundar o conhecimento sobre as categorias da narrativa, utilizando-se o espaço ficcional de Cataguases.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Possibilitar o contato dos alunos com obras literárias contemporâneas;
- Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as categorias da narrativa, trabalhando com maior ênfase o espaço;
- Apresentar o universo das adaptações;
- Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre sua herança cultural;
- Reconhecer diferenças entre conto e romance;
- Oportunizar aos alunos uma reflexão sobre as diferentes linguagens literatura e cinema.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 DO DIREITO À LITERATURA

Quando Antonio Candido (2011) proferiu o célebre discurso *Direitos humanos e literatura*, o país estava começando a trilhar os seus primeiros passos rumo à sua redemocratização, tendo como leme a Constituição Federal de 1988. Apesar de todos os esforços para essa redemocratização, o crítico literário percebia um distanciamento abismal entre o discurso dos documentos oficiais (*Constituição Federal, Declaração Universal dos Direitos Humanos*) e a prática efetiva para a erradicação das desigualdades. Segundo Candido (2011, p. 172), “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma como a outra”. Além disso, o autor acrescenta que para exercer os direitos humanos é preciso “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p.174).

Assim, com esse viés altruísta, Candido, ao longo do seu discurso, traz o conceito de bens incompressíveis, ou seja, aqueles que devem ser assegurados não apenas para a sobrevivência física, mas também para a manutenção da estabilidade psíquico-emocional do ser humano. Além de esclarecer o que são bens incompressíveis, o autor apresenta uma lista deles. Nesta lista, a literatura está inclusa.

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p. 176 – grifo nosso).

Uma vez que o teórico argumenta sobre a incompressibilidade da literatura, conferindo-lhe, dessa forma, um lugar de destaque para a sobrevivência humana, torna-se essencial a elucidação do que Candido entende por literatura, cuja definição é apresentada nos seguintes termos:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p 176).

Desta maneira, fica evidente que o conceito de literatura que Candido apresenta no decorrer da sua fala não é apenas o de uma literatura escolarizada, tampouco o de uma literatura representativa de grupos sociais privilegiados economicamente. A literatura entendida nesses termos é obviamente parte de todas as manifestações de todas as culturas humanas ao longo dos tempos.

O crítico ainda argumenta sobre a impossibilidade de o indivíduo passar vinte quatro horas por dia sem entrar em contato, de alguma forma, com o mundo da fabulação. Para Candido, “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p.177) e talvez sem ela não haja o equilíbrio social. “Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p.177). Assim, com essa concepção ampla do que é literatura, o crítico abre caminhos para um dos argumentos centrais da sua discussão: o caráter humanizador da fruição literária.

Por humanização, Candido (2011) entende como um processo que confirma no homem traços essenciais, tais como a reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de conviver com o próximo e com problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, etc. É, pois, deste modo que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Assim, nos termos defendidos por Candido, o caráter humanizador é inerente à literatura. Decerto, à medida em que ela humaniza, também satisfaz necessidades básicas do ser humano – seja no que se refere ao estético, na representação da identidade de um grupo ou, ainda, na transmissão de conhecimento. Dessa forma, se a literatura satisfaz necessidades básicas do ser humano, logo é um direito fundamental, e, como tal, deve ser garantido.

Por ser tão imprescindível para as sociedades humanas, Candido, então, classifica a literatura como um direito inalienável, ou seja, aquele que não pode ser nem vendido, nem cedido. Em razão disso, não pode ser negado pelas instituições

oficiais, por agentes públicos, e, principalmente, pelo Estado. Desse modo, como direito universal do homem, deve ser garantido a todos o acesso aos variados níveis que abrangem o campo literário e cultural. Sobre isso o autor postula que

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural, a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis, dando lugar a dois tipos in comunicáveis de fruidores (CANDIDO, 2011, p. 193).

Além disso, ressaltamos os aspectos instrucionais e educacionais que também são peculiares à literatura, seja na representação dos valores, crenças, sentimentos que uma sociedade enaltece, seja como um forte instrumento de denúncia social, uma vez que fomenta a formação crítica e a participação do sujeito em seu meio social. Dessa maneira, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Reconhecida a importância da literatura como bem cultural, cabe à instituição escolar buscar alternativas que oportunizem o contato de crianças e jovens com textos literários desde os primeiros anos de escolaridade, pois “se a presença da literatura for apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2018, p. 15).

Conforme Candido (2011) expõe, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p.193). Assim, ancorados à premissa do direito à literatura exposta por Candido, aplicamos a proposta de intervenção que aqui se apresenta. Reconhecemos que é direito dos alunos ampliarem seus horizontes literários, e, para isso, utilizamos obras contemporâneas e representativas para a cidade deles, cujas temáticas apresentam denúncias sociais pertinentes e personagens prototípicos com os quais os discentes se sentiram, de alguma forma, representados.

2.2 DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A recente Base Nacional Comum Curricular traz em suas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa a recomendação de que cabe à disciplina proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (BRASIL, 2017, p. 65). Assim, cientes de que incluso ao plural dos letramentos está o letramento literário, convém-nos, em virtude dos objetivos desta pesquisa-ação, explicar a origem deste termo. Para tanto, faremos um breve recorte histórico do surgimento e uso desse conceito no Brasil.

O termo letramento tem sido constantemente usado no contexto educacional brasileiro, principalmente em cursos de formação de professores desde a década de oitenta. Se por um lado, desde essa época, constatou-se um decréscimo significativo do analfabetismo no país, por outro, muitos desses alfabetizados não faziam o uso de fato da escrita e da leitura em situações práticas do cotidiano. Devido a isso, houve a necessidade de entender tal fenômeno. Assim, de acordo com Magda Soares

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica) um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e escrita [...] (SOARES, 2006, p. 45).

Desde então, o termo passa a ser empregado como forma de distinção entre aqueles que apenas decodificam as palavras, os alfabetizados, e aqueles que, por serem alfabetizados, efetivamente fazem uso da escrita e da leitura em determinadas práticas sociais. Nesse sentido, letramento é definido por Angela Kleiman (1995, p. 19) “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O pesquisador Rildo Cosson (2016) reitera esse pensamento alegando que há variados níveis e tipos de letramento e que o processo de letramento pode ser definido como apropriação da escrita e das práticas sociais que a ela estão relacionadas, diferentemente da aquisição da habilidade de ler e escrever, ao qual denominamos alfabetização. Ainda segundo o autor, “em uma sociedade

essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento” (COSSON, 2016, p.12).

É válido ainda ressaltar que no final da década de noventa o termo passa a ser incluído em diretrizes e documentos oficiais para a educação. Exemplo disso são os PCN de 1998, os quais o definem como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p.19). O texto prossegue evidenciando que indivíduos letrados são aqueles capazes de lançar mão de “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998, p.19).

A partir da década de noventa, pesquisadores como Rildo Cosson e Graça Paulino começaram a utilizar o termo letramento literário a fim de designar as habilidades e estratégias de leitura que permitem atribuição de sentido ao texto literário, levando em consideração as suas especificidades. Dessa forma, letramento literário é definido por Paulino e Cosson (2009) como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67).

Sendo assim, a construção de sentidos através do texto literário se dá de maneira especial, uma vez que a literatura possui a função de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17). Por conseguinte, o letramento literário acontece de maneira singular, posto que a literatura é também uma forma singular de interação com mundo.

De acordo com Paulino (2010), o letramento literário está ligado à “emersão do imaginário no campo simbólico”, isto, por si só, já o diferencia dos outros letramentos. Nas palavras da autora, o letramento literário “configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO 2010, p.17. grifo nosso).

Ademais, pelo fato de o letramento promovido através de textos literários proporcionar um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, sua importância atinge os outros processos de letramentos. Cosson (2016) diz que

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

Tendo isso em vista, podemos dizer que a leitura literária competente aciona o imaginário do sujeito através do jogo entre o fictício e o real, proporcionando ao leitor a recriação da realidade, como também o contato com a palavra em si, o que possibilita a ampliação dos outros letramentos. Além disso, através da fruição estética da linguagem é possível sentir e pensar o mundo de forma diferente, “e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p.17).

Somado a esses argumentos, reforçamos que a literatura, segundo Colomer (2007) é um dos instrumentos humanos que ensina “a se perceber” que há muitas coisas implícitas no que se diz explicitamente. Por isso, ainda segundo a autora, “aprender a ler literatura dá a oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converte-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio [...]” (COLOMER, 2007, p.70).

Cabe ainda ressaltar, que entendemos o letramento literário como um processo e não uma competência que se adquire isoladamente e da qual se tem a garantia por toda a vida. Corroboramos com as palavras de Rildo Cosson na definição da expressão para o *Glossário CEALE* (2014), a qual é descrita como “a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha” (GLOSSÁRIO CEALE 2014). Além disso, em conformidade com o dito glossário, letramento literário “é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua” (GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

Por fim, corroboramos com a afirmação de Cosson (2016, p.23), segundo a qual “o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola”. Daí, emerge uma outra questão crucial: a escolarização da literatura, o que, em princípio, podemos dizer que é a didatização de textos literários para atenderem determinados fins educacionais. Abordaremos esta questão a seguir.

2.2.1 Da escolarização da literatura para o letramento literário

Segundo Cosson (2016), por exprimir cores, sabores, e outras formas intensamente humanas, as quais fazem o mundo ficar mais compreensível, é que a literatura deve ter um lugar especial na escola. Para que ela, entretanto, “cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da sua escolarização” (COSSON, 2016, p.17) a fim de promover, de fato, o letramento literário.

Como já dissemos, por escolarização da literatura entende-se o trabalho didático com o texto literário em consonância com propostas pedagógicas. Para ampliar essa discussão, buscamos auxílio no texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, de Magda Soares, no qual a autora define esse processo

[...] como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada (SOARES, 1999, p.19).

De acordo com Soares (1999), o termo *escolarização* tem sido geralmente tomado como pejorativo. Dessa forma, expressões como “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada” e “literatura escolarizada” recebem conotações depreciativas. A autora argumenta, porém, que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares” (SOARES, 1999, p.20).

Fica evidente, desse modo, que o ensino de literatura também padece desse processo de escolarização, pois ao se fazer uso da literatura nos espaços escolares de alguma maneira ela é didatizada, seja para fins político-pedagógicos ou apenas por questões metodológicas. Para Soares (1999), esta escolarização é da própria “essência da escola”.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 1999, p.21).

Posto que é inevitável e também necessária a escolarização da literatura, a questão se volta não para esse fato em si, mas, sim, para o modo como acontece

essa escolarização, ou, no âmbito dessa discussão, em “como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2016, p.23). Essa constatação de Cosson vai ao encontro do que Soares (1999) considera como a inadequada escolarização da literatura. Para a autora, esse tipo de escolarização “deturpa, falsifica, distorce, a literatura” (SOARES, 1999, p. 47), afastando ainda mais o aluno da leitura literária, pois desenvolve “nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p.47).

Exemplo disso é quando o trabalho com o texto literário é apenas reduzido à mera interpretação a partir de um roteiro proposto, ou ainda, quando é utilizado apenas como pretexto para se ensinar regras gramaticais. Destacamos ainda, no que se refere ao ensino fundamental, a predominância de atividades de interpretação que normalmente são feitas a partir de textos incompletos, além dos resumos, das fichas de leitura e dos debates com apenas a intenção de averiguar se o estudante realmente leu o que foi solicitado. Dessas atividades, ressaltamos, nas palavras de Soares (1999), que a mais inadequada é a leitura e o estudo de fragmentos de textos literários, porque “são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência” (SOARES,1999, 47). Além disso, “as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade do texto” (SOARES,1999, 47).

Já no ensino médio, as propostas curriculares normalmente limitam a literatura ao seu estudo histórico, ou seja, “em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores” (COSSON, 2016, p.21). Ademais, assim como no ensino fundamental, os livros didáticos valem-se de fragmentos de obras apenas para confirmar aspectos das escolas literárias estudadas.

Por outro lado, seja no ensino fundamental ou no médio, uma escolarização adequada da literatura sempre será profícua para contribuir com o letramento literário e também com a formação do leitor. Segundo Soares (1999), esta adequação conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES,1999, 47).

Dessa maneira, entendemos que escolarizar a literatura é inevitável e necessário quando se propõe, de fato, o letramento literário, bem como a formação de alunos capazes de ler autonomamente no campo do saber literário. Para tanto, além de buscar formação continuada a fim de conhecer as novas propostas para o

ensino de literatura, o professor deve observar o que as diretrizes oficiais de ensino apontam sobre isso.

Embasados nos argumentos apresentados, nossa pretensão com esta pesquisa-ação era expandir o letramento literário dos alunos através da leitura mediada do conto *Amigos* e do romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*, ambos de Luiz Ruffato, e também por meio da análise do literário na adaptação para o cinema das duas obras citadas. Nessa empreitada, corroboramos com a tese de que o letramento literário é um “processo de apropriação”. Em virtude disso, esse tipo de letramento não se configura em uma habilidade que se adquire através de um saber específico em um dado momento. É, porém, um fenômeno dinâmico que perpassa todo o transcurso da vida. Vemos, assim, a instituição escolar como grande parceira desse processo, uma vez que passamos um bom tempo da nossa vida nos espaços escolares. Além disso, segundo Even-Zohar, (apud COSSON, 2018, p.25), a literatura também deve ser vista como “um repertório que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido”. Assim, dentro do processo do letramento, é crucial que a escola trate da ampliação desse repertório da literatura, o qual será abordado posteriormente.

2.3 DO REPERTÓRIO DO TEXTO

Conforme dissemos, o processo de letramento literário acontece durante a trajetória da vida. Conseqüentemente, nesse ato contínuo, ocorre também a aquisição de um repertório de leitura que também não é estanque. Tanto o letramento como a ampliação desse repertório se desdobram de forma singular na vida de cada indivíduo, embora ambos sejam determinados também por fatores de ordens sociais e culturais. Uma vez que explicitamos a concepção que temos de letramento literário, convém-nos, desse mesmo modo, esclarecer qual conceito de repertório adotamos para este trabalho.

Segundo o teórico alemão Wolfgang Iser (1996), repertório é a bagagem de leitura que o sujeito constrói ao longo de sua formação leitora. Dessa forma, o repertório se configura nas condições culturais, históricas e sociais que mobilizam os conhecimentos “extraliterários”, que compõem o pano de fundo da obra. O teórico ainda afirma que o texto literário exige um repertório próprio, uma vez que põe em cena um conjunto de normas que lhe são inerentes.

Um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo da vida; ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas. Tais elementos contingentes existem entre texto e leitor (ISER, 1996, p. 123).

Na perspectiva de Iser (1996), texto e leitor convergem através de uma situação contextual, cuja realização depende dos dois. No caso do texto ficcional, esta situação não é dada de antemão, dessa forma, ele deve ter todos os atributos necessários para que se produza uma situação e, assim, a comunicação possa ter êxito. Iser (1996) reitera o que Austin postulou sobre a enunciação performativa, a qual se dá pelo viés de convenções estabelecidas entre o falante e receptor, procedimentos aceitos pelos dois, e também na disposição de ambos para a participação na ação verbal. Daí Iser (1996) designa as “convenções” essenciais para a criação de uma situação como *repertório*.

Assim, para o teórico, o repertório abarca os elementos necessários para a produção de sentido e que excedem o texto em si. Uma vez que essas convenções ativam o que é familiar no texto, seja na contextualização histórica, sociocultural, ou, ainda, na identificação de normas sociais, “o repertório cobre aqueles elementos do texto que ultrapassam a imanência dele” (ISER, 1996, p.130).

O repertório do texto, nessa concepção de Iser (1996), apresenta duas faces: o conhecimento das normas sociais vigentes e o conhecimento da literatura do passado. Essas duas facetadas, de certa forma, devem se convergir no ato da leitura para que o leitor, a partir delas, possa reagir sobre as estratégias literárias, seja para reforçá-las ou confrontá-las. Nesse sentido, o desconhecimento dessas estratégias implica, conseqüentemente, prejuízos no jogo interacional que o texto exige.

Iser (1996), desse modo, postula que o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor tece suas representações e que, como é um organismo vivo, o discurso do texto implica a relação texto e leitor como “sistemas autorreguladores”. Sendo assim, esta relação se estabelece através de um *feedback* permanente, no qual o leitor insere seu próprio repertório para estreitar o diálogo com o texto. Assim, “a relação entre texto e leitor se estabiliza através do feedback constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto” (ISER, 1996, p.125).

Para que essas imprevisibilidades sejam reguladas e, assim, texto e leitor alcancem uma convergência, este deve disponibilizar elementos do seu repertório pessoal que possam preencher os “vazios” daquele. O “vazio” ou o “não-dito” são

“pistas linguísticas” que o autor de um texto deixa para que o leitor preencha de acordo com seus conhecimentos prévios. Através dessas lacunas é que o leitor tem papel atuante diante de um texto. Se isso não ocorresse, segundo Wolfgang Iser,

a comunicação só conheceria fracassos acústicos. Como é possível que o que visa se confunda com que se diz, surgem implicações inevitáveis na enunciação verbal. Essas implicações, enquanto o não-dito, constituem as condições básicas para que o receptor possa produzir o que se visa. Desse modo, os vazios da fala formam constituinte central da comunicação (ISER, 1996, p. 112).

No que se refere ao texto literário, a tarefa do leitor é a de construir o objeto imaginário que este tipo de texto requer. Para tanto, o repertório próprio do texto ficcional deverá ser mobilizado. Segundo Iser, o objeto literário não é o texto objetivo, tampouco sua carga subjetiva, mas a interseção de ambos. Assim, é na construção desse objeto imaginário que se estabelece a comunicação, pois “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Em virtude disso, “o texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é, o leitor” (ISER, 1996, p. 123).

Dessa forma, a fim de se compreender a relação entre texto e leitor, é crucial entender também o conceito de perspectividade. De acordo com Iser (1996), o texto é um sistema perspectivístico, no qual se conjugam as perspectivas do autor, o sistema perspectivístico da própria estrutura interna do texto, além da perspectiva da ficção assinalada pelo leitor. Assim, esses elementos são ligados por meio das estratégias e ajustados por meio do repertório, o que faz a produção e cruzamento de variadas visões a respeito de um dado objeto. Nas palavras de Iser (1996),

cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (ISER, 1996, p. 179).

Outro aspecto relevante para se pontuar é o carácter inovador do texto literário. Segundo Iser (1996), o texto ficcional é uma virtualidade que somente se atualiza no leitor, “por isso, a distância histórica entre texto e leitor não significa que o texto perde seu carácter inovador; este assume apenas formas diferentes” (ISER, 1996, p.145). Assim, a obra literária dispõe de estratégias de atualização de acordo com o repertório do leitor e o repertório do próprio texto.

Logo, seja na leitura de um texto literário contemporâneo ou num texto de outras épocas, essa atitude de participação ativa por parte do leitor, resulta, para Iser, em duas consequências: “1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. 2. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em sentido específico (ISER, 1996, p.146).

Por isso, para o crítico, o repertório do texto ficcional tem variados graus de complexidade, assim, “influenciam de maneira diferente a situação entre texto e leitor” (ISER, 1996, p.148). Entretanto, “o grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum” (ISER, 1996, p.131). É por esse traço comum que a comunicação se realiza de forma efetiva.

Em suma, podemos dizer que a teoria e os conceitos apresentados por Iser (1996) foram essenciais para a intervenção aplicada nesta pesquisa pelos motivos que seguem. Primeiro, o autor apresenta a ideia de que a leitura é um processo de comunicação que se baseia no tripé autor-texto-leitor. Desta tríade, emergem as vozes constitutivas do discurso. Segundo, é a visibilidade que esta teoria dá ao leitor, uma vez que este “insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados” (ISER, 1996, p.127). Em outras palavras, equivale dizer que na interação com o texto literário ao mesmo tempo que o leitor age sobre o texto, sofre, da mesma maneira, os seus efeitos estéticos. Nessa concepção, portanto, o leitor é atuante durante o processo de comunicação. Por fim, no que se refere ao conceito de repertório, entendemos que a escola pode proporcionar aos alunos a ampliação do repertório do texto através do incentivo à percepção dos “truques” que constituem o literário. Além disso, pode possibilitar também a dilatação do repertório pessoal dos alunos, ao auxiliá-los no preenchimento das lacunas e no entendimento dos não-ditos. Para tanto, é indispensável a presença do professor como mediador da ação, pois a correta mediação constitui-se fator elementar para ampliação do repertório de leitura no âmbito da sala de aula, bem como a prática de uma comunidade de leitores, cujos fundamentos serão discutidos na próxima reflexão.

2.4 DA COMUNIDADE DE LEITORES E DA LEITURA COMPARTILHADA

O ser humano, por natureza, sente a necessidade de socializar experiências que, de alguma maneira, lhe são prazerosas. Seja compartilhando algum filme assistido, séries preferidas, páginas da *internet* ou ainda a história de algum livro lido,

o homem busca sempre interação com o seu semelhante. Em se tratando da arte literária, observamos que várias narrativas romperam com as barreiras do tempo e chegaram até nós por terem sido partilhadas por diferentes gerações. Para Teresa Colomer (2007), o fato de se compartilhar os livros que lemos com as pessoas que nos cercam é um fator crucial para a permanência e estímulo aos hábitos de leitura, uma vez que dessa maneira se constitui uma comunidade de leitores.

De acordo com Cosson (2018), a expressão “comunidade de leitores” passou a ser empregada no campo literário a partir do texto *Is there a text in this class?* De Stanley Fish, publicado em 1980. Nesse texto, o autor postula que as comunidades interpretativas às quais pertencemos asseguram regras e convenções que orientam o ato da leitura. Dessa forma, o ato da leitura não é um ato isolado, ou desvinculado de normas sociais, nem o leitor atua sozinho nesse processo, pois o que se tem são “leitores cujas consciências são construídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido” (FISH, apud COSSON, 2018, p 137).

Assim, na concepção de Fish, o texto e o leitor não existem para além das convenções de uma comunidade interpretativa, uma vez que esta comunidade disponibiliza os instrumentos necessários para que o leitor possa atribuir sentido ao texto. Nesse mesmo prisma, Roger Chartier afirma que “as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os instrumentos e procedimentos da interpretação” (Apud COSSON, 2018, p. 138).

Fica evidente, portanto, que ao ler determinado texto o leitor é incluído em uma comunidade de leitores, cujas convenções representam interesses, objetivos e expectativas comuns em torno dessa leitura. Nesse aspecto, a leitura nunca é um ato individual e indissociável de uma coletividade. Sobre isso Cosson afirma que “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal (COSSON, 2018, p.139).

Assim como Cosson, a escritora Teresa Colomer também reconhece as implicações da coletividade no ato da leitura. Segundo ela, “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade” (COLOMER, 2007, p.146). Isso significa dizer que a produção de sentido para um texto é sempre perpassada por um viés social. Em razão disso, o leitor não goza da prerrogativa para

atribuir qualquer sentido ao texto, pois sua ação será sempre limitada por convenções estabelecidas por uma comunidade de leitores.

Em Colomer (2007) é apresentado o conceito de leitura compartilhada, cujo embasamento teórico se insere também no conceito de comunidade de leitores defendido por Fish e Chartier. Na visão da autora, uma possível causa para a resistência à leitura na atualidade está no fato de que as sociedades contemporâneas abriram mão de formas de leituras coletivas. Assim, para ela, ao abandonarem a partilha de textos folclóricos da tradição oral, poemas e canções decorados em grupo e também contos fantásticos do universo infantil, abriu-se precedentes para a televisão e ou a indústria Disney cumprirem esse papel socializador que antes era da literatura. Diante desse quadro, ainda segundo a pesquisadora, é dever da escola resguardar o ato de compartilhar leituras, para que as gerações futuras tenham acesso à herança literária da humanidade.

Posto isso, convém-nos ressaltar, a partir de agora, os benefícios de se estabelecer uma comunidade de leitores no ambiente escolar, bem como as suas consequências no letramento literário e na ampliação do repertório de leitura dos discentes.

Primeiramente, a leitura em conjunto é uma atividade privilegiada porque reforça o caráter coletivo da interpretação do texto lido. Além disso, promove uma diversificação no repertório que sustenta uma comunidade de leitores. Neste aspecto, corroboramos com o argumento de Cosson de que

ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...] (COSSON, 2018, p. 139).

Em segundo lugar, ressaltamos que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p.143). Dessa forma, compartilhar a leitura através de uma comunidade de leitores no ambiente escolar é profícuo uma vez que um discente com mais proficiência e experiência em leitura pode auxiliar o menos experiente no preenchimento dos “vazios” do texto. Assim, todos ficam motivados a prosseguirem a leitura.

Além do mais, é importante ressaltar o caráter socializador e a sensação de pertencimento grupal que a comunidade de leitura proporciona, já que “estrita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2018, p.139). Nesta mesma perspectiva, Colomer afirma que a leitura em grupo reforça a dimensão socializadora da literatura, “fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p.143).

Outrossim, os laços sociais estabelecidos pelos livros compartilhados no interior de uma comunidade de leitores podem exceder os muros da instituição escolar e estreitar as relações entre a escola e as famílias, conforme esclarece Colomer. “Além de criar comunidades de leitores nas aulas, os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias” (COLOMER, 2007, p.150). Segundo a autora, isso decorre do fato de que “os livros que vão e vêm da escola para casa, através de empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada” (COLOMER, 2007, p.150).

Ainda ratificamos que as atividades de compartilhar leitura são essenciais para a formação do gosto individual do leitor, bem como para colocar em evidência as obras que representam o gosto do grupo, pois “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre recepção individual das obras e sua valorização social” (COLOMER, 2007, p.144). A autora alerta, entretanto, que nesse processo de formação do gosto e do juízo de valor os alunos não devem ser abandonados ao desfrute subjetivo dos textos, principalmente ao se proceder com perguntas do tipo “você gostou? ”, “qual sua opinião? ”. Isso pode não ser válido porque “não se lê do mesmo modo se sabemos que teremos que emitir opiniões sobre um texto” (COLOMER, 2007, p.150).

Por fim, de acordo com o pensamento de Colomer (2007), o ato de compartilhar leituras estabelece redes horizontais no sentido de que ampliam a bagagem pessoal de leitura e, assim, possibilita criar parâmetros de comparação entre obras, uma vez que o “gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura” (COLOMER, 2007, p.147). Por outro, estabelece também redes verticais que criam elos entre leitores, livros, tradição literária de um povo. Sendo assim, segundo a autora, “a escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade” (COLOMER, 2007, p. 151).

Posta a importância de uma comunidade de leitores, urge, portanto, pensar na seleção de obras literárias que realmente possam ser pertinentes em comunidade de leitores no ambiente escolar de ensino fundamental. Nesse sentido, encontramos também em Colomer (2007) uma orientação específica sobre a escolha dos livros, os quais “devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar” (COLOMER, 2007, p. 149). Inferimos a partir dessa afirmação que o grau de dificuldade que a autora menciona pode ser associado aos “vazios” ou “não-ditos” presentes no texto, pois provêm deles o esforço para a construção de sentido e, conforme mencionado, dentro de um grupo de leitura é ideal para se negociar os sentidos que preencherão as lacunas do texto. Isso é possível, pois conforme explica o crítico de literatura Wendel Santos (1983), o texto literário compõe-se de duas tensões principais: o revelar e o encobrir. Para o autor, essa dicotomia “é um processo que atinge a imaginação do homem em sua raiz” (SANTOS, 1983, p.125). Em razão disso, é possível criar expectativas a partir das pistas que a linguagem literária oferece ao leitor.

Ademais, Colomer (2007) salienta que as obras selecionadas devem gradativamente proporcionar formas de leituras mais elaboradas. Para tanto, deverá ser observado se a estrutura do livro é sempre convencional, pois se a leitura não garantir a antecipação de elipses e também a presença de “ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações” (COLOMER, 2007, p. 149).

Nessa mesma perspectiva, Paulino e Cosson (2009) afirmam que no estabelecimento de uma comunidade de leitores deve se respeitar “a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74), pois, assim, “assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74).

Diante disso, entendemos que uma comunidade de leitores na escola estimula os alunos à leitura cooperativa, ajuda a concretizar o letramento literário, bem como ratifica o caráter social do ato de ler. Para tanto, como afirma a professora Begma Tavares Barbosa, faz-se necessária a atuação eficaz do professor enquanto mediador para “organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo” (BARBOSA, 2011, p.156), uma vez que estas “são formas de atuar positivamente nesse processo” (BARBOSA, 2011, p.156). Assim,

“a escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la” (COLOMER, 2007, p.147).

Embasados, portanto, nas teorias supramencionadas, criamos na escola uma comunidade de leitores a fim de ampliar os horizontes de leitura e contribuir efetivamente para o letramento literário dos discentes. Para isso, levamos em consideração as orientações encontradas em Colomer (2007). Primeiramente na escolha do romance base para a proposta interventiva, cujo autor é conterrâneo dos alunos, e no qual parte do enredo é ambientado na cidade de Cataguases, conforme mencionamos. Em segundo lugar, é importante ressaltar que a linguagem ruffatiana possibilita a mobilização de um certo esforço para a construção de sentido no que se refere aos “não-ditos”, o que vem ao encontro do pensamento de Colomer (2007) acima apresentado.

2.5 DO ESPAÇO LITERÁRIO

Para o professor e crítico literário Benjamin Abdala Junior (1995) são categorias da narrativa: a ação, os personagens, o espaço, o tempo e o foco narrativo. Para fins dessa proposta, demos ênfase ao espaço ficcional tanto na narrativa literária quanto na fílmica. Como a ação e os personagens são categorias que emergem atreladas a um dado espaço, elas não foram desconsideradas.

Dessa forma, abordamos os conceitos de personagem e de ação conforme Abdala Junior (1995) define-os. Em relação à primeira, cabe esclarecer que não foi aprofundado o estudo dos tipos e características de personagens, tratamos apenas de suas funções para o desenrolar da ação. De acordo com o crítico, os personagens interagem entre si em relações de aliança e confronto. Essas relações “são motivadas pelas funções que as personagens exercem na narrativa” (ABDALA JUNIOR, 1995, p.43).

A existência de personagens pressupõe uma ação, que se desenvolve rumo a um desfecho. Assim, em conformidade com o teórico, “a ação integra-se, enquanto estrutura narrativa, no domínio da história, isto é, do universo ficcional evocado pelo texto narrativo” (ABDALA JUNIOR, 1995, p.35).

Uma história pode conter uma ação central e ações secundárias que colaboram com ela. Entretanto, “no conto, a ação tende a aparecer de forma uma e concentrada, sem essas intercorrências. No romance, são comuns e variadas as

inter-relações de linhas de ação” (ABDALA JUNIOR, 1995, p.35). Assim, a principal característica do conto é a brevidade dos fatos narrados e a condensação das categorias da narrativa centrada apenas em um único núcleo dramático. Em contrapartida, nos romances, por ser uma forma narrativa mais longa, essas categorias “ aparecem com interconexões bastante elaboradas” (ABDALA JUNIOR, 1995, p.14).

Dentre as categorias da narrativa estudadas pela teoria literária, o espaço esteve um pouco relegado à periferia das discussões teóricas. Não é por este fato, entretanto, que ele deixa de assumir, junto com outros elementos da narração, um papel essencial para a constituição do literário. Segundo Abdala Junior (1995), o espaço articula-se com as outras categorias favorecendo assim o desenvolvimento da história.

Para o autor, no sentido mais objetivo, o espaço é o lugar físico por onde circulam os personagens e a ação é desenvolvida. Já no sentido mais abstrato, o espaço pode ser caracterizado como psicológico, aquele que reflete as atmosferas interiores, e como social, aquele que registra a ambiência social dos personagens. Dessa forma, “entre os espaços físicos, sociais e psicológicos são estabelecidas relações ao nível do discurso narrativo” (ABDALA JUNIOR, 1995, p.48).

Abdala Junior (1995) ainda pontua que às vezes a crítica literária denomina espaço apenas o lugar físico, e designa de ambiente a conjugação entre os espaços físicos nos quais desenrolam a ação, os espaços sociais que caracterizam a época em que a trama acontece e os espaços psicológicos que refletem o estado emocional das personagens. Assim, o ambiente é útil para o prosseguimento do conflito e para a acentuação da atmosfera dramática.

Para a nossa discussão, também é válido registrar a distinção que Abdala Junior (1995) apresenta entre espaço referencial e espaço textual. Segundo ele, “as narrativas referem-se a um determinado universo e a tendência do leitor é de “ler” esse universo procurando correspondência com a realidade, com o espaço referencial” (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 48). Entretanto, essa expectativa natural aos leitores não pode desconsiderar o espaço textual, ou seja, “palavras escritas que provocam no leitor o chamado ‘efeito do real’ ” (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 48). Tal efeito é provocado pelo choque entre o espaço referencial com suas estruturas e regras com o espaço textual com as regras próprias do literário.

Segundo o professor Dr. Ozíris Borges Filho (2008), a criação do espaço dentro do texto literário cumpre vários propósitos. Dentre esses propósitos, optamos por destacar aqueles que cumprem funções caracterizadoras nos textos que foram objetos de estudo e discussão. Assim, iremos associar essas funções da espacialidade e seus efeitos de sentido no conto *Amigos* e no romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*.

A primeira função do espaço que Borges Filho (2008) destaca é a de caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem. Para o autor, “muitas vezes, mesmo antes de qualquer ação, é possível prever quais serão as atitudes da personagem, pois essas ações já foram indiciadas no espaço que a mesma ocupa” (BORGES FILHO, 2008, p.2). Nesse sentido, observamos que o ambiente fabril representado tanto no conto quanto no romance, situa as condições proletárias em que vivem os personagens principais. Luzimar, operário da linha de produção da Companhia Manufatora, e Serginho empregado na seção de pagadoria da Companhia Industrial. Além disso, as condições de moradia e a precariedade dos seus entornos revelam as circunstâncias sociais em que ambos estão inseridos. Essa realidade fica bem clara na adaptação cinematográfica do conto *Amigos*, na qual a vila de operários em que Luzimar vive é palco de diversas mazelas sociais, como roubos, vícios, estupro, etc.

A segunda função que Borges Filho (2008) destaca é que os espaços podem influenciar as personagens e também sofrer suas ações. De acordo com o professor, “o espaço não somente explicita o que é ou será a personagem. Muitas vezes, o espaço influencia a personagem a agir de determinada maneira” (BORGES FILHO, 2008, p.3).

É importante destacar que nas duas obras de Ruffato o espaço recebe um tratamento denotativo ou realista, ou seja, “nesse caso, o narrador se vale frequentemente das citações de lugares existentes. Ele cita prédios, ruas, praças, etc. que são co-referenciais ao leitor real” (BORGES FILHO, 2008, p.3). Assim, para quem mora em Cataguases ou a conhece, é possível fazer um passeio de forma bem referencial com o personagem Serginho de *Estive em Lisboa e lembrei de você* pela cidade, desde a fábrica Companhia Industrial Cataguases, até o bairro onde ele mora, Taquara Preta. Outros Bairros são também palco da ação, como Paraíso, Vila Domingos Lopes, Praça Rui Barbosa, além da menção de distritos e cidades vizinhas. Da mesma maneira, a cidade de Lisboa se torna palco da continuidade da trama na

segunda parte do livro. Em *Amigos* são apresentados também esses espaços: a empresa Manufatora, a “Rua do Comércio”, Vila Tereza, Praça Rui Barbosa, entre outros. Esse tipo de descrição espacial colabora para uma verossimilhança na história.

A relação entre personagem e espaço social nem sempre é pacífica, conforme esclarece Abdala Junior (1995). Para ele, “o espaço social, enquanto sistema de valores, projeta-se na psicologia das personagens formando em seus cérebros, simbolicamente um espaço” (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 49). Daí resulta o seu sistema de valores no que se refere ao que a personagem pode ou não fazer. Observamos isso quando Serginho está em Lisboa em uma situação complicada, quase a ponto de mendicância, mas ele, por sua convicção moral, rejeita ofertas escusas. Verificamos também no filme *Redemoinho*, adaptação do conto *Amigos*, a tensão vivida pelo personagem Luzimar frente aos convites de Gildo para ir ao prostíbulo e deixar sua esposa sozinha em plena véspera de Natal.

Uma vez que esta proposta se desenvolveu a partir da análise e do estudo dos textos literários já mencionados e de suas respectivas adaptações cinematográficas, faz-se necessário apontar aqui a distinção entre o espaço na narrativa cinematográfica e na narrativa em prosa. Para Abdala Junior (1995)

na narrativa cinematográfica, o espaço e a ação ocorrem simultaneamente. Essa simultaneidade não ocorre na narrativa em prosa de ficção, em que o autor para construir o espaço físico, precisa fazer uma descrição, interrompendo o desenvolvimento da história (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 49).

Dessa forma, a representação do espaço no cinema acontece de forma simultânea com o desenvolvimento da história, pois as performances de enquadramento da câmera contribuem com isso. Por outro lado, na narrativa escrita essa descrição do espaço acontece de forma sucessiva ao longo do enredo.

Por fim, acrescentamos que o espaço referencial – a cidade de Cataguases – nessas duas obras de Luiz Ruffato não só indica a localização geográfica dos personagens, como também “possibilita uma imbricação simbólica com as personagens” (BORGES FILHO, 2008, p.2), no sentido de que estabelece vínculo afetivo com os personagens. Exemplo disso é a personagem dona Marta, mãe de Gildo, que mesmo tendo todos os filhos morando fora, insiste em permanecer em Cataguases. Por outro lado, os filhos Gildo e Gilmar apresentam aversão à cidade,

devido ao passado difícil que tiveram naquele lugar. Observamos também que Serginho em seu drama como imigrante em Portugal não consegue esquecer Cataguases. Apesar da situação desfavorável em que se encontra, o personagem nutre a esperança de conseguir dinheiro e assim voltar para a cidade a fim de reaver sua família.

Dessa forma, a cidade de Cataguases constitui-se espaço recorrente não só nessas duas obras de Ruffato, como também em outras, conforme a professora Márcia Carrano Castro (2010) nos assegura.

A cidade torna-se, então, mítica tanto para o leitor quanto para o escritor, embora por motivos diversos. Ao se fazer mito, o espaço passa de duplo a múltiplo, de sombra a luz — e surge caleidoscópio de realidade que se faz ficção, e dessa se nutre para transformar-se em mais real, numa brincadeira de mentira e verdade (CASTRO, 2010, p. 28).

Em virtude disso, acreditávamos que o reconhecimento inicialmente dos espaços físicos da cidade de Cataguases presentes nos textos fosse o gancho principal para a motivação dos alunos no desenvolvimento da intervenção pedagógica. Apesar de priorizar o espaço, as outras categorias da narrativa foram também estudadas à luz dele. Afinal, todas essas categorias trabalham juntas.

2.6 DA ADAPTAÇÃO

Conforme mencionamos, para fins de execução desta proposta interventiva lançamos mão de dois filmes adaptados de textos literários. Em razão disso, parece-nos pertinente esclarecer em qual concepção de adaptação nos ancoramos para concretizar este projeto. Assim, explicitamos de antemão que o livro *Uma teoria da adaptação* de Linda Hutcheon (2013) foi nosso principal aporte teórico.

De acordo com o dicionário *Aurélio Online*, a palavra *adaptar* significa “tornar apto”, “fazer com que uma coisa se combine convenientemente com outra; acomodar, apropriar”. Em outras palavras, adaptação é o ato de ajustar-se a uma situação ou a alguma coisa. Segundo a professora Naiara Sales Araújo (2011), no contexto do cinema, o termo adaptação é comumente empregado para designar a obra cinematográfica que não se apoia em um roteiro original, ou seja, aqueles filmes que foram “inspirados” ou “baseados” em textos literários ou textos referenciais.

A adaptação, contudo, não se restringe apenas à arte cinematográfica. Segundo Hutcheon (2013), a pós-modernidade não só adapta obras para o cinema, televisão, rádio, ou para as novas mídias eletrônicas, como também as adequa para os parques temáticos, experimentos de realidade virtual e videogames. Assim, “a adaptação fugiu do controle. É por isso que seremos incapazes de entender seu apelo e até mesmo a sua natureza se considerarmos somente filmes e romances” (HUTCHEON, 2013, p. 11).

Embora o mundo globalizado tenha potencializado e favorecido a atividade de adaptação nas mais diversas esferas de comunicação, a técnica de adaptar sempre fez parte da história da humanidade, uma vez que o ato de recontar histórias tão comum em todas as culturas pressupõe também uma adequação em razão do público alvo e do contexto histórico em que elas são narradas. Sobre isso Hutcheon (2013) argumenta que “a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 10).

A despeito disso, não raras vezes a arte adaptada é vista de modo pejorativo pelos críticos de cinema e de literatura, ocupando, para estes, um lugar aquém ao da obra de origem. De acordo com Hutcheon (2013), tanto a crítica acadêmica quanto a resenha jornalística persistem em atribuir às adaptações atuais adjetivos como secundárias, tardias e derivativas. Todavia, “ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser o primeiro não quer dizer ser originário ou autorizado” (HUTCHEON, 2013, p. 13).

Para a autora, essa visão pejorativa em relação às obras adaptadas pode advir de uma simples quebra de expectativas por parte de um admirador que almeja encontrar fidelidade na transcodificação de seu texto predileto para outra linguagem, ou “por parte de alguém que ensina literatura e necessita da proximidade com o texto – e talvez de algum valor de entretenimento - para poder fazê-lo” (HUTCHEON, 2013, p. 24).

O fato de a atividade de adaptação reivindicar uma transcodificação do sistema linguístico de um gênero para outro, o que, em alguns casos, demanda também a alteração do suporte em que o texto circula, garante-lhe o *status* de recriação e de reinterpretação da obra de partida. De acordo com as professoras Maria Cristina Brandão de Faria e Danubia de Andrade Fernandes (2008, p.3) “uma obra é a expressão de uma linguagem; o seu transporte, pela mudança de veículo, de seu

conteúdo a uma outra forma, configura a adoção de uma linguagem que pressupõe um processo artístico de ‘tradução’, ou ‘recriação’.”

Além disso, Hutcheon (2013) afirma que “quando dissemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra (s) obra (s) (HUTCHEON, 2013, p. 27). Todavia, para autora, “a dupla natureza da adaptação não significa, entretanto, que proximidade e fidelidade ao texto adaptado devam ser o critério de julgamento ou foco de análise” (HUTCHEON, 2013, p.28) de uma obra adaptada.

Outrossim, no que tange ao texto literário, devem ser levadas em conta as múltiplas possibilidades de releituras que este tipo de texto permite. Exigir, portanto, fidelidade literal na adaptação de um texto literário é desconsiderar aquilo que é mais singular à literatura. Neste mesmo sentido, argumentam Faria e Fernandes (2008)

[...] fiscalizar e regular esteticamente a adaptação para o cinema ou televisão, em termos de estrita fidelidade ao texto literário, apaga, teoricamente, a concepção deste como entidade geradora de uma infinidade de possibilidades significativas procedentes da flexibilidade e criatividade da linguagem literária nos seus usos metafóricos e topológicos (FARIA; FERNANDES, 2008, p. 4).

Nessa mesma perspectiva, o professor de cinema Ismail Xavier (2003) afirma que com a interação cada vez maior entre as mídias tornou-se mais difícil negar o direito do cineasta a ter uma livre interpretação de um romance. Para Xavier (2003), “admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas passagens, alterar a hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens” (XAVIER, 2003, p. 61). Em virtude disso, segundo o autor, “a fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito” (XAVIER, 2003, p. 62).

Podemos inferir, dessa forma, que o debate que emerge em torno do grau de fidelidade que o texto adaptado apresenta em relação ao seu texto de origem não é profícuo, uma vez que “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação”, conforme afirma Hutcheon (2013, p. 28). Além do mais, o ato de adaptar não requer “apenas efetuar escolhas de conteúdo, mas também trabalhar, modelar, uma narrativa em função das possibilidades ou, ao contrário, das impossibilidades inerentes ao meio” segundo asseguram Faria e Fernandes (2008, p. 4).

Uma vez que a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema para outro, a nova reconfiguração estética é que deve ser levada em conta para análise da pluralidade do literário. Dessa forma, “o realizador que adapta literatura distancia-se do leitor que lê, já que procede a um redimensionamento do livro numa nova obra de arte”, de acordo com Faria e Fernandes (2008, p. 5).

Em razão dessa dinâmica, Hutcheon (2013) classifica a adaptação como um produto e também como um processo. Desta configuração, resultam três perspectivas diferentes, porém relacionadas entre si. Entretanto, a escritora adverte previamente que “nem o produto nem o processo de adaptação existem num vácuo: eles pertencem a um contexto – um tempo e um lugar; uma sociedade e uma cultura” (HUTCHEON, 2013 p.17).

A primeira perspectiva apontada pela autora é que, conforme já dissemos, “a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular ” (HUTCHEON, 2013, p. 29). Por este aspecto, a adaptação é vista como *produto formal* e que explicitamente declara sua relação com outra obra. Além disso, a autora acrescenta ainda que essa transposição pode implicar em alteração ontológica do texto, que pode se dar “do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada” (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Já a segunda perspectiva apontada por Hutcheon (2013) diz respeito à adaptação como um processo de criação. Em decorrência disso, qualquer que seja a razão, a obra adaptada, do ponto de vista do adaptador, é um ato de apropriação e também de recuperação em relação ao texto adaptado, e esse trâmite “sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Assim, o que legitima a adaptação e a emancipa da classificação pejorativa que a crítica normalmente lhe atribui é justamente a novidade que emerge dessa nova reinterpretação da obra de origem. Conforme Hutcheon (2013), a imitação clássica e a adaptação não são cópias “ordinárias”, mas antes são processos de apropriação do objeto adaptado. Em virtude disso, tanto nesta, como naquela, “a novidade está no que se faz com o outro texto” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Por fim, para a última perspectiva que a escritora elenca, o fenômeno da adaptação também é visto como um processo, porém este processo acontece em relação ao pacto de recepção. É justamente por esse viés que se revela o caráter intertextual da obra adaptada. Segundo a autora, na relação entre

leitor/espectador/ouvinte e obra adaptada, “a adaptação é uma forma de intertextualidade” (HUTCHEON, 2013, p. 30) por meio da qual encontramos indícios de outras obras que somos familiarizados.

Deste modo, a autora sintetiza sua definição sobre adaptação, descrevendo-a primeiramente como “uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis”; depois como “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação”; e, por último, como “um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Para fins desta pesquisa, é importante salientar ainda o que Linda Hutcheon (2013) afirma sobre a adaptação cinematográfica de romances e de contos. Para ela, “as adaptações, especialmente de romances longos, sugerem que o trabalho do adaptador é o subtrair e contrair; isso é chamado de arte cirúrgica” (HUTCHEON, 2013, p. 43). Por outro lado, “as adaptações de contos por vezes são obrigadas a expandir as fontes consideravelmente” (HUTCHEON, 2013, p.45). O critério para essas alterações depende da “própria sensibilidade, interesse e talento” (HUTCHEON, 2013, p.43) dos adaptadores.

2.6.1 Da adaptação do texto literário para o cinema e seu uso em sala de aula

A transposição de textos literários para o cinema é uma prática comum desde os primórdios da cinematografia. Essa atividade, entretanto, ao longo dos anos, tem sido alvo de críticas constantes, seja parte dos que advogam a teoria da fidelidade, ou por parte da postura crítica assumida pela ala acadêmica conservadora, que se estriba em uma linha hermenêutica ortodoxa, que vê restrições nessas múltiplas possibilidades de leitura que o texto literário oferece. Apesar disso, conforme Hutcheon (2013), em 1992 estatísticas apontavam que 85% dos vencedores do Oscar na categoria melhor filme foram obras adaptadas.

Conforme mencionamos, o literário apresenta peculiaridades que favorecem a sua adaptação para o cinema, porém não é uma função tão simples adequar essa linguagem de maneira a atender as reivindicações do audiovisual. Nesse sentido Faria e Fernandes (2008) asseguram que “no texto literário, uma frase indicando uma ação é apenas um ponto de partida para o roteirista que por mais que se preocupe em ser fiel ao autor, não poderá nunca fazer do roteiro uma ilustração do livro” (FARIA; FERNANDES, 2008, p. 12).

Para Cosson (2018), os que acusam determinados filmes de infidelidade e os que defendem a liberdade fílmica não parecem perceber é que “o filme é uma interpretação do texto escrito e a infidelidade, se é que existe tal coisa, não é ao romance, mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando leu” (COSSON, 2018, p. 17).

A despeito dessa contenda, para efeito desta pesquisa, nos é conveniente tratar aqui dos benefícios e possibilidades do uso de adaptações fílmicas no contexto escolar para auxiliar o letramento literário dos alunos, já que “uma vez motivados, podemos na realidade ler ou ver o chamado original após experienciar a adaptação” (HUTCHEON, 2013, p.14).

A dinâmica, porém, nem sempre é essa. Muitos leitores e fãs do texto de origem buscam comparar ou experimentar outras abordagens de leituras que suas obras preferidas permitem. De acordo com a professora Mariana Marcon Benicá (2016) “tanto o livro faz buscar o filme quanto o contrário. Mas, no meio de jovens que ainda não são formados leitores, é bem mais provável que o filme faça buscar o livro, e é aí que vemos a importância das adaptações” (BENICÁ, 2016, p. 75).

Dessa forma, buscando a formação do leitor e ampliação dos horizontes literários dos alunos, o professor pode explorar as nuances que diferem a linguagem audiovisual da linguagem literária escrita. Deve-se, no entanto, tomar os devidos cuidados para não se empregar uma conotação pejorativa em relação à obra adaptada ou uma supervalorização da obra de origem.

Assim, a adaptação pode oferecer uma motivação a mais para que o discente possa comparar as duas linguagens, ampliar o repertório em relação ao texto literário, além de perceber melhor as relações intertextuais que perpassam os discursos humanos. Para isso, conforme assegura Araújo (2011) não devemos “superestimar a literatura e subestimar o cinema”, pois “trata-se de linguagens diferentes, as quais dificilmente permitirão que se construam paralelos exatos entre elas” (ARAÚJO, 2011, p. 11). Assim, para a professora,

Enquanto um romancista tem a sua disposição a linguagem verbal, com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogos, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas) (ARAÚJO, 2011, 22-23).

É importante acrescentar também que para Cosson (2018) o literário do filme se encontra no seu roteiro, que direciona o diálogo entre os personagens e orienta o desenvolvimento da narrativa. Entretanto, “o roteiro não é o filme, apenas uma parte dele, assim como a fotografia, a montagem, o figurino, a música, a atuação dos atores, entre outros tantos elementos que compõem a obra filme” (COSSON, 2018, p.16).

Sendo assim, na concepção de Cosson (2018, p.17) “o literário do filme é, portanto, essa interpretação feita com base no roteiro, mas que não se reduz a ele, antes compõe um todo junto com outros elementos [...].” Por isso, segundo o autor, “essa condição literária do filme fica mais clara quando ocorre a adaptação de um romance para as telas” (COSSON, 2018, p. 17).

Nesta pesquisa, abordamos as nuances da adaptação do texto literário para o cinema, conforme descrito acima, primeiramente sobre o aspecto do espaço – a cidade de Cataguases -, no sentido de entender como ele se articula com os outros elementos da narrativa tanto no texto em prosa como na obra cinematográfica. Analisamos também a questão dos recortes que a obra fílmica faz em razão do tempo ou por outro interesse do diretor, seja na supressão de espaços, seja na de personagens. Por outro lado, as incursões tanto destes, como daqueles foram consideradas. Por fim, enfatizamos a questão da linguagem e de como ela se processa nas duas esferas de comunicação, evidenciando, dessa maneira, o literário.

Em razão disso, acreditamos que despertar nos discentes essa consciência a respeito da adaptação já é um fator importantíssimo para o letramento literário. Mas para que isso de fato ocorra, a figura do professor mediador é crucial para a condução do trabalho de forma coerente. Assim, essa análise entre a prosa escrita e o cinema torna-se possível, conforme Cosson (2018), porque “o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (COSSON, 2018, p.19).

3. LUIZ RUFFATO E A TRADIÇÃO LITERÁRIA DE CATAGUASES

O poeta Ascânio Lopes² em seu poema intitulado *Cataguases* e dedicado ao amigo Carlos Drummond de Andrade afirmou que ela - Cataguases - é a “mais mineira das cidades de Minas Gerais” (FERREIRA, 1967, p.65). Quando o jovem poeta Ascânio escreveu esses versos, certamente contemplava entusiasmado as grandes transformações econômicas, sociais e culturais, pelas quais passava o pequeno município, fundado em 1875 e situado na Zona da Mata mineira.

De acordo com o escritor Luiz Ruffato (2002), após o declínio da indústria cafeeira no final do século XIX, a aristocracia cataguasense decidiu investir o capital das fazendas de café na recente industrialização. Assim, em 1905 foi fundada a Fábrica de Fiação e Tecelagem Cataguases e, logo depois, em 1908 a Companhia Força e Luz Cataguases-Leopoldina, consolidando, dessa forma, uma burguesia urbano-industrial e um crescente proletariado ainda no início do século passado. Conseqüentemente, a cidade sai de um iminente estado de decadência financeira e torna-se um importante centro industrial da região, exportando produtos têxteis para várias partes do país.

No tocante à cultura, dois grandes eventos marcam a cidade e a projetam no cenário nacional nos últimos anos da década de 1920. O primeiro deles é o pioneirismo do cineasta Humberto Mauro e, o segundo, a publicação da *Revista Verde* que se dá através da intrepidez de jovens poetas que em plena efervescência do Modernismo no Brasil, principalmente em São Paulo, aderiram às propostas revolucionárias desse novo movimento.

No dia 3 de março de 1926, foi exibido o primeiro longa-metragem produzido em Cataguases – e um dos primeiros produzidos no país – iniciando-se, assim, a fecunda carreira do cineasta Humberto Mauro, conhecido como o “pai do cinema nacional” pelos críticos de cinema. O filme *Na primavera da vida* rendeu prêmios ao seu diretor, bem como prestígio e visibilidade à pequena cidade mineira, que já não era mais um ponto desconhecido no mapa, além de, certamente, impulsionar a produção intelectual no município. Segundo Ruffato (2002, p. 48) “mesmo que alguns

² Poeta cataguasense, 1906 – 1929. “Ajudou a lançar, em 1927, a revista *Verde*, que se tornou uma importante vertente do Modernismo no interior de Minas” (BRANCO, 2006, p. 14).

críticos insistam que não havia nada de moderno em Mauro, é certo que ele influenciou, ainda que indiretamente, o grupo que se constituiria na revista *Verde*”.

No ano seguinte, 1927, a *Revista Verde* fincava suas estacas entre os principais movimentos de vanguarda modernista no Brasil. Editada através da participação de jovens poetas, entre eles Ascâncio Lopes, Rosário Fusco e Francisco Inácio Peixoto, a revista contou apenas seis números (de 1927 a 1929), porém o suficiente para se tornar um marco na história literária do país. De acordo com Ruffato (2002) a revista *Verde* “alcançou sucesso nacional e ficou para a história da literatura brasileira, publicando trabalhos da maior parte de autores que viriam pouco depois, a ser destacadas figuras nos meios culturais do país” (RUFFATO, 2002, p.63).

Sendo assim, além de Humberto Mauro que projetou Cataguases na esfera nacional através da sua extensa produção cinematográfica, o grupo dos rapazes da *Verde*, a despeito do seu limitado número de publicações, também o fizeram através do intenso diálogo que travavam com os recentes modernistas de São Paulo, principalmente com Mário e Oswald de Andrade, e, também, com Carlos Drummond de Andrade, de Belo Horizonte. Esse cenário foi essencial para que Cataguases abraçasse o Modernismo tanto na literatura, quanto na arquitetura e nas artes em geral. Sobre isso, o professor e poeta Joaquim Branco (2006) afirma que “foi com o trabalho dos verdes – no grêmio, nos jornais e revistas – que aconteceu a ruptura com a velha ordem para se instalar o Modernismo em Cataguases” (BRANCO, 2006, p.11). Luiz Ruffato (2002) também reitera a importância da *Verde* como divisor de águas entre a velha ordem e a nova.

A grande importância do movimento Verde foi a de ter demonstrado a força de penetração do Modernismo, e de ter contribuído, definitivamente, para a instalação dos postulados estéticos de vanguarda, reafirmando as duas vertentes do grupo paulista: a liberdade de expressão e a temática nacionalista (RUFFATO, 2002, p.63).

Este legado trazido pelos incipientes modernistas teve como seu expoente a figura de Francisco Inácio Peixoto. Embora tenha deixado uma obra literária relativamente pequena, Chico Peixoto foi um grande incentivador e promotor da cultura em Cataguases. Nas palavras do professor Dr. Joaquim Branco, “Francisco Inácio Peixoto é a figura central da cultura e da arte de Cataguases em todos os tempos” (BRANCO, 2006, p.41).

Ademais, segundo o escritor Luiz Ruffato, “Francisco Inácio Peixoto iniciou uma série de empreendimentos que transformaram a cidade numa espécie de laboratório dos artistas que depois viriam a ser reconhecidos internacionalmente” (RUFFATO, 2002, p.101). A partir dos anos 40, por sua proposição, vários projetos arquitetônicos modernos foram edificados em Cataguases, além da divulgação e do incentivo à pintura moderna. Transformou-se, assim, a cidade em um museu a céu aberto, no qual encontram-se trabalhos de Cândido Portinari, Bruno Giorgi, Burle Marx, Jan Zach, Niemeyer, Djanira, entre outros.

Após Chico Peixoto comprar o antigo prédio do Ginásio Municipal, incumbiu a Niemeyer o projeto da nova edificação. Concluído em 1948, o novo Colégio de Cataguases passou contar com o painel *Tiradentes* de Portinari - hoje há apenas a réplica, pois, o original foi vendido em 1975 para o Governo do Estado de São Paulo. Além disso, há o fato de, em 1950, o escritor Marques Rabelo inaugurar nas dependências do Colégio o primeiro museu de arte popular do Brasil. Este espaço fecundo de conhecimento foi o local por onde vários futuros poetas e escritores iriam começar a trilhar os caminhos da literatura, entre eles, Luiz Ruffato.

Feita a necessária contextualização, urge falar de Luiz Ruffato, nascido em Cataguases, em 04 de fevereiro de 1961, filho de um pipoqueiro e de uma lavadeira de roupas. Luiz Fernando Ruffato fez o curso técnico de torneiro mecânico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Permaneceu em Cataguases até 1978, quando mudou-se para Juiz de Fora- MG. Logo em seguida, ingressou na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e se formou em Comunicação Social em 1981. Depois mudou-se para São Paulo, onde mantém residência até hoje.

Na adolescência, como aluno do Colégio Cataguases, Ruffato era um bom leitor. Frequentava assiduamente a biblioteca da instituição e, por isso, teve acesso a vários livros e autores de renome segundo o que nos afirma a professora Márcia Carrano Castro (2010)

Nessa época, Ruffato lia, e lia bastante. Embora na casa do pai a bíblia fosse o único livro possível, a biblioteca do Colégio de Cataguases, abastecida pelo escritor Francisco Inácio Peixoto, integrante da revista Verde, trouxe para o jovem a oportunidade de ler muitos, variados e bons autores (CASTRO, 2010, p. 22).

Nessa época, a cidade vivia ainda certa efervescência cultural herdada das décadas anteriores. A arte sempre esteve acessível aos moradores de Cataguases, sendo eles conscientes disso ou não. Nas praças, clubes, colégios há legados de grandes artistas. Isso é rotina para os cataguasenses. De acordo com Castro (2010, p.23) “Luiz Ruffato nasceu numa cidade amante da literatura, do cinema, da arquitetura arrojada e de outras expressões culturais.” No próprio bairro onde Ruffato foi criado, ele teve contato com importantes obras, conforme Castro (2010) também menciona

o menino Ruffato, sem dúvida, brincava, na sua Vila Teresa, vendo a escultura de Bruno Giorgi, “A família”, e o painel de azulejos de Portinari, “As fiandeiras”, obras que ficavam na pequena praça do bairro, projetada por Francisco Bolonha (CASTRO, 2010, p.24).

Após mudar-se para São Paulo, Ruffato faz carreira como jornalista - repórter de economia, redator, subeditor e editor de política, e secretário de redação. Sua estreia na prosa ocorre em 1998, com a publicação de *Histórias de Remorsos e Rancores*, logo depois, em 2000, *Os Sobreviventes*. Após reedição, ambas as obras passam a integrar ao conjunto *Inferno Provisório*. Em 2001, lança *Eles eram muitos cavalos* e, com esse romance, o escritor ganha os prêmios APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) e Machado de Assis da Fundação Biblioteca Nacional. Segundo a crítica, é um dos mais importantes romances de ficção da literatura brasileira contemporânea. A pentalogia de *Inferno Provisório* inicia-se em 2005 pela Editora Record e é concluída em 2011. Em 2009, publicado pela Companhia das Letras, chega às livrarias o romance *Estive em Lisboa e Lembrei de você*. Em 2014, pela mesma editora, lança outro romance, *Flores artificiais*. No ano de 2016, o autor publica o romance *De mim já nem se lembra*, “um romance epistolar às avessas sobre família, tempo e memória”. Recentemente, em fevereiro de 2018, aconteceu o lançamento do seu mais novo livro *A cidade dorme*, que reúne vinte narrativas escritas nos últimos quinze anos pelo autor. Além dessas publicações citadas, a produção literária de Luiz Ruffato também abarca poemas, crônicas, entre outros.

O autor do cultuado livro *Eles eram muitos cavalos*, é, sem dúvida, um dos nomes mais notáveis da literatura brasileira das últimas décadas. Seus livros foram publicados em diversos países, tais como Alemanha, França, Itália, Argentina, Portugal, etc. e, desta forma, lhe rederam reconhecimento também no exterior. A

linguagem ruffatiana, assim como a estrutura dos seus textos, que se destacam na narrativa moderna brasileira, têm sido objeto de estudos e pesquisas acadêmicas, como dissertações e teses de doutorado. Devido a isso, Ruffato vem ocupando um lugar de prestígio na Academia.

Em suma, buscamos mostrar através deste capítulo como a tradição literária de Cataguases pode ter colaborado com a formação leitora de Luiz Ruffato, bem como para o desenvolvimento do seu inquestionável talento para a escrita. Sobre isso, Castro (2010), mais uma vez, reitera

o passado cultural de Cataguases mostra que, apesar de indubitáveis o mérito e o talento de Ruffato, que se transformou de torneiro mecânico em escritor, suas raízes têm história. O romancista vale-se de um fundo cultural-literário, cuja construção começou, tanto em Cataguases como em Juiz de Fora, muito antes de ele ter nascido. A possibilidade de usufruir de cidades com passado cultural significativo foi, sem dúvida, importante (CASTRO, 2010, p.28).

4. METODOLOGIA

4.1 PESQUISA-AÇÃO

Em consonância com as diretrizes nacionais do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), as quais propõem uma confluência entre teoria e prática, adotamos, neste estudo, a orientação metodológica da pesquisa-ação. Segundo o pesquisador Michel Thiollent,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Deste modo, evidenciam-se duas naturezas na pesquisa-ação: a interpretativa e a interventiva. A primeira advém da sua base empírica, e a segunda do seu viés prático na resolução de problema (s) que afeta (m) os envolvidos na pesquisa – pesquisadores e participantes. Conquanto a pesquisa-ação opte por partir do lado empírico, não significa, contudo, que a teoria seja desconsiderada por ela, conforme Thiollent explica.

Embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica - de pesquisa-ação ou não - não faria sentido. Essas questões são vistas como sendo relacionadas ao papel da teoria na pesquisa e como contribuição específica dos pesquisadores nos discursos que acompanham o desenrolar da pesquisa, levando a uma deliberação acerca dos argumentos a serem levados em conta para estabelecer as conclusões (THIOLLENT, 1986, p.9).

Assim, de acordo com o professor Guido Irineu Engel (2000), uma vez que o foco ou objeto da pesquisa-ação está sempre relacionado a um problema de origem social, além dos campos da sociologia, da filosofia e da psicologia, “a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula” (ENGEL, 2000, p.182).

Segundo Engel (2000), a teoria e a prática não eram percebidas como constituintes do fazer pedagógico do professor, por isso “a pesquisa-ação começou a

ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (ENGEL, 2000, p.182). Assim, a pesquisa-ação contribui para o processo de transformação do ambiente de sala de aula, já que os sujeitos da pesquisa professor/pesquisador e os demais participantes são diretamente envolvidos em prol de uma causa comum.

Ainda segundo o autor, no que se refere ao contexto de sala de aula a pesquisa-ação “tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (ENGEL, 2000, p.184).

Dessa forma, a pesquisa-ação pode ser compreendida como um modo privilegiado para intervir efetivamente na realidade da sala de aula, uma vez que os sujeitos envolvidos na pesquisa participam ativamente de todo o processo. Além disso, permite ao professor uma reflexão crítica sobre sua atuação profissional, o que corrobora para o aperfeiçoamento da sua prática docente.

4.2 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA

Evidentemente, por se tratar de um projeto ancorado na metodologia da pesquisa-ação, conforme descrito acima, fizeram parte dessa pesquisa, além da turma escolhida, o professor mestrando Lucas Neiva da Silva, junto ao trabalho de orientação do professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes.

Esta proposta interventiva foi aplicada em uma turma de nono ano do ensino fundamental do turno matutino. A classe contava com 28 alunos matriculados, dos quais 17 eram meninas e 11 meninos. A faixa etária desses participantes variou entre 14 e 15 anos de idade, não havendo, portanto, distorção idade-série. A turma apresentava um grau de letramento razoável, mas poucos alunos se interessavam, de fato, pela leitura. O acervo da biblioteca é precário e desatualizado, o que se configura como um entrave para o desenvolvimento de atividades de leitura que envolvem esse espaço. Além disso, boa parte dos alunos não tem condições financeiras para comprar livros.

A escola na qual o projeto foi desenvolvido pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Conhecida como Polivalente, a Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, está localizada na Rua Romualdo Menezes, nº 144, no Bairro Menezes em

Cataguases-MG. Criada pelo decreto estadual nº 16.653 de 15 de outubro de 1974, a unidade escolar é fruto do convênio entre o PREMEM e o Estado de Minas Gerais. A instituição oferece o ensino fundamental II, que atualmente conta com oito turmas, o ensino médio, que conta com sete turmas, além de cursos técnicos ofertados no período noturno pela Rede Estadual de Educação Profissional.

A instituição conta ainda com um segundo endereço na unidade socioeducativa prisional de Cataguases, situada à rua Francisca de Souza Peixoto, S/N, Bairro Jardim. Neste local, é oferecido a Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental e médio aos cidadãos temporariamente privados de liberdade.

O público discente atendido pela escola, em maior número, reside no zoneamento que engloba os bairros: Bandeirantes I e II, Haidêe Fajardo, Vila Domingos Lopes, Independência, Thomé, Bom Retiro e Pouso Alegre. Devido a essa localização geográfica, o nível socioeconômico dos alunos é bastante diversificado.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

4.3.1 Diário de campo

Durante todo o processo interventivo, para coleta de dados, utilizamos o diário de campo como forma de anotações de experiências positivas ou negativas, assim como para o registro de intercorrências que surgiram ao longo da ação interventiva. Em razão disso, ao final da intervenção, foi possível estabelecer confrontos entre as diferentes fases da pesquisa, bem como proceder às análises e Considerações Finais para este trabalho.

4.3.2 Diário de leitura

Além do diário de campo utilizado pelo professor-pesquisador, adotamos como estratégia para a intervenção pedagógica o diário de leitura, no qual os alunos registraram, de forma individual, suas impressões acerca das leituras, atividades propostas e observações que julgaram pertinentes. Esses registros foram sempre mediados pelo professor-pesquisador.

Acreditamos, conforme aponta a professora Anna Rachel Machado (1998), no duplo papel dos diários de leitura, tanto no que tange aos dados que o professor pode

coletar através deles, como na sua contribuição para formação de leitores mais proficientes. Nesse sentido, a autora afirma que estes artefatos, ao serem apropriados pelos alunos, podem se constituir “em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura (MACHADO, 1998, p. 62).

4.3.3 Book trailer

Outro instrumento de que lançamos mão para coletar dados foi o *book trailer* que os alunos produziram na etapa final do processo interventivo. Os *books trailers* são vídeos curtos, com trilha sonora, roteiro e imagens adequadas, cuja intenção é despertar o interesse do leitor para determinada obra. Este instrumento forneceu-nos também material para análise e, conseqüentemente, informações para a verificação de nossa hipótese de trabalho.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Amparados pelo escopo teórico e pela diretriz metodológica expostos anteriormente, para pôr em prática a ação interventiva, procuramos estruturá-la de forma mais didática possível, levando em consideração o público-alvo e as características organizacionais do *lócus* de aplicação do projeto. Por este motivo, a proposta de intervenção desdobrou-se em quatro etapas, contando, ainda, com uma situação motivadora inicial.

O primeiro momento, de cunho motivacional, foi denominado de *Cataguases, cinema e literatura*, em razão do significativo patrimônio literário e cinematográfico presente na história de Cataguases. Nesta fase inicial, nosso objetivo foi o de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse legado cultural, bem como expandir tais conhecimentos, a fim de instigar o interesse dos discentes pelo tema da intervenção.

A primeira etapa, *Cinema, literatura e adaptação*, foi desenvolvida a partir da exibição do filme *Redemoinho* (2016), dirigido por José Luiz Villamarim, e da leitura do conto *Amigos*, de Luiz Ruffato, cuja história deu origem ao filme citado. Em virtude de ambas as obras apresentarem como espaço ficcional o município de Cataguases, esperávamos que este fato fosse o principal atrativo para chamar a atenção dos alunos, conforme apontamos em nossa hipótese de trabalho. Além disso, objetivamos também mostrar aos discentes como ocorre a adaptação cinematográfica do conto, uma vez que este gênero literário apresenta apenas uma ação central.

A segunda etapa, denominada por nós de *O espaço ficcional da Cataguases de Ruffato*, consistiu na leitura da primeira parte, as 37 primeiras páginas, do livro *Estive em Lisboa e lembrei de você*, também de Luiz Ruffato, e na exibição dos primeiros 32 minutos do filme homônimo, dirigido por José Barahona, lançado em 2015. A primeira parte dessas duas obras também é ambientada em Cataguases, o que mais uma vez nos auxiliou na confirmação de nossa hipótese inicial. Também, nessa etapa, incluímos a análise da transposição de um romance para uma narrativa fílmica de longa-metragem.

A terceira etapa, *A cidade do Tejo e a cidade do Pomba*, cuja denominação será esclarecida posteriormente, estruturou-se a partir da leitura da segunda parte do livro *Estive em Lisboa e lembrei de você* e da apresentação do restante do filme iniciado na etapa anterior. Nessa segunda parte, em ambas as obras, o espaço de

Cataguases aparece apenas nas lembranças do protagonista da narrativa, mas isso não o anula nem o coloca em segundo plano. Com essa etapa, pretendíamos consolidar os conhecimentos da turma sobre o processo de adaptação que envolve o literário e o cinematográfico.

A quarta e última etapa, avaliação do processo, foi feita a partir da produção de um *book trailer* do livro *Estive em Lisboa e lembrei de você*.

É válido salientar que em todo esse percurso interventivo as categorias da narrativa, especialmente o espaço, emergiram como objeto de estudo e análise. Cabe ressaltar também que o detalhamento de todo esse processo se encontra no caderno pedagógico.

5.1 RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Motivação: *Cataguases, cinema e literatura*

Esta proposta interventiva foi aplicada durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2018. Foram utilizadas aproximadamente quarenta aulas para a execução de todo o projeto. Para iniciá-lo, propus uma situação motivadora, a fim de despertar o interesse da classe para o tema que seria abordado. Esta motivação foi nomeada de *Cataguases, cinema e literatura*, pois seu objetivo consistiu em levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à tradição cinematográfica e literária da cidade de Cataguases.

Para isso, projetei duas perguntas iniciais, usando o Datashow, visando a recuperar o que os discentes sabiam a respeito da história do cinema no município e do legado deixado por Humberto Mauro. Como o cineasta foi uma das personalidades mais conhecidas que viveu em Cataguases, uma das avenidas mais importantes da cidade leva seu nome. Nesta mesma avenida, encontra-se também o conhecido monumento dedicado a Mauro, assinado pelo artista plástico Amílcar de Castro, cujo significado é um novo horizonte deslumbrado.

Assim, a primeira pergunta foi sobre os nomes das avenidas mais bonitas de Cataguases. Para respondê-la, a turma começou a elencar vários nomes. Quando não se lembravam do nome, apontavam algum ponto referencial conhecido naquela via. Com essa dinâmica, chegaram ao nome Humberto Mauro. Assim que isso aconteceu, questionei se eles sabiam quem foi esse homem. Como esperado,

nenhum aluno associou Humberto Mauro à cinematografia. O mais próximo que chegaram foi a um dos espaços teatrais que também leva o nome dele. Com esse ensejo, apresentei fotos do cineasta e expliquei que ele é considerado o pioneiro do cinema nacional e que suas produções iniciais ocorreram em Cataguases. Acrescentei ainda que este fato projetou a cidade no cenário nacional ainda na década de 1920. Posteriormente, exibi o famoso curta dirigido por Mauro, chamado *A velha a fiar*.

Após essas perguntas iniciais, direcionei o assunto para a localidade de Cataguases como espaço de ações em obras cinematográficas. Questionei, então, se eles já haviam visto a cidade em filmes. Como era esperado, alguns alunos disseram ter ouvido sobre gravações de filmes no município, porém, unanimemente, a classe respondeu que nunca assistiu a filmes, tendo o espaço cataguasense como palco das ações. Em seguida, projetei pôsteres de filmes lançados recentemente, cujas histórias se passam em Cataguases. Foram eles: *Menino no espelho*, *Arigó*, *Maria do Caritó*.

Posteriormente, conduzi o foco da motivação para a questão da tradição literária cataguasense. Para isso, questionei se Cataguases também já foi reconhecida pela produção literária, assim como foi em relação ao cinema. A resposta veio em um não unânime. Quando perguntei se já tinham ouvido falar na *Revista Verde*, alguns disseram sim. Desconheciam, no entanto, sua importância histórica para Cataguases e para a literatura brasileira. Sem demora, projetei fotos das seis edições da *Revista Verde* e comentei sobre o contexto de produção e circulação dessa revista, enfatizando o marco que ela representou, e ainda representa, para a produção literária brasileira.

Para finalizar esse momento, visando chegar ao objetivo central dessa situação motivadora, projetei as três últimas perguntas, vide caderno pedagógico, que versavam sobre a produção literária em Cataguases hoje. Minha intenção era verificar se os alunos conheciam escritores cataguasenses famosos e se sabiam também de algum livro cuja história se passa na cidade. Pelas respostas da classe, constatei que desconheciam esses fatos. Vale ressaltar, que alguns alunos agiram com certa ironia diante desses questionamentos, pois, na visão deles, era improvável ter um escritor cataguasense famoso.

Nesse ensejo, projetei manchetes atuais que mostram o reconhecimento do escritor cataguasense Luiz Ruffato, não só no Brasil, como também no exterior. Em seguida, distribuí para a classe uma pequena biografia do escritor. O que mais

chamou a atenção dos discentes durante a leitura desse texto foi o fato de Ruffato ter nascido e vivido até a sua adolescência em Cataguases, além de ser filho de um pipoqueiro e de uma lavadeira, conforme ele mesmo declara.

Após esses momentos, anunciei à turma o tema do nosso projeto de literatura, o qual consistiria na leitura de um conto e de um romance, ambos de Luiz Ruffato, e na exibição de dois filmes. Ratifiquei que todas essas obras, tanto as literárias, quanto as cinematográficas, apresentam Cataguases como espaço cênico.

No segundo momento da motivação, exibi o documentário *Cataguases, um olhar na modernidade brasileira*. Com este vídeo, os alunos tiveram novas informações sobre o legado cultural deixado na cidade após o lançamento da *Revista Verde* e do reconhecimento em nível nacional de Humberto Mauro. Além do literário e do cinematográfico, este legado engloba também a arquitetura, o paisagismo, entre outras artes.

Para finalizar essa etapa inicial, levei os alunos para conhecerem o Centro Cultural Humberto Mauro. Apesar de ser aberto ao público e ter entrada gratuita, os alunos não conheciam este museu. Entre as atividades oferecidas, os alunos puderam ver utensílios pessoais que Mauro usou nos primórdios de sua produção, além disso, através de menus interativos, puderam ver filmes e outras produções do cineasta.

Neste mesmo dia, visitamos a casa da pintora Nanzita, hoje também um centro cultural. A artista plástica é um dos grandes nomes da arte cataguasense e sua obra é reconhecida nacionalmente. Inclusive, a pintura do interior da Matriz de Santa Rita, igreja central de Cataguases, foi feita por ela. Esses dois momentos foram importantes, para que os alunos consolidassem na prática o que foi explorado durante a motivação em sala de aula. Contando com essa visita, foram utilizadas três aulas para a motivação.



Imagem 1. Visita ao Centro Cultural Humberto Mauro



Imagem 2. Visita à casa da pintora Nanzita

Primeira etapa: *Literatura, cinema e adaptação*

Esta etapa da intervenção, cujo objetivo foi o de mostrar como ocorre o processo de adaptação fílmica de um conto, além de, incipientemente, apresentar as categorias da narrativa, desenvolveu-se em torno do filme *Redemoinho* (2016), dirigido por Villamarim, e da leitura do conto *Amigos*, que se encontra no livro *O mundo inimigo*, segundo volume da série *Inferno Provisório* de Luiz Ruffato.

Para iniciar a etapa, apresentei o pôster de divulgação do filme e fiz algumas perguntas aos discentes. A primeira delas foi em relação ao título do longa-metragem,

especificamente, queria saber o que eles esperavam de um filme com esse nome. A aluna T. disse que pode remeter a um desastre natural. A aluna C., por outro lado, associou-o a uma confusão ou reviravolta. Já o aluno L. disse que poderia ser as duas coisas juntas. Quando questionados por mim se havia algum detalhe na foto que remetia a Cataguases, responderam que os dois personagens estavam na Ponte Velha, um ponto histórico e reconhecido na cidade.

Neste primeiro momento, não falei para os alunos que o filme é uma adaptação, cuja espinha dorsal é o conto *Amigos*. Estrategicamente, dividi a apresentação em duas partes, de maneira a criar expectativas neles. O primeiro trecho correspondeu aos primeiros 46 minutos do longa. Antes, porém, de exibi-lo, com o objetivo de direcionar o foco dos alunos para aspectos relevantes em relação ao espaço, à ação e aos personagens, distribuí cinco perguntas para a classe. Fiz a leitura delas e, em seguida, disse que seriam respondidas oralmente após a exibição da primeira parte. Essas perguntas foram:

- 1) Quais personagens mais chamaram sua atenção nesse trecho do filme?
- 2) Como Gildo se sente em relação à cidade do interior e à metrópole?
- 3) Você percebe diferentes posturas entre os dois amigos?
- 4) Como os personagens se sentem em relação ao lugar em que vivem?
- 5) Como você se sente em relação aos espaços (a cidade) onde a ação se passa?

Enquanto assistiam ao filme, os alunos interagiram bastante entre si, principalmente quando reconheciam os espaços da cidade ou identificavam com o modo de viver dos personagens. Ouvi deles algumas falas e as anotei no diário de campo por achá-las interessantes. São elas: “Meu pai trabalha na Manufatora”; “Jogo bola naquele campinho no bairro Haidée”; “Quando eu morava na Vila Reis eu vi que estavam filmando lá, mas eu não dei ideia e nem sabia que era esse filme”, disse o aluno B.

Encerrada a apresentação inicial do filme, conduzi a dinâmica de respostas ao primeiro bloco de perguntas. A discussão girou em torno do grande mistério de que trata o filme e de suas consequências na vida de todos os personagens. Nesse viés, os alunos levantaram suas hipóteses a respeito da morte do menino que caiu no rio, as causas do enlouquecimento de Zunga, os motivos pelos quais Gildo trata Luzimar

com desdém, entre outros aspectos. Logo depois, visando dar continuidade ao filme, entreguei para turma outro grupo de perguntas a fim de nortear o foco para aspectos relevantes do restante do filme. Foram elas:

- 6) Qual o problema de Zunga? Quais as evidências disso?
- 7) Como você analisa as reações de Toninha diante das situações que ela enfrenta?
- 8) Qual o grande mistério que envolve a narrativa e as consequências dele na vida de todos?

Ao final da exibição do longa, conduzi as discussões de modo a confirmar ou a refutar as hipóteses levantadas pelos alunos anteriormente. Eles esperavam mais detalhes no final da narrativa fílmica, por isso, alguns acharam que teria o segundo filme. Para finalizar esse momento, propus que respondessem duas perguntas no diário de leitura, com o objetivo de averiguar a impressão deles a respeito de aspectos culturais de Cataguases retratados no filme. Nesse sentido, pelas respostas compartilhadas na plenária, o que mais chamou a atenção dos alunos foi o reconhecimento do espaço da cidade, além da identificação com a forma de vida proletária dos personagens. Para esse primeiro momento, foram utilizadas quatro aulas.

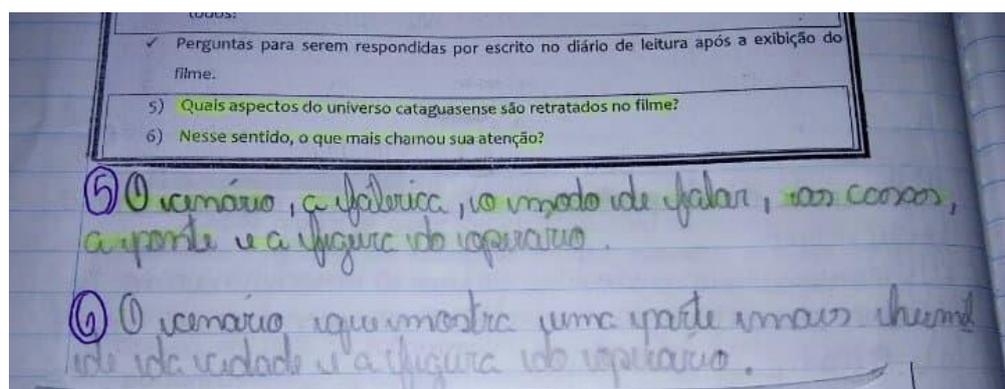


Imagem 3. Diário de leitura da aluna I. L.

No segundo momento da primeira etapa, ocorreu a leitura do conto *Amigos*. Antes da leitura, porém, entreguei-lhes um *handout*, contendo a definição das cinco categorias da narrativa, segundo Abdala Junior (1995). Acrescentei ainda, nesta aula,

a distinção entre conto e romance, por entender que tal distinção seria essencial para o desenrolar do projeto.

Feito isso, distribuí uma cópia do texto para a sala e, em seguida, escrevi no quadro o título do conto e do livro em que ele se encontra. Assim, perguntei aos alunos o que eles esperavam de uma história cujo título é *Amigos* e que pertence a um livro chamado *O mundo inimigo*. Levantadas as hipóteses, entreguei-lhes também quatro perguntas norteadoras, as quais se voltam para aspectos ligados ao espaço, à ação e aos personagens. Tais perguntas foram respondidas oralmente no final da leitura e estão elencadas abaixo.

- 1) Quais os principais personagens do conto?
- 2) O conto é narrado em 1ª ou 3ª pessoa? Como os pensamentos dos personagens são revelados ao leitor?
- 3) Qual história que é narrada (ação)?
- 4) Onde a ação se desenrola (espaço)?

Optei por ler o conto em razão da estrutura linguística diferenciada que ele possui. Assim, fui lendo e fazendo os esclarecimentos que se faziam necessários. Logo no início, os alunos já perceberam a ligação do conto com o filme em virtude dos personagens e também de trechos de diálogos que foram aproveitados na obra cinematográfica.

Ao final da leitura, direcionei a discussão a partir das perguntas entregues previamente. Nesse percurso, procurei chamar a atenção da turma novamente para as características do gênero conto e também para o uso do discurso indireto livre, representado graficamente ao longo do texto através do itálico. Além disso, discutimos a respeito do espaço cataguasense na obra. Como o conto é relativamente curto, não foi necessário segmentá-lo. Ao todo, foram empregadas duas aulas para esse momento.

No terceiro e último momento dessa etapa, apresentei para os alunos o conceito de adaptação, segundo Linda Hutcheon (2013). Expliquei o processo de adaptação que envolve o filme *Redemoinho*. Nele, o conto *Amigos* está totalmente presente. O filme, entretanto, extrapola o núcleo dramático do texto literário ao incluir personagens e tramas de outras histórias do livro *O mundo inimigo*. Para consolidar essa explicação, entreguei aos alunos um quadro para que pudessem estabelecer

comparações entre semelhanças e diferenças em relação à adaptação e à obra adaptada a partir das seguintes categorias da narrativa: espaço, personagens e ação, de acordo com o caderno pedagógico, página 9. Essa atividade foi realizada em dupla e mediante a minha instrução ativa. Quando todos finalizaram, cada dupla socializou suas respostas e, assim, todos puderam completar suas observações com a contribuição mútua.

Para finalizar esta etapa, propus que os alunos respondessem a uma pergunta que emerge tanto no filme quanto no conto. Por ser uma questão bastante evidente em ambas as obras, solicitei que registrassem a resposta no diário de leitura. Tal pergunta objetivava saber a opinião dos discentes a respeito de deixar Cataguases ou permanecer na cidade, ou seja, se ficar na cidade é sinal de estar fadado ao fracasso, conforme o personagem Gildo disse, reiteradas vezes, ao amigo Luzimar. Após responderem a referida pergunta, conduzi a conversa a partir das respostas que eles compartilhavam. Na opinião da maioria dos estudantes, tentar constituir a vida em Cataguases não é garantia de algo promissor, conforme será analisado posteriormente. Para esse último momento, foram usadas duas aulas. Assim, no total, foram utilizadas oito aulas para essa primeira etapa da intervenção.

Segunda etapa: *O espaço ficcional da Cataguases de Ruffato*

1º momento

Nesta etapa, a intervenção desenvolveu-se a partir da leitura da primeira parte do livro *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato, e da exibição dos primeiros 32 minutos do longa-metragem de nome homônimo, dirigido por José Barahona, lançado em 2015.

Antes de continuar o relato da intervenção em si, é necessário fazer um adendo a fim de esclarecer como consegui os livros para os alunos usarem nesse processo. Desde os momentos iniciais deste projeto, ainda em sua fase de estruturação, almejei que cada um deles pudesse ter um exemplar do romance. Para isso, fiz um pedido de doação ao setor de comunicação social da Energisa S/A Cataguases. Apesar das impossibilidades burocráticas e temporais, a empresa, gentilmente, fez uma doação em dinheiro, a qual usei para comprar os vinte e oito exemplares ainda em tempo da aplicação da proposta.

Assim, já de posse dos livros, preparei um momento para entregá-los aos alunos. Alguns, pela primeira vez, estavam segurando um livro que realmente poderia chamar de seu. Esse fato gerou um cuidado especial com o exemplar durante toda o processo. Abaixo, uma foto desse momento.



Imagem 4. Entrega dos livros aos alunos

Para iniciar a leitura do romance, como motivação, fiz um estudo perigráfico da obra com os alunos, desde análise da capa e das imagens que a compõem, passando pelo título, orelhas, dedicatória, epígrafe, resumo da quarta capa, entre outros. Primeiramente, perguntei a respeito da imagem da primeira capa, se eles sabiam o que ela significa. Como não souberam, expliquei-lhes que se trata do galo português ou galo de Barcelos, símbolo de Portugal. Acrescentei ainda que, segundo a lenda, a atuação de um galo salvou um inocente de uma injustiça.

Posteriormente, explorei o título, perguntando qual relação ele poderia ter com a imagem e qual história eles esperavam encontrar naquele livro. Assim, a turma foi levantando suas hipóteses. Para confirmá-las ou refutá-las, pedi que um dos alunos lesse em voz alta o conteúdo da primeira orelha, que apresenta um resumo da história. Depois disso, foi lida a segunda orelha, cujo teor é uma rápida biografia de Ruffato; a quarta capa, que contém trechos de diálogos do romance; o poema de Miguel Torga como epígrafe e a dedicatória. Por fim, pedi a outro aluno para ler a nota introdutória, a qual revela que o romance é baseado no depoimento de Sérgio Sampaio, nascido

em Cataguases e residente em Portugal por ocasião do seu encontro com Ruffato. Utilizei uma aula para essa motivação.

Para a leitura da primeira parte do livro, foram feitas quatro paradas estratégicas. Além das razões didáticas para isso, essa é uma estratégia de leitura baseada nos estudos de Cosson (2018), pois, segundo o autor, esse modo de ler o texto literário possibilita o levantamento de hipóteses e a criação de uma expectativa no leitor quanto à narrativa. Assim, no início de cada fragmento, entreguei aos alunos perguntas que direcionaram o foco da leitura e que, de certa forma, proporcionavam o levantamento de predições acerca do trecho que seria lido. Após a leitura, tais predições eram confirmadas ou não.

Desse modo, o primeiro fragmento lido começou em “Voltei a fumar, após seis anos e meio [...]”, página 15, e terminou em “Tomei os comprimidos, pus o adesivo, voltei para a cama e dormi. ”, página 21. Para este primeiro trecho, preferi realizar a leitura, sem contar com a ajuda dos alunos, uma vez que a não familiaridade com o texto poderia causar problemas na fluidez e, conseqüentemente, dificuldades de compreensão do conteúdo. Então, enquanto li, os alunos acompanharam a leitura com seus respectivos livros. Fiz quantas pausas foram necessárias, principalmente para esclarecer questões no tocante ao léxico. Nesse sentido, deixei a classe bem à vontade para interromper todas as vezes que surgisse alguma dúvida. As perguntas utilizadas foram:

- 1) Quais os principais personagens que aparecem nesse trecho?
- 2) Qual história que é narrada (ação)?
- 3) Onde a ação se desenrola (espaço)?
- 4) Como o narrador-personagem para de fumar?

Quando a leitura foi finalizada, os alunos compartilharam suas impressões sobre o trecho lido. O que mais chamou a atenção dos discentes foi a descrição do espaço em que a ação se desenrola, porque os lugares eram conhecidos por eles.

A partir do segundo fragmento, contei com a colaboração dos alunos para a realização da leitura. Em virtude disso, os que se prontificavam para ler eram sempre orientados por mim, na aula anterior, para que fizessem uma leitura prévia do texto em casa. Essa dinâmica funcionou durante toda a leitura do romance.

O segundo trecho lido iniciou-se em “Mas foi parar de fumar [...]”, página 21, e encerrou em “[...] e fui mandado embora cinco-seis meses depois.”, página 25. O aluno L. realizou a leitura, como se pode ver na imagem 4. Com a mesma dinâmica empregada anteriormente, fui fazendo as devidas interferências a fim de garantir a compreensão do texto por toda turma. Para esse trecho, foram empregadas as seguintes perguntas:

- 5) Quais personagens importantes para o desenrolar da ação aparecem nesse trecho?
- 6) O que acontece com Serginho após ele parar de fumar?

A plenária, após a leitura, girou em torno, mais uma vez, dos espaços onde as ações ocorrem, como o bairro Vila Domingos Lopes, o clube Aexas, a Fábrica Velha, o Mercado do Produtor, entre outros. Através do conhecimento desse espaço cênico foi possível para os alunos realizarem uma viagem junto ao personagem Serginho pela cidade de Cataguases.

Além disso, aspectos culturais e comportamentais dos cataguasenses também vieram à tona, como, por exemplo, o programa de rádio que a mãe do Serginho ouvia aos sábados de manhã e que grande parte da população de Cataguases ainda ouve, as festas no clube AEXAS e também quanto à questão de características linguísticas do falar do cataguasense.



Imagem 5. Leitura feita por um aluno

Posteriormente, foi lido o terceiro fragmento. Tal trecho começou em “Entretanto, aos muitos que por esta época apostavam na minha desistência [...]”, página 25, e findou em “[...] quem vive de passado é historiador”, página 33. Antes da leitura, como de costume, entreguei mais três perguntas para os alunos, as quais foram lidas por mim. Foram elas:

- 1) Após os trágicos acontecimentos, qual a decisão tomada por Serginho que mudará a história?
- 2) O que muda na vida do personagem após essa decisão?
- 3) Houve alguma alteração no espaço da ação?

Em seguida, procurei lembrar com a turma os acontecimentos trágicos ocorridos na vida de Serginho.

A partir disso, encaminhei mais um questionamento para eles sobre qual decisão o protagonista poderia tomar a fim de mudar aquela situação difícil. Mais uma vez, contei com a colaboração dos alunos para a leitura audível. Encerrado esse momento, novamente reconduzi a discussão, que se voltou, principalmente, para a solução encontrada por Sérgio a fim de resolver seus problemas: a ida para Lisboa. Além disso, o espaço das ações novamente chamou a atenção dos discentes: Praça Rui Barbosa, Taquara Preta, Beira-Rio, Vila Teresa, entre outros.

O quarto e último fragmento da primeira parte do livro iniciou-se em “Neste entretanto [...]”, página 33, e terminou em “[...] perguntou se viajava a passeio ou a negócio.”, na página 37. A mesma metodologia foi empregada novamente. Assim, inicialmente, recuperei com os alunos algumas informações lidas anteriormente, que eram essenciais para a continuidade da narrativa. As perguntas direcionadoras, dessa vez, se voltaram para a despedida de Serginho de Cataguases, bem como para o levantamento de hipóteses sobre a vida do protagonista em Lisboa. Usei as perguntas abaixo, as quais foram respondidas no diário de leitura. Solicitei a resposta por escrito a fim de ter um registro sobre as expectativas dos alunos quanto ao futuro do protagonista. Assim, ao final do romance, eles poderiam voltar a esse registro e confrontar suas hipóteses com o desfecho da história.

- 7) Como acontece a despedida de Serginho?
- 8) Na opinião de vocês, como será a vida de Serginho em Portugal?

Ao concluir a leitura, os alunos compartilharam suas respostas. A conversa foi ao encontro do que se esperava: a forma, no mínimo inusitada, de despedida de Sérgio Sampaio. Os alunos acharam engraçadas todas as formas de homenagem que os familiares, amigos e conhecidos prestaram ao Serginho por ocasião de sua partida. Tais homenagens vão desde faixas espalhadas pelo bairro Taquara Preta, a foguetórios e entrevista na rádio da cidade. Este momento da leitura foi bastante descontraído.

Quanto à questão das predições dos alunos a respeito do futuro do personagem principal da trama, estas foram as mais romantizadas possíveis. Praticamente todos os alunos acreditavam em um retorno triunfante de Serginho para Cataguases. A imagem abaixo, recorte do diário de leitura da aluna M., comprova isso. Para a leitura da primeira parte do livro, foram empregadas seis aulas.

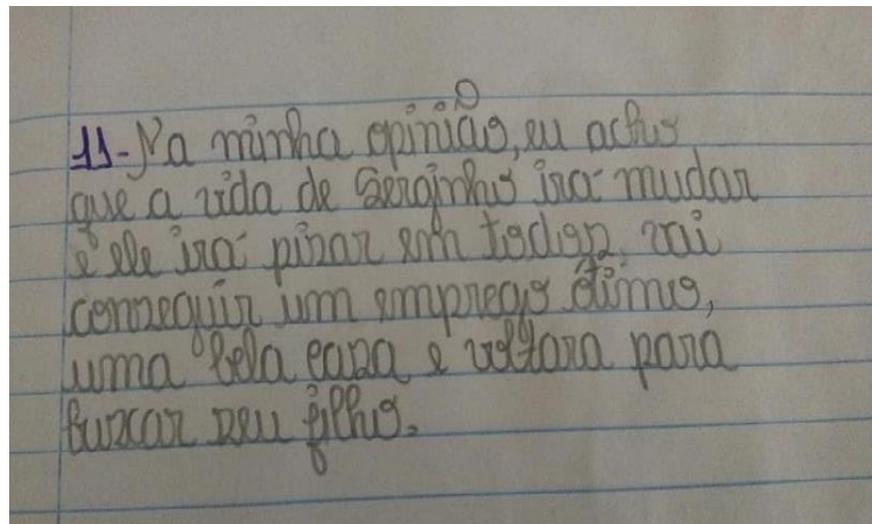


Imagem 6. Resposta da aluna M.

2º momento

Segundo Colomer (2007), compartilhar a leitura é a principal base para formar leitores, uma vez que com essa ação é possível construir significados e fazer conexões entre textos e obras. Pensando nisso, como estratégia para o compartilhamento do texto lido, dividi a sala em seis grupos, organizando equipes

opponentes. Então, pedi a essas equipes que elaborassem quatro perguntas dentro da primeira parte do livro e estipulei tempo para a execução dessa tarefa. Em seguida, pedi para que trocassem as perguntas com o grupo adversário, para que estes as respondessem. Após executarem a tarefa, solicitei que devolvessem as questões com as respostas para o grupo proponente, a fim de que houvesse uma conferência delas. Para essas tarefas, foi permitida a consulta ao livro.

Como os adolescentes são bastante competitivos, esse momento foi muito profícuo, uma vez que houve adesão de toda a classe e, além disso, foi possível relembrar ações, personagens e espaços da narrativa. Para esse momento, utilizei apenas uma aula.



Imagem 7. Grupo montando as perguntas

3º momento

No terceiro momento dessa segunda etapa, ocorreu a exibição dos primeiros 32 minutos do filme *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2015), uma produção luso-brasileira, sob direção de José Barahona. O motivo da divisão feita no longa foi em razão da correspondência da adaptação à primeira parte do livro, que já havia sido lido com a classe. Além do mais, em todo esse fragmento inicial as ações se passam exclusivamente em Cataguases.

Antes do filme, porém, mostrei o pôster de divulgação novamente para a turma e perguntei se eles achavam que a adaptação fílmica ampliaria ações, conforme aconteceu no filme *Redemoinho*, ou suprimiria ações do livro. Logo após, entreguei

duas perguntas, as quais visavam direcionar o olhar dos alunos para diferenças e semelhanças entre as obras. Foram elas:

- 1) O conflito, os personagens e o espaço são os mesmos do livro?
- 2) O que o filme altera em relação à primeira parte do livro?

Finalizada esta parte do filme, indaguei-lhes se as hipóteses levantadas se confirmaram ou não. A maioria dos alunos achou que o filme iria ampliar a história, o que não aconteceu. Assim, novamente retomei com eles o conceito de “arte cirúrgica”, conforme exposto por Hutcheon (2013). Esse momento demandou apenas duas aulas.

4º momento

O quarto e último momento dessa etapa, objetivou consolidar de forma prática o conceito de adaptação, para isso dividi a sala em duplas e entreguei a elas um quadro, conforme caderno pedagógico, página 13, para que sistematizassem as semelhanças e diferenças entre o texto literário e sua adaptação cinematográfica. Após finalizarem, conduzi a socialização das respostas de forma a garantir que cada dupla apresentasse a sua e que também pudesse anotar as conclusões das demais, caso fossem diferentes. Desse modo, os alunos concluíram que, na transposição fílmica do romance, há supressão de ações e de personagens, embora não haja alteração do espaço cênico.

Nessa oportunidade, frisei novamente que esta comparação não tinha por finalidade estabelecer juízo de valor entre as obras, nem estabelecer uma crítica de fidelidade no tocante à adaptação e à obra adaptada. A sistematização serviu apenas para fins pedagógicos. Afinal, como salienta Hutcheon (2013), a adaptação é uma nova obra, fruto de um processo criativo e interpretativo do adaptador. Em virtude disso, não é inferior em relação à obra de origem. Para esse quarto e último momento, foi usada apenas uma aula.

Terceira etapa: *A cidade do Tejo e a cidade do Pomba*

A terceira etapa dessa ação interventiva foi constituída pela leitura da segunda parte do livro e pela exibição do restante do filme, o que em ambas as obras corresponde ao conjunto de ações relatadas pelo protagonista da história, a partir de sua chegada à cidade de Lisboa. Por essa razão, o espaço cataguasense deixa de ser palco da trama, para ser retomado apenas nas constantes lembranças que o personagem tem da sua cidade natal. Em certo momento da narrativa, Serginho estabelece uma comparação entre o rio Tejo, em Lisboa, com o rio Pomba, que corta Cataguases, dizendo que este mais parecia um córrego em relação às muitas águas daquele. Explica-se, assim, o título dessa fase da intervenção.

Antes do relato da aplicação em si, também é importante esclarecer o procedimento que foi adotado em relação ao filme, cuja classificação etária é indicada para maiores de dezesseis anos. Em virtude disso, optamos por suprimir determinadas partes do longa, as quais consideramos inadequadas para o nosso público alvo. Convém ressaltar, no entanto, que tais excertos retirados do filme não comprometeram o fluxo da narrativa nem alteraram a proposta do diretor. Além do mais, essa supressão ocorreu em trechos pontuais com cenas de sexo e não excederam a um minuto e meio. Tais cortes ocorreram entre os intervalos de tempo 55:10 a 55:39; 1:06:10 a 1:07:15 e 1:07:56 a 1:08:18.

1º momento

A segunda parte do livro foi dividida em seis blocos, por questões didáticas relacionadas ao tempo de aplicação do projeto, ao número de aulas na turma e por se tratar de uma estratégia de leitura que visa a criar expectativas no leitor, de acordo com Cosson (2018). Nesta terceira etapa, utilizei a mesma metodologia empregada na segunda etapa: leitura mediada e compartilhada. Para isso, antes de ler cada trecho, entreguei aos alunos perguntas que fomentavam a discussão e, assim, favorecesse o compartilhamento do que foi lido. Algumas dessas perguntas foram respondidas por escrito.

O primeiro fragmento começou em “Passei dormindo meu primeiro dia em Portugal [...]”, página 39, e termina em “[...] virei pro canto e ferrei no sono de novo”, página 42. Dois alunos realizaram a leitura audível, e, sempre que necessário, eu fazia

esclarecimentos e propunha situações que motivavam os discentes a realizarem inferências e a levantarem hipóteses. As perguntas que subsidiaram a discussão nesse trecho voltavam-se, principalmente, para as primeiras impressões de Serginho sobre o povo e sobre a terra lusitana. Foram elas:

- 1) Qual a primeira impressão que Serginho nos passa da paisagem e do povo português?
- 2) Como foram os seus primeiros contatos em Portugal?
- 3) O que podemos inferir a partir do último comentário de Serginho, neste fragmento?
- 4) Repare que há palavras em *itálico* e em **negrito**. Por quê?

O que chamou bastante a atenção dos alunos foi o jeito desajeitado do cataguasense diante dos costumes e tradições lusas. A partir desse trecho, minhas intervenções também se fizeram necessárias para esclarecer palavras e variantes do português de Portugal.

Quanto ao segundo fragmento, iniciou-se em “Dia seguinte, levantei cedo, agasalhei-me bem [...]”, página 42, e terminou em “[...] acho mesmo que até saiu de lá meio sapecado, o coitado. ”, página 44. Antes da leitura, porém, recordei com os alunos como tinha sido o primeiro dia de Sérgio em Portugal e quais impressões ele teve do lugar e dos portugueses. Em seguida, entreguei e li as perguntas direcionadoras para a classe, as quais visavam chamar a atenção para as novas experiências do protagonista e para a forma como ele tecia as comparações entre Lisboa e Cataguases. Nesse sentido, pedi para que os alunos registrassem por escrito no diário de leitura quais comparações Serginho estabeleceu em relação as duas cidades, levando em consideração, principalmente, a comparação entre os rios Pomba e Tejo. As perguntas usadas estão listadas abaixo, bem como a resposta da aluna A.

- 1) Por que você acha que Serginho é tratado dessa maneira por dona Palmira?
- 2) O que mais chama a atenção do personagem na paisagem Lisboa?
- 3) Como Sérgio compara o rio que corta Cataguases com o rio Tejo de Lisboa?
- 4) Após esses acontecimentos, como você acha que será a vida do cataguasense em Lisboa?

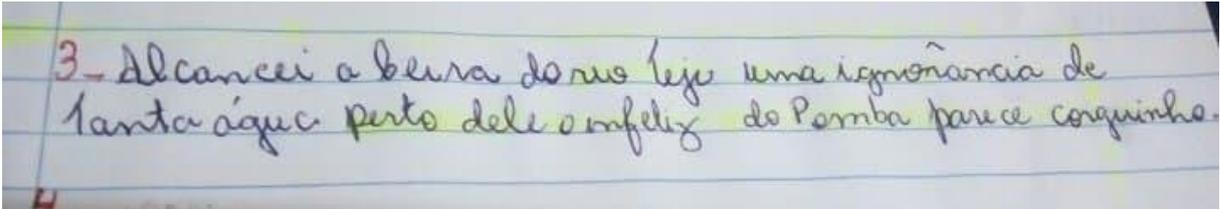


Imagem 8. Resposta da aluna A.

Neste trecho o personagem se depara com uma primeira grande dificuldade em solo português: não localizar o contato passado pelo seu Oliveira, comerciante cataguasense e grande incentivador da viagem de Serginho. Em razão disso, pensa ter sido enganado e imagina que todos os seus amigos da Taquara Preta, bairro de Cataguases, estariam rindo dele. Esse momento foi finalizado com o levantamento de hipóteses a respeito de como o protagonista reagiria diante das adversidades que ele, certamente, encontraria em Portugal.

Para o terceiro fragmento, ficou estabelecido o trecho que vai de “Desacorçoado, gastei outros dois dias trancado no quarto [...]”, página 44, até “[...] e eu fiquei pasmo com tanta esperteza. ”, na página 52. As perguntas que utilizei foram as seguintes:

- 1) O que Serginho pensa em fazer no auge do seu desespero devido à falta de dinheiro e de oportunidade de emprego?
- 2) Como o protagonista apresenta Cataguases para o senhor Frade?
- 3) Quais personagens aparecem nesse fragmento?
- 4) Qual local o personagem passa a frequentar para se sentir mais acolhido em Lisboa?
- 5) Os portugueses acham divertido o sotaque do brasileiro. De que forma Serginho deixa isso explícito na obra?

A discussão, após a leitura, se encaminhou, principalmente, a partir da questão dois, cujo teor trata da forma como Sérgio Sampaio apresenta a cidade de Cataguases para o senhor Frade. Por conter descrição do espaço cataguasense, pedi aos alunos para registrarem essa questão no diário de leitura. Em seguida, algumas respostas foram compartilhadas. Outra questão que emergiu dessa passagem foram as diferenças linguísticas entre o português de Portugal e o português do Brasil, pois os portugueses achavam “engraçado” a forma como o brasileiro falava. Finalizada a conversa, os alunos levantaram hipóteses sobre as novas decisões do personagem no auge do seu desespero devido à falta de dinheiro e de oportunidade de emprego.

O quarto fragmento compreendeu o trecho que começa na página 52 em “Mais pouco tempo frequentei [...]” e termina na página 58, em “[...] pra cima da freguesia. ”. Neste fragmento, Sérgio consegue seu primeiro emprego em Lisboa e retoma seus sonhos de voltar para Cataguases e reaver sua família. As perguntas usadas foram:

- 1) Como o drama dos imigrantes é descrito nesse fragmento?
- 2) Quando Serginho resgata a esperança de dias melhores? Com o que ele volta a sonhar?

Após a leitura, subsidiados pelas questões norteadoras, a discussão concentrou-se em dois aspectos: na esperança de Serginho retornar para Cataguases e no drama vivido pelos imigrantes. Quanto ao primeiro aspecto, pedi à classe que registrasse por escrito como Serginho sonhava em voltar para sua cidade e de que forma passaria a viver nela após ter feito a vida no exterior. Em seguida, algumas respostas foram compartilhadas. Quanto ao último ponto, conduzi o debate com a turma a partir de exemplos trazidos na passagem sobre as humilhações, as explorações e os desrespeitos pelos quais passam os imigrantes.

O quinto fragmento começou em “Por essa época que eu conheci a Sheila [...]”, página 58, e terminou em “[...] não responsabilizo pela desordem que eu podia fazer.”, página 71. As perguntas empregadas foram:

- 1) Quem Serginho conhece logo após conseguir trabalho?
- 2) O que Sheila faz em Portugal?
- 3) O que há em comum na ida de Sheila e de Serginho para Portugal?
- 4) O que Serginho propõe à Sheila?

Neste trecho, Serginho encontra Sheila, uma brasileira que também vive em Lisboa. As questões compartilhadas ao final da leitura giraram em torno da amizade entre os personagens e das semelhanças entre os objetivos, pelos quais ambos foram motivados a buscar uma vida melhor em outro país. Alguns alunos predisseram que Sérgio poderia se casar com a Sheila e reconstruir a vida em Portugal, abandonando, assim, o sonho de voltar para sua cidade natal. A confirmação dessa hipótese estaria no próximo fragmento. A leitura, dessa forma, provocou mais expectativa nos alunos.

O sexto fragmento iniciou-se em “Seu Seabra bateu de-com-força na porta do quarto [...]” página 71 e estendeu-se até o final do romance, na página 83. Para iniciar a leitura desse último trecho do romance, lembrei com os alunos fatos vividos por Serginho em Lisboa a fim de que despertasse mais interesse da classe no tocante ao desfecho da narrativa, principalmente em relação ao retorno do protagonista para Cataguases. As perguntas norteadoras foram:

- 1) Por que Sérgio nunca mais viu Sheila?
 - 2) O que ela realmente faz em Portugal?
 - 3) Rodolfo tinha razão ao pedir para Serginho se afastar dela?
 - 4) Logo após esse acontecimento, Serginho recebe outra notícia desagradável. O que lhe sucede?
 - 5) Você acha que a ingenuidade de Serginho é pelo fato de ele ser cataguasense, isto é, de uma cidade pequena do interior, sem preparo para enfrentar as armadilhas do mundo?
- Responda por escrito:
- 6) O desfecho da história confirmou as suas expectativas?

Em seguida, após acontecer a leitura, a discussão central, como era esperado, se estabeleceu em torno do final da trama, uma vez que ele não se desenhou de forma tão favorável para o personagem principal.

Em virtude disso, pedi aos alunos que registrassem por escrito no diário de leitura se as expectativas deles em relação ao desfecho da história se confirmaram ou não. Na imagem 9, encontra-se o registro feito pela aluna M sobre o final do livro. É importante mencionar que a resposta da referida aluna sobre suas expectativas em relação ao futuro de Serginho, no desfecho na história, encontra-se na imagem 6, exposta anteriormente. Pelas respostas compartilhadas na plenária, observei que os alunos projetaram um final bastante romantizado para o livro.

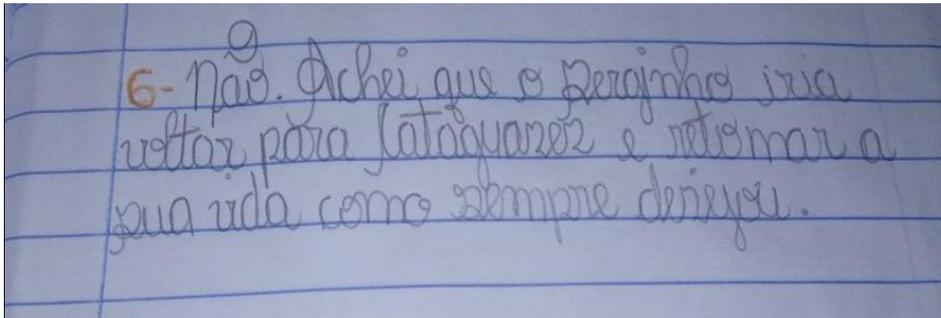


Imagem 9. Resposta da aluna M.

Nesse sentido, para incrementar a discussão, solicitei, ainda, que verificassem no diário de leitura as hipóteses por eles levantadas sobre o futuro de Sérgio Sampaio em Portugal. Tais hipóteses foram registradas após a leitura da primeira parte do livro.

Posteriormente, lancei uma última pergunta à classe, cuja resposta foi registrada no diário de leitura. Esta pergunta se relacionava com o título do livro e foi a seguinte: de quem, afinal, Sérgio se lembrava? As respostas foram bem variadas, conforme observado na plenária. Alguns disseram que ele se lembrava do filho Pierre, da esposa Noemi, da mãe. Outros disseram que ele se lembrava de Cataguases. A resposta da aluna M, imagem 10, ilustra isso. Para esse primeiro momento, foram usadas dez aulas.

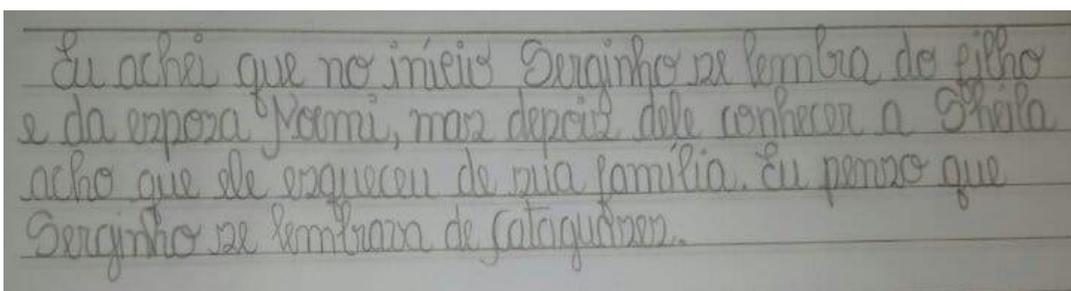


Imagem 10. Resposta da aluna M.

2º momento

O segundo momento da terceira etapa constituiu-se pela apresentação do restante do filme e pela sistematização da comparação entre as duas obras, no que se refere à segunda parte delas, conforme mencionado anteriormente.

Antes de exibir o filme, disse aos alunos que a adaptação é uma nova obra, pois resulta de uma interpretação do adaptador em relação ao texto adaptado. Dessa forma, esse adaptador é livre para suprimir, acrescentar ou alterar o desfecho, por exemplo, de uma narrativa. Assim, perguntei aos alunos se eles achavam que o final do filme poderia ser diferente do final do livro. Usei essa estratégia a fim de motivar os discentes para assistirem o restante do longa, uma vez que eles já conheciam o desfecho da história.

Finalizada a exibição, conduzi a roda de conversa sobre o filme. Os alunos também se decepcionaram com relação ao desfecho do longa, pois esperavam que Sérgio pudesse, pelo menos, conseguir uma vida melhor em Portugal.

Em seguida, dividi a turma em duplas e propus a mesma atividade de comparação entre as obras realizada na segunda etapa. Para isso, entreguei-lhes um quadro comparativo, conforme caderno pedagógico, página 16, a fim de que sistematizassem nele as diferenças e semelhanças entre a narrativa fílmica e o texto literário. Ao finalizarem essa sistematização, conduzi o compartilhamento das respostas e, posteriormente, a discussão sobre o processo de adaptação. Mais uma vez ratifiquei que o objetivo da comparação foi só pedagógico, não tendo, portanto, nenhuma pretensão de elaborar critérios de julgamento entre essas obras.

Com o encerramento da terceira etapa, foi possível observar também uma consolidação, de fato, das categorias da narrativa por parte da turma. Isso ficou explícito não só nos registros feitos nos diários de leitura, mas, sobretudo, na forma como os alunos se referiam a essas categorias nos momentos de compartilhamento dos textos, demonstrando amadurecimento e segurança na utilização desses conceitos. Para esse momento, foram utilizadas cinco aulas. Assim, no total, a terceira etapa foi desenvolvida em quinze aulas.

Quarta etapa. Avaliação

Como avaliação do processo interventivo, propus aos alunos a construção de *books trailers* do livro *Estive em Lisboa e lembrei de você*. O *book trailer*, semelhante ao trailer de filmes, normalmente cumpre o papel editorial de vendas. Por vezes, porém, são usados por *youtubers* ou por pessoas comuns para indicação de livros.

Primeiramente, apresentei a definição desse gênero para a classe. Em seguida, como modelagem, exibi alguns vídeos com diferentes modelos de *book trailer*. Assim, após a turma conhecer as nuances desse instrumento, dividi a sala em seis equipes de maneira que em cada uma delas ficasse um/a aluno/a mais proficiente no manejo de ferramentas digitais de edição de vídeos. Nesse sentido, o desenrolar da avaliação foi mais tranquilo do que o esperado, pois os próprios alunos já conheciam vários editores de vídeos e escolheram aqueles que mais lhes agradavam, usaram o *KineMaster*, o *VivaVídeo*, entre outros.

Posteriormente, procurei orientá-los quanto à construção do roteiro do *book trailer*, imprescindível para se garantir a função comunicativa do gênero, uma vez que não se trata de um resumo ou uma resenha da história. Além disso, alertei-os quanto à escolha de imagens e da trilha sonora para a composição do vídeo, as quais deveriam ser coerentes com narrativa.

A edição dos vídeos ocorreu na escola mesmo, tendo como ferramenta básica o celular. Os alunos que não tinham *internet*, utilizaram a da escola para fazerem a ação. Conforme foi mencionado antes, quanto à questão operacional, os próprios discentes se organizaram e executaram com maestria a edição dos vídeos. Minha intervenção se deu mais incisivamente no tocante à produção do roteiro do *book trailer*.

Com os vídeos editados, providenciei um momento para a exibição de todos eles e, dessa forma, todos os grupos puderam conhecer o trabalho dos demais. Assim, após a apresentação, os alunos teceram comentários sobre os *books trailers* confeccionados, no que tange ao roteiro, à escolha das imagens e da trilha sonora, entre outros aspectos. Na opinião dos alunos, o que mais cumpriu o propósito comunicacional do gênero, levando em consideração a representação do espaço cataguasense, foi o vídeo da equipe 2. Essa e as outras produções podem ser vistas no final do caderno pedagógico. Foram utilizadas cinco aulas para avaliação.

Roda de conversa com o escritor Luiz Ruffato

Antes de iniciar a aplicação desta proposta interventiva, contatei, por *e-mail*, o escritor Luiz Ruffato a fim de convidá-lo para participar da culminância do projeto. A despeito das impossibilidades e, talvez, por mera coincidência, Ruffato respondeu-me que estaria na cidade de Cataguases em novembro de 2018, justamente no mês de encerramento da intervenção, prontificando-se, gentilmente, a participar do evento com os alunos.

A partir desse contato inicial, mantivemos um constante diálogo no decorrer dos meses e, assim que foi possível, marcamos uma data exata para a roda de conversa. Cabe esclarecer, inicialmente, que esse encontro com o escritor não fazia parte do processo interventivo, uma vez que a participação dele no encerramento do projeto se desenhava apenas como uma remota possibilidade. Em razão de tal peculiaridade, esta parte da intervenção não se encontra no caderno pedagógico.

Após a definição da data, a turma foi mobilizada para que ajudasse a preparar todo o evento. Nesse sentido, procurei organizá-los de modo que cada um pudesse colaborar através de suas habilidades. Assim, um grupo de alunos ficou responsável pela ornamentação, outro grupo pelos desenhos e afins, dois alunos foram escolhidos como oradores, uma aluna produziu um texto sobre o escritor e, além disso, alguns deles se prontificaram a fazer perguntas para Luiz Ruffato. No tocante a essa mobilização, é válido ressaltar que houve uma adesão maciça da turma tanto nos preparativos quanto no dia do evento. Esta adesão também ocorreu por parte da direção da escola e da equipe pedagógica, as quais deram todo o suporte para que a culminância acontecesse.

Ainda como preparativo, os alunos elaboraram perguntas que gostariam de fazer ao escritor. Em seguida, foram selecionadas apenas nove questões para serem feitas no dia, em virtude do tempo. Essas perguntas, em sua maioria, foram sobre o romance lido, sobre fatos da vida de Luiz Ruffato e sobre o espaço de Cataguases presente nas suas obras, conforme o quadro abaixo.

- a) O que de Cataguases você leva sempre em sua memória?
- b) O que te inspirou para usar o espaço de Cataguases no livro?
- c) Você acha que sua escrita é mais apropriada para adultos ou adolescentes? Ou é independente?
- d) O personagem Serginho é inspirado em alguém?
- e) O que você sente quando escreve sobre Cataguases?
- f) Você se arrepende de não ter feito algo que poderia ter feito?
- g) O seu próximo livro será ambientado em Cataguases?
- h) Como a leitura mudou a sua vida?
- i) Qual mensagem você deixa para nós, jovens leitores?

A culminância do projeto aconteceu na manhã do dia 20 de novembro de 2018, nas dependências da Escola Estadual Marieta Soares Teixeira. No evento, estavam presentes a equipe gestora da escola, algumas pessoas que acompanhavam Ruffato, o escritor cataguasense Fernando Cesário e o prof. Dr. Marco Aurélio, orientador dessa pesquisa. Dentre as ações desenvolvidas naquela manhã, estão a exibição dos seis *books trailers* produzidos pelos alunos, homenagem ao escritor feito pela aluna C, através de um texto de sua autoria, roda de conversa com a participação ativa dos alunos e, por fim, o aguardado momento do autógrafo, conforme se pode ver na foto abaixo.



Imagem 11. Momento do autógrafo

Assim, durante mais de uma hora o escritor e os alunos dialogaram de forma bastante descontraída sobre literatura e sobre a importância da leitura. Quando

perguntado sobre a inspiração para usar Cataguases como espaço nos seus livros, Ruffato disse que escreve sobre a sua Cataguases, a cidade que ele tem internalizada e que corresponde unicamente a sua visão a respeito dela. Se essa Cataguases existiu ou ainda existe o escritor alegou não saber, mas ratificou que é assim que ele a enxerga.

Outro ponto importante a ser destacado e que impactou bastante os alunos foi o momento em que o escritor relatou sobre sua experiência pessoal com a leitura. Nesse sentido, Ruffato contou-lhes como a literatura foi um divisor de águas na sua vida, pois ela abriu os horizontes para um estudante de uma escola pública de Cataguases, filho de pais pobres e semianalfabetos, e que, por timidez, refugiava-se na biblioteca do colégio.

Este profícuo momento trouxe para Marco Aurélio e eu, idealizadores dessa intervenção, a certeza de dever cumprido ao vermos de forma tangível os frutos do nosso trabalho. Para o escritor, trouxe a comoção ao se deparar com jovens leitores, seus conterrâneos, sensibilizados pela sua obra. Para os alunos, trouxe o testemunho vivo do poder transformador da leitura literária, pois, conforme Luiz Ruffato mesmo diz, ele é a prova viva de que a literatura pode mudar o rumo da vida de uma pessoa.

Nos anexos, estão mais fotos sobre esse momento e através do link, <https://www.marcelolopes.jor.br/noticia/detalhe/22859/luiz-ruffato-se-encontra-com-alunos-do-polivalente-que-estudaram-sua-obra> é possível acessar a uma matéria feita pelo jornalista Marcelo Lopes sobre o evento, publicada em seu *site*.



Imagem 12. Luiz Ruffato com a turma

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme Thiollent (1986) afirma, “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1986, p.22). Dessa forma, esta diretriz metodológica requer do pesquisador uma acurada reflexão antes, durante e depois do processo interventivo.

Nesse sentido, a análise que segue visa a contribuir com as discussões e com o avanço do debate no que diz respeito à promoção da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, bem como refletir criticamente sobre a aplicação desta proposta a partir dos princípios observacionais que norteiam uma pesquisa científica, uma vez que, segundo Thiollent (1986), “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico” (THIOLLENT, 1986, p.23).

Posto isso, analisaremos cada etapa da ação interventiva desenvolvida. Para iniciarmos a intervenção, partimos do pressuposto de que, primeiramente, seria necessário motivar a turma, começando pelo resgate do patrimônio histórico-cultural da cidade de Cataguases, a fim de que pudéssemos atingir nossos objetivos ao final do processo.

Assim, desta situação inicial, dois aspectos observados merecem destaque. O primeiro diz respeito ao sentimento de depreciação em relação à cidade, evidenciado, principalmente, pelas respostas dos alunos quando foram questionados se sabiam de todo o legado cinematográfico e literário do município. Percebemos, através disso, um desprezo pela cidade, gerado pelo desconhecimento de seus bens histórico-culturais. O segundo, por sua vez, foi o de surpresa diante das informações, até então por eles desconhecidas, no tocante a Cataguases. O relato da aluna I., em seu diário de leitura, confirma isso.

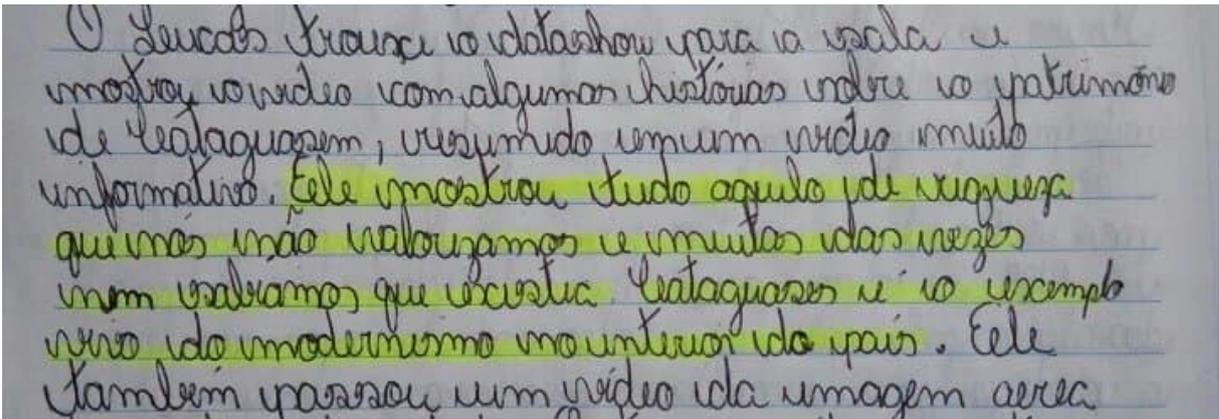


Imagem 13. Depoimento da aluna I.

Ao concluirmos a motivação, proporcionando aos alunos a visita ao Centro Cultural Humberto Mauro e à casa da pintora Nanzita, o que expusemos em sala de aula começou a se tornar tangível para os discentes. Assim, o que, em princípio, era surpresa, tornou-se, de certo modo, um sentimento de reconhecimento e de pertencimento a uma cidade, cuja história tem muito a dizer.

Em relação à literatura, conforme foi relatado, os alunos alegaram desconhecer qualquer livro ambientado em Cataguases e, também, um escritor cataguasense de sucesso. Nesse sentido, eles ficaram bastante surpreendidos quando foram exibidas as manchetes que demonstravam o reconhecimento nacional e internacional de Luiz Ruffato, conforme se pode verificar no relato da mesma aluna citada acima.

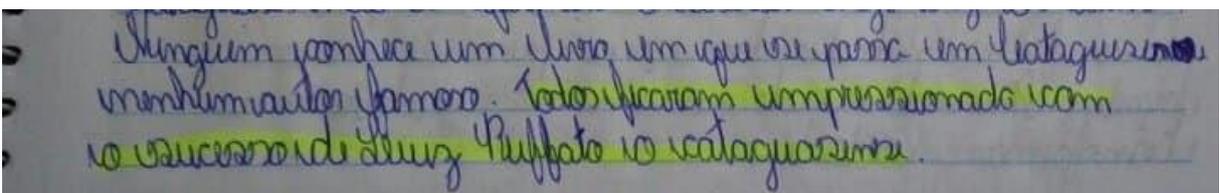


Imagem 14. Relato da aluna I.

Nesse aspecto, confirmamos uma de nossas suposições iniciais. Conforme mencionamos em nossa hipótese de trabalho, acreditávamos que pelo fato de Luiz Ruffato ser cataguasense também seria uma prerrogativa para motivar os alunos para o projeto. De acordo com o relato acima, todos ficaram impressionados com o sucesso do escritor cataguasense. Em virtude disso, a classe demonstrou interesse em conhecer o escritor mencionado e, conseqüentemente, foi mobilizada para participar do trabalho que seria realizado.

Da primeira etapa da intervenção destacam-se três situações, que serão discutidas nessa análise. A primeira delas corresponde a um dos objetivos que alcançamos com a referida etapa: apresentar o conceito de adaptação por nós acatado e, principalmente, demonstrar como ocorre uma adaptação fílmica de um conto. A sistematização das diferenças e semelhanças entre o texto literário e a obra fílmica feita através de quadros comparativos, apresentados no caderno pedagógico página 9, possibilitou que os alunos concluíssem facilmente que para o filme houve uma ampliação em relação aos personagens, ao espaço e às ações. A figura abaixo, recorte do diário de leitura da aluna M, demonstra isso.

DIFERENÇAS		
Categories da narrativa	Conto "Os amigos"	Filme "Redemoinho"
Espaço	Vila Tereza	Vila Reis Campos de futebol Bordel
Personagens	Seninha	Seninha Marquinho Zurra
Ação		Calupças, o jogo no campo e o medo do Marquinho, encontro com o Zurra.

Imagem 15. Diário de leitura da aluna M.

A segunda situação diz respeito ao reconhecimento do espaço cataguasense em ambas as obras. No filme, o espaço em que a maior parte das ações ocorre é o Bairro Vila Reis, bairro periférico da cidade. A escolha do diretor do filme por esse local se deve ao fato de que esse bairro foi formado por operários que trabalhavam em empresas no entorno. Dessa forma, seria coerente com a proposta do filme, uma vez que este retrata os meandros da vida de um encarregado de uma fábrica – o protagonista Luzimar. Em contrapartida, no conto, o espaço se restringe, principalmente, à casa da mãe de dona Marta, mãe de Gildo, que se localiza no bairro Vila Tereza.

Por se tratarem de obras com linguagens diferentes, é válido acrescentar que, conforme Abdala Junior (1995) pontua, há uma diferença entre as formas em que o

espaço aparece na narrativa em prosa e na narrativa cinematográfica. Enquanto nesta, o espaço é apresentado de forma simultânea ao enredo, naquela a descrição espacial acontece em meio a uma interrupção do enredo. Nesse sentido, os alunos puderam perceber essas nuances de forma bastante clara, e isso, ao nosso ver, foi uma forma de aprendizagem do literário.

Embora as ações em ambas as obras ocorram em espaços ficcionais diferentes e, em razão da natureza de cada uma delas, o modo de inserção desses espaços na narrativa também se contrastem, o fato é que o reconhecimento dos ambientes foi, como havíamos previsto em nossa hipótese de trabalho, o grande fomentador do interesse da turma no tocante à proposta interventiva. Desse modo, foi possível estudar as demais categorias da narrativa à luz do espaço.

É importante mencionar, todavia, que nos quadros comparativos que utilizamos para a sistematização das diferenças entre os hipotextos literários e os hipertextos fílmicos, optamos por colocar apenas três dessas categorias: o espaço, por ser o objeto central do nosso estudo, as personagens e as ações. Mantivemos estas duas últimas pelo fato de que elas, muitas vezes, sofrem alterações significativas no processo de adaptação fílmica de obras literárias, seja por inserção ou supressão, conforme pontuamos anteriormente.

Ainda no que tange ao espaço, pretendíamos, de acordo com o que dissemos nos pressupostos teóricos, trabalhar os conceitos de espaço social e psicológico. Ideia esta que abandonamos ao longo da aplicação da proposta, pois julgamos ser um terreno um tanto inseguro para alunos de nono ano.

A terceira situação a ser mencionada diz respeito à grande questão que emerge tanto no filme quanto no conto: tentar construir a vida em Cataguases é estar fadado ao fracasso, como afirma Gildo, personagem presente nas duas tramas? Neste sentido, os alunos tiveram uma oportunidade de debater acerca dessa questão e repensar opiniões depreciativas sobre Cataguases. A maioria deles acredita que sair de Cataguases é uma opção viável no que se refere a emprego, estudo e outras oportunidades. Por outro lado, conforme a opinião da aluna A, imagem abaixo, muitos afirmaram que poderiam até sair da cidade, mas não a esqueceriam jamais. Essa discussão foi importante, pois possibilitou que os alunos começassem a refletir sobre sua identidade e seu pertencimento ao lugar em que vivem.

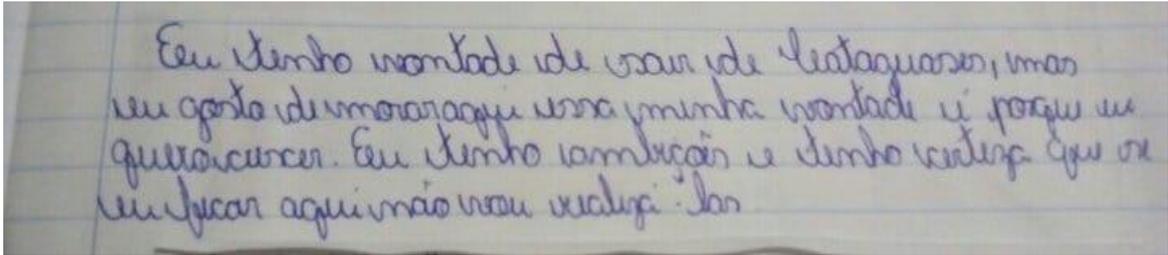


Imagem 16. Opinião da aluna A.

Dessa primeira etapa da aplicação, ainda é importante salientar uma questão em relação ao filme trabalhado. Segundo a professora Maria de Lourdes Abreu de Oliveira (2004), a arte cinematográfica conduz o espectador a participar efetivamente da trama, pois, “ embora sentado na plateia, pela mágica da câmera, ele se insere no visto, não permanece à margem como um curioso qualquer desligado dos fatos, mas se identifica às personagens [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 26). Nessa ótica, observamos que os alunos se identificaram não só com os personagens, mas também com o modo de vida deles e com suas mazelas, as quais não escaparam às lentes da câmera. Além disso, o fato de o espaço do filme ser conhecido pelos discentes possibilitou que essa inserção no visto acontecesse de forma mais verossimilhante.

Quanto à segunda etapa do processo interventivo, o fato de todos os alunos ganharem um exemplar do livro adotado foi um arremate a mais para que eles percebessem a importância do projeto do qual estavam participando, pois, diante da realidade da escola pública brasileira, ganhar um livro, que não seja o didático, não é uma situação comum.

Em relação à leitura da primeira parte do romance, dois aspectos chamaram a atenção da turma. O primeiro foi, novamente, em relação aos espaços descritos no texto. Nesta primeira parte, a menção, com certa abundância, de bairros, ruas, prédios e indústrias cataguasenses, os quais os alunos reconheciam com facilidade, os mobilizou para ler e entender aquela narrativa que, de alguma forma, lhes soava familiar. Somado a esse fato, o segundo aspecto, diz respeito ao registro linguístico contido no livro. Certas construções também eram bastante familiares aos alunos, ao ponto de alguns deles afirmarem que já tinham ouvido seus pais ou avós falarem daquela maneira.

No tocante à primeira parte do filme, algumas supressões que o diretor do longa fez não agradou tanto à turma, principalmente, em relação à exclusão da despedida pitoresca de Serginho por ocasião de sua partida para Lisboa e do

casamento dele com Noemi no clube AEXAS. Para nós, essa questão levantada pelos alunos sinalizou o envolvimento deles com o trabalho que estava sendo realizado. Nesse aspecto, ressaltamos a importância da utilização dos quadros comparativos a fim de atingirmos o objetivo almejado para esta etapa da intervenção. Conforme dissemos, não almejamos produzir uma crítica de fidelidade com essa metodologia, mas apenas promover uma sistematização de semelhanças e diferenças entre as obras que, de alguma forma, contribuísse com a formação de leitores mais sensíveis ao literário. Abaixo, um exemplo retirado do diário de leitura da aluna M.

momento da segunda etapa)

SEMELHANÇAS

Categories da narrativa	Livro (1º parte) x Filme (1º parte)
Personagens	Berginho, Piorre, Sr. Floriano, Noemi, Sr. Fernando,
Espaço	Laguna Bela, Bairro Haidel,
Ação	Noemi <u>nua</u> na Praça Santa Rita

DIFERENÇAS

Categories da narrativa	Livro (1º parte) x Filme (1º parte)
Personagens	Sam Cacheco, Suelo, os nomeados, Damiano
Espaço	Campinho de futebol, Avenida Antenor Duque, Casa da Mamã
Ação	Ele subindo na linha do trem, o casamento no clube AEXAS, os idos na faculdade.

Imagem 17. Quadro preenchido pela aluna M.

Outro debate suscitado pelos alunos foi em relação ao espaço cataguasense retratado nos filmes *Estive em Lisboa e lembrei de você* e *Redemoinho*. Para os alunos, a ambientação do primeiro longa retrata melhor o espaço de Cataguases no sentido de que, mesmo que as ações principais tenham se desenvolvido em bairros periféricos, outros pontos famosos da cidade não escaparam das lentes da câmera.

O segundo, por outro lado, reduziu, praticamente, o espaço cênico ao bairro Vila Reis, o que, na opinião deles, não favoreceu à imagem da cidade. Inferimos dessa discussão que eles gostaram de ver representado o recorte moderno da cidade de Cataguases em detrimento do recorte periférico.

De acordo com Cosson (2018), o literário presente no filme não é simplesmente o roteiro que orienta a narrativa, é, antes de tudo, a interpretação que é feita com base nesse roteiro. Cosson (2018) acrescenta ainda que essa característica literária do filme fica mais evidente quando, por exemplo, um romance é adaptado para as telas.

Nesse sentido, avaliamos os comentários que os alunos teceram a respeito dos filmes utilizados, como uma forma também de letramento literário, uma vez que tais obras são adaptações de textos literários.

Outrossim, conforme pontuamos nos pressupostos teóricos, nossa intenção era formar uma comunidade de leitores a fim de que os alunos pudessem beneficiar-se das competências leitoras uns dos outros. Para formá-la, pautamo-nos na afirmação de Colomer (2007) de que a repercussão dos sentidos de uma obra acontece no interior de uma coletividade e isso, conseqüentemente, implica o ato de compartilhar a leitura. Nesse sentido, os debates, as discussões e as percepções que os alunos foram tecendo a respeito dos filmes e dos textos, fossem eles motivados pelas perguntas norteadoras ou não, eram sempre compartilhadas a fim de fortalecer esse vínculo leitor no grupo. Verificamos que esta estratégia foi essencial para atingirmos os resultados.

Ainda de acordo com Colomer (2007), a seleção de uma obra para ser compartilhada deve levar em conta a mobilização de um certo esforço para construir sentido a partir dos implícitos e das elipses contidas no conjunto textual. Dessa forma, conforme pressupomos inicialmente, as obras selecionadas demandaram um certo esforço dos alunos para compreensão dos não-ditos. Isso garantiu as inferências, antecipações, releituras e predições que também fomentaram o compartilhamento da narrativa.

Na terceira etapa, como empregamos a mesma metodologia da segunda, os resultados foram semelhantes. Cabe pontuar, entretanto, que, pelo fato de o interesse e envolvimento dos alunos com a obra estarem alicerçados neste estágio da intervenção, a alteração do espaço da narrativa para Lisboa não provocou desinteresse ou desânimo nos alunos. Pelo contrário, eles estavam tão envolvidos

com os dramas, os sonhos e as frustrações do protagonista que desejavam o seu retorno triunfante para Cataguases.

Nesse viés, percebemos que essa identificação que os alunos tiveram com o personagem foi potencializada pela narrativa fílmica. Segundo Oliveira (2004) essa interação que o cinema proporciona “se dá pelo envolvimento no visto, envolvimento que se realiza, sobretudo, pelo estabelecimento de uma corrente empática entre espectador e protagonista [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.31).

Além disso, conforme previmos, na terceira etapa, alcançamos nosso objetivo no sentido de consolidar os conhecimentos dos discentes a respeito do fenômeno da adaptação. Por isso, ressaltamos mais uma vez o papel fundamental dos quadros comparativos, pois através deles foi possível analisar a questão das supressões e das incursões feitas na obra fílmica em razão do tempo, ou, simplesmente, da conveniência do diretor.

Ademais, com esse estudo do processo de adaptação, asseguramos também a aprendizagem do literário, uma vez que ao comparar a transposição de uma linguagem para outra, o literário se revelava como o principal objeto de análise. Assim, de acordo com o que estabelecemos para essa intervenção, partimos do espaço ficcional para as demais categorias da narrativa que com ele se articulam.

Segundo Cosson (2016), a análise literária quando realizada da maneira correta não destrói a magia das obras, antes “permite que o leitor compreenda melhor essa magia e penetre com mais intensidade” (COSSON, 2016, p. 29) nelas. Nessa perspectiva, procuramos com diligência revelar os truques que compõem o literário para os alunos, a fim de que eles pudessem apreciar, sem grandes dificuldades, a beleza de obras complexas quanto a que lemos. Nesse sentido, logramos resultados favoráveis no que tange ao letramento literário, pois foi possível perceber claramente o envolvimento dos alunos com a leitura do romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*. Segundo Cosson (2016), “o maior segredo da literatura é justamente esse envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavra” (COSSON, 2016, p. 29).

Em relação à avaliação da intervenção, é válido mencionar que esta aconteceu ao longo de todo processo, justamente por adotarmos a pesquisa-ação como diretriz metodológica para esta ação. Reservamos, contudo, um momento final para que, juntamente com os alunos, pudessemos fazer uma avaliação geral de todo o processo.

Nesse sentido, conforme foi relatado, utilizamos como instrumento avaliativo o *book trailer*. Desse momento, três aspectos chamaram a nossa atenção. O primeiro deles é quanto à organização da turma para esse trabalho, no qual o protagonismo discente e a colaboração entre os grupos foram claramente percebidos. O segundo diz respeito ao uso das ferramentas digitais para a execução dessa tarefa. Como o celular e a *internet* fazem parte do dia a dia dos adolescentes, o trabalho se tornou prazeroso para eles. Por fim, o último aspecto relaciona-se aos objetivos dessa proposta no que se refere ao letramento literário e à ampliação de repertório. Os *books trailers*, dessa forma, revelaram-nos um olhar acurado e sensível dos alunos para o romance lido, evidenciando, assim, que ao mesmo tempo que o leitor age sobre o texto literário, recebe dele os seus efeitos estéticos, conforme aponta Iser (1996). Além disso, ficou também evidente que texto e leitores, de certa forma, convergiram, uma vez que, dentro daquela comunidade de leitura, produziu-se sentido para a obra.

Cabe ressaltar também que o espaço cataguasense ficou em evidência em quase todos os vídeos. Podemos, dessa forma, concluir que, conforme nossa hipótese inicial, o espaço ficcional da Cataguases de Ruffato foi o principal gancho motivador para essa intervenção, pois a partir dele, nossos objetivos foram se delineando, seja no estudo da adaptação ou na percepção do literário presente na narrativa fílmica e em prosa.

Como fecho de ouro para todo esse processo interventivo, tivemos a participação do escritor Luiz Ruffato numa roda de conversa harmônica e descontraída com os alunos, conforme foi mencionado anteriormente. Nesse momento o texto literário transformou-se em objeto de discussão a partir das perspectivas assumidas pelos alunos leitores e da perspectiva assumida pelo autor, que, naquela situação, colocou-se como observador do seu próprio texto, demonstrando, assim, que o texto literário, com suas convenções e repertório próprios, nunca é um monólogo, mas, sim, um concerto de variadas vozes.

Para finalizar essa exposição, anexamos abaixo, alguns comentários tecidos pelos alunos a respeito desta ação interventiva. Para nós, a opinião deles, talvez, fale mais do que as nossas considerações e análises.

fizemos uma roda de conversa com o escritor
 Luiz Ruffato no dia 21 de novembro; fizemos algumas
 perguntas sobre as suas obras e a sua história. Também
 fizemos uma homenagem e a Carolina deu um vídeo
 produzido por ela, foi muito interessante ter uma
 pessoa como o Ruffato em minha roda.
 Ele deu algumas ideias e conversamos um pouco
 esse momento foi especial.

Imagem 18. Relato da aluna I.L.

Na minha opinião, o projeto
 foi essencial para as nossas vidas.
 Entendemos sobre a importância
 da literatura, conhecemos palavras
 difíceis e entendemos um pouco
 mais sobre o assunto.
 Pessoas que leem mais, tem
 mais facilidade com as palavras
 e com a comunicação.
 Aprendi também que na vida
 tudo tem um recomeço.

Imagem 19. Relato da aluna M.E.

O que é ser Cataguarense?
 Ser Cataguarense é amar o lugar onde nasceu,
 é ter a liberdade de andar para onde quiser e combater os
 pontos turísticos e suas histórias. Ser Cataguarense é combater
 por todos os filmes gravados aqui todos os seus valores dos
 pontos turísticos.

Imagem 20. Trecho de um texto da aluna I.L.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo esse percurso interventivo, elegemos como aporte principal para o nosso trabalho a premissa apontada por Candido (2011) de que a literatura corresponde a uma necessidade universal do ser humano, a qual “precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177). Partindo desse princípio geral de que a literatura é um direito, implementamos essa ação pedagógica a fim de mitigar os efeitos de uma problemática que detectamos: uma lacuna no que se refere ao ensino do literário nos anos finais do ensino fundamental, conforme expusemos anteriormente.

Para isso, levantamos a hipótese inicial de que a partir da motivação dos alunos através do reconhecimento dos espaços físicos de Cataguases nas obras de Ruffato e em suas adaptações cinematográficas, pudéssemos lograr êxito no que diz respeito à contribuição com o letramento literário e à ampliação do repertório dos alunos, assegurando-lhes, assim, o direito à literatura.

Nesse sentido, como havíamos previsto em nossa hipótese de trabalho, verificamos que o reconhecimento dos espaços cataguasenses seja no conto, no romance ou nas obras fílmicas foi o principal desencadeador da atenção e, conseqüentemente, da motivação dos alunos. Isso pode ser averiguado nos *books trailers*, nos diários de leitura produzidos pelos alunos e, principalmente, nos momentos de compartilhamento dos textos, nos quais o espaço de Cataguases se revelou como um dos grandes fomentadores da discussão.

Quanto ao nosso objetivo geral, de aproximar os alunos da literatura ao promover o letramento literário e à ampliação de repertório, seguem as seguintes considerações. Primeiramente, conforme expusemos no aporte teórico, não concebemos o letramento literário como uma habilidade que se consolida em determinado momento, mas o concebemos como um processo de apropriação. Em razão desta peculiaridade, não é possível mensurar quantitativamente os resultados de um trabalho que tem este fim. O resultado encontra-se no processo, no caminhar entre os livros de cada um.

O que podemos afirmar, de fato, é que colaboramos com o letramento literário dos alunos, uma vez que lhes proporcionamos o contato direto com esse tipo de texto, durante três meses. De acordo com Paulino e Cosson (2009) “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário” (PAULINO; COSSON, 2009,

p.74). Em virtude disso, segundo os autores, a escola e os professores devem “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74). Seguindo essa perspectiva, procuramos consolidar, ao longo dessa intervenção pedagógica, a literatura como um *lócus* de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, não apenas lemos literatura com os alunos, mas procuramos ensinar-lhes como ler um texto literário. Segundo Cosson (2016) “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2016, p. 30). A partir desse conhecimento de como ler o literário é que a literatura pode revelar seu verdadeiro poder transformador.

Em relação à ampliação de repertório, conforme também expusemos anteriormente, acreditamos que o leitor não nasce pronto. Além disso, de acordo com Cosson (2016), o fato de saber ler não torna o leitor maduro. Nessa perspectiva, o leitor cresce paulatinamente a partir da complexidade das leituras que vai vivenciando. Tendo isso em vista, partimos de estratégias literárias já conhecidas pelos alunos, para uma narrativa mais complexa, como é o caso das obras literárias com as quais trabalhamos. Procuramos, assim, capacitar esses jovens leitores para darem um passo além de onde se encontravam e fornecer a eles a possibilidade de ampliar sua capacidade de compreensão de textos desafiadores. Foi reconfortante perceber que, durante o processo, aspectos teóricos como as categorias da narrativa, que já eram deles conhecidos, foram incorporados com mais força e utilizados com propriedade durante as discussões para embasar seus argumentos.

Outrossim, convém-nos acrescentar ainda que o estudo da adaptação proporcionou um significativo aprendizado aos alunos, principalmente no tocante à arte literária, uma vez que cinema e literatura provocam experiências catárticas. Além disso, conforme Cosson (2018) afirma, eles se movimentam em chão comum: o espaço literário.

Outra hipótese que levantamos inicialmente foi em relação à motivação dos alunos para a intervenção a partir dos laços conterrâneos que unem escritor e alunos. No tocante a isso, ao longo do processo interventivo, constatamos que os discentes foram mais diligentes com a leitura das obras e, de alguma forma, sentiram-se bastante orgulhosos por ter um escritor conterrâneo com fama internacional. Cabe destacar que, por ocasião da participação de Luiz Ruffato na culminância do projeto, os alunos tiraram fotos com ele, pediram autógrafos e foram muito receptivos ao

recebê-lo, o que nos sinalizou como uma crescente admiração pelo autor, que, certamente, para alguns, irá além dessa intervenção.

É válido salientar, contudo, que apenas o reconhecimento dos espaços de Cataguases e a prerrogativa do escritor ser conterrâneo dos alunos não garantiria o alcance dos nossos objetivos. Nesse sentido, creditamos também o sucesso obtido às estratégias utilizadas na intervenção, como: a formação de uma comunidade de leitores, a qual era favorecida pelo compartilhamento dos textos; a mediação ativa do professor-pesquisador; o preenchimento dos quadros sintetizadores das diferenças e semelhanças entre o texto literário e sua adaptação para o cinema, sem a pretensão de formar uma crítica da fidelidade; e, por fim, os levantamentos de hipóteses que visavam trabalhar o revelar e o encobrir que, conforme Santos (1983), são duas grandes tensões do texto literário, as quais empregamos para gerar expectativas nos alunos.

Por fim, ressaltamos que uma das maneiras de aproximar os discentes de uma obra de arte é fazê-los perceber que elas são parte de seu universo e que há inúmeros aspectos que os unem a uma manifestação artística. Ao apresentarmos Cataguases como espaço literário nas obras de Luis Ruffato e também como espaço ficcional nas obras cinematográficas, estabelecemos de imediato uma conexão entre os alunos e o conteúdo a ser trabalhado, despertando, dessa forma, o interesse para um tipo de literatura e cinematografia com os quais eles não estavam habituados. Com isso, também proporcionamos a esses jovens o conhecimento dos seus bens patrimoniais e, conseqüentemente, a reafirmação de sua identidade cultural.

Em tempos nos quais “a humanidade se desumaniza”, a literatura, com seu potencial humanizador, é uma forma de resistência da qual a escola não pode abrir mão.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. *In: Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. 52-71.

ARAÚJO, Naira Sales. **Cinema e literatura: adaptação ou hipertextualização?** Littera Online, São Luís, v. 2, n. 3, p. 6-23, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/449/272>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

AURÉLIO Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/adaptacao>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

A VELHA a fiar. Direção: Humberto Mauro. 1964. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JzCMGI7VCv8>>. Acesso em: 05 março 2018.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Educ.Foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Mar/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BENICÁ, Mariana Marcon. **Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores**. Revista Práticas de Linguagem. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/63-83-Adapta%C3%A7%C3%B5es-de-livros-para-o-cinema-e-sua-influ%C3%Aancia-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BORGES FILHO, Oziris, **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências, 3 a 17 de julho de 2008, USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRANCO, Joaquim. **Verdes vozes modernistas**. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: _____ Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.171 – 193.

CASTRO, Márcia Carrano. **A construção do literário na prosa narrativa de Luiz Ruffato**. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas-Literatura Brasileira). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CATAGUASES, um olhar na modernidade brasileira. Documentário: Fundação TV Minas Cultural e Educativa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jcvo12HPiPs>>. Acesso em: 05 março 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ENGEL, Irineu Guido. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191. Editora da PFPR, 2000.

ESTIVE em Lisboa em lembrei de você. Direção: José Barahona: Fênix. Produção: Fernando Vendrell, José Barahona, Mônica Botelho. Fênix Filmes, 2015.

FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. **Do texto ao audiovisual – um processo de “tradução e transcrição”**. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. São Paulo, 2008.

FERREIRA, Delson Gonçalves. **Ascânio Lopes, vida e poesia**. Belo Horizonte: Difusão Pan-Americana do Livro, 1967.

GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2013. (Tradução: André Cechinel)

ISER, Wolfgang. O repertório do texto. *In: O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo; Ed. 34, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Abreu de. Literatura e cinema: apocalipse ou integração?. *In: Literatura e Mídia: percursos perversos*. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2004.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.) Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

REDEMOINHO. Direção: José Luiz Villamarin. Produção: Vania Catani. Globo Filmes/Bananeiras Filmes, 2016.

RUFFATO, Luiz. **Estive em Lisboa e lembrei de você**. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RUFFATO, Luiz. **O mundo inimigo: Inferno Provisório vol. 2**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

RUFFATO, Luiz. **Os ases de Cataguases**. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

SANTOS, Wendel. **Crítica**: uma ciência da literatura. Goiânia: UFG, 1983.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: Escolarização da Leitura Literária*: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

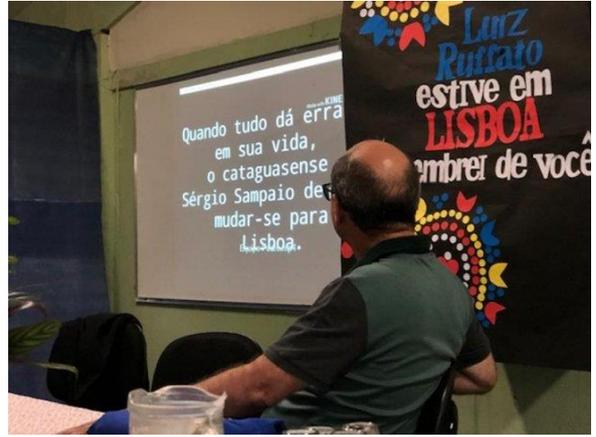
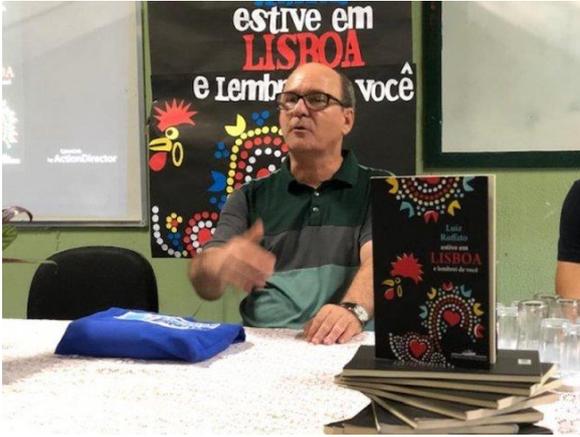
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In: Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.

ANEXOS

ANEXO A: RODA DE CONVERSA COM LUIZ RUFFATO



ANEXO B: Print da matéria feita pelo jornalista Marcelo Lopes em seu site de notícias

Luiz Ruffato se encontra com alunos do Polivalente que estudaram sua obra

Iniciativa foi do professor de Língua Portuguesa, Lucas Neiva, e faz parte de seu trabalho de mestrado

Curtir 116



Tweetar



O escritor cataguasense reconhecido internacionalmente, Luiz Ruffato, esteve na manhã desta terça-feira, 20 de novembro, na Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, o Polivalente, para participar de um encontro com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Capitaneados pelo professor de Língua Portuguesa, Lucas Neiva, eles passaram os últimos dois anos estudando a obra de Ruffato e fizeram um trabalho sobre o seu livro "Estive em Lisboa e lembrei de você".



Durante pouco mais de uma hora, alunos e escritor conversaram descontraidamente sobre Literatura e a importância da leitura na vida de cada um; a Cataguases que Ruffato (foto ao lado) descreve em sua obra; sua trajetória pessoal, do filho de família pobre que tornou-se torneiro mecânico, depois jornalista reconhecido até abraçar definitivamente a carreira de escritor como profissão. Ao final, autografou os exemplares do livro "Estive em Lisboa e lembrei de você" que os alunos usaram para fazer um vídeo a respeito daquele romance.

A presença de Ruffato no Polivalente atende ao convite do professor Lucas Neiva, que está fazendo Mestrado em Literatura com o tema "A interação entre cinema e literatura no espaço ficcional da Cataguases de Ruffato". Neste sentido, explicou Lucas, "este encontro de hoje é a culminância deste meu projeto de pesquisa que me deixou muito feliz ao ver o nível de conhecimento dos alunos e o interesse em participar e, principalmente, com a disponibilidade de Luiz Ruffato em nos atender. À ele o meu sincero agradecimento",

LAZER



07/12/2018 - 18H00 :
FACULDADE
SUDAMÉRICA
II Noel Runners



07/12/2018 - 22H00 :
ESPAÇO JARDINS
D'AVENIDA
Serenata Solidária



09/12/2018 - 14H30 :
PRAÇA SANTA RITA
**Sorteio de Prêmios
do Hospital de
Cataguases**

mais eventos

COLONISTAS



NUTRIÇÃO EM PAUTA
**Horário de verão
e as mudanças no
dia a dia**

grandes cidades?



MOMENTO
CONSUMIDOR
**TIM é multada em
R\$ 50 milhões, no
DF, por derrubar
chamadas
promocionais!**

mais colonistas

Disponível em: <https://www.marcelolopes.jor.br/noticia/detalhe/22859/luiz-ruffato-se-encontra-com-alunos-do-polivalente-que-estudaram-sua-obra#>. Acesso em: 01/02/2019.

ANEXO C: Fotos de alguns diários de leitura

