

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Edneia Aparecida Amâncio

A ficção, o leitor e a realidade social:

uma proposta de abordagem de *A Odisseia de Penélope*, de Margaret Atwood,
para o Nono Ano do Ensino Fundamental.

Juiz de Fora
2023

Ednéia Aparecida Amâncio

A ficção, o leitor e a realidade social:

uma proposta de abordagem de *A Odisseia de Penélope*, de Margaret Atwood,
para o Nono Ano do Ensino Fundamental.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Literários e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa Dra Elza de Sá Nogueira

Juiz de Fora
2023

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

Amancio, Edneia Aparecida.

A ficção, o leitor e a realidade social: uma proposta de abordagem de A Odisseia de Penélope, de Margaret Atwood, para o Nono Ano do Ensino Fundamental. / Edneia Aparecida Amancio. -- 2023.

73 f.

Orientador: Elza de Sá Nogueira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Letramento literário. 2. Repertório literário. 3. Adaptação. 4. Leitor literário. 5. Voz feminina. I. Nogueira, Elza de Sá, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Nº PROPP: 329.14072023.31-M

Nº PPG: 005/2023

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo a senhora Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Stricto sensu* e foi submetida à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

APROVADO (Conceito A)

APROVADO CONDICIONALMENTE (Conceito B), mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata.

REPROVADO (Conceito C), conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Observações da Banca Examinadora caso:

- O discente for Aprovado Condicionalmente
- Necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes.

A banca ocorreu de forma virtual. Todos os membros e a discente participaram da sessão de Defesa e a acompanharam na sua integralidade. (Conforme Resolução nº 10/2022- CSPP)

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela S do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de partir da data da defesa. Após a entrega dos dois exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado ;
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de A: Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Elza de Sá Nogueira - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr Marco Aurélio de Sousa Mendes

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr Hércules Tôledo Corrêa

Universidade Federal de Ouro Preto

Juiz de Fora, 04 / 07 / 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Elza de Sa Nogueira, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Tolêdo Corrêa, Usuário Externo**, em 01/08/2023, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio de Souza Mendes, Professor(a)**, em 16/08/2023, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edneia Aparecida Amâncio, Usuário Externo**, em 18/08/2023, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1350388** e o código CRC **0CB13485**.

Dedico este trabalho a minha mãe, Elza Pereira Amâncio, mulher guerreira a quem me espelho todos os dias. Passou por muitas adversidades, percorreu caminhos tortuosos, contudo, nunca desistiu. Sempre confiou em meu potencial, mesmo sem saber onde eu chegaria.

Como a qualquer outro tipo de letramento, ao literário se aplica o que disse Maria da Graça Castro Pinto (2002): trata-se de um investimento constante de cada cidadão, trata-se de uma “narrativa de identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre *imperfeita*” (PINTO apud PAULINO, 2004, p.59, 60)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida e me permitir passar por caminhos que nunca imaginei.

Aos meus pais, José Amâncio e Elza Pereira Amâncio, por terem sido maravilhosos e terem me permitido ser quem sou.

A meu esposo, Romilson, por estar ao meu lado o tempo todo.

A minha filha, Ana Luísa, por entender que precisei estar muitos momentos ausente.

A meus irmãos e sobrinhos, que estiveram comigo o tempo todo me incentivando e vendo o quanto me sacrifiquei para consolidar este projeto.

A minha irmã e principal amiga, Lucileia, por não ter me deixado desistir no dia da prova do mestrado.

A minha amiga Marisa, que me incentivou a fazer a prova e acreditou primeiro que eu podia realizar este projeto.

A turma sete, amigos que estavam sempre disponíveis a ajudar em tudo. Amo vocês e espero que possamos nos encontrar muitas vezes, nem que seja pelo meet.

Aos professores do Profletras, que foram a base de toda a construção deste trabalho. Parabéns pelo trabalho e dedicação.

Ao Profletras, por nos permitir passar por este aprendizado e sairmos profissionais melhores.

A minha orientadora, doutora Elza de Sá Nogueira, pessoa maravilhosa, de um conhecimento inigualável e que soube respeitar o meu tempo e as minhas dificuldades.

Ao professor doutor Marco Aurélio de Souza Mendes e ao professor doutor Hércules Corrêa Toledo, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa e terem contribuído com o meu amadurecimento teórico.

Aos meus alunos, por terem sido o motivo para me aventurar neste caminho.

Aos meus muitos amigos, que estiveram, mesmo que distantes, ao meu lado.

RESUMO:

Esta pesquisa de “intervenção pedagógica”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, tem como objetivo geral desenvolver uma abordagem da obra *A Odisseia de Penélope* que permita ampliar tanto o “repertório” literário, como o “social”, dos alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora, de modo a que tomem consciência do papel do leitor no jogo literário e, ao mesmo tempo, experimentem pontos de vista diversos sobre a realidade, em especial relacionados à questão da mulher na sociedade. Contudo, vale salientar que este projeto interventivo assumiu um caráter propositivo, baseado na resolução nº003/ 2021, do Conselho Gestor do Profletras, de 31 de março de 2021, por ter se iniciado ainda no contexto da pandemia do Covid-19 em abril de 2021, no qual as aulas presenciais estavam suspensas o que inviabilizou uma abordagem presencial pois o tempo se tornou insuficiente para a aplicação total do projeto. Portanto, o que apresentamos é uma metodologia idealizada, a partir da análise de livros e de materiais didáticos, para a aplicação desta proposta de intervenção pedagógica. Ela se baseia na percepção de uma dificuldade por parte dos alunos de compreenderem o texto literário como tal, e conseqüentemente o pacto ficcional proposto, o que acaba por distanciá-los da literatura, às vezes até mesmo por motivos religiosos. Foi realizada uma pesquisa, na qual participaram 25 alunos, que demonstrou que muitos deles não sabem identificar ao certo o que seria uma obra de ficção e o que ela realiza. Portanto, espera-se que estes alunos reconheçam seu papel no jogo literário e formem os pactos necessários para a leitura dos textos ficcionais. Para chegar a esse objetivo, adotamos a metodologia da pesquisa-ação de Michel Thiollent (1986), da qual comungamos com a importância de se conjugar teoria e prática. O trabalho se apoia no arcabouço teórico a seguir: letramento literário, segundo Graça Paulino (2002), Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2009); multiletramentos, segundo Rojo (2012); repertório literário, de acordo com Even Zohar (2013) e Wolfgang Iser (1996); repertório do texto de acordo com Wolfgang Iser (1996); adaptação, baseada em Linda Hutcheon (2013) e Colomer (2007), leitura literária, segundo Hércules Tolêdo Correa (2016), Iser (1996) e Vincent Jouve (2002) .

Palavras chaves: Letramento literário. Repertório literário. Adaptação. Leitor literário.
Voz feminina.

ABSTRACT

This “pedagogical intervention” research, carried out within the scope of the Professional Master’s degree in Languages (Letras) at UFJF, has the general objective of developing an approach to the work *A Odisseia de Penélope* (The Penelopiad) that allows expanding both the literary “repertoire” and the “social” one of the students, of the ninth grade of Elementary School in a state public school in the city of Juiz de Fora, so that they become aware of the reader’s role in the literary game and, at the same time, experience different points of view about the reality, especially related to women's issue in society. However, it is worth noting that this intervention project assumed a propositional character, based on resolution n° 003/2021, of the Proletras Management Council, of March 31, 2021, as it started still in the context of the Covid-19 pandemic in April of 2021, in which face-to-face classes were suspended, which made a face-to-face approach infeasible as time became insufficient for the full implementation of the project. Therefore, what we present is an idealized methodology, based on the analysis of books and teaching materials, for the application of this proposed pedagogical intervention. It is based on the students' perception of a difficulty in understanding the literary text as such, and consequently the proposed fictional pact, which ends up distancing them from literature, sometimes even for religious reasons. A survey, in which 25 students participated, demonstrated that many of them cannot identify exactly what a work of fiction would be and what it accomplishes. Therefore, it is expected that these students recognize their role in the literary game and form the necessary pacts for reading fictional texts. To achieve this goal, we adopted Michel Thiollent's (1986) action-research methodology, which we share with the importance of combining theory and practice. The work is based on the following theoretical framework: literary literacy, according to Graça Paulino (2002), Paulino and Cosson (2009) and Cosson (2009); multiliteracies, according to Rojo (2012); literary repertoire, according to Even Zohar (2013) and Wolfgang Iser (1996); text repertoire according to Wolfgang Iser (1996); adaptation, based on Linda Hutcheon (2013) and Colomer (2007), literary reading, according to Hércules Tolêdo Correa (2016), Iser (1996) and Vincent Jouve (2002)

Keywords: Literary repertoire. Literary repertoire. Adaptation. Literary reader. Female voice.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	05
1.1. Justificativa	10
1.2. Problematização.....	13
1.3. Hipótese de trabalho	15
1.4. Objetivos	17
2- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1. Letramento literário.....	20
2.2. Repertório literário.....	25
2.3. Adaptação.....	34
2.4. Leitura literária.....	37
2.4.1. A leitura na perspectiva da recepção.....	38
4- A ODISSEIA SEGUNDO RUTH ROCHA E MARGARET ATWOOD.....	47
4- METODOLOGIAS.....	51
4.1. A pesquisa-ação.....	51
4.2. Sujeitos da pesquisa.....	53
4.3. Instrumentos de coleta de dados.....	54
4.3.1. Diário de leitura.....	54
4.3.2. Diário de bordo.....	55
4.3.3. Produção de uma parte de uma adaptação (Podcast).....	55
4.3.4. Dramatização do coro.....	55
4.4. Metodologias de leitura.....	55
4.4.1. Práticas de leitura literária.....	58
4.4.2. Estratégias de leitura.....	60
5- PROPOSTA INTERVENTIVA.....	64
5.1. Primeira etapa.....	65
5.1.1. Apresentação do projeto piloto e aplicação da pesquisa sobre o hábito de leitura dos alunos.....	65
5.1.2. Leitura compartilhada e protocolada da obra <i>Ruth Rocha conta a Odisseia</i> ...65	
5.2. Segunda etapa.....	66
5.2.1. Leitura compartilhada e protocolada da obra <i>A odisseia de Penélope</i>66	
5.3. Leitura dramatizada do coro.....	67
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
7- REFERÊNCIAS.....	70
8- APÊNDICES.....	73

1- INTRODUÇÃO:

Lecionando num contexto de escola pública, em Minas Gerais, vi a necessidade de trabalhar com metodologias de ensino que permitissem proporcionar aos alunos a experiência literária de um modo mais amplo e crítico. Este projeto propõe uma intervenção pedagógica a ser aplicada na escola em que trabalho nesses últimos cinco anos com o intuito de possibilitar o desenvolvimento dessa experiência. Para isso, neste projeto de intervenção pedagógica ¹ será desenvolvida uma abordagem da obra *A Odisseia de Penélope*, para uma turma do Nono Ano do Ensino Fundamental, destacando o foco narrativo feminino, suas implicações para o sentido da obra e a função do narratário na construção desse sentido.

A escola em que atuo apresenta uma boa estrutura física e uma qualidade de ensino que difere positivamente de muitas outras escolas da rede pública de Juiz de Fora, tanto no âmbito municipal quanto no estadual, com profissionais dedicados e um corpo discente que se distingue pelo respeito e consideração que demonstra pelo ambiente escolar em que está inserido. Isso pode ser constatado pelo número de alunos que conseguem ser aprovados em universidades públicas e privadas e pela grande procura de vagas na escola por parte dos pais. Percebi, porém, que apesar dessa instituição escolar disponibilizar uma biblioteca bem estruturada, com um quantitativo considerável de exemplares de livros mais antigos e novos, o trabalho com os textos literários ainda é insuficiente.

A escola não dispõe de um projeto literário, nem se mobiliza para a construção de um. Nós, professores, trabalhamos conforme nossas escolhas, o que, por um lado, é positivo, pois respeita a autonomia do docente; por outro lado, por não haver um envolvimento da coordenação nesse processo de estruturação de projetos literários, o trabalho coletivo se torna eficaz. Nossas atividades literárias são totalmente isoladas. A maioria dos professores não incentiva os alunos a frequentarem a biblioteca, nem os orienta quanto à análise e à escolha de livros, nem para a leitura compartilhada, nem para a individual.

¹ Insere-se em um macroprojeto intitulado “A construção de repertório literário no Ensino Fundamental II”, desenvolvido pela professora Doutora Elza de Sá Nogueira, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Antes desta capacitação, propiciada pelo Profletras, somente solicitava aos meus alunos que fossem à biblioteca e escolhessem um livro “a seu gosto”, sem muita orientação, o que considero, hoje, como algo inapropriado. Contudo, a escola dispõe de algumas “bibliotecárias” (pedagogas em ofício de bibliotecárias) e professoras que atuam em desvio de função que se empenham em organizar a biblioteca para que ela seja um local mais propício à leitura, o que, contudo, não faz com que possamos usá-la como local de leitura, uma vez que não comporta uma turma inteira. O espaço físico da escola, como um todo, não dispõe de ambientes externos que permitam criar novos espaços para a leitura, limitando-nos ao contexto da sala de aula e da leitura em casa.

A escolha pelo projeto com a literatura não se deu apenas pelo contexto citado acima. Inicialmente, o que mais chamou minha atenção foi presenciar a recusa de certos alunos ao trabalho com alguns textos literários. No decorrer de todo o meu percurso como professora do Ensino Básico, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, presenciei atitudes vindas dos alunos que me deixaram preocupada. A primeira foi em uma escola pública estadual no Bairro São Benedito, numa turma de Nono Ano, quando trabalhava figuras de linguagem e coloquei no quadro alguns trechos de autores da literatura clássica, como um trecho de Gregório de Matos, conhecido como de Boca do Inferno, e alguns alunos disseram que não iam copiar “aquilo” no caderno deles. Em um momento mais recente, há cerca de uns três anos, na escola em que trabalho atualmente, observei que um aluno com muita dificuldade de leitura e compreensão só se permitia a leitura bíblica sugerida pela religião que professava. Conversei com ele e disse que não havia problema algum em ler a Bíblia, que para ele era uma leitura necessária, mas que ele não deveria se limitar a essa leitura, que outras leituras lhe dariam uma base para melhor compreender os textos bíblicos pelos quais se interessava. Recentemente, no ano de 2021, em meio à pandemia do Coronavírus, trabalhando com o material proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o PET - Plano de Estudos Tutorados do governo de Minas Gerais - do oitavo ano do Ensino Fundamental, uma aluna me enviou uma mensagem via WhatsApp dizendo que não se sentia à vontade para realizar a atividade, pois nela havia vários deuses, o que confrontava a sua crença. A atividade trazia o texto *O mito de Pandora*, que permitiu um trabalho com a valorização da figura da mulher, conseqüentemente, um repensar

sobre o que se conta sobre ela nos textos que circulam na sociedade e como isso vem mudando no decorrer dos anos. Entrei em contato com a coordenação da escola e com a aluna, à qual solicitei que se expressasse melhor através de um texto em que colocasse seus sentimentos e visões sobre o tema tratado. Penso que esses casos são alguns de tantos que se fazem de forma velada.

Porém, investigando a turma para a qual o projeto foi pensado, já que as primeiras averiguações foram feitas com base nas turmas cujas considerações foram citadas acima, foi constatado, através de um formulário investigativo, que a questão religiosa não foi a que mais apareceu como empecilho ao trabalho com os textos literários. Um dos possíveis motivos para essa constatação pode ter sido a mudança de público ou simplesmente o fato de não identificarem a leitura bíblica como leitura, uma vez que o formulário teve como foco a leitura de ficção.

Dos vinte e cinco alunos que responderam ao questionário, nove disseram gostar de ler ficção, dois deixaram essa informação subentendida, um disse gostar mais ou menos, um outro gostar pouco. O que chamou mais atenção foi o fato de doze dos alunos terem afirmado “não gostar de ler ficção”. Desses doze alunos, cinco disseram não gostar por não saber o que é ficção, os outros apresentaram motivos diversos, dos quais apresento alguns: “é difícil achar alguma coisa que me interessa de verdade”, “gosto mais de ver filme de ficção” ou “não gosto de leitura”. Uma hipótese para a obtenção desses dados seria a dificuldade desses alunos em não saber ao certo o que seria ficção, mesmo demonstrando algum conhecimento, uma vez que, na questão que solicitava uma definição sobre ficção, dois disseram que não tinham entendido a pergunta e todos os demais colocaram respostas que levavam a entender que tinham uma ideia sobre o conceito de leitura ficcional, como: “coisa que não existe”, “histórias criadas pelo autor”, “aquilo que é inventado”; somente seis alunos responderam não saber o que era ficção, o que nos permite concluir que eles têm uma noção do que seja literatura, mas por falta de um trabalho literário robusto, que deveria ser oferecido pela escola, eles têm dúvidas sobre o que seria ou não a ficção.

Foi solicitado também que relacionassem as obras de ficção que haviam lido. Onze dos alunos disseram não saber quais obras tinham lido por não saber o que era uma obra de ficção, três disseram nunca ter lido, um não entendeu a pergunta e dez conseguiram relacionar algumas das obras de ficção que leram. Dez alunos

afirmaram sentir alguma dificuldade quanto ao ato de ler, com afirmações como: “tenho dificuldade em algumas obras”, “hoje procuro o significado das palavras que não entendo”, “tenho dificuldade de leitura”, “(..) às vezes uma coisinha tira todo o meu interesse e aí eu já paro de ler”; o que nos leva a ressaltar a importância da leitura literária e o quanto ainda se tem a caminhar para permitir a formação de “bons” leitores de ficção.

Continuando a análise do questionário, quanto ao critério para a escolha das obras a serem lidas, foram marcadas mais de uma opção. Dezesete disseram escolher a obra a ser lida pelo gênero, treze pela capa, seis pela sinopse do livro, somente um disse escolher pela resenha do livro. Treze disseram escolher por indicações de amigos, somente quatro disseram escolher obras por indicações escolares, onze disseram escolher obras que deram origem ou que se originaram de filmes, dois disseram escolher obras de autores que já conhecem e gostam e um disse gostar de leituras “fora do normal”. É possível perceber o quão é pequena a influência da escola na leitura literária de nossos alunos. Notamos, portanto, um outro tipo de resistência, seja ela uma baixa compreensão do que seja a ficção ou o não gostar de ler.

Tal constatação, portanto, não invalida este projeto, mas o torna mais relevante, uma vez que permitir aos alunos o trabalho com os textos de ficção fará com que ampliem seu repertório e que possam se tornar os narratários necessários para esta leitura, conseqüentemente levando a eles mais segurança ao falar do texto ficcional.

Portanto, me vi convidada a realizar um projeto no campo da “educação literária”, aquela que permite fazer com que as pessoas se tornem leitores competentes, com a finalidade de permitir aos alunos a compreensão das especificidades dos textos ficcionais, conseqüentemente aprendendo a reconhecer o “pacto ficcional”, ou seja, estabelecendo com o texto uma relação contratual, na qual se permite ler uma obra como texto ficcional que é, e a desempenhar o papel de “narratário”² que vai lhes permitir se engajarem efetivamente no jogo literário.

A obra que selecionamos para o trabalho foi a adaptação do clássico grego *Odisseia*, atribuída a Homero, feita pela escritora contemporânea canadense Margaret Atwood, *A Odisseia de Penélope*, traduzida por Celso Nogueira em 2020.

² “só existe dentro da narrativa: é apenas a soma de signos que o constroem”. (JOUVE, 2002, P. 36)

A fim de que os alunos tenham um primeiro contato com a obra de Homero, selecionamos também a adaptação de Ruth Rocha dessa obra para o público infantil e juvenil, *Ruth Rocha conta a Odisseia*. O objetivo é levar os alunos a compreenderem os diferentes pactos ficcionais que cada obra propõe, sendo o narratário que cada uma espera, e a refletir sobre a função das adaptações e sua relação com a realidade social. Jouve nos diz que “ Mediante o que diz e do modo como diz, um texto supõe sempre um tipo de leitor - um ‘narratário’- relativamente definido” (2002, p. 36). A escolha da adaptação de Atwood permitirá aos alunos perceberem um outro ponto de vista, o feminino, contado por Penélope, sobre uma história clássica já contada por tantos, uma obra canonizada da literatura universal. Hutcheon (2013, p.34) nos traz que na adaptação “mudanças na focalização ou no ponto de vista da história adaptada podem conduzir a diferenças significativas”, o que possibilita trabalhar com o aluno os diferentes aspectos permitidos pelas adaptações que nos fazem repensar o quanto o foco narrativo influencia na interpretação dos fatos. Tal abordagem da ficção permitirá refletir sobre os diferentes modos de se ver a realidade, tal como nos sugere Chimamanda Ngozi Adichie, em “O perigo de uma história única” (2019).

Baseada nesse conceito e verificando a dificuldade dos alunos em perceberem o valor da leitura literária como um processo de construção, vi a necessidade de levá-los a pensar sobre a possibilidade de se abrirem para novas visões e leituras do mundo. Levá-los a se questionarem qual seria seu ponto de vista sobre o mundo (religioso, feminino, político). Não com o objetivo de negar seus modos de ver, mas de proporcionar a oportunidade de conhecer outros modos, aos quais poderão ou não aderir, a partir de sua própria reflexão. Na questão feminina, não como foco do trabalho, mas como consequência dele, trabalhar em quais situações a mulher teve ou não voz nas convenções sociais retratadas nas obras literárias.

Nesta introdução, será apresentada a justificativa para o trabalho; a problematização; a hipótese de trabalho; os objetivos gerais e os específicos. No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos teóricos: letramento literário, segundo Graça Paulino (2002), Paulino e Cosson (2009), Cosson (2021) e Hércules Tolêdo Correa (2016); multiletramentos, segundo Rojo (2012); repertório literário, de acordo com Even Zohar (2013) e Wolfgang Iser (1996); adaptação, segundo o

conceito de Linda Hutcheon (2013) e a partir das reflexões de Colomer (2007) sobre o uso das adaptações na formação literária; leitura literária baseada nos conceitos de Iser (1996) e Vincent Jouve (2002, 2013).

Em seguida, apresentamos a metodologia a ser utilizada, a pesquisa-ação, de acordo com Michel Thiollent (1986), no qual apresentamos: o público-alvo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a proposta interventiva.

Esta proposta interventiva foi elaborada através de um caderno pedagógico vinculado a essa proposta metodológica. Cabe portanto esclarecer que este projeto interventivo assumiu um caráter propositivo, baseado na resolução nº003/ 2021, do Conselho Gestor do Profletras, de 31 de março de 2021, por ter se iniciado ainda no contexto da pandemia do Covid-19 em abril de 2021, no qual as aulas presenciais estavam suspensas e portanto inviabilizando uma abordagem presencial que fez com que o tempo se tornasse insuficiente para a aplicação total do projeto. Portanto, o que apresentamos é uma metodologia idealizada, a partir da análise de livros e de materiais didáticos, para a aplicação desta proposta de intervenção pedagógica baseada em dados apresentados pelos alunos no decorrer de processos pedagógicos do cotidiano profissional das pesquisadoras e de análise de formulário sobre atividades leitoras dos alunos. Sua estrutura encontra-se detalhada ao final desta dissertação.

1.1. **Justificativa**

A literatura é considerada por Antonio Candido como um direito do ser humano, o que inclui os alunos para os quais leciono. Candido, em uma palestra para educadores denominada "*O direito à Literatura*" no ano de 1988, no Brasil, trabalhou a temática "direitos humanos e literatura". Nela o autor disse que a literatura, de maneira ampla³, é um bem incompressível, entendendo o conceito como "(...) não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual" (1988, p.174), comparando-a com a alimentação, a moradia, a liberdade individual entre outros. Candido se baseia no fato de que aquilo que é imprescindível para nós precisa ser considerado

³ "Chamarei de literatura, da maneira mais completa 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 de produção escrita das grandes civilizações" (CANDIDO, 1998, p. 174)

imprescindível para o outro também, o que está intimamente relacionado com os direitos humanos e permite repensar até que ponto podemos negar algo a alguém. E até que ponto a literatura está sendo negada aos alunos em nossas escolas?

O autor coloca em questionamento o fato da literatura ser considerada um bem incompressível (ao mesmo tempo que defende que sim). Porém, partindo das análises propostas por ele, percebemos que a literatura é algo necessário para que o aluno seja um ser completo em sua dignidade, capaz de conviver em sociedade de maneira plena e livre, capaz de diminuir os preconceitos colocados pela sociedade e de ampliar a sua visão de mundo. Contudo, para que isso se realize, é preciso uma sociedade que veja que todos têm os mesmos direitos e que aquilo que é caro para mim é caro para o outro também. Para isso, essa consciência precisa ser construída também em nossos alunos.

Candido diz que "(...) talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade." (1988, p.175) Portanto, perceber que a literatura é um forte meio de instrução e educação, capaz de permitir ao ser humano viver os problemas sociais de forma dialética, numa constante formação de personalidade que se baseia na realidade vivida nos textos literários é fundamental para que a literatura seja vista como um bem essencial a todos.

A partir das concepções apresentadas por Todorov (2014, p.76), vemos que a literatura permite dar forma aos sentimentos que experimentamos, nos estende a mão quando estamos deprimidos, nos torna mais próximos dos outros seres humanos, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Ele diz que "(...) a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (...), a experiência humana" (2014, p. 77). Colocar nossos alunos em contato produtivo com a literatura, é fazer com que eles tenham a oportunidade de ter experiências que contribuirão para ampliar seus horizontes como leitores e, conseqüentemente, como nos diz Candido, sua humanização. Ser humano é se permitir experienciar novas situações e aprender com elas. O teórico Búlgaro também nos diz que:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz uma imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando portanto seu leitor

livre ao mesmo tempo que o incita a se tornar mais ativo. (TODOROV, 2014, p.78)

No âmbito do que nos diz Todorov, atentamos para o fato de a Literatura ter um papel particular a cumprir, ela não dita preceitos, nem normas a serem seguidas, não tolhe a liberdade de um indivíduo, mas o incita para escolhas mais livres e conscientes. Segundo a concepção de Iser, a literatura leva o leitor a reformular convenções sociais e a ver quais são as que mais o atendem. Esse papel da literatura fundamenta este projeto, no sentido de que, quando não há imposição, conseguem-se resultados mais efetivos, respeitando as liberdades e crenças de nossos alunos.

Indo além, Todorov, baseado em Richard Rorty, resume o que este trabalho propõe:

A leitura de romances, segundo ele, tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos. Conhecer novas personalidades é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (...) representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho receptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana. (TODOROV, 2014, p.80,81)

Essa dimensão humanística e transformadora, além de outras, também é reconhecida e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), documento normativo que orienta a qualidade do ensino básico no Brasil:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para

que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL,2018, p.138)

A BNCC ainda precisa seguir um caminho mais robusto em relação ao ensino literário na escola, trazendo com mais detalhes as diretrizes para esta proposta. Contudo ela já percorre um caminho que permite pensar num ensino mais robusto da literatura e das artes de uma forma geral.

Logo, tendo como base o que orienta a BNCC e o que sugerem os autores citados, o trabalho com o texto ficcional tem um grande potencial para fazer com que o aluno se torne capaz de firmar pactos de leitura e de se implicar nos textos, minimizando o problema do reconhecimento da literatura como obra literária e não como textos baseados em manifestações religiosas.

1.2 Problematização

Como superar as diversas barreiras que enfrentamos para consolidar o trabalho com os textos literários em nossas salas de aula? Como possibilitar que nossos alunos se tornem leitores de ficção? Será possível minimizar a recusa de alguns alunos em realizar as atividades literárias?

Cosson (2009, p.70- 73) discorre sobre alguns problemas que dificultam a consolidação do trabalho literário em sala de aula, porém nos apresenta meios e opções de como trilhar caminhos mais favoráveis para se chegar a ela. Entre os problemas que apresenta estão o uso inadequado do texto literário na aprendizagem da escrita, na maioria das vezes como pretexto para o ensino de gramática, o que presenciamos com grande incidência, inclusive nos livros didáticos autorizados pelos governos. Um outro, seria o fato de os jovens lerem cada vez menos os textos literários, o que ocorre não só no Brasil. O autor cita também a baixa proficiência de leitura dos jovens brasileiros, fato que já ocorria em 2009 e que possivelmente se acentuará devido a atual pandemia do Coronavírus, que tanto afetou a educação Brasileira.

Contudo, o autor vê possíveis soluções para esses obstáculos e nos leva a (re)pensar o caminho pedagógico que estamos trilhando em nossas salas de aula. Ele coloca a necessidade de o docente e a escola permitirem ao aluno o contato direto e constante com o texto literário, de se estabelecerem comunidades de leitores e a partir delas, introduzir a leitura compartilhada. Isso possibilita que a interferência crítica do professor no desenvolvimento do aluno no jogo literário seja mais eficaz, uma vez que acompanhar a circulação dos textos e as dificuldades dos alunos diante dessas leituras permitirá ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura, permitindo a criação de novos repertórios e a aceitação por parte dos discentes dos pactos que são necessários no jogo da interpretação de um texto ficcional.

Um problema específico apresentado na minha trajetória docente é a recusa, por parte dos alunos, quanto ao estudo da literatura, enquanto texto ficcional. Recusas justificadas algumas vezes por motivos religiosos, o que se mostrou mais recorrente no caso das “meninas”, e outras pelos mais diversos motivos, entre os quais o não gostar de ler. Baseada nisso, trago a urgência em abordar a necessidade do trabalho com a literatura, como meio de ampliação do repertório literário da turma. Isso possibilitará o reconhecimento de si no outro e a ampliação da possibilidade de se tornarem o leitor que cada leitura espera.

Conforme mencionado anteriormente, algumas situações que presenciei no meu percurso em sala de aula vieram me incomodando e dificultando o acesso dos alunos à literatura. Em uma situação, há uns seis anos, alguns alunos de uma turma de 9º ano se recusaram a copiar dizeres de autores consagrados da literatura que estavam sendo trabalhados para exemplificar algumas figuras de linguagem porque as consideravam impróprias segundo a religião que professavam. Numa outra, um aluno dizia que somente lia a Bíblia porque era orientação de seu pastor e se limitava somente a essa leitura, e recentemente, no primeiro semestre de 2021, uma aluna me enviou uma mensagem dizendo que se sentia incomodada em realizar as atividades propostas pelo Pet- Plano de Estudos Tutorados- do Governo de Minas Gerais, que traziam um belo trabalho com o Mito de Pandora, por perceber, “achar” que estaria adorando vários deuses. Interessante observar que essa aluna se encontrava no 8º ano do ensino fundamental e ainda não conseguia distinguir o

que é fé e o que é um texto literário, não se permitindo conhecer além daquilo que é proposto pela religião que segue.

Ao contrário do que se esperava, a turma para a qual este projeto foi idealizado, não apresentou uma recusa em relação à questão religiosa. Percebemos que nela predominou o fato de não saberem ao certo o que seria um texto de ficção.

Diante do exposto, trago o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) do Ensino Fundamental já ditavam como habilidades a serem trabalhadas em nossos alunos:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p.7)

Como trabalhar essa habilidade sem trabalhar no aluno a consciência do respeito com as mais diversas pluralidades? Penso que seja urgente, ainda mais na atual situação em que o Brasil se encontra, de grande intolerância em todas as áreas, o trabalho com a conscientização e com o respeito aos diferentes, e isso será possível através do trabalho com os textos Literários, aproveitando para trabalhar também a ampliação do repertório do jovem leitor.

Segundo Iser (1996) é possível entender que se o leitor não possuir um repertório mínimo, ele não será capaz de interpretar uma obra, e sem interpretação ele não conseguirá ter a experiência literária que o permitirá criar uma consciência coletiva para compreender as convenções sociais reconfiguradas em determinada obra. O leitor precisa pactuar com o que o texto lhe propõe, para que a ficção se realize. Sem esse aspecto, não haverá comunicação entre o texto e ele. Os leitores, meus alunos, precisam reconhecer seu papel no contexto ficcional.

1.3. Hipótese de trabalho

A proposta para esse trabalho é formar leitores conscientes de seu papel no jogo da interpretação literária, respeitando os limites estabelecidos pelo texto, mas ao mesmo tempo o suplementando. Neste trabalho, entendemos que cabe aos autores criarem regras e espaços no jogo da leitura e ao leitor, andar por esse jogo

fazendo as adaptações necessárias para que ele se efetive. Também faz parte desta proposta levar os alunos a perceberem que o texto ficcional não traz uma realidade fixa, imóvel e acabada, mas sim possibilidades para que ela se reconfigure nas mais diversas leituras.

Considerando, portanto, a importância de os alunos aprenderem a diferenciar o discurso ficcional de outros discursos – como o religioso ou o midiático – tornando-se mais aptos a adotar o papel de leitor que se espera de tal discurso, propomos o trabalho com uma das duas obras fundadoras da literatura ocidental – A Odisseia homérica – de modo a diferenciá-la da mitologia que lhe serve de base, bem como de mostrar como a tradição literária tratou de adaptá-la diante de novas realidades culturais, escolhendo para isso a obra de Margaret Atwood, *A Odisseia de Penélope*, com o intuito de que percebam o funcionamento da ficção na abordagem de questões que lhes são contemporâneas.

Ou seja, a leitura da *Odisseia* seria uma forma de apresentar aos alunos a ficção em seu caráter nascente. Para a leitura dessa obra, diante das dificuldades de leitura da tradução em versos do original para o público em questão, optamos pela adaptação para um público jovem, *Ruth Rocha conta a Odisseia*, que traz uma linguagem mais acessível para este público. Caso haja necessidade, complementaremos com trechos da *Odisseia* para levá-los a perceber que toda a Parte II é narrada por Ulisses.

O primeiro trabalho de “criação literária” virá após a leitura da adaptação de Ruth Rocha, o que já criará uma expectativa para a leitura de Atwood, mesmo sem saber da leitura dela. A intenção aqui é que eles experimentem a escrita ficcional na adaptação para outro ponto de vista e na tentativa de fazer justamente o que Atwood realiza com brilhantismo em sua obra. Proporcionaria a oportunidade de o aluno se exercitar com as palavras, como nos dizem Paulino e Cosson (2009, p. 74), mostrando a eles o lugar da escrita na interação com a literatura.

O segundo trabalho de criação virá após a leitura da obra de Atwood, uma “leitura dramatizada dos coros das escravas”, permitindo aos alunos se colocarem no lugar vivido por elas.

As práticas sugeridas nesse processo foram pensadas para “efetivar a participação dos alunos” na leitura das obras escolhidas para esse projeto. Leitura considerada como processo construtivo que tem como foco o leitor. É o aluno o ser

ativo nesse processo e o que terá que contribuir efetivamente para que essas leituras sejam possíveis. Isso será propiciado através seminários de ‘leitura compartilhada’ e “protocolada” (COSSON, 2021, p.116) que permitirão aos alunos se manifestarem quanto às suas visões e expectativas em relação às adaptações que serão trabalhadas, contribuindo assim para a construção de uma leitura mais crítica e menos inocente⁴.

1.4. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver uma abordagem da obra *A Odisseia de Penélope* que permita ampliar tanto o repertório literário, como o social, dos alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental, de modo que tomem consciência do papel do leitor no jogo literário e, ao mesmo tempo, experimentem pontos de vista diversos sobre a realidade, em especial relacionados à questão da mulher na sociedade.

No que tange aos objetivos específicos, pretendemos inicialmente verificar em quais proporções os alunos ativam seu repertório para a leitura das duas obras propostas, observando se eles demonstram ações responsivas (como fazer anotações) ou se elas precisam ser incentivadas. No decorrer do processo, levá-los a reconhecer uma adaptação e qual fator foi modificado nela, mais especificamente, o foco narrativo, analisando a evolução da leitura e da análise crítica dos alunos nas obras literárias propostas e sua consequente ampliação de repertório. Será trabalhado também a diferença entre uma epopéia e um romance e os tipos de narrador presentes nestas obras. Um último objetivo específico seria levar o aluno a perceber em que medida, nas obras de ficção lidas, reproduziram-se e/ou se questionaram convenções sociais e históricas relacionadas à visão da mulher como um ser inferior, subalterno ao homem e sem voz. Avaliando, através de atividades de produção textual oral (podcast e coro dramatizado) e de seminários, em que medida essa percepção permitiu a ampliação do repertório literário desses alunos.

⁴ “A partir do momento em que há a preocupação de destacar os percursos da leitura inscritos no texto, a escolha teórica fundamental opõe a leitura “inocente”(isto é, a primeira leitura, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro) à leitura “experiente” (quando o leitor, ou melhor, o “releitor”, pode utilizar seu conhecimento aprofundado do texto para decifrar as páginas à luz do desfecho)”. JOUVE,2002, p.28

2- Pressupostos teóricos

Partindo das dificuldades de engajamento dos alunos na leitura literária, pensamos que a escola precisa criar um local de leitura que permita a todos os alunos a “oportunidade de ler”, como nos diz Colomer (2007, p.125). Muitos deles só têm acesso à leitura literária através dos livros didáticos, que apesar de ser visto pelos críticos como algo com muitos problemas, ainda é um meio de promoção da leitura, atravessando o limite escolar e indo para o familiar, fazendo muitas vezes o papel inverso do que se esperaria, o de ser a família aquela que introduz a leitura nas crianças. Porém a realidade do lócus investigativo dessa proposta, e do Brasil de um modo geral, nos mostra que, muitas das vezes, são as crianças que introduzem a leitura no seio familiar, e mais vezes ainda, através dos livros didáticos, quando traz aos pais a obrigação de ajudá-los com as tarefas escolares. Porém essa realidade não é o suficiente para permitir a ampliação interpretativa de nossos alunos, o que nos exige pensar em caminhos que permitam abrir os horizontes desses alunos para novas leituras. Leituras essas que exigirão deles um maior comprometimento.

O trabalho com a literatura na escola precisa permitir ao alunado a ampliação de sua interpretação enquanto leitor, através de textos literários que permitam aos alunos irem além do cotidiano do que já conhecem, como diz Colomer (2007, p. 57): “Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que já conhecem: (...). Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais.” Isso se torna urgente na prática de sala de aula de muitos docentes. Muitos destes acreditam que incentivar a leitura é deixar que o aluno leia “aquilo que ele gosta”, deixando livre a escolha leitora do aluno e impedindo um trabalho organizado e coerente que possibilite a ele a ampliação de sua experiência leitora. Colomer (2007, p. 110) nos diz que é preciso deixar de se preocupar em somente animar os alunos para a leitura, mas também se pensar num meio eficaz de ajudar o leitor diante de suas dificuldades de leitura, o que está intimamente ligado a esse projeto, uma vez que nossa prática pedagógica precisa levar os alunos a leituras mais eficazes, auxiliando-os em suas dificuldades. A autora cita os projetos como um desses recursos e diz o quanto eles são eficazes.

Vários são os motivos alegados pelos alunos para justificar o “não gostar de ler”, pois a leitura exige um esforço tanto para dominar o código quanto para analisar seu significado (COLOMER, 2007, p. 109). Para muitos alunos, a experiência de fracasso só acontece quando ele precisa aprender a ler e a escrever e isso se torna também um obstáculo para a leitura (COLOMER 2007, p. 103). A mesma autora continuou sua análise acrescentando que a ideia de que seria suficiente colocar as crianças em contato com os livros para que gostassem de ler não se sustenta mais, pois as bibliotecas estão cheias de livros e o problema continua. Vários programas governamentais investiram e investem maciçamente em programas de incentivo à compra de livros pelo país afora com o intuito de “promover” a leitura. A biblioteca da escola em que trabalho é um exemplo disso, várias coleções novas chegando a todo ano. Então se já temos os livros, o que fazer? Cabe aos docentes fazerem seu papel de mediadores e incentivadores, do governo de investir em capacitação e valorização da categoria. Não se pode esquecer que para ser um incentivador, o professor precisa primeiro ser um bom leitor, o que muitas vezes não acontece.

Posto o que dificulta o trabalho com a literatura em sala de aula, salientamos que cabe ao professor selecionar as obras que estarão disponíveis na sala de aula para a leitura dos e com os alunos, e para isso precisa estar capacitado. Colomer cita que leitores adultos confirmam que sua experiência leitora fora marcada pela “importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura.” (2007, p.108) confirmando a validade do exemplo, e o professor precisa ser esse exemplo.

Os alunos necessitam de um ambiente escolar que os permitam um progresso enquanto leitor, por isso a escolha da obra de Margaret Atwood, mais complexa e pouco usual no contexto de leitura de alunos de escolas públicas do país. Colomer nos diz que “A evolução dos gêneros de ficção estabelece um *continuum*, que parte da experiência imediata dos destinatários, para deslocar-se até outros espaços reais ou imaginários.” (2017, p.58), que:

As crianças podem obter essas experiências através da leitura de um vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realizam, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir. (COLOMER, 2017, p.62)

Baseadas nessa colocação da autora, levamos aos alunos obras com graus de dificuldade diferentes e adequadas às suas dificuldades, com o intuito de permitir-lhes progredir enquanto leitores. Isso deve ser propiciado nas salas de aula, dando ao aluno a possibilidade de ter acesso às mais diversas leituras, de “ler sozinho”, de “ler com o outro” ou “com os outros”, papel da escola como local privilegiado de leitura.

Partindo da hipótese de que os alunos precisam se reconhecer como leitores de ficção e formar os pactos necessários para isso é que esse projeto propõe a leitura da adaptação de Margareth, baseada na obra de Homero. Através dela será possível levar os alunos a leituras mais profundas e mais exigentes. Tirá-los de seu ambiente comum e levá-los a vivenciar outras experiências através dessa adaptação, permitirá ampliar seus horizontes leitores. Para isso, faremos a leitura compartilhada⁵ e protocolada⁶ da obra, o que permitirá a troca de experiências e o amadurecimento do leitor quanto a leituras mais exigentes e conseqüentemente, quanto ao reconhecimento de seu papel no jogo da leitura.

2.1- Letramento literário

Para adentrar no conceito de “letramento literário” não podemos nos esquecer da contribuição dada por Graça Paulino⁷, a primeira a usar o termo já no final do séc.XX, no desenvolvimento da pesquisa no que tange ao letramento literário. Posteriormente publicou alguns textos com Rildo Cosson, como o que usamos para fundamentar este trabalho: Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, publicado em 2009.

Paulino (2004) salienta que “os jovens estudantes brasileiros lêem na escola” e que esta leitura literária passa por um “processo de escolarização de sua leitura”⁸

⁵ A leitura compartilhada se conceitua como uma atividade na qual se compartilha o conhecimento em situações de ensino e aprendizagem, como coloca Cosson (2021, p.117)

⁶ A *leitura protocolada* ou leitura por meio de inferências “consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto”, baseados no título e na capa, fazendo a leitura da obra em partes com pequenos intervalos para verificar se essas previsões se confirmam, discutindo e realizando novas hipóteses até o término da leitura do texto. (Cosson, 2021, p. 116, 117)

⁷ Mineira dedicada à formação de professores e a reflexão sobre a leitura literária em sua dimensão social. <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/das-leituras-ao-letramento-literario-graca-paulino/>

⁸ Magda Soares (1999) lançou o conceito de “escolarização da leitura literária” focando em outra direção, “se a leitura está na escola, necessariamente está escolarizada”. (Soares apud Paulino, 2004, p. 55).

(p.55). Porém indaga se este processo não poderia ser diferente, se não haveria uma forma possível de fazer um processo de leitura em sala de aula que beneficiaria o letramento literário desses alunos, levando-os “às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES apud PAULINO, 1999, p.25). A autora conclui então que “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres”(p. 56), o que vemos como um ideal de leitor proficiente e letrado. Para a mineira, “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.”(p.59) e cita ainda que, ao letramento literário, aplica-se o dizer de Maria das Graças Castro Pinto (2002) “trata-se de um investimento constante de cada cidadão, trata-se de uma “narrativa de identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por revelar sempre *imperfeita*”” (PINTO apud PAULINO, p.59, 60). Esta imperfeição, contudo, precisa ser reconhecida pelos docentes em sala de aula, já que este reconhecimento pode contribuir de forma eficaz para a construção de um letramento literário. Quando se reconhece imperfeito, a capacidade em aceitar a imperfeição que nossos alunos trazem aumenta, o que possibilitará uma maior “humanização” das práticas docentes e, conseqüentemente, dos alunos.

Contribuindo para a construção desse contexto de aprendizagem, Paulino e Cosson (2009) conceituam a ideia de letramento como algo que abrange um “campo de saber multifacetado” e de recorrentes revisões. Propõem que conceituar letramento supõe pelo menos dois eixos de definição, ainda vigentes, renovados e intercambiáveis em alguns contextos. O primeiro, considerado como uma tecnologia, designa a habilidade de ler e de escrever, a alfabetização. Seria portanto um “letramento funcional”, em uma sociedade na qual a escrita é vista como a base do convívio social. Já o segundo, “letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um “conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos”” (BARTON; HAMILTON apud PAULINO e COSSON, 1998, p.8) p. 65). Por isso, passa-se a aceitar a ideia de que há tantos letramentos quanto forem as

práticas sociais e uma delas é a literária, base do conceito de letramento literário adotado nesse projeto e que precisa ser vista como tal para atingir o seu potencial máximo.

Acompanhando o raciocínio de Paulino e Cosson, já presenciamos em nossa sociedade o termo "multiletramentos". Rojo é quem propõe um conceito de multiletramentos muito citado atualmente, sendo aquele que:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

O conceito proposto por Rojo comunga com o conceito trabalhado por Paulino e Cosson, no qual "multiletramentos" podem ser vistos em dois sentidos. Um que leva em conta as outras formas de representações, aquelas que vão além do texto escrito, como o letramento digital, letramento cinematográfico, e muitos outros. Um outro que considera a diversidade linguística, hoje entendida como complexas competências de construções de sentidos, os quais permitirão aos nossos alunos uma interpretação crítica e coerente da sociedade na qual estão inseridos, dando a eles a plena capacidade de avaliar qual postura cada situação exige de si.

O letramento literário, então, se torna necessário, como uma dessas práticas sociais, na qual se permite ao alunado "o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura", como um "(...) processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67), entendendo que o letramento literário é algo contínuo, particular, que ultrapassa o contexto escolar e que vai se estender por toda a vida do discente. Por isso a importância de permitir, na escola, uma experiência literária que capacitará a escolha consciente e profícua das obras literárias que o acompanharão no decorrer de toda a sua trajetória de leitura, que somente se inicia na escola, mas que para muitos será a única oportunidade de leitura literária.

Os autores citados comungam da ideia de que "a apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural" (2009, p. 68) é o que proporciona ao leitor uma forma singular de construção de sentidos. Essa singularidade faz do letramento literário

algo especial, baseado em dois grandes procedimentos: “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda, tanto na leitura quanto na escrita, pois elas são partes do processo de construção de sentido” e o “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/ construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”. E continuam dizendo que “É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade.” (2009, p. 69). É essa experiência que permitirá ao aluno expandir seu repertório literário, dentro de suas vivências e de suas experiências afetivas, permitindo que ele se torne autor de suas próprias escolhas, tanto literárias como sociais, reordenando o mundo em que vive.

É o que pretendemos neste projeto, permitir que o aluno seja capaz de se reconhecer no texto literário se abrindo para uma perspectiva de mundo que abrange particularidades que exige do leitor engajamento e repertório que o permita diminuir preconceitos e aumentar a sua capacidade de influenciar e modificar as realidades ao seu redor.

Para que o letramento literário, segundo Paulino e Cosson, realmente se efetive em nossas salas de aula, precisamos nos atentar para algumas atitudes que precisam ser alteradas. Precisamos permitir que o diferente possa ter vez em nossas salas de aula e não esperar que nossos alunos sejam meros repetidores do que trazem os livros didáticos, homogêneos como a maioria. Também é necessário abrir espaço para construções criativas e para alunos ativos. Os docentes precisam ser capacitados e permitir a participação ativa dos alunos tanto na escrita quanto na leitura de textos literários, aumentando a autonomia de escolha e de participação destes. Precisamos dizer não a uma necessidade social de negar as ambiguidades e sim, permitir uma reflexão aberta pautada nas diferentes possibilidades de interpretação das obras literárias, mostrando aos alunos que a interpretação que eles fazem também pode ser possível, integrando essa possibilidade às experiências individuais desses alunos.

Um outro problema que precisa ser enfrentado é o fato de se acreditar que à escola não cabe formar escritores, como se isso só se tornasse possível a pessoas que tivessem “dom e talento natural” (COSSON, 2009, p. 72), o que reforça uma sacralidade dada a literatura e tira dela a característica de prática social, de acordo com o mesmo autor (LEITE apud COSSON, 1983). Isso afasta ainda mais os

alunos da obra literária, pois faz com que ela se distancie da realidade deles, impedindo a experiência literária. Podemos acrescentar ainda, o fato de, em muitas ocasiões se privilegiar a leitura de fragmentos ou textos curtos em detrimento de textos completos e mais longos, o que muitas vezes impede uma leitura individual por parte dos alunos e conseqüentemente a sua experiência a partir dela. E se se impede a experiência literária, impede também a ampliação de seu repertório literário. Os alunos leem, mas leem algo que muitas das vezes não tem a qualidade suficiente para permitir-lhes essa ampliação.

Cabe então ao professor e a escola promover espaços e momentos de constante contato com textos literários de maior e menor qualidade, para permitir de acordo com a necessidade de cada momento um caminhar progressivo na experiência literária do aluno. Paulino e Cosson (2009, p.75 e 76) analisam algumas práticas que podem contribuir para esse letramento na escola. Estabelecer uma comunidade de leitores, respeitando a circulação dos textos e as dificuldades que podem ser demonstradas a partir da leitura dos alunos; ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura, nas diversas formas em que ela aparece, mostrando que a literatura está além do “objeto livro” e que uma é tão importante quanto a outra; a interferência crítica do professor na construção do repertório literário do aluno, como ponto de partida e não de chegada. Salienta ainda uma quarta, o do lugar da escrita na interação com a literatura, como possibilidade dada aos alunos do exercício com as palavras, da apropriação de mecanismos de expressão e das estratégias de construção de sentidos necessários para o domínio da linguagem e da escrita. Essas práticas são sugestões que devem objetivar “a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes (...)” (PAULINO e COSSON, 2009, p.76), ou seja, permitir o letramento literário e a ampliação do repertório do aluno através da experimentação literária.

Letrar, portanto, exige um esforço contínuo por parte de vários agentes sociais, governo, escola, comunidades, famílias. Todos precisam contribuir para um efetivo letramento de nossos alunos, os chamados “multiletramentos”, partindo sempre da “cultura de referência de nossos alunos” para aquela que ainda lhes é distante, e isso é o que propomos neste projeto.

2.2- Repertório Literário

O objetivo deste trabalho é a ampliação do repertório literário dos alunos para que compreendam o papel de um leitor de ficção. Dessa forma concebemos a literatura, neste trabalho, como um sistema. No entanto, para chegar a compreensão do que seja repertório, precisamos antes, compreender que a literatura é um sistema no qual atuam diversos elementos, sendo um deles o repertório. De acordo com o israelense Itamar Even Zohar:

A ideia de que os fenômenos semióticos, ou seja, os modelos de comunicação humana regidos por signos (tais como a cultura, a linguagem, a literatura, a sociedade), podem ser entendidos e estudados de modo mais adequado se os considerarmos como sistemas, mais que como conglomerados de elementos díspares, converteu-se em uma das ideias diretrizes do nosso tempo na maior parte das ciências humanas e sociais. (ZOHAR, 2013, p.1)

O autor, na obra “O sistema Literário”, diz que o termo sistema “(...) supõe um compromisso com o conceito de “sistema” do funcionalismo (dinâmico), isto é, um conjunto de relações que podem hipotetizar-se (propor como hipótese) para um conjunto de dados observáveis (“eventos”/“fenômenos”)”, ou seja ““um conjunto de dados observáveis que se supõe governado por uma rede de relações (...)”” (2013, p.22), afirmando que a expressão “O sistema literário” será usada como expressão abreviada desse conceito. O mesmo autor diz que existem vários fatores literários, como “Escritores, revistas literárias, crítica literária (no sentido restrito)” (2013, p.26), mas que não há como determinar qual deles seria “a” literária por excelência. Pegando emprestado o esquema de comunicação de Jakobson (1980 [1956]; JAKOBSON 1960:esp. 353-356) e adaptando-o a literatura, Even Zohar propôs um esquema semelhante para a compreensão dos fatores implicados no (poli)sistema literário, deixando claro que não existe uma correspondência unívoca entre as noções colocadas por Jakobson- as que se encontram entre colchetes- e as colocadas por ele:

INSTITUIÇÃO [contexto]

REPERTÓRIO [código]

PRODUTOR [emissor] [receptor] CONSUMIDOR

("escritor") ("leitor")
 MERCADO [contato/ canal]
 PRODUTO [mensagem]
 (ZOHAR, 2013, p.27)

Zohar considera que todos esses fatores estão intrincados dentro do sistema literário e que um não tem maior importância do que o outro, todos estão interligados e operam igualmente para o funcionamento desse sistema.

Compreende instituição como "(...) conjunto de fatores implicados na manutenção da literatura como atividade sócio-cultural (*sic*). É a instituição que rege as normas que prevalecem nesta atividade, sancionando umas e rejeitando outras." (2013, p.35). É ela que julga o que permanece ou não no sistema literário. Não podemos pensar a instituição como algo singular, mas vê-la composta por vários grupos que estão em constante luta para ocupar o centro do sistema, tornar-se o grupo dominante.

Já a figura do produtor, segundo o autor, vai além do que se entende por "escritor", nele estão implicados outros fatores que contribuem para a produção literária, como os aspectos políticos e o repertório empregado. Ele faz parte tanto da instituição como do mercado literário, não é somente o produtor de textos, mas participa de um "conjunto de atividades" no sistema literário.

Prosseguindo na análise, o autor propõe o conceito de consumidor como aquele que "(...) pode-se mover em vários níveis como participante nas atividades literárias" (2013, p.33), o que transcende a ideia de leitor, pois atividades literárias não se restringem mais à leitura ou escuta de textos, mesmo sabendo que os textos em muitas situações é o "produto" da literatura. O autor nos fala sobre os consumidores diretos e os consumidores indiretos dos textos, uma vez que os textos literários estão mesclados em vários setores culturais do nosso dia a dia, como um "repertório vivo", mesmo que não se tenha uma intenção direta da leitura literária, ela se faz de forma indireta no seio da sociedade.

O autor conceitua também a figura do "mercado" como "(...) o conjunto dos fatores envolvidos no comércio de produtos literários e na produção de tipos de consumo." (2013, p.36) . Neste item atentamos para o fato do professor ser um agente do mercado que influencia diretamente o aluno como consumidor final. É

urgente que os docentes tenham consciência desse seu poder e atuem de forma colaborativa e crítica na construção desse consumidor, figura também citada pelo autor.

Even Zohar conceitua, ainda, o produto, “Todo resultado de uma atividade qualquer pode ser considerado “produto”, seja qual for sua manifestação ontológica.” (2013, p.41)

Para concluir, o autor conceitua o repertório como “(...) o conjunto de regras e materiais que regem tanto a confecção como o uso de qualquer produto”(2013, p. 37). O autor diz que “pré-conhecimento” e “acordo” embasam o conceito de repertório, pois os interlocutores, em uma situação comunicativa, precisam de um mínimo de repertório em comum para que ela se realize, apesar de haver várias especificações de repertórios literários de acordo com cada situação. Por exemplo, o repertório do escritor é diferente do repertório que se espera do leitor.

Outro ponto fundamental que o autor esclarece sobre repertório é que seu status de canonizado ou não canonizado depende das estruturas sociais que definem o que é ou não cânone, e que geralmente está no centro do sistema.

Uma estrutura importante para esta proposta interventiva, dentro do conceito de estruturas do repertório analisadas por Even-Zohar, é o nível dos modelos literários, a “combinação de elementos+ regras+ as relações sintagmáticas (“temporais”) que podem ser impostas ao produto.” (2103, p.39). A partir dele construiremos todo o caminho nesta proposta pedagógica. Permitir ao alunado o reconhecimento de um modelo para depois trabalhar sua reconstrução. O autor diz que o modelo é um pré-conhecimento necessário para que o consumidor seja capaz de entender o texto, alertando que o modelo para o produtor dos textos, em regra geral, é diferente do modelo para o consumidor dos mesmos, o que precisa estar bem claro para que este trabalho surta os efeitos desejados, uma vez que o nosso foco é o leitor. Através de nossa proposta, os estudantes terão a oportunidade de conhecer modelos literários diversos, pois Ruth Rocha e Margaret Atwood realizam adaptações da Odisseia com propósitos - e, portanto, com formatos - bem diferentes. Ao mesmo tempo, será dado a eles a possibilidade de perceber os repertórios homéricos resgatados por ambas as autoras, seja como releitura afirmativa, seja como releitura crítica, à luz dos valores contemporâneos.

A literatura, no viés de Even-Zohar, é um sistema heterogêneo, dinâmico, flexível, que também é vista como um polissistema, o qual deve considerar não só o texto literário, mas tudo o que o circunda, como a relação do texto com autores, leitores, instituições, mercado. O autor nos diz que “(...) não existe propriedade alguma relacionável com o “polissistema” que não possa como tal relacionar-se com o sistema” (2013, p.4).

Portanto, levar em consideração, neste trabalho, que dentro do polissistema temos a literatura standard e a literatura não-standard, o canonizado e o não-canonizado, por exemplo, contribuirá para a evolução desse estudo, mostrando que as normas culturais são essenciais para a construção do dinâmico dentro do polissistema, na medida em que essas oposições permitem a crítica social tão importante para a construção de uma sociedade flexível, dinâmica e democrática. O que esperamos possibilitar ao público dessa proposta é desenvolver capacidades de se formar um leitor que futuramente possa compreender como o polissistema

funciona.

Para isso, escolhemos uma adaptação de uma obra considerada canônica pelo sistema literário, uma vez que os alunos não têm muito acesso a obras canonizadas. Muitas vezes professores as rejeitam por considerarem que o mais importante dentro do trabalho pedagógico literário é levar o aluno a gostar de ler. Contudo ressalto a importância do cânone na formação do jovem leitor. Zohar conceitua como estratos “canonizados” e “não canonizados” respectivamente:

“(...) aquelas normas e obras literárias (isso é, tanto modelos como textos) que nos círculos dominantes de uma cultura são aceitas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade para que formem parte de sua herança histórica. “Não canonizadas” quer dizer, pelo contrário, aquelas normas e textos que esses círculos rejeitam como ilegítimas e cujos produtos, em longo prazo, a comunidade esquece frequentemente(a não ser que seu status mude).” (EVEN ZOHAR, 2013, p.7)

Para o autor, “(...) a hipótese do polissistema implica uma rejeição dos juízos de valor como critérios para uma seleção a priori dos objetos de estudo.” (2013, p.5), salientando que os estudos literários não devem levar em consideração somente “obras primas”, apesar da impossibilidade de se iniciar alguns estudos sem ela. Continua dizendo que “ Nenhum campo de estudo, seja “científico” em sentido lato ou em sentido mais rigoroso, pode selecionar seus objetos segundo regras de gosto.” (2013, p.5). Com isso concluímos que é necessário permitir que o nosso estudo não se baseie apenas no cânone, mas também naquilo que o centro do sistema literário considera como “ ilegítimo”, no caso as adaptações em detrimento das obras “originais”.

O polissistema, segundo Zohar (2013) tem um centro (o canonizado) e uma periferia (o não-canonizado), o que permite a criação de uma tensão necessária para que o sistema seja dinâmico. O autor analisa a necessidade de um sistema dinâmico evitando “o sistema educativo centralizado” (2013, p.8). O sistema centralizado é capaz de impedir a identificação do papel essencial das tensões dinâmicas “Como um sistema natural que necessita, por exemplo, de regulamentação térmica, os sistemas culturais necessitam também de um equilíbrio regulador para não entrar em colapso ou desaparecer.”(2013, p.8). Esse equilíbrio só se tornará possível a partir do momento que permitimos a nossos alunos, para

que se tornem membros ativos da sociedade, o acesso às mais diversificadas obras literárias, canonizadas ou não, para que a partir disso possam perceber o quão importante é cada obra dentro desse sistema que envolve convenções sociais de comportamento que se pretendem manter ou criticar. Zohar afirma, ainda, que “Os repertórios canonizados de um sistema qualquer se tornariam estanques muito provavelmente passado certo tempo, se não fosse pela competência dos rivais não-canonizados que ameaçam substituí-los.”(2013, p.8). Essa ameaça permite a evolução do sistema e sua manutenção, já que geralmente, no centro do polissistema, se encontra o repertório canonizado, que o rege e determina a canonicidade de cada repertório.

Numa outra perspectiva, que pode ser vista como complementar a de Even-Zohar, Wolfgang Iser concebe o repertório como as convenções pressupostas pelo texto:

“ As convenções se apresentam no repertório à medida que no texto se encerra algo previamente familiar. O familiar não se refere apenas a textos de outras épocas, mas igualmente, ou até em medida maior, a normas sociais e históricas, ao contexto sociocultural, no sentido mais amplo, de que o texto emergiu- (...). O repertório cobre aqueles elementos do texto que ultrapassam a imanência deste.”(ISER, 1996, p.130)

Para Iser, o repertório vai além dos fatores propostos por Zohar. Ele considera que os repertórios de normas socioculturais, articulados com o repertório literário, interferem na produção de sentido do texto.

O repertório de normas socioculturais é o que permitirá ao aluno se aventurar pelo texto ficcional. Ele precisa ter conhecimento de mundo- repertório sociocultural- para entender como os modelos de realidade foram recriados ou repensados no texto literário. Esse repertório permitirá ao aluno se reconhecer pertencente a um mundo e conseqüentemente se colocar em diversos lugares, muitos apresentados no texto ficcional.

Já o repertório literário é essencial para que o leitor participe do jogo da leitura e se coloque como tal para que essa leitura possa realmente acontecer. Podemos dizer que ele é as convenções que o texto pressupõe que o leitor conheça para que a interpretação do texto possa realmente se realizar.

Tanto o repertório sociocultural quanto o literário precisam estar presentes para que a interpretação aconteça. Portanto, quando o aluno ainda não tem o repertório exigido para a interpretação de uma obra, cabe ao professor mediar essa interpretação, fornecendo as informações necessárias para que o aluno reconheça o repertório pressuposto pelo texto.

O repertório, tanto sociocultural, quanto literário, se atualiza. Portanto, o repertório exigido para a leitura de um texto “original”, no nosso caso, a *Odisseia* de Homero, permitia uma comunicação e o exigido para um novo, como a *Odisseia de Penélope*, permite outra, já que os elementos do repertório tendem a se atualizar algumas vezes de acordo com as normas sociais vigentes no momento da comunicação, outras vezes contra.

Por isso o autor diz que o repertório não pode ser entendido como “a cópia de coisas dadas”. (1996, p.131). Não podemos concluir que ampliar o repertório literário do aluno seria dar a ele coisas prontas e acabadas, algo fechado que se ensina, ou que se repassa a alguém. O repertório só poderá ser construído a partir de relações que permitam desenvolver “figuras de consciência” no leitor, de tal modo que, esta consciência contribua para a construção de sentidos por parte dos alunos.

Outro aspecto que merece destaque para esse projeto na linha de raciocínio de Iser são os “modelos de realidade”. O autor diz que:

“(…), é evidente que o texto não se relaciona à realidade pura e simples, mas a “modelos de realidade”. A realidade como pura contingência não pode servir de referências para o texto ficcional. Ao contrário, esses textos já se referem a sistemas em que a contingência e a complexidade do mundo são reduzidas e é produzida em cada caso específico uma construção de sentido do mundo.” (ISER, 1996, p.133)

Nos sistemas existem relações seletivas pertinentes àquilo que concebem como “formas de apropriação de experiências” baseadas em seus valores. Os modelos de realidade não traduzem a realidade como ela é, eles são criados por instituições sociais que julgam sua pertinência conforme normas aceitas ou não em determinado sistema. Os modelos de realidade se baseiam portanto no repertório de normas que este sistema dita e que são reproduzidos/reformulados no texto de ficção. Iser diz que:

“Através dele, não se atualiza nenhuma reprodução de sistemas de sentido dominante, ao contrário, o texto se refere àquilo que nos sistemas de sentido dominantes é virtualizado, negado e daí excluído. (...) Daí resulta a relação particular do texto ficcional com sistemas de sentido, ou seja, com modelos de realidade. (...), o texto ficcional representa uma reação a sistemas de sentido que ele escolhe e apresenta em seu repertório.” (ISER, 1996, p.135)

Dessa conceituação do autor, percebemos a importância da ficção não como cópia da realidade, mas como possibilidade de reflexão sobre ela. Ler ficção, portanto, exige que o leitor tenha em seu repertório consciência desses modelos de realidade e que sejam capazes de os atualizarem.

No trabalho pedagógico com a obra de ficção, muitas vezes a colocamos aos nossos alunos como oposição à realidade. Iser considera que a obra de ficção não representa especificamente uma oposição à realidade, mas permite reconfigurá-la.

A obra de ficção geralmente diz aquilo que os sistemas dominantes excluem, que deixam a margem, ou simplesmente, reafirmam as normas de um sistema para mantê-lo. Isso é visto quando Iser diz que “A literatura tem seu lugar nos limites dos sistemas de sentido que dominam nas épocas correspondentes.” (1996, p. 137) na qual se encontra a possibilidade dada ao leitor de ver a situação a distância, o que o permite vê-la com um outro olhar, mostrando fraquezas do sistema e possibilitando “uma reconstrução do horizonte histórico do problema.” (ISER, 1996, p. 137), o que pretendemos ao permitir aos alunos reviver as convenções colocadas na *Odisseia* de Homero e reconfiguradas na de Margareth.

É o diálogo entre texto e leitor o que permite a atualização das convenções sociais. Através das obras literárias, o leitor pode ter acesso a convenções sociais do seu dia a dia, que submetidos a ela não a tenham percebido, ou de tempos e culturas remotas, permitindo que se conheçam convenções sociais dessas épocas e culturas sem que a elas se tenha submetido, possibilitando sua reconfiguração. Iser diz que disso se tem 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 da realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico.”(1996, p. 146). Esta será uma das bases deste projeto, levar nossos alunos a transcender sua posição neste mundo e ir além da realidade que vivenciamos no nosso dia a dia a partir do repertório apresentado nas obras selecionadas para esse projeto de intervenção. Iser esclarece que:

(...) se o antigo contexto é negado e substituído por um novo, isso não quer dizer que ele desapareceu; permanece presente, embora seu valor seja negado. Assim ele se transforma em um pano de fundo virtual, necessário para que se possa elucidar a nova temática do texto. (ISER, 1996, p. 148).

A partir dessa colocação do autor, justificamos a escolha das adaptações que serão trabalhadas nesse projeto. Permitir que o aluno tenha acesso a normas do passado, pressupostos nos relatos de Ruth Rocha, como o fato da mulher não ter voz na sociedade e estar condicionada a regras paternalistas, para trazê-las como pano de fundo para a leitura da obra de Margareth.

Ao lerem essas normas num novo contexto sociocultural, serão levados a recriar um novo horizonte para a norma que está sendo desvalorizada num percurso temporal- a da mulher não ter voz na sociedade- uma vez que ainda presenciamos o calar de muitas mulheres e isso precisa ser urgentemente reformulado nas normas ditadas pelo contexto sociocultural da atualidade. Para que tudo isso possa se concretizar, eles precisam formar os pactos necessários para lerem os textos como obras literárias.

2.3- Adaptação

Na escolha das obras a serem trabalhadas nesse projeto, levamos em consideração o que nos diz Colomer (2007) sobre o poder de escolha do professor no trabalho com adaptações de obras clássicas. Ela defende que:

(...) é também evidente que o acesso às obras literárias de referência cultural compartilhada pode ampliar-se na escola em formas diferentes da leitura direta. A leitura de boas adaptações, que as façam mais acessíveis, é uma alternativa. Pode-se tratar de adaptações que visem unicamente a modernizar a linguagem utilizada ou a abreviar o texto, ou ainda uma mudança maior que leve em conta as capacidades infantis e juvenis. É um tema que tem motivado muitas polêmicas e existe um escasso consenso sobre a conveniência de utilizá-las, embora isso dependa da frequência da existência de adaptações feitas por autores de reconhecida qualidade literária. (COLOMER, 2007, p. 157)

Como “poder prático” na escolha de obras a serem apresentadas aos alunos e representante do ambiente escolar, vimo-nos na obrigação de permitir aos nossos

alunos um repensar da realidade. Essas escolhas foram baseadas no contexto escolar em foco neste projeto, na realidade dos alunos e no contexto social apresentado no ambiente escolar para o qual este projeto foi pensado. Propiciar aos alunos conhecer, a partir de uma adaptação, uma obra tão importante para a literatura universal, confirma a importância dessas adaptações. Elas continuam mantendo viva e atual a obra a qual fazem referência, *A Odisseia* de Homero.

As adaptações se encontram por todos os lugares por onde caminhamos. No nosso dia a dia a encontramos em outdoors, propagandas, cinemas, livrarias, espaços virtuais. E não é de hoje que convivemos com ela, pois contar uma história já é, em certo ponto, uma adaptação. Linda Hutcheon diz que:

(...) as adaptações são velhas companheiras: Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para o palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto. Ésquilo, Racine, Goethe e da Ponte também recontaram histórias conhecidas em novas formas. (HUTCHEON 2013, p.22)

A autora cita uma fala de Walter Benjamin (1992, p.90) dizendo que “contar histórias é sempre a arte de repetir histórias”, que as histórias sempre surgem de outras histórias, não nascem isoladamente, uma vez que nenhum ser é isolado e está isento das histórias que ouviu. Ela questiona o porquê de tantos críticos, literários ou não, tenderem a classificar as adaptações como obras secundárias, e muitas vezes, simplesmente pelo fato de serem adaptações, as considerarem inferiores às originais.

Hutcheon diz que “Todos esses adaptadores contam histórias a seu próprio modo” (2013, p.24), o que faz a adaptação ser uma adaptação, um produto próprio, com características próprias e que não deve ser confundida com a original, são obras distintas, com funções distintas, apesar de estarem ligadas explicitamente às “fontes”. Os adaptadores fazem seleções, simplificam, ampliam, criticam, mostram respeito e podem fazer muito mais, como nos diz Hutcheon (2013, p.24). A autora diz que há algo muito atraente nas adaptações que as fazem ter o sucesso que têm: seria, talvez, o prazer da “repetição com variação, do conforto do ritual combinado à atração da surpresa.” (2013, p.25).

Para Hutcheon, a adaptação não deve ter como foco a fidelidade à obra adaptada. A autora vê com muito mais interesse o fato da adaptação ser “repetição,

porém repetição sem replicação” (2013, p.28). Ela apresenta três perspectivas que definem o fenômeno da adaptação. A primeira, na qual a adaptação é vista como “*uma entidade ou um produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular.*” (2013, p.29). A autora diz que essa perspectiva pode ser concretizada através de uma mudança de mídia, de gênero ou de foco. Na mudança de foco, o que será a base neste projeto, muda-se também de contexto. Trabalharemos o recontar de uma história, no caso *A Odisseia*, sob outras perspectivas, com pontos de vista diferentes.

Na obra *Ruth Rocha conta a Odisseia*, Ruth Rocha se coloca como mediadora entre a história clássica contada por Odisseu e por um narrador onisciente, que acompanha o ponto de vista do herói, e o público infanto-juvenil contemporâneo. A partir dela, uma nova obra, introduziremos um modelo literário, mesclado entre um modelo antigo e um novo, como um meio de acesso ao clássico, para, após a criação desse modelo, apresentar mais uma adaptação, *A odisséia de Penélope*, na qual a visão é totalmente feminina. Muda-se o foco, agora é Penélope que tem voz, que coloca a história sobre sua perspectiva. Ela vai colocar suas inquietações, seu modo de ver e de agir, o que foi deixado de lado, ocultado ou até manipulado pelo narrador no texto “original”. Nessa segunda perspectiva, defendida por Hutcheon, a adaptação é vista como “*um processo de criação*”, envolvendo tanto uma (re)interpretação quanto uma (re)criação. Aqui cabe não só o ato de contradizer, mas também o de confirmar, preservar algo que para o adaptador é valioso e portanto precisa ser reavivado.

A última perspectiva apresentada pela autora diz respeito ao *processo de recepção* da adaptação, uma vez que este se fundamenta na intertextualidade provocada pelo próprio fazer adaptativo. Quando o receptor encontra uma adaptação suas histórias se entrecruzam para criar o novo sentido sugerido pela nova obra. A adaptação é uma obra por si só, “reencenada, transformada”. Aqui pretende-se chegar com esse projeto. Permitir que os alunos tenham essa experiência receptiva e tragam à tona toda a bagagem construída no percorrer desta proposta e de sua experiência como leitor do mundo, que o processo seja um contínuo diálogo por parte do nosso receptor.

Hutcheon traz três modos de engajamento na história, o modo contar, o modo mostrar e o modo participar. No contar, somos mergulhados num mundo

ficcional através da imaginação; no mostrar, imergimos através da percepção auditiva e visual, já no participativo imergimos física e cinestésicamente (2103, p.47,48). Nesse projeto iremos imergir no modo contar:

No modo contar- na literatura narrativa, por exemplo- nosso engajamento começa no campo da imaginação, que é simultaneamente controlado pelas palavras selecionadas, que conduzem o texto, é liberado dos limites impostos pelo auditivo ou visual. Nós não apenas podemos parar a leitura a qualquer momento, como segurarmos o livro em nossas mãos e sentimos e vemos quanto da história ainda falta para ler; de resto, podemos reler ou pular passagens.” (HUTCHEON , 2013, p.48)

Pensando no que foi apresentado pela autora, percebemos o quanto o trabalho com o contar pode ser produtivo. Levar ao aluno essas várias possibilidades de maneira consciente, permitirá a ele o engajamento necessário para desfrutar ao máximo das leituras das adaptações sugeridas neste trabalho. Mostrar ao aluno a possibilidade de caminhar pela narrativa de diversas formas fará com que ele se empenhe o necessário para se tornar o leitor que essa proposta sugere, o leitor que não mais leia um texto literário como qualquer outro tipo de texto. A autora nos diz também que:

Esses modos de engajamento com as histórias nunca ocorrem no vácuo, é claro. Nós nos engajamos no tempo e no espaço, dentro de uma sociedade em específico e de uma cultura maior. Os contextos de criação e recepção são tantos materiais, públicos e econômicos quanto culturais, pessoais e estéticos. Isso explica por que, mesmo no mundo globalizado de hoje, mudanças significativas no contexto- isto é, no cenário nacional ou no momento histórico, por exemplo- podem alterar radicalmente a forma como a história transposta é interpretada, ideológica e literalmente. (HUTCHEON, 2013, p. 54)

O engajamento do nosso leitor depende também do contexto sociocultural em que ele está inserido, do momento histórico-político do país e do mundo, que apesar de tanto sofrimento por causa de um momento pandêmico, ainda se mostra ríspido e conflituoso. Permitir a ele um repensar, é permitir um reconstruir e um alargamento de seu papel numa sociedade que tanto carece de pessoas mais humanas, retomando o poder que a literatura tem, como nos diz Cândido (2011). Concluindo, a adaptação permite que as histórias se modifiquem, evoluam e permitam a visão de

condições mais favoráveis ao ser humano. Elas se adaptam e são adaptadas e as mais aptas, florescem, como nos diz Hutcheon (2013, p.58, 59).

2.4- Leitura literária

Pensar em leitura literária leva-nos a indagar o que seria inicialmente o ato de ler. Por isso, vamos distinguir, neste trabalho, algumas terminologias que às vezes são confundidas pelos docentes e tratadas como sinônimas, tais quais: leitura de literatura, leitura literária e letramento literário.

Trabalharemos estes conceitos de acordo com o que Hércules Tolêdo Corrêa discorre em um texto seu intitulado como “*Letramento literário na escola*” (2016). Nele, Corrêa relaciona literatura e letramento, temas que abordamos neste trabalho, a fim de que o docente possa, esclarecidos os conceitos, focar o seu trabalho pedagógico naquilo que realmente contribuirá para o desenvolvimento das habilidades leitoras de seus alunos.

O autor traz como um exemplo de leitura de literatura aquela que tem como objetivos “(...) a identificação de elementos presentes na narrativa que apontam para características de um povo” (2016, p.2), dos modos de vida de uma época, ou o uso do texto literário com o objetivo de trabalhar essencialmente a gramática da língua, a ortografia, ou a sintaxe, baseadas numa abordagem mais formalista⁹. Já a leitura literária seria “(...) aquela que se faz quando o leitor estabelece com o texto literário o chamado pacto ficcional.” (2016, p. 3), aquele que exige que o leitor estabeleça relações com o texto com o objetivo de atingir as expectativas tanto do texto quanto do leitor. Para o autor, o “letramento literário”, contudo, “(...) vai mais além do que a leitura literária, porque se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as etapas escolares” (2016, p.3). Como já citado no capítulo de letramento literário, compreendemos que letrar deve permitir que o aluno consiga fazer suas próprias escolhas e não dependa do ambiente escolar para isso. Ser capaz de ler, portanto, é ser capaz de selecionar as leituras que achar necessárias para seu contínuo processo de letramento.

⁹ “O formalismo é claramente reivindicado como método de leitura nos programas do fim dos anos 1980 que criam a noção de “leitura metódica”, que se fundamenta na “observação objetiva, precisa, nuançada pelas formas ou sistemas de formas”, na “análise da organização dessas formas e na percepção de seu dinamismo no interior do texto”. (JOUVE, 2013, p.23)

Já citada neste trabalho por sua importância no processo de desenvolvimento do ler, ressaltamos o que Solé nos traz sobre o que seria a leitura "(...) um processo de interação entre leitor e o texto, neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura." (1998, p.22). Logo, pensar em leitura literária é pensar num leitor que precisa ter objetivos claros ao ler, os quais nortearão a leitura que pode satisfazer ou não as expectativas propostas pelos texto. Iser (1996) comunga da ideia de leitura como um processo de interação entre texto e leitor, o que caminha para um mesmo objetivo, colocar o leitor como o centro do processo interpretativo.

A interpretação de um texto por um ou outro leitor pode se dar de forma variada, mesmo quando a leitura é de um mesmo texto. Este leitor é parte do texto porque a interpretação passa por suas experiências subjetivas, conseqüentemente influenciando o seu ato de desenvolvimento do ler de acordo com valores e vivências que os permitem criar em sua mente o que o texto propõe, ou "não". Portanto, por ser um processo de cunho interativo, o leitor precisa ser reconhecido como o ser ativo deste processo para que ele tenha a possibilidade de se tornar um leitor proficiente. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor tenha clareza de alguns conceitos que norteiam o trabalho de leitura literária para que este seja eficaz.

2.4.1 A leitura na perspectiva da recepção

Posto isso, este trabalho tem como base as teorias que evidenciam o papel do leitor na produção de sentido textual, entre eles o leitor leitor real que encontramos em nossas salas de aula. Jouve leva em consideração tanto o leitor implícito (que é como Iser vê o leitor), como o leitor real. Ele mostra justamente exemplos de como o leitor real insere sua subjetividade no texto, tanto de forma programada pelo texto (leitor implícito), como de forma não programada (leitor real) e, dessa forma, suas reflexões sobre o leitor são preciosas para o professor de literatura, que está lidando justamente com o leitor real e com sua educação literária, no sentido de possibilitar que ele reconheça o modelo de leitor proposto pelo texto, ainda que não queira portar-se como tal.

De acordo com Jouve o leitor real é “uma pessoa inteira, que, como tal, reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto”(2002, p. 49).

A teoria da recepção (últimos anos de 1970), que caminhava para o estabelecimento de uma ciência da interpretação, abre o diálogo sobre a importância do leitor na produção de sentido, tendo a recepção como uma forma de concretizar as potencialidades da leitura de cada obra literária. Iser, como representante desta vertente, diz que “o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (1996, p. 15) e que “O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora” (1996, p.51), dando igual importância entre texto e leitor no jogo interpretativo.

O estudioso alemão diz que a obra só é capaz de produzir seu efeito quando de fato é lida, experienciada, vivenciada pelo leitor, numa relação dialética entre texto e leitor. Percebemos que as vertentes constitutivas da teoria da recepção contribuem para um estudo que nos leva a compreender o valor da subjetividade leitora na interpretação dos textos, intensificando a necessidade de se pensar em que proporção esses valores podem influenciar no nosso trabalho com os textos literários em sala de aula.

Conceitos da teoria da recepção, como horizonte do texto e do leitor no jogo da interpretação, historicidade da literatura, texto ficcional enquanto programador da recepção, são de vital importância no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que visam ampliar o repertório literário de alunos brasileiros. Precisamos atentar também para o grande esforço intelectual que é exigido do aluno para quando da imaginação e da interpretação de um texto ficcional. Na sala de aula, muitas vezes, percebemos alunos com uma dificuldade grande para chegar a interpretações programadas pelo texto, sendo tidas portanto como erro. Esta dificuldade está relacionada à falta de repertório do aluno para identificar, no jogo literário, as peças que o levarão a interpretações programadas pelo texto.

Levar em conta as experiências subjetivas dos nossos leitores reais dialoga com o que nos diz a BNCC, já citada em capítulo anterior. Em sentido contrário, a abordagem formalista (final de 1980), método de leitura que não leva em consideração o leitor, ainda se encontra muito presente em nossas salas de aula, o que precisa ser revisitado para dar abertura a um trabalho que o valorize. É

necessário permitir, portanto, que o trabalho do professor dê sentido ao estudo da literatura para nossos alunos, o que só será possível quando a subjetividade do leitor nesse processo for considerada. Vincent Jouve nos diz que:

A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura.” (JOUVE, 2013, p.53)

Reconhecer então, esse leitor real é o que dá sentido a esse trabalho. De nada valeria pensar em modelos teóricos se eles não contribuíssem efetivamente para o reconhecimento de nosso trabalho em sala de aula como meio de promoção do conhecimento discente. De nada ele valeria se não atingisse o nosso público leitor. Por isso, “(...) é impossível não reconhecer que o leitor real está no cerne de toda a experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras” (JOUVE, 2013, p.20), experiência esta que pode ser identificada pelas reações de nossos alunos diante das leituras propostas a eles, um olhar, um suspiro, um não.

A complexidade de nosso público leitor também precisa ser reconhecida. Não se pode ignorar que no ambiente escolar recebemos alunos das mais variadas classes sociais e com experiências de vida distintas, por isso, não se pode negligenciar o que nossos alunos trazem como experiências de vida, que influenciam na sua experiência leitora, e que deve nos permitir, como docentes, aceitar variadas (aquelas permitidas pelo texto) interpretações por parte destes leitores. Jouve nos diz que “(...), cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. (2013, p.53). Então, trabalhar a literatura é também permitir que o aluno se reconheça nas leituras que faz, que se coloque no lugar das personagens e se perceba como pertencente a uma sociedade que não existe de forma isolada.

De acordo com Jouve essa subjetividade pode influenciar a interpretação sobre duas dimensões. A primeira é a afetiva, aquela que retoma aspectos que para o leitor tem “um valor particular”, trazida do seu passado, de suas lembranças. A

segunda seria a dimensão intelectual (a compreensão no sentido literal), aquela que tem que se calcar nos lugares de incerteza propostos pelo texto, que porém não abdica da subjetividade leitora para se completar. Esses lugares precisam da “criatividade do leitor”, é ele que dará sentido a esses espaços vazios, duvidosos, hipotéticos. Esta subjetividade leitora pode ter configurações necessariamente subjetivas, quando o leitor reconhece o que é programado pelo texto; ou acidentalmente subjetivas, quando o leitor sai da programação predeterminada pelo texto. É preciso refletir a partir daquilo que o leitor projetou sobre o texto e que o permitiu chegar a uma ou a outra interpretação, uma justificada pelo texto e outra não. É a partir das interpretações não justificadas pelo texto que se extrai uma maior experiência de volta a si. O leitor precisa se indagar o porquê de ter tido esta interpretação, o que o levou a interpretar desse jeito, quais sentimentos e valores foram projetados na interpretação que fez. Isso possibilitará um maior reconhecimento de si, um retorno a si, como diz Jouve “A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura”. (2013, p.61).

Tendo como base o que já fora trabalhado até agora, pode-se concluir que o desgaste das teorias estruturalistas possibilitou uma nova visão sobre a leitura, abrindo novas perspectivas de análise. Uma delas, a teoria da recepção, além de ser a mais aceita na atualidade quando se pensa em estudos literários, é a que mais se relaciona com esta pesquisa, o que nos traz a necessidade de aprofundar sobre seus aspectos.

A evolução da linguística, mais especificamente da pragmática, que se baseia na relação dos signos com seus usuários, levou a uma maior preocupação dos estudiosos literários no que diz respeito às questões da recepção. Um locutor sempre pensa em seu interlocutor, em como poderá influenciá-lo. Os estudos da pragmática se preocupam com essa dialética- quem fala e para quem se fala, por isso sua influência é tão evidente nos estudos da recepção, já que ele se fundamenta na relação mútua entre autor e leitor, fazendo com que esta relação seja evidenciada.

Pensar então em trabalhos com a leitura, é pensar no que é a leitura e quais os possíveis modos de ler, analisando a relação entre escritor e leitor. Para essa análise, baseamos no que nos oferece Vincent Jouve através de sua pesquisa sobre o que seria a leitura.

Jouve (2002) nos diz que existem duas maneiras de abordar o que seria estudar a leitura, “o modo de ler um texto ou o que nele se lê (ou se pode ler).” (2002, p.13). E aí indagamos: Haveria um modo certo de ler?

Diante deste questionamento, desenvolver mais o pensamento trabalhado pelo francês se torna necessário. Temos consciência que “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.”(JOUVE, 2002, p.17). Ou seja, trabalhar com o foco no leitor é permitir-se compreender a dificuldade que envolve o processo de leitura. Pensando em facilitar esta compreensão, trabalharemos as cinco dimensões citadas pelo autor como parte do processo de leitura que precisam ser consideradas para que o trabalho com a leitura em sala de aula seja mais produtivo.

A primeira, um processo neurofisiológico no qual exige-se “um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro” compreendendo que “Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos.”(2002, p.17). Este processo exige do leitor conhecimentos que o permitirão decifrar adequadamente o que está escrito no texto. Caso essa decifração seja insuficiente, o leitor corre o risco de ler aquilo que não está escrito, fazendo interpretações não previstas pelo texto, algo recorrente em nossas salas de aula. Logo, trabalhar a leitura, é trabalhar também conceitos sintáticos e semânticos que levarão nossos alunos a possibilidade de decifrar adequadamente o texto lido.

A segunda dimensão, o processo cognitivo, é o que leva o leitor a entender o texto através de “elementos de significação”. Esse procedimento vai depender muito do interesse do leitor, se ele quer compreender e aprofundar na história, dispensando tempo para isso, ou se seu interesse é apenas terminar a leitura, fazendo uma interpretação mais superficial. Contudo, nos dois casos é exigido do leitor uma competência leitora mínima, sem a qual o processo não se realizará.

A terceira, seria o processo afetivo, uma influência na afetividade do leitor através das emoções suscitadas pelo texto. A identificação com as personagens faz com que o leitor crie laços e se interesse pela leitura, ou ao contrário, não goste dela e a abandone.

A quarta, o processo argumentativo, tem a intenção de convencer o leitor, levando-o a certas conclusões desejadas pelo texto. Cabe ao leitor, contudo, aceitar ou não esta interpelação.

A quinta dimensão, um processo simbólico, através do qual o leitor cria sentidos ancorados em seu contexto cultural, modificando o texto e conseqüentemente a mentalidade do leitor.

Após a análise dessas dimensões, precisamos nos atentar para o fato de que a leitura de um texto escrito tem suas particularidades. A “comunicação diferida”¹⁰ é uma delas. Autor e leitor encontram-se separados no tempo e no espaço, numa relação assimétrica. Isso cobra do leitor um esforço maior para a sua interpretação, ele não tem acesso ao autor para sanar possíveis dúvidas, portanto precisa preencher os espaços deixados pelo locutor. Através dos aspectos internos do texto, de sua estrutura, é que o interlocutor poderá reconstruir e compreender a obra baseado em seu repertório literário e em sua cultura.

Voltamos, portanto, à indagação proposta acima: "Há um modo certo de ler?" Jouve afirma que “não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem entretanto critérios de validação. O texto permite com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.”(2002, p.25). Conclui-se portanto que é preciso entender que para ler há a necessidade de se posicionar adequadamente diante do texto e criar com ele uma interpretação.

O linguista apresenta então a teoria do “leitor implícito”, se voltando para o efeito que o texto produz sobre o leitor particular. Ele ressalta que “trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto.”(2002, p.14). Portanto, o leitor implícito (narratário extradiegético¹¹), de acordo com Iser, está pressuposto pelo texto e é ele que conduz a leitura do leitor real, precisa-se porém entender como este leitor real responde ao que é proposto e esperado pelo texto.

O professor precisa, baseado no conceito trazido pelo autor, preparar atividades leitoras que levem o aluno a perceber que o texto traz consigo aspectos que conduzem a leitura e que não podem ser ignorados, que são eles que permitem

¹⁰ “O autor e leitor estão afastados-(...)- um do outro no espaço e no tempo”. (Jouve, 2002, p.23)

¹¹ Narratário extradiegético- “modo com o qual o texto imagina seu leitor” (JOUVE, 2002, p.53)

uma ou outra interpretação e não qualquer interpretação. Se o leitor faz qualquer interpretação, o texto se perde e deixa de ser o que é.

Logo, para que o leitor possa fazer a interpretação sugerida pelo texto ele precisa ser um leitor mais crítico. Jouve opõe:

a leitura "inocente" (isto é, a primeira leitura, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro) à leitura "experiente" quando o leitor, ou melhor, o "releitor", pode utilizar seu conhecimento aprofundado do texto para decifrar as primeiras páginas à luz do desfecho). (JOUVE, 2002, p.28)

Infelizmente a leitura que mais presenciamos na escola ainda é a leitura inocente, aquela que muitas vezes é feita somente para entregar um trabalho e "ganhar nota". Entretanto, há muito se tem a urgência em levar os alunos a se tornarem leitores mais experientes, capazes de serem críticos, de formarem os pactos de leitura e a atualizarem, saindo da leitura superficial para uma leitura mais aprofundada. A leitura crítica então não deixa de ser uma opção e se torna uma necessidade.

Voltemos a pensar então no nosso leitor de sala de aula, nos modos como ele poderá ler. Jouve nos traz a ideia do leitor real, da recepção concreta, aquela que presenciamos todos os dias através de nossos alunos. Ele é nosso leitor real, aquele de carne e osso, que tem sentimentos, angústias, experiências boas e ruins que influenciam diretamente em suas interpretações.

"Saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido." O leitor real é um ser ativo na construção dos sentidos do texto, tem que existir uma "interação produtiva entre o texto e o leitor." (jouve, 2002, p.61). Esta interação é enriquecedora tanto para o texto quanto para o leitor. Caso o texto trouxesse todas as informações necessárias à compreensão- o que no entanto é algo impossível de acontecer pela impossibilidade de se reproduzir algo em sua totalidade- o leitor não teria o que preencher e essa contribuição mútua não existiria.

Como nos diz Jouve "O texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor." (2002, P.62), por ser incompleto, o texto exige que o leitor se coloque em posição ativa para completar, no texto, as lacunas da interpretação. O autor diz que para isso o leitor precisa completar quatro esferas essenciais do texto: a verossimilhança, a sequência de ações, a lógica simbólica e a

significação geral da obra. Tendo como exemplo as obras trabalhadas nesse projeto, podemos exemplificar bem estes requisitos.

Para imaginar os personagens, o leitor precisa vê-los como algo verossímil, possível de existir como real, mesmo estando num tempo distante.

Para a passagem do tempo na narrativa, ele terá que observar a sequência das ações, permitindo-lhes entender os acontecimentos e os relacionando com o momento histórico da narrativa. O leitor será capaz de preencher um acontecimento sem que todos os detalhes lhe sejam contados. Neste ponto podemos citar o enforcamento das escravas, não é preciso contar todos os detalhes para que o leitor imagine toda a cena.

Com relação à lógica simbólica, o leitor deverá decifrá-la para entender o que realmente o texto está a dizer.

Já para a construção da significação geral da obra, o leitor deverá levar em consideração todo o contexto de produção do texto, permitindo-se entender a significação que o autor quis dar à obra.

O texto, portanto, traz suas programações com relação à leitura. Jouve nos diz que “é propondo a seu leitor um certo número de convenções que o texto programa sua recepção. É o famoso “pacto de leitura”. (2002, p.67). Então, para que a leitura aconteça, o leitor tem que formar esse pacto.

Ainda de acordo com o autor, o pacto de leitura se completa em dois espaços privilegiados que trazem informações essenciais para o início da leitura, preparando então o leitor: o *incipit* e o “peritexto” (JOUVE, 2002, p. 67 apud Genette, 1987).

O peritexto tem como função orientar a leitura, são os prefácios, as introduções, os avisos. Não fazem parte do texto, contudo guia o leitor e o prepara para a leitura. Exemplificamos com o romance de Margaret. Ao falar aos alunos que iremos ler um romance, logo após termos lido uma epopeia, ele já acessa regras e cria expectativas que só o romance permite.

O *incipit*, a parte inicial do texto, situa o leitor no tipo de narrativa que ele vai ler, acessando características já construídas no leitor que o permitirá entrar no mundo textual.

Após o leitor acessar estes dois espaços, o texto continuará mantendo com ele este pacto de leitura. O texto deverá seguir normas (códigos) preestabelecidas que servirão de âncora para que o leitor possa “decodificar” o texto.

O leitor precisará desses pontos de ancoragem (espaços de certeza)¹² fornecidos pelo texto para criar sua interpretação e ela só será possível a partir do momento em que o pacto de leitura for firmado. O leitor precisa aceitar a orientação programada pelo texto para evitar que se perca na leitura fazendo interpretações não previstas pelo texto.

O leitor contará também com os "espaços de incerteza"¹³, de indeterminação. Jouve salienta que "O texto pode também programar a leitura delimitando os espaços de indeterminação, isto é, decidindo quais elementos deixar para a criatividade do leitor." (2002, p.71). Este leitor deverá preencher o que o texto não disse, contribuindo efetivamente para a construção da interpretação, mesmo sendo este preenchimento programado pelo texto.

O leitor, portanto, tem um papel crucial na leitura e para que a interpretação se concretize, ele precisará usar de artifícios. Os mais básicos segundo Jouve são a antecipação e a simplificação.

Ao abrir um livro, o receptor levanta hipóteses que serão confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura. Este processo se repete continuamente durante a leitura de um texto. Se confirmadas, o receptor continua a leitura, porém quando refutadas, ele precisará levantar novas hipóteses e continuar a leitura para ver se elas se confirmaram.

A simplificação, outro processo, está ligada às informações que o receptor traz para a leitura. Quanto menor for o repertório deste, mais ele fará simplificações para adequar a leitura a sua realidade leitora. Ou seja, o leitor simplificará a leitura o necessário para que ele possa compreendê-la.

Concluimos, a partir de toda análise da obra de Jouve, que o leitor usará de todos os recursos que possuir para compreender um texto, por isso levar nossos alunos a ampliar esses recursos é permitir-lhes o letramento literário.

¹² "são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global." (JOUVE, 2002, p.66)

¹³ "remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor." (JOUVE, 2002, p.66)

3- A ODISSEIA SEGUNDO RUTH ROCHA E MARGARET ATWOOD

Diógenes de Carvalho, na introdução de seu texto intitulado A adaptação literária para crianças e jovens no Brasil e seus adaptadores, propõe que ao adaptador cabe “A tarefa de mediar o encontro entre a obra literária e o leitor infanto-juvenil” (2008) e amplia essa função quando diz que ele propicia “o cruzamento dos horizontes de expectativas” entre o leitor e a obra literária adaptada. Tal importância dada ao adaptador pode ser estendida às duas escritoras que escolhemos para compor este trabalho- Ruth Rocha e Margaret Atwood.

A primeira, uma brasileira nascida em São Paulo no ano de 1931, com mais de duzentos livros publicados e traduzida para vinte idiomas. A autora já publicou cinco adaptações, entre elas a da *Odisséia*. Nessa adaptação, Ruth Rocha conta a *Odisséia* de uma maneira clara e acessível ao público infanto-juvenil. Em entrevistas a autora explica o título se colocando como uma contadora da história e fala de como seu trabalho foi realizado. Diz que a história foi contada como a original, apenas tirando aquilo que se repetia e deixava a história mais longa.

Rocha cita Homero somente ao final da leitura da obra, relacionando-se a ele como fonte da narrativa contada por ela, apesar da indagação que a autora e a academia colocam sobre a real existência do autor e de ser ele o possível criador da *Odisseia* e da *Ilíada*. Na *Ilíada*, Homero conta o final da guerra de Tróia, que também não se sabe se realmente aconteceu, e na *Odisseia*, o retorno de Odisseu, após a guerra, para sua terra natal.

Na sua origem, ainda de forma oral, a *Odisseia* se caracteriza por ser um poema épico que conta os grandes feitos do herói Odisseu¹⁴- figura central da história e origem do título- em retorno à sua terra natal, a ilha de Ítaca, após dez anos lutando na guerra de Tróia para resgatar Helena. O retorno é o cerne de toda a história que tem o seu desenlace no reencontro com sua esposa virtuosa, Penélope, e na retomada de seu lugar em Ítaca. Nesta obra a presença dos deuses é fundamental, são eles que intervêm a todo tempo na narrativa, contribuindo positiva ou negativamente para o êxito das aventuras de Odisseu, que é um herói diferente do que se concebia tradicionalmente por herói. Odisseu deixava transparecer seus

¹⁴ Também chamado Ulisses na mitologia romana, cujos feitos representavam também os feitos do povo grego.

aspectos mais humanos e também seus erros, não se identificava na figura do herói perfeito.

Segundo a editora Salamandra- na contracapa do livro - Ruth Rocha reconta a história mostrando respeito ao espírito da narrativa original, a autora mantém o fluxo narrativo e a divisão em vinte e quatro cantos, o que remonta a origem do texto homérico. Uma outra característica desta adaptação que remete a homérica é a mescla de registros eruditos e coloquiais da língua portuguesa. Como nos coloca Miotti e Figueiredo, a adaptação de Ruth Rocha está entre as mais premiadas do clássico homérico (2014, p.12). Esta obra traz consigo uma dupla função, a do entretenimento e do didatismo, o que é possibilitado pelo modo como a autora se propôs a narrar a história. Isso faz com que nossos jovens leitores ainda se interessem por uma história contada há três mil anos.

A segunda, canadense nascida em 1939, iniciou seu trajeto em 1961 com o livro de poemas *Double Perséfone*. Revelou seu primeiro personagem feminino no romance *The Comblie Woman*. Margaret Atwood é uma ativista ecológica e feminista. Esta última característica da autora se revela através de suas personagens femininas, o que é feito de forma brilhante na obra *A Odisseia de Penélope*, quando dá voz àquelas que não a tinham, Penélope e as escravas.

A Odisseia de Penélope, segundo Daniela Silva Freitas (2021), é um romance que Margaret Atwood escreveu sob encomenda de Myth Series para um projeto idealizado em uma feira do livro de Frankfurt por quatro editores do Reino Unido, Canadá, Estados Unidos e Alemanha. Este projeto pedia a vários escritores para recontar um mito, do seu jeito e na sua língua. Então, Margaret apareceu com essa obra espetacular.

Atwood, na introdução de sua adaptação, diz “que um mito é relatado de um jeito em um lugar e de um modo bem diferente em outro” (2020, p.12), o que nos permite concluir que na obra de Homero existe uma versão contada por ele, mas que possivelmente existem outras versões. Margaret Atwood, contudo, criou sua versão dando voz a Penélope e às escravas em um novo contexto histórico-social.

Dentro do que se propõe a autora, a personagem feminina, na sua adaptação, “detém o conhecimento e as experiências do mundo contemporâneo” (CARREIRA, 2008), por isso vivencia as experiências descritas na obra de maneira totalmente diferente. Penélope, interpretada por alguns críticos como a esposa

“inerte” à espera do marido, mostra-se cheia de artimanhas e espertezas. Além disso, a autora transfere o foco narrativo para Penélope, agora é ela quem conta a história, nos mostrando seu ponto de vista e suas experiências que baseadas em uma realidade social totalmente nova. Apoiada nisso, a autora permite uma dessacralização do mito, permitindo um olhar mais crítico por parte de Penélope, das escravas e, conseqüentemente, de seus leitores.

Atwood, brilhantemente, deixa às claras as misérias e mazelas humanas, trazendo à tona a problematização da “história única”, como nos diz Chimamanda “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a história única.” (2019, p.26). A história é contada por Odisseu e pelos seus (narrador onisciente), o que faz dele um herói que se justifica e justifica todas as suas ações, traições e crimes. A morte das escravas e dos pretendentes se torna justa porque assim foi narrada. Chimamanda ainda diz que o problema da história única é que ela rouba a dignidade das pessoas (2019, p.27), o que podemos extrair do enredo é que os adversários de Odisseu não tinham dignidade e portanto, poderiam sofrer a sanção que ele, em julgamento próprio, achasse justo.

Por não estar convencida da história cantada por Homero na Odisséia (um marco da literatura ocidental), a autora, em seu romance, reconta a história como meio de permitir outras leituras para o episódio do enforcamento das escravas, levantando dúvidas quanto às reais intenções de Penélope. Ao dar voz também às escravas (por meio dos coros), Margaret indaga não só a Odisseu, mas também a Penélope. No primeiro coro as escravas se apresentam cantando “Somos as escravas/ Que vocês mataram/ Que vocês traíram (...) (ATWOOD, P.16), o que deixa ampla a responsabilidade pela morte delas. Já no coro O capitão astuto , uma nau precária (p.67), elas cantam:

Então, saúde ao capitão, onde quer que se encontre,
Jogado pra cá e para lá pelo imenso oceano,
Sem a menor pressa de chegar em casa-
Odisseu, o velho rabugento ardiloso!
(...)
Odisseu, o mais esperto dos trapaceiros!

(ATWOOD, 2020)

Percebemos nesse fragmento um lançar de dúvida sobre o caráter de Odisseu. Ao dialogarem com as falas de Penélope, os coros contrapõem e indagam a verdadeira história. A artilosidade de Odisseu e a verdadeira intenção de Penélope são também questionadas pelos coros. Daí vê-se que a voz das escravas ecoa durante toda a narrativa.

Na obra de Margaret Atwood, justifica-se que Penélope demora em dar uma resposta à narrativa de Homero porque esperava o momento mais propício para isso, já que naquela época sua voz não seria ouvida. Inteligentemente, esperou seu amadurecimento e a perda de fôlego dos demais. Sabia que só assim poderia ser ouvida. Esta questão é tão necessária que deve ser resgatada com os alunos na leitura da obra. Será que ela teria sido escutada naquela época? O que aconteceria a ela se tivesse se posicionado? O momento que ela escolheu é o mais propício? Vai surtir os efeitos esperados por ela?

Penélope coloca-se como contadora de história, tanto quanto Odisseu. Seu discurso contrasta durante toda a narrativa ao discurso apresentado pelas escravas, o que deixa o leitor livre para escolher em qual discurso acreditar. Atwood faz o leitor voltar ao passado para “compreender a sua versão moderna.” (p.156). É o relato de séculos de subjugação da mulher, o que não quer dizer que o leitor vai aceitar completamente a narrativa contada.

Portanto, na obra de Margaret, ao dar voz a Penélope, não se vê um simples narrar, mas julgamentos que não eram possíveis na versão de Homero. Como Penélope já era figura conhecida, cabia a ela, então, trazer à tona aquilo que ainda não tinha sido contado, o que tinha ficado por trás da narrativa de Homero.

Após toda esta explanação, percebe-se com clareza a importância das duas narradoras para a atualidade e para o trabalho discente em sala de aula. Permitir ao leitor o acesso a obras de tal importância, potencializa também o seu ato de ler.

4- METODOLOGIA

4.1- A PESQUISA-AÇÃO

A intervenção pedagógica (ações que precisam ser realizadas para modificar a situação constatada) baseada no observar do professor até aqui detalhado, precisa seguir caminhos que nos permitirão colocá-la em prática. Os primeiros passos desta intervenção foram a observação a olho nú e o formulário sobre as habilidades leitoras dos alunos, que nos possibilitou observar as dificuldades leitoras destes e o seu grau. A partir deste diagnóstico, elaboramos o caminho a percorrer. Contudo precisamos seguir metodologias que permitirão a efetivação desta intervenção pedagógica.

Este projeto, portanto, se baseia no método da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa colaborativa, de acordo com o que nos ensina Michel Thiollent (2011). Essa metodologia parece-nos mais adequada para este projeto na área educacional, pois objetivamos um aprofundamento sobre a práxis educativa que se baseia nos processos argumentativos/qualitativos que percorreram todo o projeto, da colocação dos problemas a serem estudados às possíveis avaliações de posteriores resultados. Tal projeto foi pensado para permitir uma ampliação de conhecimento tanto para o aluno quanto para o professor pesquisador. Bortoni-Ricardo nos diz que “é tarefa da pesquisa qualitativa da sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (2008, p.42)

A pesquisa-ação como linha de pesquisa tem seu fundamento na busca de resolução de problemas ou de objetos de transformações (THIOLLENT, 2011). Caso não se chegue a uma solução concreta para o problema social pesquisado, problemas educacionais que dificultam o fazer didático, pelo menos se permite pensar sobre ele de forma teórica e prática. Há uma questão quanto à metodologia da pesquisa-ação que precisa de um cuidado especial- o pesquisador deve cuidar para que seu envolvimento emocional durante o processo não prejudique o andamento da pesquisa. Deve também equalizar a ação e a parte teórica, o que neste trabalho foi pensado com um cuidado especial, pois não existe uma pesquisa consistente sem se basear em estudos já concretizados, mesmo sabendo que todo

estudo precisa ser repensado e analisado. Equalizar as duas partes, conforme propõe Thiollent, fará com que essa pesquisa seja mais consistente.

Nesta pesquisa-ação, foca-se o trabalho, quase que em sua totalidade, com a pesquisa participativa, uma vez que os sujeitos da pesquisa serão incentivados a serem participantes ativos nesse processo, já que o objetivo geral deste projeto é a ampliação do repertório literário do aluno, e, conseqüentemente, de seu senso crítico. Thiollent diz que:

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 colaborativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Segundo Thiollent os pesquisadores “desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (2011, p.21). Devem acompanhar cuidadosamente todas as etapas, verificando as ações que ainda serão necessárias de acordo com o desenrolar do processo. Aí está o valor da pesquisa-ação, permitir uma constante reavaliação das propostas e conseqüentemente seu ajuste, fazendo com que o pesquisador tenha uma atitude ativa quanto à resolução do problema verificado. Especificamente neste projeto, tem-se como foco permitir ao aluno o reconhecimento de seu lugar como leitor literário, o caminhar num processo de amadurecimento e de construção consciente para o reconhecimento das regras do jogo da leitura ficcional. Como nos diz Thiollent, a ênfase dada a um dos três aspectos/ objetivos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento, não exclui os outros e quando a pesquisa é bem conduzida, pode-se alcançar os três (2011, p. 25).

A pesquisa-ação sugere que se tenha um problema social concreto para a realização da pesquisa e que o objetivo desta seja vencer os obstáculos às mudanças, algo tão necessário para uma vida em sociedade mais humanizada. Portanto, o problema inicial no qual se pensou foi a recorrente negação, por parte de alguns alunos dos anos finais do ensino fundamental, em aceitar o trabalho com textos literários. Eles alegaram valores religiosos que os impediam de aceitar o que se presenciava no trabalho com a literatura, inclusive no que se refere aos textos

que estão relacionados à cultura mitológica. Negavam-se a experienciar o jogo literário, o que impedia a sua experiência com a literatura e conseqüentemente seu letramento literário. Após uma investigação, a partir de um questionário sobre seus hábitos de leitura, constatamos que o problema na turma em que o projeto seria aplicado, era a dificuldade em perceber o que seria o texto ficcional, o que não estava totalmente fora da primeira constatação. Não saber distinguir o que seria um texto literário, os levava a ler todos os textos - literários e religiosos¹⁵ inclusive - com um mesmo objetivo (muitas vezes com o viés religioso). Baseado nisso, este projeto se calca em ações para que esse problema seja resolvido ou pelo menos minorado, permitindo ao aluno fazer uma leitura literária da literatura e, se possível, dos textos literários presentes também na Bíblia.

Portanto será necessária uma grande interação entre pesquisador/participante para possibilitar um equacionamento do problema investigado. Para isso, será preciso ter bem claros quais caminhos percorrer, qual o objetivo da pesquisa, quais os obstáculos e qual conhecimento pretendemos construir.

4.2- SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos dessa pesquisa-ação temos os alunos e a pesquisadora Edneia Aparecida Amâncio, orientada pela professora Dra. Elza de Sá Nogueira.

Este projeto foi pensado para ser aplicado no ano de 2022, em uma turma do nono ano do ensino fundamental anos finais, de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora, que atende atualmente 1092 alunos distribuídos em turmas de Ensino Fundamental anos iniciais e finais e do Ensino Médio, sendo que uma delas é uma turma do Projeto Acelerar para Vencer. Neles encontra-se o foco da pesquisa, uma vez que não será somente a participação do pesquisador que trará respostas às hipóteses formuladas, mas também a observação das atitudes responsivas por parte desses alunos. Eles são adolescentes dos níveis sociais mais variados, alunos que mesclam não ter acesso nem à infraestrutura básica como também aqueles que possuem uma infraestrutura de classe média, que tem o apoio dos pais, possuem

¹⁵ “Acontece que os tipos de livros mais lidos já colocam em dúvida o alcance cultural das práticas de leitura: metade desses leitores lêem livros religiosos, especialmente a Bíblia;” “A literatura não chega a eles como chega a nós? Sabemos que a Bíblia chega a eles por outros caminhos, menos sinuosos.” (PAULINO, 2007,p. 122, 123)

automóveis e uma moradia digna. A turma para a qual este projeto foi pensado tinha 30 alunos matriculados.

4.3- INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Nesta pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados no decorrer do processo investigativo: 1) Questionário sobre o hábito de leitura dos alunos, para se ter o registro do hábito inicial desses alunos e de como eles progredirão no decorrer da intervenção (já concretizado), 2) Diário de leitura - para as anotações dos alunos e posterior compartilhamento em seminários da turma, 3) Diário de Bordo, para anotações do professor-pesquisador, 4) Produção de parte de uma adaptação (Podcast) ao meio do processo de leitura para uma se criar uma expectativa para a leitura da obra principal, Leitura dramatizada do coro, ao final do processo.

Questionário- dados apresentados na introdução.

4.3.1 Diário de leitura

Para Cosson o diário de leitura é um gênero que “(...) se apresenta como uma reflexão que o leitor faz sobre o texto e o próprio ato de ler elaborada com recursos expositivos que passam pela descrição e explicação” (Machado apud Cosson, 2021, p.122), permitindo portanto um registro das interpretações do leitor no decorrer da leitura. Complementar ao conceito elaborado por Cosson, Machado (1998) nos coloca que o diário de leitura é um instrumento que privilegia desenvolvimentos psicológicos e se coloca como uma condição favorável para o desenvolvimento do leitor, tornando-o plenamente desenvolvido e ampliando sua autonomia leitora. Por isso, é um gênero propício à reflexão individual, mais livre e mais subjetiva.

O diário de leitura, portanto, possibilitará ao aluno registrar sua visão da leitura, suas dúvidas, as partes que mais o chamou a atenção, avaliações sobre os personagens e tudo o que achar conveniente anotar. Este trabalho permitirá tanto uma avaliação por parte do próprio aluno quanto a seu amadurecimento enquanto leitor, quanto a uma possível avaliação por parte do professor. O diário individual do aluno será compartilhado com os colegas do grupo formado para a leitura da obra, no qual cada um poderá fazer anotações no diário do colega, fazendo com que no diário de um tenha comentário dos demais membros do grupo. Essa troca fará com que os alunos se aproximem da leitura dos colegas.

O professor pesquisador usará de recursos como as fichas de leitura e as questões orientadoras, para estimular as anotações no diário.

4.3.2 Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento usado pelo pesquisador para anotar todo o processo de aplicação. Ele permitirá ao professor anotar o processo investigativo. Nele se encontram dados necessários para a avaliação de todo o processo. O pesquisador terá o diário de bordo como um constante objeto de consulta, vendo o que funcionou e o que precisará ser reconstruído para a eficácia da pesquisa. É a partir dele que o pesquisador irá averiguar se suas hipóteses (objetivos traçados) se concretizaram.

4.3.3 Produção de parte de uma adaptação (Podcast)

Instrumento que permite observar se um modelo literário realmente foi criado, as expectativas dos alunos a uma possível reprodução do texto lido e se eles estão dentro do contexto para a leitura da obra de Margareth.

4.3.4- Dramatização do coro

A dramatização do coro poderá ser gravada (hoje se tem muitos recursos para isso), tornando-se um instrumento de coleta de dados. Isso permitirá verificar a vivência dos alunos quanto às experiências que o texto permite, se colocando no lugar das escravas e ocupando o lugar de fala. Eles terão a possibilidade de expressarem-se e acrescentar aos textos lidos suas experiências.

4.4- METODOLOGIAS DE LEITURA:

Magda Soares nos diz que o texto literário também pode ser estudado em sala de aula (2007, p. 43) e acrescentamos que ele deve ser estudado para dar ao aluno a possibilidade de se tornar um bom leitor literário.

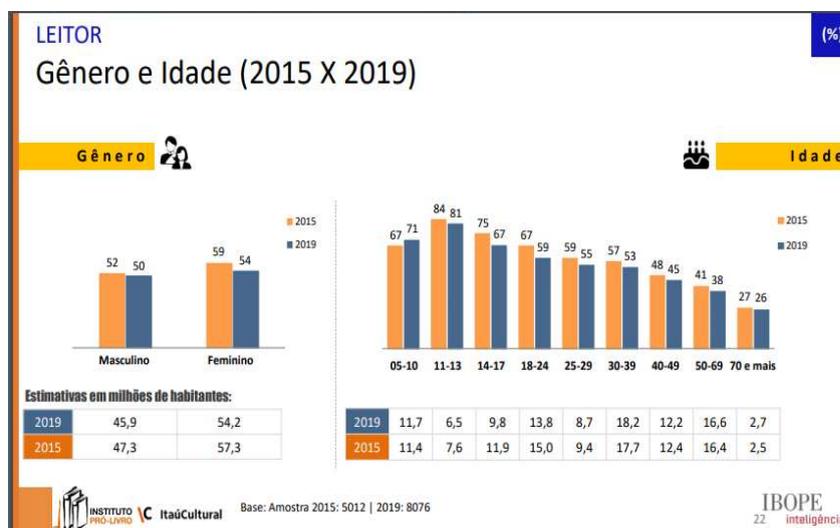
Para pensar em projetos com a leitura em sala de aula, faz-se necessário pensar no contexto atual de leitura no Brasil e relacioná-lo com o que pretendemos neste trabalho- possibilitar a ampliação da capacidade leitora dos nossos alunos e conseqüentemente, seu letramento literário.

Paulino e Cosson apresentam dados baseados nos índices de testes nacionais e internacionais que mostram que a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros está muito abaixo do esperado para um país que mostra uma elevação de sua posição econômica internacionalmente (2009, p.62). Diante disso,

presenciamos no país várias ações para promover a leitura nos diversos ambientes sociais, inclusive nas bibliotecas das escolas públicas, que recebem livros todos os anos, com algumas exceções. A ideia é a de aproximar a criança e o adolescente dos livros como meio de incentivo à leitura, uma vez que a “leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito, de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais (...)” (PAULINO E COSSON, 2009, p.63), esse ideal também está na base do que se pretende com o letramento literário.

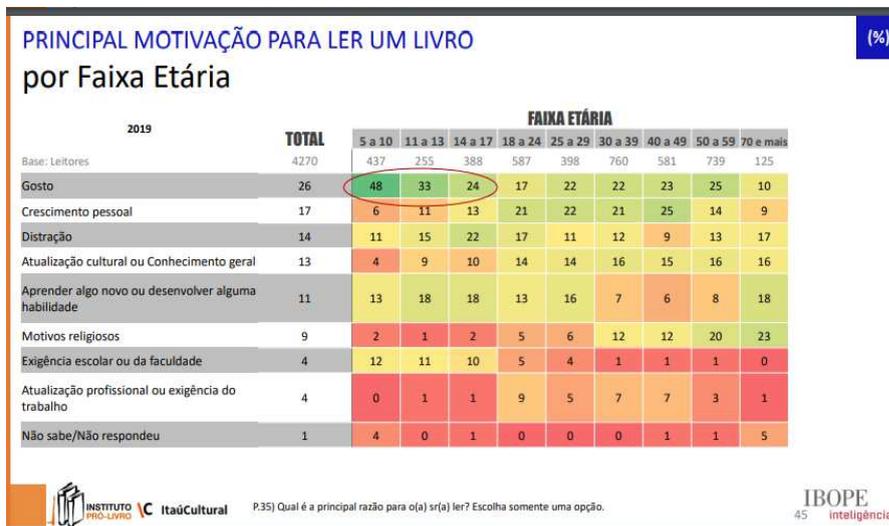
Uma pesquisa realizada pelo instituto pró-livro e lançada em setembro de 2020 (a mais atualizada, uma vez que a pesquisa é realizada pelo instituto somente de 4 em 4 anos) mostrou resultados preocupantes quando se pensa em leitores no Brasil. Ela diagnosticou que houve uma perda de 4,6 milhões de leitores e que uma boa parte deles se encontram na faixa etária dos 14 aos 24 anos, demonstrando uma variação negativa de 56% para 52% de leitores nesta faixa etária. A pesquisa considerou como leitor, toda pessoa que leu, no todo ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses antes da aplicação da pesquisa e apontou que em média, o “brasileiro” lê cerca de 5 livros por ano. Observando os gráficos selecionados a seguir, disponibilizados pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil, podemos chegar a conclusões que reforçam a importância do trabalho docente em sala de aula.

Gráfico I:



Retratos da leitura no Brasil- 5º edição
5ª edição

Gráfico II:



Retratos da leitura no Brasil- 5º edição
5ª edição

Gráfico III:



Retratos da leitura no Brasil- 5º edição
5ª edição

Analisando os gráficos acima, podemos chegar às seguintes conclusões: de uma forma geral tivemos uma queda de 8% na leitura de adolescentes na faixa etária de 11 aos 14 anos, público alvo deste projeto. O gráfico II, mostrou que a principal motivação para se ler um livro, de acordo com o que é relatado sobre a

mesma faixa etária, é o gosto, o que nos leva a pensar em como desenvolver outras razões para se ler um livro entre os adolescentes. O terceiro gráfico, portanto, retrata a influência do professor ou professora no incentivo à leitura dos jovens, confirmando o papel do docente como aquele que tem o poder pátrio de conduzir e orientar a leitura de seus alunos.

Logo, a pesquisa, que tem por objetivo fundamentar as políticas públicas para que possam estimular o hábito da leitura, embasa o porquê de projetos como este que tem por objetivo possibilitar o acesso e a ampliação da leitura literária em alunos de escolas públicas do país, levando-a a classes que ainda estão distantes delas.

A literatura estimula o leitor a buscar significados e sutilezas e a reconhecer o mundo, portanto, escolher bem o repertório literário a ser utilizado em sala de aula é uma tarefa que não deve ser subestimada. Baseadas nisso, escolhemos as adaptações de Ruth Rocha e de Margaret Atwood para darmos continuidade a este projeto tendo como horizonte o que a mesma autora nos diz “(...) os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, deve privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura.” (SOARES, 2007, p.43). Por isso, pensar nas metodologias e estratégias de leitura se faz tão urgente quanto a escolha de boas obras.

A fim de que se tornasse possível a formação do bom leitor em nossa sala de aula, utilizamos as metodologias e as estratégias de leitura apresentadas por Rildo Cosson (2021) e Isabel Solé (1998), alinhadas às obras escolhidas.

4.4.1- Práticas de leitura literária

De acordo com Rildo Cosson, a leitura literária não tem apenas um caminho e são necessários vários modos de leitura para que se permita uma abertura, tão necessária, no tratamento do texto literário dentro e fora da escola (2021, p.97). Por isso, propomos vários caminhos para possibilitar aos nossos alunos a leitura.

Um primeiro caminho importante a percorrer é a Leitura em Voz Alta. Cosson a coloca como algo que já foi muito utilizado em épocas remotas pela dificuldade de acesso aos textos escritos, pelos mais variados motivos, mas que ainda se faz necessária nos dias atuais. Algo importante nessa prática é a possibilidade de utilização das “pausas protocoladas” tão necessárias na sala de aula. Essas pausas possibilitam aos ouvintes/ leitores se manifestarem compartilhando aquilo que estão

lendo. Quando os alunos leem em voz alta, não estão apenas oralizando o que está no papel, mas transferem para a leitura toda uma experiência já consolidada que foi compartilhada entre aluno leitor, colegas e professora. A leitura em voz alta, por sua vez, não perdeu sua importância, ela é uma prática enriquecedora por permitir, além do conhecimento do texto, o seu melhor entendimento.

Um segundo é a Prática de Leitura Silenciosa, que caracteriza-se por exigir do aluno alguma proficiência, fazendo com que ele acione todo o seu conhecimento prévio para permitir a leitura. Dado isso, e sabendo que o aluno, no início desse projeto, ainda não terá o conhecimento necessário para ler sozinho, esta metodologia foi pensada para ser utilizada no desenrolar do processo e mais ao seu final, uma vez que teriam sido trabalhadas outras metodologias para levá-lo a uma maior proficiência.

O terceiro caminho é a Contação de Histórias aliada à Prática da Memorização. Cosson nos fala que a memorização deve fazer parte da sala de aula não como mero recurso de repetição como algo vazio, mas como possibilidade de ressignificar os textos compartilhados. Continua dizendo que a contação de histórias é uma prática que estimula a imaginação dos alunos, desenvolve a criatividade e seu senso crítico, permite incorporar os modelos narrativos, incentiva a leitura, além de promover o repensar de valores e seu crescimento emocional. Os alunos terão que entrar no mundo da narrativa para, posteriormente, comunicá-las. Tais caminhos serão percorridos tanto na produção do podcast, ao final da leitura da primeira obra, quanto na do coro dramatizado, ao final da leitura da segunda obra.

A produção do podcast possibilitará trabalhar com o que a Base Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam quanto ao uso das novas tecnologias, imprescindível para a efetivação do letramento literário dos alunos na atualidade. Nessa produção sugere-se aos alunos que se coloquem no lugar de Penélope, dando voz a ela, o que permitirá que os alunos experimentem um pouco do que irão ler na segunda obra.

A produção do coro dramatizado é uma variação do coro falado citado por Cosson. O autor traz que o coro falado¹⁶ é uma “atividade legítima de leitura literária na escola” (2021, p.109) e por isso necessária. O coro dramatizado consiste na recitação conjunta dos coros das escravas, acompanhadas por instrumentos

¹⁶ “ Trata-se da recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical” (COSSON, 2021, P. 109)

musicais. Este acompanhamento foi pensado para a produção dos alunos de forma especial. Caso não se consiga alguém para fazer o acompanhamento musical, pode-se usar de outros recursos como palmas, bater os pés ou alguma gravação que se encaixe adequadamente. Para a efetivação desta atividade, os alunos terão que se debruçar sobre o texto e explorar suas mais diversas leituras. Terão que interpretar e discutir o texto durante todo o processo, na escolha do coro, no melhor ritmo para o acompanhamento musical, qual parte caberia a cada um ou se fariam um só coro. Tudo isso, para que, ao final, encontrem uma forma particular para expressarem a leitura que farão.

Outro caminho, não menos importante, é a interação, que se desdobra no comentário e na análise. O primeiro, uma apreciação pessoal, o segundo, coletiva. A interação percorrerá todo o processo de leitura por meio das práticas de leitura compartilhada e protocolada. A leitura e a discussão dos textos permitirá a participação efetiva dos alunos comentando e analisando-os, possibilitando a percepção de que a leitura é algo construído a partir de vários aspectos individuais e coletivos.

Todo processo deverá ser realizado em conjunto com as estratégias de leituras sugeridas por Isabel Solé.

4.4.2- Estratégias de leitura

Para pensar em estratégias de leitura, precisamos primeiro pensar no que seria o ato de ler. De acordo com Isabel Solé (1998) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (p.22), o que envolve a presença de um leitor que seja ativo e que tenha um objetivo para a leitura. Baseada na autora e em outros já citados neste projeto, caminhamos numa perspectiva interativa¹⁷, na qual vislumbramos a leitura como “um processo que compreende a linguagem escrita”.(SOLÉ, 1998, p.23).

Para que esse processo seja efetivo, a mesma autora diz que é necessário que o aluno seja capaz de “manejar com destreza as habilidades de decodificação” (p.23) aliadas a seus objetivos, ideias, experiências, previsões e inferências. Ele precisa também ser capaz de aliar tudo isso às informações presentes no texto.

¹⁷ O modelo interativo “(..) pressupõe uma síntese e uma interação de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura.” (SOLÉ, 1998, p.23).

Um segundo ponto questionado foi o porquê de se utilizar estratégias. Uma primeira resposta seria permitir a leitura. Contudo, não são apenas as estratégias que a permitem.

Para que a leitura se concretize será necessário vários aspectos, um deles já citado, a habilidade de decodificação. Entretanto, esta permite somente o início do processo de leitura. Para ler, é essencial que os conteúdos dos textos sejam claros e coerentes, que se tenha conhecimento da estrutura dos textos e do léxico utilizado nele, da sintaxe e dos elementos de coerência e coesão da língua. É necessário, acrescentando ao que já foi dito, o conhecimento prévio. Ele deve ser adequado para a leitura de um texto específico. Para cada tipo de texto, exige-se um tipo de conhecimento prévio, e isso pode ser adquirido.

Logo, todos os fatores citados contribuem para uma boa leitura, porém não são suficientes por si só. Então entra em cena a importância das estratégias de leitura. Solé nos diz que elas são usadas pelo leitor para “(...) intensificar a compreensão e a lembrança do que se lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão”. (1998, p. 71). Fatores tão urgentes para possibilitar aos jovens leitores a proficiência que precisam para serem bons leitores. Para que isso se realize, foi necessário pensar em quais estratégias utilizar.

Baseadas em Solé, estas estratégias deveriam primeiro permitir que os alunos leitores pudessem se organizar em relação às leituras que fariam. A fim de que isso ocorresse, percorremos nosso trajeto calcados nas seguintes estratégias- Antes da Leitura, Durante a leitura e Depois da leitura- propostas pela autora.

A primeira delas, antes da leitura, será realizada antes do início da atividade de leitura em si. O objetivo é permitir que os alunos se organizem para melhor compreender a leitura que farão. Essa estratégia trabalhará a motivação para a leitura, o porquê de se ler, o estabelecimento de previsões sobre o que se lerá, a formulação de previsões sobre a leitura. Suscitará nos alunos o acesso aos conhecimentos prévios necessários para a leitura de uma forma mais geral. Todo o processo foi pensado para que a leitura começasse a se tornar significativa para eles.

Dando sequência, será utilizada as estratégias propostas pela espanhola para o durante a leitura. Sabendo da complexidade que é a leitura, fator que traz um desafio para eles, já que não estavam habituados à leitura clássica e do que ela

exigiria como suporte, foram pensadas atividades para o desenvolvimento do raciocínio leitor, o que não necessariamente significará uma atividade rasa de explicação do texto.

Nesta fase pensamos em que tipo de leitura possibilitar ao aluno. Nela sugerimos a leitura por mais de um viés, como já citado na metodologia. Solé propõe que se utilize como estratégias o ciclo “ler- resumir- solicitar esclarecimentos- prever” (1998, p.119), o que não necessariamente será trabalhado na sequência e nem proposto sempre pelo professor, o que favorece muito o desenvolvimento da autonomia da leitura do aluno, tanto na leitura compartilhada quanto na leitura independente. Além disso, foi pensado a estratégia de formulação de perguntas, tanto por parte do professor quanto do aluno, o que possibilitará o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Dar espaço para as perguntas dos discentes permitirá a eles um maior envolvimento com a leitura e conseqüentemente, a atualização de seus conhecimentos prévios.

Será possibilitada também o uso de seminários para compartilhamento das leituras independentes feitas pelos alunos, suscitando a crítica tão importante para o crescimento como leitor literário. A estratégia de reconhecimento quanto ao cometimento de erros ou quando se tem alguma lacuna quanto a compreensão do texto também será proposta a eles. Isso permitirá um amadurecimento do nosso leitor e conseqüentemente uma menor interferência por parte do professor na leitura deles. Reconhecer os erros e procurar solucioná-los é uma atitude que se espera de um leitor mais proficiente, um leitor que tenha autonomia sobre sua leitura e é o que se pretende possibilitar aos alunos no momento em que trabalharem com as estratégias.

Uma outra estratégia é a seleção das palavras desconhecidas e a tentativa de entender seu significado pelo contexto. Cortar a leitura para procurar significados de palavras não é muito produtivo e deve ser utilizado somente em casos nos quais a significação da palavra seja imprescindível para o entendimento do texto. É muito mais produtivo deixar que a leitura flua e se entenda o significados das palavras pelo contexto e no desenrolar da leitura. Por isso sugere-se que os alunos continuem a leitura, que aventurem-se numa interpretação para as palavras desconhecidas, ou que releiam o texto para encontrar o sentido da palavra naquele contexto. Contudo,

quando o significado da palavra for imprescindível para a compreensão do texto, então o significado deverá ser pesquisado em um dicionário ou fonte confiável.

Para encerrar o processo, pensou-se em estratégias para o depois da leitura, também baseadas em Solé. A retomada das estratégias utilizadas nos momentos anteriores é o caminho sugerido pela autora e acatado neste trabalho. Então deve-se recorrer às perguntas e respostas alinhadas aos seminários para trabalhar se as hipóteses formuladas serão ou não concretizadas, se as expectativas deles quanto a leitura serão satisfeitas, o que não se sugere realizar com objetivo de avaliação e sim de construção de significados.

A avaliação a ser realizada deverá ser a avaliação formativa, no intuito de possibilitar ao aluno se colocar no lugar do outro e de dar voz a quem não a tinha e percorrerá todo o processo de construção da leitura literária.

Contudo, não se deve pensar nas estratégias como fim, mas como meio de desenvolvimento do processo de leitura dos nossos alunos. Elas não podem atrapalhar o processo, nem dificultar a compreensão do texto, precisam ser bem pensadas para ser o necessário para o desenvolvimento do aluno leitor. Já se dizia uma frase popular que “o menos é mais”, e aqui isso cabe perfeitamente. Tivemos o cuidado de pensar o todo o processo de modo que não cansasse o aluno e se perdesse todo o trabalho realizado.

5- Proposta interventiva -

Sugerimos que as leituras propostas neste projeto sejam realizadas de modo compartilhado, pois temos a consciência de que em muitas bibliotecas escolares não existem exemplares destas adaptações para todos os alunos- a biblioteca da escola lócus desta pesquisa, é um exemplo desta situação. Pelo fato de não se poder exigir que os alunos comprem o livro, já que alguns alunos se encontram em situações sociais bem precárias, será necessário que o professor providencie alguns exemplares para a leitura em pequenos grupos, que deverão ser criados no início do processo interventivo. Pode-se solicitar, através de verbas recebidas pela escola para a compra de livros literários, a compra das adaptações de Ruth Rocha e de Margaret Atwood. Esta solicitação deve ser feita com bastante antecedência uma vez que dependem de licitação e o prazo para entrega dos exemplares pode ser longo.

Orienta-se que a participação dos discentes seja priorizada, como meio de compartilhar as leituras antes, durante e depois do processo de leitura das adaptações. Dentro desta proposta, deve-se utilizar a leitura protocolada, para estabelecer inferências leitoras sobre o texto a partir de elementos textuais, elas serão averiguadas durante todo o processo, numa constante reflexão sobre a validade ou não dessas inferências e a partir disso criar um maior envolvimento por parte do professor e do aluno no diálogo textual.

Posto isto, como forma de desenvolvimento do letramento literário dos alunos e de ampliação de seus repertórios, propostos neste trabalho, as atividades a serem realizadas não são definitivas e propõe-se que sejam desenvolvidas de acordo com a estrutura apresentada a seguir. Tal estrutura foi adaptada de acordo com o desenrolar da proposta e o amadurecimento teórico do pesquisador, o que não impede futuras adaptações de acordo com as características da turma a ser aplicada.

Estima-se que serão necessárias aproximadamente 30 aulas de cinquenta minutos (dois bimestres- um para a leitura de cada obra) para a aplicação desta intervenção.

5.1- Primeira etapa

5.1.1 Apresentação do projeto piloto e aplicação da pesquisa sobre o hábito de leitura dos alunos.

Nesta parte inicial o objetivo será introduzir o projeto, colocando a turma a par do funcionamento do processo que será desenvolvido, para que eles possam se dispor a participar, o que permitirá uma abertura maior para que o texto literário possa cumprir sua função. Será necessário realizar a pesquisa sobre o hábito de leitura deles, para uma posterior análise por parte do professor e para o acompanhamento do desenvolvimento leitor desses alunos, possibilitando uma noção mais clara da realidade de leitura apresentada pela turma.

5.1.2 Leitura compartilhada e protocolada¹⁸ da obra *Ruth Rocha conta a Odisséia*.

A leitura dessa adaptação terá como objetivo dar a conhecer aos alunos a narrativa da Odisseia de Homero. A partir dela, permitir aos alunos a criação de um modelo literário e perceber suas convenções sociais. Ruth Rocha reconta a narrativa da Odisséia de maneira mais próxima possível do original para adequá-la ao público infanto-juvenil. Esse processo de leitura será encaminhado de modo a permitir aos alunos se envolverem com a narrativa, vivenciando as aventuras e as expectativas que ela permite. As atividades pensadas para essa fase levarão em consideração o tipo de narrador e como isso influenciou na construção dessa narrativa. Trabalharemos os personagens, os elementos da narrativa, o momento histórico e social que foi recriado nela a partir da visão apresentada pelo autor. Nessa fase serão trabalhados aspectos históricos que contribuirão para uma melhor compreensão dos conceitos de hierarquia social, de escravidão e de mulher na sociedade da época, o que poderá ser feito de forma interdisciplinar.

¹⁸ A leitura compartilhada se conceitua como uma atividade na qual se compartilha o conhecimento em situações de ensino e aprendizagem, como coloca Cosson (2021, p.117), já a *leitura protocolada* ou leitura por meio de inferências “consiste em estabelecer com os leitores previsões sobre o texto”, baseados no título e na capa, fazendo a leitura da obra em partes com pequenos intervalos para verificar se essas previsões se confirmam, discutindo e realizando novas hipóteses até o término da leitura do texto. (COSSON, 2021, p. 116, 117)

Essa etapa será dividida em Antes da Leitura, para análise de aspectos extratextuais e averiguação do conhecimento prévio do aluno; Leitura da obra- de forma compartilhada e protocolada- direcionada através de questões orientadoras e Depois da leitura, quando será possível analisar a leitura feita pelos grupos através de seminários.

Logo após, será proposta a produção de uma adaptação de um trecho da obra de Ruth Rocha que se refere a Penélope, dando voz à personagem, como forma de trazer aos alunos essa possibilidade e já criar expectativas para a próxima leitura. Esse processo será realizado utilizando o recurso do Podcast com o intuito de trazer à sala de aula os meios digitais e semióticos.

5.2. Segunda etapa

5.2.1 Leitura compartilhada e protocolada da obra *A odisséia de Penélope*.

Nessa etapa está o cerne do projeto. É na adaptação de Margaret que está a visão a partir da qual se quer permitir aos alunos a criação das habilidades para o jogo literário, mesmo ciente que nem todos se prontificarão a isso.

As atividades propostas nesta etapa deverão levar o aluno a perceber as convenções sociais apresentadas/ recriadas tanto na obra de Ruth Rocha quanto na ficção de Margareth. Os alunos serão levados a (re)pensarem sobre as convenções sociais trabalhadas na adaptação *A Odisséia de Penélope* e sobre o papel que a obra exige deles como leitores/receptores. Será trabalhado com os alunos o papel que o texto exige do leitor em cada leitura, levando-os a interpretá-las como o narratário que o texto exige. Será trabalho também o que Chimamanda¹⁹ nos coloca sobre o perigo de se ter uma única versão da história, e até que ponto a mulher (inclusive as escravas) teve voz nessas narrativas, mostrando que esta depende muito de quem a conta, ou seja, observar a postura do narrador enquanto aquele que constrói a imagem apresentada sobre as personagens, atentando-se para a posição social que é dada às mulheres nessas narrativas, bem como o modo como a escravidão é abordada.

¹⁹ ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

5.3 Leitura dramatizada do coro

Nesta etapa será feita uma avaliação de como o aluno percebeu a voz do narrador na criação das personagens. Eles terão que fazer a leitura dramatizada de um dos coros das escravas apresentados no texto de Atwood se colocando no lugar delas. Margareth dá voz a Penélope, mas também às escravas, mostrando um duplo questionamento. Penélope narra sua própria história indagando quanto ao lugar e à autoridade dada ao masculino. Já as escravas, ao cantar, declamar ou dançar, contam sua própria história, questionam Odisseu, mas também Penélope, colocando dúvidas quanto a sua real intenção.

Essa atividade será coletiva, dando voz também aos meninos, como meio de possibilitar a todos a oportunidade de se colocarem no lugar do outro e de trabalhar com as palavras. Eles deverão estudar a narrativa e trabalhar conceitos como tom de voz, musicalidade, cadência e outros. Esse trabalho permitirá trabalhar com os multiletramentos²⁰, já que vai envolver outros meios de produção de sentido. Essa produção de sentido será proporcionada através de uma parceria com um professor de geografia, também músico, que se disponibilizou a preparar todo o acompanhamento musical e a gravação da dramatização dos alunos, o que possibilitará uma melhor orientação dos alunos ao modo de se fazer a leitura dramatizada, intensificando o sentido criado pelo texto. Este acompanhamento poderá ser feito usando outros recursos, caso não tenha um músico para ajudar.

²⁰ “o conceito de **multiletramentos** aponta para dois tipos específicos e importante de multiplicidade presentes em nossas sociedades...na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.” (ROJO, 2012, p.13)

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta proposta interventiva pensei que o grande problema em relação a dificuldade de meus alunos com relação a leitura literária era a não aceitação de assuntos que os feriam, em grande parte, na sua religiosidade. Porém ao percorrer toda a análise teórica apresentada neste projeto, percebi que o assunto exigia uma análise muito mais profunda.

Portanto, saber conceitos como “repertório literário” fez-me compreender que sem um mínimo de conhecimento o aluno não seria capaz de interpretar o que estava lendo e que quanto mais ele fosse instigado a ter boas experiências literárias, mais a escola colaboraria para o seu “letramento literário”. Deu-me também a consciência de que o letramento proporcionado pela escola não termina nela e que precisa ser um investimento de toda a sociedade.

O aprofundamento do que seria uma adaptação ensinou-me a entender que as obras são obras por si só e que o fato de serem classificadas como adaptação não fazem delas uma obra inferior, cabendo ao docente a análise e escolha das melhores obras a trabalhar em sala de aula. Logo, usá-las pode ser um instrumento valioso em nossas salas de aula.

Pensar, então, em tudo que envolve o ato de ler, fez-me perceber o quanto é difícil para um aluno de escola pública no Brasil compreender sua função diante de um texto ficcional. Ele precisa percorrer caminhos que na maioria das vezes lhe são negados. Porém, dar-lhe a oportunidade de se tornar um leitor maduro e capaz de fazer as mais diversas leituras é função da escola. Cabe a ela permitir que o aluno se reconheça nas leituras que faz, que seja capaz de experienciar novos mundos e ser respeitado em suas experiências subjetivas.

Isto tudo só será possível quando a escola oportunizar ao aluno conhecer os diversos caminhos que levem a leituras mais proficientes, trabalhando com metodologias e estratégias de leitura que contribuam com o amadurecer leitor do aluno.

Perceber então, que o maior problema era o aluno não entender sua função diante de um texto literário e que ele deveria ser o centro de todo processo com a leitura, foi o que possibilitou chegar até aqui. Passar por todos os conceitos me permitiu uma maior abertura para perceber melhor a dificuldade de meus alunos e a

necessidade de criar atividades leitoras que os levassem a compreender seu lugar no jogo ficcional, que aumentasse seu repertório literário e permitisse concretizar seu letramento literário.

Espero que esta proposta, através do caderno pedagógico elaborado a partir de toda fundamentação teórica apresentada neste projeto, possibilite que o aluno se coloque como o leitor necessário diante de uma leitura de ficção. Todas as questões elaboradas no caderno pedagógico foram pensadas com o intuito de levar o aluno a se colocar na posição de leitor que o texto propõe, formando os pactos de leitura necessários para isso.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro. ABNT, 2011. MARÇAL

ATWOOD, Margaret. **A odisseia de Penélope**; tradução de Celso Nogueira.-1a ed.- Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC SEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC SEF, 1998.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. 4a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/São Paulo: Duas cidades, 2004, p.169-191.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. **O diálogo intertextual em A odisséia de Penélope, de Margaret Atwood**, UNIGRANRIO
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/31>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho. **Foco narrativo e fluxo da consciência: questões de teoria literária** <https://books.google.com.br/books?hl> . Acesso em: 10 maio de 2022.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens no brasil e seus adaptadores**, Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho, UEMA, 2008
http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/DIOGENES_CARVALHO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

CASTRO, Elis Crokidakis, OLIVEIRA, Sandra Verônica Vasque Carvalho de- **A Odisseia de Penélope** - UNESA - UFRJ
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/view/31384>. Acesso em: 16 de nov. de 2022. Acesso em:10 no. 2022

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 29 de 2007.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Letramento literário na escola. In: Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas.** Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka e Tânia Magalhães (organizadoras). Juiz de Fora: editora UFJF, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário.** 2a ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

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

EVEN-ZOHAR, I. **O sistema literário.** Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha, Revista Translatio, n. 5, 2013.

____. **Teoria dos polissistemas.** Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha, Revista Translatio, n. 5, 2013.

FREITAS, Daniela da Silva de. **A odisseia segundo Penélope, por Margaret Atwood,** Universidade federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil, 2021

<https://www.scielo.br/j/ides/a/Fj9n6gYjv9R3F44fc46Ggcl/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

<https://www.ruthrocha.com.br/biografia>. Acesso em 20 de maio de 2022.

<https://www.tirodeletra.com.br/biografia/MargaretAtwood.htm>. Acesso em 20 de maio de 2022.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUVE, V. **A Leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUVE, V. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura-* Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide (organizadores). São Paulo, Ed. Alameda, 2013.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. Revista Scripta, 8(14), 13-22. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em 10 de maio 2022

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

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Faculdade de Letras - Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS

PORTOLOMEUS, A; RODRIGUE [=pt-BR&lr=&id=dTMNEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=o+narrador&ots=DRCwoEg4Qt&sig=tDL9B-uDc4W9yGCCv-WBHQg93jQ](https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538). Acesso em: 20 de julho de 2022.

MIGUEL Maria de Fátima. **RUTH ROCHA, página a página: bibliografia de e sobre a autora.** MAF Miguel - 2006 - repositorio.unesp.br

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94136>. Acesso em: 19 de junh. de 2022

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm.1, 2004, pp.47-62. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Paulino, G. (2007). **Letramento Literário: Por Vieiras e Alamedas**. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 6(5). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842>

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha, *Revista Translatio*, n. 5, 2013.

Retratos da leitura no Brasil- 5ª edição

https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IP_L_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. São Paulo: Editora Salamandra, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.] São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

www.remissaonline.com.br/blog/como-fazer-um-podcast. Acesso em jan. de 2022.

6- Apêndices

6.1 Formulário sobre atividades leitoras dos alunos

*Formulário sobre atividades leitoras dos alunos da turma 95
Escola Estadual Ali Halfeld
Professora Edneia Aparecida Amâncio*

1. Como você definiria o que é ficção? Ou seja, o que distingue uma obra de ficção e uma obra de não-ficção?

2. Você gosta de ler ficção? Por quê?

3. Que obras de ficção você se lembra de ter lido? Se forem muitas, limite sua resposta a dez obras e indique isso na resposta. Prefere alguma delas? Por quê?

4. Você sentiu alguma dificuldade na leitura delas? Qual?

5. Qual leitura geralmente você faz com mais frequência?

6. Qual é/são seu/s critério/s para escolher obras de ficção para ler?
 (a) Escolho pelo gênero (policial, terror, conto psicológico, crônica, narrativa de aventura, romance etc.)
 (b) Escolho pela capa do livro
 (c) Escolho pela sinopse do livro
 (d) Escolho a partir de resenhas do livro
 (e) Escolho por indicação de amigos(as), familiares ou outras pessoas ligadas afetivamente a mim
 (f) Escolho a partir de indicações escolares
 (g) Escolho obras que originaram filme(s)
 (h) Escolho obras que geraram adaptações textuais
 (i) Escolho obras de um(a) autor(a) que já conheço e gosto
 (j) Outro critério: _____
7. Para que serve a ficção na sua opinião? Ou seja, qual seria sua função?

