



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

DÉBORAH JUSTINIANO VIEIRA LIMA

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
ENVOLVENDO UMA REESCRITURA DA OBRA *OS MISERÁVEIS***

**UBERLÂNDIA-MG
2020**

DÉBORAH JUSTINIANO VIERA LIMA

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
ENVOLVENDO UMA REESCRITURA DA OBRA *OS MISERÁVEIS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

UBERLÂNDIA-MG
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L732
2020 Lima, Déborah Justiniano Vieira, 1986-
 A Literatura como instrumento de efetivação da Educação em
Direitos Humanos: a aplicação de uma sequência didática
envolvendo uma reescritura da obra "Os Miseráveis" [recurso
eletrônico] / Déborah Justiniano Vieira Lima. - 2020.

 Orientador: João Carlos Biella.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.352>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Linguística. I. Biella, João Carlos ,1968-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

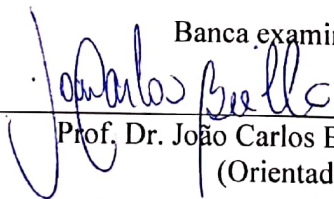
DÉBORAH JUSTINIANO VIERA LIMA

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
ENVOLVENDO UMA REESCRITURA DA OBRA *OS MISERÁVEIS***

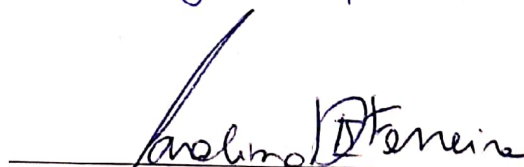
Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre em Letras no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2020.

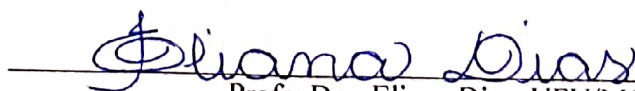
Banca examinadora



Prof. Dr. João Carlos Biella, UFU/MG
(Orientador)



Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, UFU/MG
(Membro externo)



Profa. Dra. Eliana Dias, UFU/MG
(Membro interno)

Dedico este trabalho à minha mãe, verdadeira inspiração e motivação na minha profissão. Aos professores da Educação Básica deste país, por fazerem a diferença, mudando vidas. Em especial, à Tia Olga, professora que exerceu enorme influência na minha escolha acadêmica e profissional. A todos aqueles que acreditam na Educação como único caminho para a transformação de uma sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos nesta pesquisa e por me proporcionar saúde possibilitando a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, àquela que primeiro me apresentou o prazer da leitura e responsável direta por esta minha conquista. Pelos conselhos nos momentos de maior dificuldade e por sempre acreditar em mim. Pelo amparo jurídico que me possibilitou conquistar a licença sem a qual seria impossível frequentar este curso.

A meu amado marido pela paciência, pelo incentivo diário, por me ajudar a me manter firme no meu propósito e me encorajar a não desistir. Por todo o apoio emocional, e pelas sugestões relativas a este trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Carlos Biella, pelo exemplo de professor e ser humano. Por não medir esforços e estar sempre presente e disposto a nos ajudar. Jamais esquecerei sua compreensão nos momentos difíceis, entendo nossas falhas e aconselhando sempre com as palavras certas. Por transmitir serenidade, tranquilidade e, principalmente, agradeço pela confiança. Por todos os ensinamentos compartilhados ao longo desta caminhada, nos fazendo enxergar a Literatura com outros olhos e repensar o modo de ensiná-la. A ele, minha eterna admiração e gratidão!

À toda a minha família que sempre torceu por mim, em especial à minha avó e meu irmão. À primeira, por ouvir minhas lamúrias, sempre com uma palavra de consolo e um leite quente. Agradeço pelas orações! Ao meu irmão, pela amizade eterna, pelo carinho, motivação e pelos momentos de descontração.

Aos meus amigos tão queridos e amados que souberam entender as ocasiões que deixei de compartilhar com eles para me dedicar à pesquisa e escrever este trabalho. Por tornarem tudo mais leve e por me proporcionarem momentos de alegria nas horas mais difíceis. Em especial, à minha grande amiga Dr^a. Camila Braga pela ajuda e por ser fonte de inspiração em sua dedicação aos estudos e determinação.

Às professoras componentes da banca de qualificação e defesa desta dissertação, Prof^a. Dr^a. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Prof^a. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil e Prof^a. Dr^a. Eliana Dias, pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para este trabalho.

Aos professores do Profletras, por tantos conhecimentos compartilhados e por abrirem meus olhos para novas perspectivas. O que aprendi neste tempo de curso valeu por toda uma vida.

Aos colegas da pós-graduação que facilitaram esta árdua jornada. Por dividirem suas experiências e conhecimentos, principalmente em relação à prática de sala de aula. É emocionante saber que não se está só e que ainda existem tantos profissionais apaixonados pelo que fazem. Em especial, às minhas companheiras de viagem (e foram tantas) Priscilla e Patrícia. Agradeço, principalmente, a paciência, a companhia e a amizade de vocês. Agradeço também à minha colega Ângela, que se tornou uma grande amiga. Pessoa com quem me identifiquei imediatamente. Agradeço pelos conselhos não só acadêmicos, como também pessoais.

À Dr^a Keila Eiko Felipe Mori Dallara, amiga e advogada que me auxiliou no processo judicial que me garantiu o direito de frequentar o curso.

Aos meus queridos alunos participantes desta pesquisa, pelo comprometimento, tornando possível a realização deste projeto.

“Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

Antonio Candido (1988)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo potencializar a importância da Literatura como meio de efetivação da Educação em Direitos Humanos, por meio da aplicação de uma sequência didática priorizando a função humanizadora da Literatura. Este trabalho se justifica pela necessidade de educar para a vida, formando alunos que estejam conscientes das possibilidades de conhecer e controlar os fatores que os levem a sua autonomia e valorizar a Literatura tanto em sua função estética, como em sua função social, promovendo um paralelo entre o texto ficcional e a realidade vivida pelos alunos. A preocupação com a Educação em Direitos Humanos tem crescido no Brasil. À vista disso, verifica-se a necessidade da apresentação e desenvolvimento de projetos que despertem para o respeito às diferenças, à tolerância e a consciência da dignidade de toda pessoa humana. A Literatura, portanto, assume um papel fundamental no que se refere à sensibilização do aluno para as questões relacionadas aos Direitos Humanos. Diante desse contexto, é preciso repensar o ensino de Literatura, muitas vezes voltado exclusivamente para as questões formais e classificatórias, expandindo sua relevância para discussões apontadas no contexto histórico e social de seus enredos. Para tanto, optou-se pelo estudo, nas aulas de Língua Portuguesa, do clássico *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, adaptado para o público infantojuvenil por Luc Lefort, por se tratar de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Goiânia, Goiás. No caso específico desta pesquisa, a abordagem partiu de uma leitura crítica de análise e discussão com os alunos acerca do enredo de uma obra reescrita com o propósito de estabelecer uma relação com os Direitos Humanos. Como a Literatura, de acordo com Candido (1988), é considerada um direito humano, por que não trabalhar por meio de um exercício metalinguístico em que os próprios direitos humanos são discutidos na obra em questão? É a Literatura se manifestando como direito humano e debatendo o significado do próprio “Direito Humano”. Através da aplicação da sequência básica proposta por Cosson (2016), priorizando a função humanizadora da Literatura e por meio de uma abordagem social, buscou-se incentivar o aluno a posicionar-se diante das questões sociais, e até intervir na sua realidade buscando transformá-la. O trabalho foi positivo na medida em que os alunos se mostraram interessados no projeto e, principalmente, na leitura do livro literário e puderam conhecer e refletir sobre seus direitos. Diante das questões apresentadas, que buscou fomentar nos alunos o gosto pela leitura literária e contar com a Literatura para se efetivar uma educação em Direitos Humanos, espera-se também que este estudo possa contribuir para auxiliar professores de Língua Portuguesa interessados no trabalho com as reescrituras dos clássicos e no princípio humanizador da Literatura.

Palavras-chave: Literatura. *Os Miseráveis*. Adaptação. Sequência Básica. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research aims to enhance the importance of Literature as a way of implementing Human Rights Education by means of the application of a didactic sequence that prioritizes the humanizing function of Literature. This work is justified by the need to educate for life, training students who are aware of the possibilities of knowing and controlling the factors that lead them to their autonomy and valuing Literature both in its aesthetic and social function, promoting a parallel between the fictional text and the reality experienced by the students. The concern with Human Rights Education has grown in Brazil. Consequently, there is a need for the development of projects that arouse respect for differences, tolerance and awareness of the dignity of every human person. Literature, therefore, assumes a fundamental role in terms of raising student awareness of topics related to Human Rights. Given this context, it is necessary to rethink the teaching of Literature, often focused exclusively on formal and classification issues, expanding its relevance for discussions pointed out in the historical and social context of its plots. To this end, it was decided to study, in Portuguese Language classes, the classic *Les Misérables*, by Victor Hugo, adapted for children and adolescents by Luc Lefort, since the class in issue was a 6th grade of an elementary school in a municipal school of Goiânia, Goiás. In the specific case of this research, the approach started from a critical reading of analysis and discussion with students about the plot of a rewritten work with the purpose of establishing a relationship with Human Rights. As Literature, according to Candido (1988), is considered a human right, why not working through a metalinguistic exercise in which human rights are discussed in the work in question? It is Literature manifesting itself as a human right and debating the meaning of "Human Law" itself. Through the application of the basic sequence proposed by Cosson (2016), prioritizing the humanizing function of Literature and through a social approach, we sought to encourage the student to take a position on social issues, and even intervene in their reality seeking to transform it. The work was positive in the sense that the students were interested in the project and, mainly, in reading the literary book and were able to know and reflect on their rights. In view of the questions here presented, which sought to foster a taste for literary reading among students and to rely on Literature to carry out an education in Human Rights, it is also expected that this study may contribute to assist Portuguese Language teachers interested in working with the rewrites of classics and the humanizing principle of Literature.

Keywords: Literature. The *Misérables*. Adaptation. Basic Sequence. Human rights. Human Rights Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1 Um diálogo sobre leitura literária e letramento	21
2.2 A leitura de clássicos como proposta para o letramento literário.....	29
2.3 Adaptações: heroínas ou vilãs?	34
2.4 “Do grotesco e do sublime”: a reescritura e a obra <i>Os Miseráveis</i>	41
2.5 O professor de Língua Portuguesa como mediador sociocultural e político.....	45
3 FUNDAMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
3.1 A pesquisa-ação	50
3.2 A sequência básica de Cosson.....	52
4 A PROPOSTA DIDÁTICA E O PROCESSO DE INTERVENÇÃO	54
4.1 Os objetivos da pesquisa, o contexto e os participantes	54
4.2 Procedimentos metodológicos.....	56
4.3 A proposta didática: apresentação da sequência básica	58
4.4 O processo de intervenção	93
4.4.1 <i>Motivação</i>	93
4.4.2 <i>Introdução</i>	99
4.4.3 <i>Leitura</i>	103
4.4.4 <i>Interpretação</i>	111
5. ANÁLISE DE DADOS.....	118
5.1 Material e métodos	118
5.2 Resultados e discussão.....	118
5.2.1 <i>Análise da aplicação da sequência básica</i>	118
5.2.2 <i>Análise do produto cultural desenvolvido pelos alunos</i>	122
5.2.3 <i>Análise dos questionários</i>	124
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – Modelo do diário de campo.....	136
ANEXOS	137
ANEXO A – Modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor.....	137

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos	139
ANEXO C – Capa do livro <i>Os Miseráveis</i>	141
ANEXO D – Fase da Motivação	141
ANEXO E – Fase da Introdução	142
ANEXO F – Fase da Leitura	145
ANEXO G – Fase da Interpretação	152
ANEXO H – Evento Literário	153

1 INTRODUÇÃO

O texto da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*¹ completou mais de 70 anos. A temática nuclear desse documento tem sido, contemporaneamente, objeto de discussões, à medida que vivemos uma realidade nacional, em que os direitos individuais fundamentais, apesar de garantidos constitucionalmente, não estão sendo respeitados. Há de se verificar a atuação da escola e como se dá a efetividade do papel que ela assume como formadora de opinião dos seus alunos, no tocante à temática em questão.

A Literatura surge, então, como um recurso fundamental para a efetivação de uma proposta de Educação em Direitos Humanos. O crítico Antonio Candido, em seu ensaio *O Direito à Literatura* (1988), explana acerca da função social da Literatura. De acordo com palavras do próprio Candido:

[...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1988, p. 175).

Dessa forma, a Literatura possibilita a reflexão e a discussão de questões sociais, aproximando-se da realidade do leitor, despertando sua sensibilização para as temáticas coletivas e desenvolvendo seu pensamento crítico.

A Literatura muito tem a oferecer ao aluno, além daquilo que lhe tem sido apresentado no cotidiano escolar de forma descontextualizada. Despertar no aluno o gosto pelo texto literário se torna um desafio, tendo em vista que o ensino de Literatura quase sempre está atrelado aos modelos tradicionais.

No caso específico do Ensino Fundamental II, observa-se que o estudo do texto literário perpassa por algumas dificuldades que impossibilitam um trabalho ideal pautado no comprometimento com a proposta de letramento. O ensino de Literatura, em grande parte dos casos, está subordinado ao estudo da gramática normativa e é entendido apenas como um “apoio” ao ensino de Língua Portuguesa. O trabalho com o texto literário que deveria ser destacado na escola muitas vezes é ignorado em função do ensino de regras e estruturas

¹ Criada e proclamada pela ONU em 10 de dezembro 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é o principal documento relacionado ao exercício da cidadania. A Declaração simboliza a maior conquista no que diz respeito aos direitos fundamentais. Seus artigos regem a democracia e estão presentes em todas as Constituições do mundo moderno. Ela resume os direitos e deveres fundamentais do ser humano abordando os aspectos individuais, culturais, políticos e sociais.

convencionais. A leitura literária ainda encontra outra dificuldade, que é o fator tempo, tendo em vista que o ensino de Literatura não é destacado nos conteúdos programáticos de forma explícita. Apresentado nos livros didáticos de maneira fragmentada, os textos literários são encontrados na forma de recortes descontextualizados de obras literárias em função do trabalho de interpretação e o estudo da gramática.

Embora a preocupação com o estudo do texto literário já se manifeste em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)² e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, valorizando sua abordagem plural e sua relação com a dimensão social, e mesmo muitos professores de língua portuguesa já se mostrarem conscientes em relação à importância da leitura na escola, principalmente a leitura literária, é um processo árduo disseminar entre os alunos o gosto pela leitura e prepará-los como leitores críticos.

Diante de inúmeros obstáculos que entravam o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, como os programas curriculares de Língua Portuguesa que se apresentam repletos de conteúdos relacionados à gramática normativa preenchendo todo o tempo dedicado ao ensino de língua materna; diante do conceito equivocado que se tem do trabalho com o texto literário em que se visa somente leitura de fragmentos de forma descontextualizada; devido à quantidade exorbitante de alunos por professor, entre outros fatores, o professor não se vê diante de uma tarefa fácil. Obstante essas dificuldades, cabe a ele a tarefa de intermediar o contato entre o aluno e o texto literário de forma que este tenha condições de desenvolver a capacidade de analisá-lo de forma crítica e construa sua própria experiência literária.

Um questionamento importante a ser feito é o que se pretende com o ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Em um contexto escolar no qual a leitura não é o maior atrativo, refletir sobre alternativas para atrair o aluno para a sensibilidade das palavras e o universo literário deve ser uma preocupação. Resta pensar em formas para envolver o aluno e aproximá-lo da leitura e da Literatura, a fim de que esses conceitos não se imponham ao estudante como conteúdos para assimilar, mas que se construam pontes significativas entre a

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, são a junção de documentos que compõem a grade curricular de uma unidade escolar. Esse material foi elaborado com o objetivo de servir como ponto de partida para orientar o trabalho docente em sala de aula.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um novo documento que objetiva nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro. Atua como uma referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de formação. É um instrumento que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, levando em conta suas singularidades.

habilidade de ler, a arte literária e o aluno. O trabalho do professor, nesse caso, é fundamental. Ele é o mediador que ajudará a construir essa ponte e, para isso, ele deve estar liberto de preconceitos e disposto a encontrar alternativas que facilitem essa aproximação. Diante disso, é preciso ponderar o tipo de leitor que se quer ajudar a construir: leitores que apenas decodificam ou leitores conscientes do seu papel social?

Ao suscitar esse questionamento, é importante ressaltar a concepção de *letramento literário*, que é o campo do letramento que parte da Literatura para a consciência das práticas sociais de leitura e escrita. Rildo Cosson (2016), em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, sugere formas de se desenvolver o trabalho com a Literatura no contexto do letramento literário para professores interessados em tornar a leitura literária um ato significativo para seus alunos. Segundo o autor, é fundamental rever a questão da escolarização da literatura, destacando a necessidade do trabalho com o texto literário por parte do professor. Só assim, é possível vivenciar a Literatura como uma experiência compartilhada.

A leitura literária também é citada no documento da Base Nacional Comum Curricular na forma de uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, no qual se destaca, além de sua finalidade estética para deleite, seu caráter social e humanizador:

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

Dentre suas funções, ao assumir também um papel social e humanitário, a Literatura se apresenta como uma possibilidade para auxiliar na construção de uma cultura dos Direitos Humanos. Os temas relacionados aos Direitos Humanos devem ser adaptados e trabalhados nas diferentes áreas curriculares e devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico⁴ da escola, mas para isso é preciso conhecê-los e estudá-los.

Esta pesquisa, portanto, surge da necessidade de refletir sobre as práticas de ensino que têm como objeto o texto literário e reavaliar o papel da Literatura como uma manifestação

⁴ O Projeto Político Pedagógico é um documento que exprime a proposta educacional da escola. Ele define quais os objetivos da escola, estabelece os trabalhos durante o ano letivo, determina que capacidades ela irá potencializar nos alunos. Além disso, a comunidade escolar também participa da elaboração desse documento de maneira colaborativa.

social, cultural e histórica. Ao mesmo tempo pretende-se auxiliar o professor, através da aplicação de uma sequência didática, a convidar os alunos para a leitura dos clássicos, além de discutir sobre a questão dos Direitos Humanos por meio da reescritura⁵ da obra *Os Miseráveis*.

A preocupação explicitada na obra de Victor Hugo há mais de um século retrata nada mais que a cruel realidade social hoje vivenciada, demonstrando o valor literário de sua obra que atravessou o tempo através de sua temática social. A escolha, no entanto, por uma reescritura da obra se deve, principalmente, à questão da faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa. Além da extensão da obra original que dificultaria o trabalho em sala de aula devido ao fator tempo, trata-se de um texto em língua estrangeira. A reescritura traz uma linguagem mais acessível e capaz de aproximar o aluno mais jovem do texto literário consagrado.

Contudo, o trabalho com os assuntos relativos aos Direitos Humanos não deve acontecer de forma descontextualizada e imposta. O tema deve ser discutido entre os docentes, ressaltando sua relevância e trabalhado de forma continuada até que o respeito aos Direitos Humanos esteja legitimado no comportamento rotineiro de todos os membros da escola.

Verifica-se a necessidade, portanto, da apresentação e desenvolvimento de projetos que despertem para a “sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos” (CANDAU *et al.*, 2013, p.181).

A relevância do estudo também se dá a partir da necessidade de se trabalhar e debater temas transversais, conforme orientações dos PCN (BRASIL, 1997). O referido documento destaca a importância de atividades voltadas para valores e discussões acerca de noções de ética. Como objetivos para o Ensino Fundamental, os PCN salientam:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1997, p.6).

Deve-se, portanto, criar a cultura do respeito ao direito e cumprimento dos deveres e a escola é um espaço propício para promover essa discussão. Não é possível pensar a Educação sem pensar em Direitos Humanos. O texto da Declaração Universal dos Direitos

⁵ Essa terminologia é utilizada por Amorim (2005) ao longo do livro *Tradução e adaptação. Encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling*. Em seu trabalho, o autor se refere ao “conceito de adaptação empregado para designar as chamadas ‘histórias recontadas’, reescrituras de obras clássicas das literaturas estrangeira e nacional, direcionadas a um público específico, como o infantojuvenil” (p. 15-16). Neste trabalho, o termo aparecerá como sinônimo de *adaptação* para evitar repetições.

Humanos concatena os direitos e deveres fundamentais do homem, abordando os aspectos individuais, culturais, políticos e sociais e, por tal, considerado como conjunto de dogmas democráticos que inspiraram as Constituições do mundo moderno. Entende-se que a própria promulgação da Declaração decorre de que todo cidadão é ator de direitos e deveres, e o caminho para promover a consciência destes é, inexoravelmente, a educação.

Quando se pensa em uma proposta de atividade voltada para o letramento literário, como a formulada neste trabalho, algumas questões se apresentam como a essência humanizadora da Literatura e sua relação com as práticas sociais. Em suas várias funções, a Literatura chama a atenção para a questão social. É importante destacar que a intenção deste estudo não é defender uma visão utilitarista da Literatura, mas demonstrar que ao valorizar o trabalho estético do texto literário na sala de aula pode-se conduzir o leitor para muitos caminhos. O fato do texto literário selecionado para essa proposta apresentar um engajamento social não significa que o discurso utilitário irá predominar, pois, segundo Perrotti: “o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor (...), mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumental, utilitário” (1986, p. 63). É a forma como o texto se coloca, como um exercício apurado de trabalho com a linguagem, “quando se ultrapassa os níveis puramente imediatistas e funcionais da narrativa” (PERROTTI, 1986, p. 64) que se torna possível perceber seu valor estético. Acima de tudo, pretende-se com essa proposta, priorizar as emoções, os sentimentos e o fascínio despertados pelo texto literário lido e não exclusivamente ensinar e transmitir valores como propõe a concepção utilitária.

Candido aborda a função social da Literatura ao afirmar que a mesma é um meio de denúncia, combate, instrução e educação. O crítico trata de situações em que o autor deseja, de forma clara, assumir um posicionamento e utiliza sua produção literária para expor sua ideologia, crítica, revolta ou apoio. É o que ele chama de “literatura social”. Conforme o entendimento de Candido: “É aí que se situa a ‘literatura social’, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades” (1988, p. 180).

No entanto, o teórico também chama a atenção para o risco que pode surgir quando “o autor deseja expressamente assumir uma posição em face dos problemas” (CANDIDO, 1988, p. 180). Quando se tem um texto focado em evidenciar um discurso ético, político, religioso ou basicamente humanístico, pode-se, mais uma vez, se submeter ao discurso utilitário. O estudioso cita exemplos na história em que a “*boa literatura*” era aquela que servia

aos preceitos morais ou ideológicos de uma determinada instituição ou movimento. Como foi o caso da Igreja Católica e do regime comunista que defendiam que a Literatura só alcançava a verdadeira função quando serviam aos seus propósitos (CANDIDO, 1988, p. 181). Candido assegura:

São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CANDIDO, 1988, p. 181).

É importante ressaltar que a Literatura que aborda as questões sociais não é valorizada unicamente por assumir um posicionamento, mas sim pela maneira como essa problemática é abordada no texto. Da mesma forma, isso não exclui o fato de que é possível sustentar um ponto de vista através da Literatura e refletir sobre problemas sociais relevantes desde que essa abordagem seja realizada “em termos esteticamente válidos” (CANDIDO, 1988, p. 181).

Considerando a função social e humanizadora da Literatura, convém questionar de que forma a mesma será abordada na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Ela será apenas uma ponte para o ensino tradicional da gramática? Será utilizada de forma fragmentada para auxiliar o aluno na interpretação? Será empregada exclusivamente para transmitir ensinamentos ou valores? Ou realmente será explorada da forma que merece tendo como centro sua construção literária, o trabalho com a linguagem e sua função humana e libertadora?

Buscando discutir as questões apresentadas, a pesquisa em questão foi desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e foi aplicada pela professora pesquisadora com a participação de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Goiânia, estado de Goiás. A metodologia escolhida para a aplicação prática é de caráter qualitativo fundamentada na pesquisa-ação com levantamento bibliográfico.

A fundamentação teórica da pesquisa está inserida no segundo capítulo e organizada em cinco tópicos. O primeiro tópico denominado “Um diálogo sobre leitura literária e letramento” conta com a contribuição de autores como Roland Barthes, Umberto Eco, Ana Maria Machado, Rildo Cosson, dentre outros. Discorre sobre a importância da leitura de textos literários, formação de leitores, as noções de letramento e, principalmente, letramento literário e o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de Literatura.

O segundo tópico “A leitura de clássicos como proposta para o letramento literário” trata da importância de se apresentar os clássicos aos mais jovens e do caráter humanizador da literatura. As reflexões de Ítalo Calvino, Ana Maria Machado e Antônio Cândido predominam nessa discussão.

O terceiro tópico intitulado “Adaptações: heroínas ou vilãs?” busca justificar o trabalho com o texto literário adaptado em sala de aula com base em autores como João Luís Ceccantini e Benedito Antunes, Ana Maria Machado e Lauro Maia Amorim.

Em seguida, no tópico “‘Do grotesco e do sublime’: a reescritura e a obra *Os Miseráveis*” é apresentada a obra que inspirou a escolha do livro literário que será trabalhado na sequência didática e, do mesmo modo, é esclarecida a escolha por determinada reescritura do clássico.

O último tópico “O professor de Língua Portuguesa como mediador sociocultural e político” com base, principalmente, no livro *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*, nas ideias de Paulo Freire e em documentos oficiais (BNCC e PCN), explana sobre o conceito de Educação em Direitos Humanos, um breve histórico e o papel do professor na construção de uma cultura pautada nos Direitos Humanos.

Já o terceiro capítulo foi dividido em duas partes. A primeira parte aborda o método da pesquisa-ação, de Thiollent. A segunda parte, “A sequência básica de Cosson”, explicita os quatro passos que compõem a sequência (motivação, introdução, leitura e interpretação) e os objetivos de cada um.

O quarto capítulo deste trabalho apresenta cinco tópicos. O primeiro tópico trata dos objetivos da pesquisa, do contexto e dos participantes. O segundo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. O terceiro apresenta a proposta didática elaborada com base na sequência básica proposta por Cosson (2016). O quarto tópico desse capítulo descreve o processo de intervenção ao longo da aplicação da sequência.

O quinto capítulo expõe a análise de dados. Dividido em duas partes, menciona os materiais e métodos e a discussão dos resultados. A análise de dados foi dividida em três partes: 1) aplicação da sequência básica; 2) produto cultural e 3) questionários de sondagem inicial e final.

O sexto e último capítulo desta pesquisa traz as considerações finais com reflexões e a análise geral dos resultados obtidos ao longo de todo o processo.

Desse modo, em decorrência do trabalho cada vez mais limitado com o texto literário em sala de aula, principalmente dos clássicos, em especial, no Ensino Fundamental, surge a necessidade de projetos que despertem no aluno o gosto pela leitura literária. Com base

nessa proposta, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão do ensino de Literatura nas escolas ressaltando de que forma a leitura do texto literário pode auxiliar na formação do jovem leitor. Ademais, busca-se refletir sobre as razões pelas quais os alunos apresentam resistência à leitura literária e de que forma as reescrituras de clássicos podem colaborar com o desenvolvimento de habilidades de leitura importantes para a formação de novos leitores. Além disso, este trabalho pretende motivar nos alunos o interesse pela leitura de obras clássicas, por meio de atividades relacionadas a uma reescritura “bem-feita” e “atraente”, proporcionando uma leitura crítica, que respeite a experiência de liberdade e autonomia do leitor em formação. A pesquisa também propôs a aplicação de uma sequência didática, buscando auxiliar professores de Língua Portuguesa e possibilitando um diálogo entre o discurso acerca dos Direitos Humanos (consignado na reescritura da obra *Os Miseráveis* para o público infantojuvenil) e a cultura da inclusão, valorizando a função humanizadora da Literatura.

2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Um diálogo sobre leitura literária e letramento

“Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?”

Bartolomeu Campos Queiroz (2019)

A proposta de formar leitores deveria ser uma preocupação de todos. A leitura nos possibilita um diálogo com o passado, a compreensão do presente e, quando se trata de leitura literária, o entendimento de nós mesmos e do outro. De acordo com Cosson:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2016, p. 17).

A leitura literária se destaca por seu valor afetivo. Ao adentrar o universo da ficção, o leitor vê despertar em si os mais variados sentimentos. Ele se identifica e se envolve, vivenciando outras realidades. Mas o processo de leitura do texto literário percorreu um longo caminho para se chegar à compreensão que se tem no momento histórico em que vivemos.

Durante algum tempo, a perspectiva estruturalista contribuiu com uma visão que se baseava na concepção de que o campo de atuação do sujeito estava limitado ao que predeterminava o sistema. É como se o indivíduo não tivesse a oportunidade de agir por conta própria sem que isso já não estivesse sido socialmente solidificado por meio de padrões (ou estruturas).

Barthes caracteriza o estruturalismo apresentando que “[...] em virtude de seu método dá especial atenção às classificações, às ordens, aos arranjos; seu objeto essencial é a taxinomia, ou modelo distributivo estabelecido, fatalmente, por toda obra humana, instituição ou livro, pois não há cultura sem classificação” (2004, p. 7). Essa abordagem de pensamento

valoriza estruturas já estabelecidas socialmente restringindo, de certa forma, a liberdade de interpretar.

O pensamento estruturalista sustentava a ideia de um único sentido para o texto, deixando o leitor em uma posição de subordinação em relação ao autor, detentor do único sentido possível para o texto (BARTHES, 2004). Em uma perspectiva mais atual, esse leitor se torna um sujeito ativo no processo de leitura. O crítico sugere uma nova postura do leitor: “ler levantando a cabeça” (2004). Essa atitude pode ser a representação de um processo de interação do leitor com o texto. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o leitor se afasta fisicamente do texto, ele se aproxima através de suas reflexões. É o momento em que o leitor contempla o texto e preenche seus vazios.

Barthes ultrapassa as barreiras do estruturalismo ao defender que o foco da leitura não deve ser exclusivamente o que *o autor quis dizer*, mas o que *o leitor entende*, ou seja, o cerne passa a ser o que o leitor é capaz de interpretar e produzir ao realizar a leitura literária (2004, p. 28). O leitor, portanto, se torna um colaborador atuante nesse processo ao refletir sobre as ideias do autor, podendo concordar ou não com sua perspectiva, envolvendo-se e, dessa forma, construindo novos significados para o texto.

Essa nova percepção em relação à figura do leitor é apresentada por Barthes em seu ensaio *Escrever a Leitura*:

[...] ao ler, nós imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo; mas essa postura, que é nossa invenção, só é possível porque há entre os elementos do texto uma relação regulada, uma proporção: tentei analisar essa proporção, descrever a disposição topológica que dá à leitura do texto clássico, ao mesmo tempo, o seu traçado e a sua liberdade. (BARTHES, 2004, p. 29).

O escritor italiano Umberto Eco, do mesmo modo, ressalta a importância do destinatário, ou seja, do leitor para a interpretação de um texto. Segundo o autor, toda mensagem requer certa competência gramatical por parte do destinatário. Este último, é responsável por atualizar o texto. Sem a interação com o leitor, o texto não passa de letras mortas em um papel, sem vida e significação. De acordo com o autor, um texto diferencia-se de outras formas de expressão devido à sua maior complexidade. E essa complexidade refere-se ao fato do texto ser “entremeado do *não-dito*”, ou seja, aquilo que está além de sua superfície (ECO, 2012, p. 36).

À vista disso, todo texto espera que alguém o ajude a operar. O texto procura o próprio destinatário como algo vital para a capacidade efetiva de comunicação e condição para sua potencialidade significativa (ECO, 2012, p. 35). Portanto, o autor deve prever um *leitor-modelo* “capaz de cooperar para atualização textual” (ECO, 2012, p. 39). O teórico compara a

produção de um texto com a execução de uma estratégia na qual o movimento do outro também deve ser pensado.

Ao se abordar a importância do leitor no processo de leitura, Eco menciona um “acordo ficcional” uma espécie de contrato entre autor e leitor no qual busca-se compreender as relações entre realidade e ficção. Eco explica:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que se está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu. (ECO, 2002, p. 81).

As palavras de Eco ajudam a compreender a relação entre autor e leitor e de que forma essas duas entidades colaboram com o processo de leitura. Ana Maria Machado trabalha com uma noção similar que ela chama de “pacto inconsciente” entre o leitor e o texto. Segundo a autora: “na leitura de literatura se estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor, em que este é levado a suspender sua descrença e a embarcar num mundo de outro tipo, numa outra dimensão, que não é a de sua realidade cotidiana mas ajuda a iluminá-la” (2011, p. 19-20).

A autora afirma que, após a leitura, o leitor se transforma e essa mudança não é alcançada somente com uma atitude passiva, mas é necessário um “trabalho mental e imaginário ativo, intenso, por vezes dificultoso: a atividade intelectual que permite a construção imaginária de outros roteiros possíveis, paralelo ao que se está lendo” (2011, p. 20). A autora compara a Literatura a uma “encruzilhada”, ou seja, repleta de caminhos e possibilidades e o leitor precisa tomar decisões sobre que direção seguir: “cada nova frase traz novos caminhos possíveis, novas escolhas imaginárias, novas encruzilhadas” (2011, p. 20). Portanto, o texto não se realiza exclusivamente por si, mas como também por meio da leitura, das escolhas e da jornada percorrida pelo seu leitor.

E mesmo com todas as possibilidades e entusiasmo que a leitura literária provoca no leitor, o que deixa transparecer que este irá se perder em seus próprios impulsos, ele não se perde. É o que diz Machado (2011, p. 20-21) ao comparar o processo de leitura do texto literário com um passeio pelos *bosques da ficção*, metáfora criada por Jorge Luís Borges e que também é empregada por Eco. Essa encruzilhada é personificada por Eco no cenário de um bosque. O bosque, assim como o texto narrativo, possui vários caminhos. Quando não há um trajeto definido, é necessário realizar uma escolha e optar por uma trilha, construindo seu próprio

caminho (ECO, 2002, p. 12). Da mesma forma, o autor espera que o leitor tome decisões e colabore com a narrativa, ampliando os sentidos do texto, construindo sua experiência.

E mesmo que essa “jornada” pelo universo da leitura literária pareça complexa, sem saída e até mesmo perdida, ali está a sagacidade do autor. Ainda assim, ele também se fará presente, com o poder de sua linguagem literária para nos mostrar uma “luz no fim do túnel”. Conforme declara Machado:

É muito fácil nos perdermos no puro prazer. Mas, apesar disso, não nos perdemos. Porque estamos sendo induzidos pela estratégia narrativa do autor, que nos oferece todas essas tentações atraentes e constrói infinitas belezas ao longo do caminho, porém vai nos levando sempre rumo ao seu objetivo, estruturalmente concebido, embutido no texto. Com esse mecanismo em ação, os textos literários por um lado nos dão uma imensa liberdade de irmos para onde quisermos e bem entendermos, enquanto, por outro, nos dão uma segurança inconsciente de que não ficaremos perdidos lá dentro. Podemos experimentar o que quisermos enquanto lemos, mas não vamos naufragar nem nos perder na floresta. Acabaremos chegando a um refúgio. (MACHADO, 2011, p. 21).

A autora descreve o poder da leitura literária que provoca a força da imaginação em todo o seu potencial e, ao mesmo tempo, desperta no leitor a busca por um sentido, uma certa lógica, uma “intenção racional” (MACHADO, 2011, p. 21).

O pensamento da autora vai ao encontro do que Barthes define como um “reencontro” entre a literatura e a linguagem (2004, p. 14). Desse modo, o teórico defende não uma ruptura completa com a vertente estruturalista, mas sua ampliação. Segundo Barthes: “[...] se nos colocarmos nessa perspectiva, não poderemos nos desinteressar daquilo que é a linguagem [...]” (2004, p.15).

A esta discussão acrescenta-se a contribuição de Vincent Jouve com a noção de subjetividade da leitura (2013). O teórico destaca pontos positivos na “reapropriação parcial do texto pelo leitor”. Segundo Jouve, a leitura proporciona um encontro do leitor com ele mesmo, por meio do outro, a fim de se perceber toda a complexidade do ser humano: “Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, como também retornar a si” (2013, p. 53). E é nesse reencontro do leitor consigo mesmo que é possível conceber o poder do processo de leitura, que vai muito mais além da simples decodificação. É importante que o leitor se perceba na leitura, buscando estratégias para preencher os espaços vazios e, dessa forma, completar os sentidos do texto. Para tanto é necessário que o leitor tenha consciência de todo processo e se aproprie da obra. A leitura não é somente uma oportunidade de enriquecer o saber sobre o mundo, ela permite também aprofundar o saber sobre si.

Daí a importância da leitura subjetiva. E é principalmente no momento em que as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto que a experiência do retorno a si é mais impressionante. O leitor, portanto, é conduzido a uma reflexão sobre quais as condições o levaram a imaginar no texto aquilo que não estava lá. E é esse autodistanciamento que torna a leitura uma experiência. É, portanto, em função de sua dimensão subjetiva que a leitura se apresenta como a máxima extração da área transicional. “Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade” (p. 61). O confronto do leitor com ele mesmo é uma das maiores propriedades da leitura. No entanto, é um desafio oportunizar esse confronto no ensino.

Todas essas reflexões sobre a interação entre autor/texto/leitor resumem a noção de que o texto literário requer a contribuição do leitor para se realizar. Essas ideias nos conduzem ao método recepcional. Bordini e Aguiar esclarecem sobre o método:

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimento e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86).

O método recepcional (pautado nos estudos de Wolfgang Iser) se efetiva não apenas no instante em que a obra é produzida, como também na ocasião de sua leitura, possibilitando seu estudo estético, mais conhecido como *estética da recepção* (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86). Essa interação entre o leitor e o texto permite ao leitor participar do processo de produção do texto literário. O leitor deixa de ser um mero “coadjuvante” e torna-se também um “protagonista”, pois cabe a ele o papel de interpretar e ajudar a construir os sentidos do texto. A obra dá pistas ao leitor, mas também deixa lacunas para serem preenchidas (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 86). E é através desse diálogo que o texto literário se realiza e a experiência da leitura passa a ser significativa ao leitor. Desse modo, a estética da recepção possibilitou um novo olhar sobre o ato de ler, no qual a interpretação não é fechada, única e acabada. Portanto, assim como existem vários leitores, também serão possíveis várias leituras.

Mas para que o leitor adquira consciência de seu papel no processo de leitura é fundamental investir em sua formação por meio do letramento.

Uma das primeiras aparições do termo *letramento* consta de 1986. É um termo ainda recente e corresponde à versão em português da palavra inglesa *literacy*. Ao analisar a etimologia do vocábulo, entende-se que o termo *letramento* se refere ao estado ou condição de uma pessoa que é letrada. No entanto, não se limita somente ao fato do indivíduo saber ler e escrever, mas especialmente, de fazer uso com competência e frequência da leitura e da escrita, tratando também de fatores sociais, culturais, políticos e cognitivos. Desse modo, *letramento* é uma condição que resulta na apropriação da leitura e da escrita e suas práticas sociais. Refere-se à prática efetiva e competente dessa tecnologia em situações em que a pessoa necessita ler e escrever e produzir enunciados reais (SOARES, 1999).

Soares (1999) destaca duas condições favoráveis ao *letramento*: que haja escolarização real e efetiva da população e que haja disponibilidade de material de leitura.

Diante dessas condições mencionadas, a escola deve criar oportunidades que favoreçam o *letramento*. Compreende-se que a escola não é a única responsável pela formação de leitores. Sabe-se, porém, que a instituição de ensino é primordial no constructo dessa formação, visto que os alunos regularmente aprendem a escrita alfabética, mas posteriormente não se apropriam da escrita, ou seja, não a usa ou pratica. Desse modo, alfabetizar *letrando* promoveria uma escolarização real e efetiva desde que ocorra a imersão do alfabetizado em um ambiente de *letramento* e a inserção no mundo letrado.

No caso específico deste estudo, a abordagem irá se concentrar no *letramento literário*. Corresponde ao segmento do *letramento* que estuda a literatura como princípio para a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita.

A expressão *letramento literário* é ainda mais recente. Graça Paulino fez uso da expressão no texto *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Esse momento marcou o início de uma série de estudos sobre o tema de forma sistemática (COENGA, 2010, p. 54). Com base no conceito de *letramento* adotado por Kleiman (apud COENGA, 2010, p. 55), Coenga acrescenta o adjetivo *literário* alcançando a seguinte definição: “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos” (2010, p.55). O autor considera relevante discutir o conceito de *letramento literário* para a formação de leitores.

Em seu texto *Margeando o conceito de letramento literário*, Coenga relata que pela ausência de informação, de maneira geral, os professores de Língua Portuguesa ainda se utilizam dos modelos tradicionais para o trabalho com o texto literário (fichas de leitura e roteiros elaborados pelas editoras, por exemplo). Em relação ao Ensino Médio, ainda predomina o estudo voltado para as escolas literárias e atividades focadas nas obras adotadas nos

vestibulares. Outra observação destacada pelo autor é que muitos professores apresentam uma certa insatisfação por não alcançarem seus objetivos e por isso procuram por modelos que possibilitem tornar suas aulas mais atrativas. Diante das questões apresentadas, Coenga destaca a importância de se intervir no ensino de literatura através de ações que tenham significado para o aluno (2010, p. 48-49).

Rildo Cosson (2016), em sua obra, exemplifica, por meio de estratégias, maneiras de desenvolver o letramento literário na escola. Tendo como foco a leitura significativa de textos literários, o autor destaca o papel do aluno/leitor. Os vários sentidos construídos pelo aluno através da leitura devem ser valorizados e discutidos, promovendo uma experiência compartilhada de leitura. Segundo o autor, interessa, principalmente, em uma proposta de letramento literário, a edificação de uma comunidade de leitores: “uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (2016, p. 12).

Na segunda parte de seu livro, Cosson expõe sua proposta de trabalho com o texto literário em sala de aula baseada em sequências didáticas: a sequência básica e a sequência expandida. A proposta apresentada por Cosson aos professores demonstra possibilidades de um efetivo trabalho com a Literatura de forma a promover o letramento literário.

Quando se trata de oportunizar o letramento, a BNCC, ao tratar da área de *Linguagens* na etapa do Ensino Fundamental, destaca o uso das diferentes linguagens nas atividades do ser humano em suas práticas sociais. E é ao relacionar-se consigo mesmo e com o outro, por meio dessa variedade de linguagens (verbal, corporal, visual, digital) que o indivíduo se constitui como sujeito social (BRASIL, 2017, p. 61).

Em relação à disciplina específica de Língua Portuguesa, o novo documento enfatiza o texto como o centro das atividades a serem desenvolvidas, através dos mais variados tipos de linguagem: “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos [...]”. Considerando o texto como a base das atividades a serem desenvolvidas na disciplina em questão, evidencia-se, no documento, o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Essas capacidades, portanto, devem contribuir com o indivíduo em sua participação social e nas mais diversas áreas de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65).

Ressalta-se, portanto, uma preocupação expressa no documento com ampliação das formas de letramentos com o intuito de auxiliar os estudantes em sua participação nas mais diversas atividades sociais de forma crítica e significativa, por meio do uso de linguagens variadas.

Analisando as bases norteadoras da BNCC de Língua Portuguesa, são apresentados quatro eixos já explicitados anteriormente em documentos oficiais da área como os PCN: oralidade, leitura, produção e análise linguística. De acordo com a Base, esses eixos devem ser explorados dentro da disciplina observando as formas de letramento, de maneira contextualizada a fim de contribuir com o uso das linguagens nas práticas sociais (BRASIL, 2017, p. 69). No caso específico, convém analisar o eixo de leitura, observando as referências no tratamento da leitura literária. A Literatura é apresentada no documento, nessa fase da escolarização, como forma de manifestação artística e cultural e a leitura literária aparece como umas das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

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

A BNCC de Língua Portuguesa orienta que as práticas de leitura se iniciem de forma mais simples e aumente sua complexidade desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Este processo, no caso da leitura literária deve acontecer mediante a articulação:

da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 73)

À vista disso, observa-se que o documento preza pela valorização da diversidade na escolha das leituras literárias com o objetivo de ampliar ao máximo o repertório de leitura do estudante. No entanto, o documento sugere alguns gêneros a serem trabalhados em determinado ano, mas dá certa liberdade ao professor de optar por determinada leitura no ano em que o mesmo considerar mais adequado, desde que ao final do nível essa diversidade de leitura tenha sido contemplada (BRASIL, 2017, p. 73-74).

Além da divisão por eixos, a BNCC apresenta outra divisão: por campos de atuação. Essa classificação se baseia nos campos de atuação em que as práticas de linguagem acontecem e dizem respeito à necessidade de um trabalho contextualizado em sala de aula. Portanto, as práticas de linguagem estão relacionadas com eventos da vida social e devem ser abordadas de forma que tenham sentido para o aluno. Dentre os campos apresentados, convém ressaltar o Campo artístico-literário (BRASIL, 2017, p. 82).

Motivar o aluno à leitura, principalmente à leitura de textos literários é um dos grandes desafios da escola. Formar leitores críticos, envolvidos em um processo real e significativo de leitura literária tem sido uma tarefa árdua para os professores de Língua Portuguesa. O que, em geral, tem se observado nas escolas é um tratamento inadequado do estudo e leitura dos textos literários. Em muitos casos, o objetivo das atividades de Literatura está diretamente ligado às avaliações o que torna a leitura literária uma obrigação e não uma atividade prazerosa. Além disso, as metodologias utilizadas por muitos professores não são as mais adequadas. É preciso que o professor repense sua prática em relação ao tratamento que é dado ao texto literário, de forma que a leitura literária se estabeleça como uma atividade significativa, motivadora, capaz de contribuir com a formação humana e social, favorecendo uma proposta de letramento real.

2.2 A leitura de clássicos como proposta para o letramento literário

A leitura dos clássicos é muito cobrada e recorrente principalmente no Ensino Médio, por se tratar de uma fase da escolarização em que o foco é o vestibular. Os exames costumam cobrar a leitura de obras consagradas em Língua Portuguesa. Não obstante, ao longo do Ensino Fundamental, pouco ou nada se lê e estuda no tocante às obras consideradas cânones em Língua Portuguesa e tampouco é apresentado ao aluno obras da Literatura Universal.

Originalmente, o vocábulo *cânone* quer dizer regra. De origem greco-latina, o termo, ao longo do tempo, foi ampliando o seu significado designando padrões estéticos autorizados, reconhecidos e consagrados. Mais especificamente, quando se trata do campo literário, os textos conhecidos como cânones são aqueles que foram escritos por autores legitimados e que conduzem o leitor a um patrimônio cultural de saberes reunidos com o passar dos anos pela sociedade (MONTEIRO, 2002). De maneira aproximada, a palavra *clássico* provém do grego e do latim *classicus* que denota classe, divisão. Ao relacionar o termo com as letras, o *classicus scriptor* era o indivíduo de uma classe considerada superior que tinha sua escrita valorizada em detrimento do indivíduo de classe inferior (*proletarius*) que fazia uso de uma linguagem tida como grosseira (*sermo proletarius*). O prestígio concedido ao modo de escrita das classes superiores promoveu o surgimento de um padrão a ser seguido e cultivado. Mais tarde, firmou-se como um paradigma de excelência, um modelo exemplar⁶.

⁶ Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_entrevistas.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

Ao se refletir sobre o próprio histórico do termo *clássico*, ainda é possível observar uma atitude de devoção aos textos literários consagrados como se esse tipo de literatura estivesse restrito apenas a uma determinada classe ou elite intelectual. Diante dessa postura, é do senso comum acreditar que a leitura de clássicos não é interessante para o aluno do Ensino Fundamental. Além disso, o trabalho com a leitura de clássicos da Literatura demanda do professor de Língua Portuguesa um certo esforço que muitas vezes, por situações de diversas naturezas, ele prefere evitar. Para facilitar o trabalho com a leitura, muitos optam por livros e coleções escritos especificamente para essa faixa etária, história em quadrinhos etc. Essa prática acaba por impossibilitar ao aluno o contato com as obras consagradas da Literatura. Com a ausência do papel do professor nessa mediação, o conhecimento acerca dos clássicos é adiado para o Ensino Médio, em que o trabalho é focado no estudo das escolas literárias e suas características. Ampliar o universo da leitura, principalmente dos clássicos, e envolver o aluno do Ensino Fundamental II para que o mesmo desperte o desejo pela leitura se manifesta como um desafio para os professores de Língua Portuguesa.

Ítalo Calvino (1993, p.10) defende a leitura dos clássicos pelo jovem leitor, mesmo assumindo pontos desfavoráveis da leitura nessa faixa etária como a “impaciência” e a “inexperiência da vida”. Para responder ao questionamento *por que ler os clássicos* (indagação que intitula sua coletânea de ensaios e artigos), Calvino apresenta uma série de definições acerca dos clássicos. Dentre elas, salienta-se que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (1993, p. 10-11). A leitura desse tipo de literatura é indispensável para a formação de um leitor e irá conduzir essa pessoa em toda a sua trajetória. Ainda segundo o crítico “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (1993, p.16). Carregando consigo um legado cultural e memorável as obras clássicas possibilitam uma viagem ao passado na busca pelo conhecimento de outras formas de perceber o mundo e oportunizam uma maior compreensão da história da humanidade.

O teórico aponta uma sequência de aspectos relevantes que aprovam a leitura dos clássicos ainda nas fases iniciais. É como se a leitura na alvorada da idade possibilitasse ao jovem leitor uma preparação na formação de um futuro leitor maduro. Segundo palavras do próprio autor sobre as leituras ainda na juventude:

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro na juventude. (CALVINO, 1993, p. 10).

Esse primeiro contato da leitura da reescritura do clássico pelo jovem leitor, por exemplo, pode significar o despertar, em um momento futuro, para uma leitura da obra original. Essa leitura do original, em uma circunstância de maturidade e em um contexto diferente do escolar, pode proporcionar uma experiência inovadora. Segundo Calvino (1993, p. 10), “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais.”

A autora Ana Maria Machado não só reconhece o posicionamento de Calvino, como também escreveu um livro exclusivamente para sustentar esse ponto de vista intitulado *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Já no início do livro, Machado menciona a importância das impressões deixadas na memória pelos livros lidos ao longo da infância. Cita grandes nomes da Literatura a exemplo de Drummond, Clarice Lispector, Paulo Mendes Campos, Umberto Eco, entre outros, que leram clássicos na juventude que renderam marcas por toda a vida como *Robinson Crusoe*, *Reinações de Narizinho*, *Alice no País das Maravilhas* e *Pinóquio*, respectivamente (2002, p. 10-11). De acordo com palavras da própria autora:

Em todos esses casos, o que me interessa destacar não é a variedade de leitura dos clássicos feita por gente famosa. Prefiro chamar a atenção para o fato de que esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi. (MACHADO, 2002, p. 11).

Portanto, Machado acredita que a leitura de clássicos pelos mais jovens ainda se faz extremamente relevante e necessária, mesmo nos dias atuais em que o poder da imagem impera sobre a palavra escrita no papel (2002, p. 12). Mais uma vez, a escritora concorda com Calvino ao afirmar que o contato das crianças com uma boa quantidade de narrativas clássicas pode vir a despertar um futuro interesse espontâneo no encontro com grandes autores na nossa literatura (2002, p. 13). Os clássicos “são livros que conseguem ser eternos e sempre novos” (MACHADO, 2002, p. 24) e, ao serem lidos na juventude, têm um sentido especial.

Ainda a respeito da importância da leitura dos clássicos da Literatura, Machado expõe algumas justificativas para que esse tipo de leitura aconteça destacando os prazeres que ela pode proporcionar ao seu leitor. A primeira justificativa se baseia em uma questão evidente que é a leitura para entretenimento. Ler para se divertir, distrair ou emocionar. Em seguida, assinala “o gosto pela viagem”, que nada mais é do que o desejo de “navegar” pelo desconhecido, conhecer e compreender outras culturas, outros modos de ver a vida e, dessa forma, descobrir e entender a pluralidade das coisas. A escritora, inclusive, apresenta uma outra

provável origem etimológica para o termo *clássico* que advém de *classos*. Era uma espécie de navio usado para realizar viagens mais longas. A gênese do termo nos conduz a ideia de que os clássicos têm esse poder de nos transportar para lugares distantes e talvez nunca explorados (2002, p. 19). Esse momento de fuga pode trazer benefícios incalculáveis. Além disso, a leitura dos clássicos podem conduzir o leitor a uma reflexão de si mesmo, ao enxergar no outro (o personagem) características e experiências semelhantes às suas. Segundo a autora “essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura” (2002, p. 20). Da mesma forma, um bom livro proporciona o “prazer de decifração”, isto é, a vontade de desvendar os significados de cada palavra complexa, como se fossem obstáculos a serem superados. Esse prazer se baseia na curiosidade, na vontade de descobrir e superar os limites das palavras, na busca por novos desafios e na tentativa de superar dificuldades cada vez maiores (2002, p. 21). Por último, Machado conclui com a seguinte observação: “Todas essas considerações afirmam que se trata de um jogo a dois. Quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos” (2002, p. 22).

Mas para que o leitor iniciante tenha um primeiro contato com as obras consagradas da Literatura, é indispensável destacar o papel da escola, sendo esta a principal agência de letramento, na apresentação desses textos aos alunos e na maneira como irá motivá-los para a leitura dessas obras. Mário Feijó Borges Monteiro (2002, p. 3), em sua dissertação de mestrado, apresenta um questionamento em relação à Literatura considerada cânone: “Como, então, se dá a permanência da obra literária?”. Logo em seguida, responde à sua própria questão relacionando essa continuidade à conquista de novos leitores e à proliferação da obra através de edições atualizadas. Portanto, convém ressaltar a função da escola na divulgação dos clássicos na tentativa de alcançar cada vez mais leitores.

Machado também acredita que o depoimento do professor pode colaborar nessa tentativa de despertar o interesse do aluno para a leitura de clássicos ao levar para a sala de aula suas próprias experiências de leitura, trechos selecionados de suas obras favoritas por meio de um discurso empolgante e apaixonado (2002, p. 14). Porém, a autora chama a atenção para o fato de que não se deve obrigar ninguém a ler (2002, p. 15). Calvino, do mesmo modo, faz referência a essa atribuição por parte da instituição e também defende que os clássicos não devem ser lidos por obrigação. No entanto, admite que a escola tem o dever de apresentar obras consagradas aos estudantes, a fim de que os mesmos possam, futuramente, optar por suas próprias leituras clássicas fora do ambiente escolar e por mera fruição (1993, p. 13).

Há que se considerar também o papel que os clássicos assumem nas discussões relacionadas às questões sociais e políticas promovendo a reflexão e o debate de seus textos. Antonio Candido menciona três funções para a Literatura (1972): a função psicológica, a formativa e de conhecimento do mundo e do ser. Essa última está relacionada com a capacidade do leitor de sensibilizar com o outro, se colocando no lugar, vivendo, por um instante, a realidade do próximo que, muitas vezes, é vítima, marginalizado, excluído socialmente, carente de direitos.

Candido (1988, p. 173) trata dos conceitos de bens compressíveis e bens incompressíveis que, de uma forma mais clara, estão relacionados àquilo que é dispensável e àquilo que é direito fundamental ou imprescindível. O autor confere à Literatura o mesmo grau de relevância que qualquer outro direito humano básico e essencial, independentemente de posição social.

A princípio, parece inusitado pensar a Literatura como um direito fundamental para o ser humano, mas convém questionar por que alguns poucos eruditos afirmam “respirar” Literatura e outras tantas camadas da população nem ao menos têm o direito de conhecer Literatura para julgar a falta que ela pode lhe causar. A respeito dessa discussão, Candido afirma que, em geral, as pessoas defendem o direito do próximo a necessidades óbvias do ser humano, mesmo que somente no plano do discurso, como direito à casa, comida, instrução, saúde, porém questiona: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (1988, p. 172). Muitas vezes, não se trata de incapacidade por parte do leitor, mas de falta de oportunidade (CANDIDO, 1988, p. 188).

O teórico defende a Literatura como um direito básico fundamental, ou seja, um direito humano. Segundo o próprio estudioso, não existe indivíduo ou comunidade que possa manter-se sem a Literatura. Candido nos conduz a uma reflexão da existência do indivíduo com a ausência da Literatura, privado de um direito essencial e de como isso pode influenciar na sua interpretação do mundo. O estudo da Literatura e, por que não, o estudo dos clássicos, não seria, portanto, um direito fundamental? Convém citar as palavras do crítico sobre o poder dos grandes clássicos “[...] que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número” (1988, p. 189).

Assim sendo, a Literatura conduziria o ser humano em um caminho de humanização, ao passo que enxergar além das entrelinhas do texto, explorar sentidos e compreendê-los, significaria perceber o mundo e a si mesmo, possibilitando a construção de um mundo consciente e mais humano. De acordo com palavras do próprio Candido (1988, p. 175) acerca da

Literatura: “Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]”. Acrescenta o Autor:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174-175).

O novo documento da BNCC, igualmente, discute a relação dos direitos humanos com os diversos campos de atuação da linguagem e também evidencia a Literatura como um direito, conforme destaca o trecho:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2017, p. 84).

Isto posto, verifica-se que a Literatura não é só uma ferramenta que coadjuva com a humanização do ser humano, como ela própria constitui-se de um direito de todo e qualquer ser humano. Cabe à escola, portanto, o papel de garantir esse direito ao aluno e promover a reflexão dos demais direitos a que o discente dispõe.

Igualmente, esse olhar para a leitura das obras consideradas cânone pode ser transportado para a leitura de clássicos adaptados nas séries iniciais, quando se trata de jovens leitores, tendo em vista que a leitura dos mesmos pode fomentar no aluno o interesse pelo conhecimento das obras originais no futuro. Dessa forma, é possível oportunizar ao aluno um contato inicial com as obras clássicas, aquelas obras eternas cuja temática perpassa o tempo e o espaço, apreciadas por diversas gerações ao longo dos anos, assegurando o seu direito de inteirar-se sobre a existência desses tesouros. Os clássicos necessitam ser apresentados aos alunos para que eles tenham ao menos o direito de optar por essas ou outras leituras no futuro.

2.3 Adaptações: heroínas ou vilãs?

A conduta adotada perante um livro literário classificado como um cânone, comumente, é uma postura de devoção, como se esses livros fossem sagrados, intocáveis. Amiúde, muitos dos clássicos são geralmente considerados intangíveis para os alunos do Ensino

Fundamental devido à sua linguagem de difícil compreensão para essa fase. É importante que o aluno ao menos tenha conhecimento da existência de uma determinada obra célebre o que, muitas vezes, não acontece. A opção pela reescritura é uma tentativa, justamente, de buscar aproximar o aluno de obras que carregam um legado cultural e histórico e desmistificar a ideia de que esse tipo de Literatura está restrito apenas aos eruditos e intelectuais. Cabe à escola, considerada a principal agência de letramento, proporcionar ao aluno o acesso aos textos reconhecidos como cânones literários.

O processo de adaptação de clássicos com o objetivo de aproximar-se de um público específico, entretanto, é um assunto controverso. Apesar disso, editores, alguns estudiosos e escritores (principalmente os que se ocuparam desse ofício) como Monteiro Lobato, Nelly Novaes Coelho e Ana Maria Machado compactuam com esse trabalho. As vantagens se destacam em relação às críticas. Quando se pressupõe a noção de *intertexto* em que a literatura se constrói a partir de outros textos preexistentes, no qual existe o diálogo entre uma obra recente e uma obra mais antiga, as considerações nocivas em relação às adaptações devem ser questionadas. Afinal, sempre serão feitas referências a discursos anteriores mesmo quando se trata de uma obra considerada original (CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 86).

Em artigo denominado *O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil* (Jornal do Alfabetizador, ano VIII, n. 44, 1966), Nelly Novaes Coelho discute os problemas que envolvem o processo de adaptações literárias para jovens. Segundo a pesquisadora:

as opiniões se dividem: uns são contra essa adaptação, fundamentados no fato de que a obra literária é um todo indispensável, resulta no amálgama conteúdo-forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes (conteúdo para um lado, forma para o outro), sob pena de perderem a sua verdade ou autenticidade de criação literária; outros são a favor, fundamentados no fato de que certas obras literárias atingem tal grau de verdade humana que ultrapassam sua natureza literária e se transformam em matéria mítica (a que conserva sua força e valor em todas as formas linguísticas ou outras que a traduzam). (apud CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 82).

Em defesa das adaptações, Coelho chama a atenção para um processo que não é tão simples, exigindo certo rigor. De acordo com a pesquisadora, a elaboração de uma boa adaptação “exige pesquisa e árduo trabalho do autor/adaptador, no sentido de criar soluções fiéis ao original e eficientes para a nova narrativa, no nível de sua estrutura, no âmbito da caracterização das personagens e, sobretudo, no plano do estilo ou da ‘invenção literária’” (apud CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 86).

Dentre os benefícios proporcionados pela leitura de textos literários adaptados, Ceccantini e Antunes (2004) ressaltam a função histórica que as reescrituras têm exercido na expansão do círculo de leitores de certas obras desde a massificação da cultura. Os estudiosos consideram determinante a relação entre as adaptações e o processo de formação de leitores. Além das questões de mercado envolvidas na discussão, as adaptações são produzidas com a real finalidade de divulgar as obras clássicas, estendendo sua área de circulação e atingindo leitores que desconhecem tais obras. Os autores ainda afirmam que as reescrituras bem elaboradas costumam atrair cada vez mais leitores em busca da leitura do texto original (CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 87). Sobre as contribuições das adaptações e sua relevância, Ceccantini e Antunes reiteram:

Não se pode esquecer que o papel das adaptações, particularmente no caso das obras já muito distanciadas no tempo, afastadas consideravelmente de nossas convenções linguísticas/estéticas, tem sido importante no sentido de preservar certas referências culturais que, de outro modo, estariam condenadas ao esquecimento e constituiriam obstáculos mesmo para a compreensão da cultura contemporânea, já que é ela esse mosaico de citações. (CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 87-88).

É impossível falar sobre adaptações sem citar Monteiro Lobato. Esse brilhante nome da nossa Literatura não poupou esforços na tentativa de difundir a leitura literária no Brasil. Preocupou-se, especialmente, com a formação dos leitores jovens. Naquele período, como os livros brasileiros eram publicados na Europa, Monteiro Lobato teve a iniciativa de criar sua própria editora, o que impulsionou o mercado editorial brasileiro e favoreceu a distribuição de livros no país.

Lobato foi um dos grandes defensores das adaptações dos clássicos. É notável, em suas obras, a referência e o diálogo com leituras literárias que marcaram o autor na juventude e que Lobato considera essencial serem conhecidas pelos novos leitores. O escritor adaptou textos como *Robinson Crusoe* e *Alice no País das Maravilhas* (CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 84-85). Convém ressaltar que a primeira adaptação brasileira de *Alice no País das Maravilhas* foi realizada por Lobato em 1931. A personagem Alice, no entanto, aparece novamente em outras histórias criadas pelo escritor, exemplificando que o intertexto é um elemento importante para a composição das histórias lobatianas⁷.

Por valorizar o leitor, o autor defendia o uso de uma linguagem mais simples e objetiva, livre das amarras da complexidade literária. É ainda mais categórico quando se trata

⁷ Fonte: site *Alicenagens*. Disponível em: <<http://alicenagens.blogspot.com/2009/09/aventuras-de-alice-no-sitio-do-picapau.html>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

das crianças: “A coisa tem de ser narrativa a galope, sem nenhum enfeite literário. O enfeite literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a beleza literária. Mas o que é beleza literária para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças” (apud CECCANTINI; ANTUNES. 2004, p.85). Em muitas de suas adaptações também foram incorporados elementos da cultura local, com a intenção de se aproximar do leitor brasileiro como no caso de *Peter Pan* e *D. Quixote das crianças* (CECCANTINI; ANTUNES, 2004, p. 85).

Girlene Marques Formiga, em sua tese de doutorado, igualmente, destaca as valorosas contribuições de Monteiro Lobato nos processos de tradução e adaptação. Segundo a estudiosa, Lobato demonstrava uma grande insatisfação na escassez de obras literárias estrangeiras no Brasil e, principalmente, quando se trata de uma literatura voltada para o público infantil (2009, p. 155). Semelhante preocupação mostrava Lobato em relação à linguagem empregada nas obras em geral, considerada exageradamente requintada. O escritor reconhecia os obstáculos que uma linguagem hermética poderia representar para os jovens leitores. Sobre isso, Formiga comenta:

Para o homem que acreditava que ‘um país se faz com homens e livros’, o ato de tradução não se resumia apenas em verter o texto de uma língua para outra, mas se estendia à compreensão linguística em nosso próprio idioma. Se o vocabulário lusitano ou mais complexo dificultava o entendimento da leitura, este já era motivo de desistência desse ato. Em se tratando das obras traduzidas e adaptadas por Monteiro Lobato, diríamos que ele se utilizou desse recurso para ambos os processos. (FORMIGA, 2009, p. 157).

Ademais, a autora explana sobre uma questão importante nas discussões referentes às reescrituras: o papel histórico desse fenômeno e sua contribuição como produto cultural na construção de uma identidade nacional. Durante longos anos, a Literatura no Brasil esteve fortemente vinculada aos parâmetros europeus e o processo de adaptação auxiliou na construção de referências locais nos textos literários. Além disso, houve uma renovação na forma de conceber a literatura infantil antes voltada para atender aos anseios ideológicos de uma pedagogia moralizante (FORMIGA, 2009, p. 152).

A escritora Ana Maria Machado, que também realizou vários trabalhos de tradução e adaptação, destaca que o uso do texto adaptado nas fases iniciais é aconselhado desde que se respeite dois critérios: que essa adaptação seja “bem-feita” e “atraente” (MACHADO, 2002, p.15). Portanto, é fundamental selecionar cuidadosamente as adaptações que serão trabalhadas na escola, evitando textos equivocados ou que limitem a riqueza da obra original.

Machado enfatiza a importância da leitura das grandes obras da Literatura e chama a atenção para o fato das adaptações se apresentarem como uma porta de entrada para crianças e adolescentes ingressarem na leitura dos clássicos. E inclusive, aconselha, em casos específicos, o trabalho com o texto literário adaptado por ser mais acessível e compatível com a maturidade do leitor iniciante e salienta que o primeiro contato da criança e do adolescente não necessita ser necessariamente com a obra original (2002, p. 12). Segundo a autora:

Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria. (MACHADO, 2002, p. 12-13).

A escritora brasileira acredita que o fator tempo no mundo contemporâneo e a complexidade existente na obra original se apresentam como contratempos para a assimilação dos clássicos por parte dos mais jovens. De acordo com palavras da autora: “Hoje todos têm pressa, ninguém mais aprende latim e grego, há excelentes adaptações de Homero para as crianças e jovens em português e vivemos na civilização da imagem, repleta de tentações visuais e muitos outros meios de cada um se informar” (MACHADO, 2002, p.32-33). A estratégia de se utilizar as reescrituras pode ser vista como uma forma mais tranquila e menos impositiva de se iniciar o leitor no mundo dos clássicos, respeitando seu nível de compreensão. Convém destacar que, em vários momentos, Machado se posiciona contra uma leitura imposta, principalmente a essa faixa etária. Ao defender a leitura dos clássicos, a escritora afirma que essa atitude não significa obrigar uma criança ou um adolescente a ler autores considerados incompreensíveis para essas idades como Machado de Assis ou Luís de Camões. Até porque essa fase da vida privilegia o entretenimento, o lúdico, o fantástico e não “sutilezas estilísticas” e uma linguagem perfeita, porém complicada (2002, p. 13). Impor determinado tipo de leitura a leitores iniciantes, a título de avaliação, apenas com finalidade didática, pode se tornar um problema: “É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um” (MACHADO, 2002, p. 15). Para equilibrar essa questão, Machado propõe o contato com a literatura consagrada através da leitura de boas reescrituras para que o leitor tenha conhecimento dessas obras de forma mais espontânea. Diante disso, a leitura dos clássicos adaptados pode se tornar uma experiência positiva, possibilitando um contato posterior com esses grandes escritores e suas obras no original de uma maneira mais natural (2002, p. 13).

Facilitar o acesso do público leitor a determinadas obras consideradas de difícil compreensão devido à linguagem também é uma necessidade discutida por Amorim, que desenvolveu vários trabalhos relacionados à temática da tradução e adaptação. O autor chama a atenção para o ato de adaptar, citando Lefevere. Este último destaca o papel do adaptador ao contribuir com a memória e divulgação de obras consagradas entre os leitores não especialistas que constituem a grande massa e prevalecem em escala global. Lefevere cita exemplos de autores e textos literários que no pretérito foram olvidados ou preteridos e, posteriormente, se destacaram passando a pertencer à tão almejada lista dos cânones em função do trabalho do adaptador. Como exemplo ele cita as feministas clássicas do início do século XX que tiveram seus escritos reeditados somente no final dos anos 70 (apud AMORIM, 2005, p. 28).

A fim de assegurar ao aluno o seu direito à Literatura e, por que não, à literatura canônica, as reescrituras surgem, portanto, como uma alternativa para facilitar a jornada a esse tipo de texto em uma circunstância mais democrática. As reescrituras assumem a função de apresentar a um público específico uma obra clássica, porém de forma adaptada, com a qual talvez ele nunca tivesse o interesse em procurar por conta própria. Atuam como um convite para motivar o leitor à leitura posterior do texto original. Ao tratar da seleção dos textos para uma proposta de letramento literário na escola Cosson afirma que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2016, p. 35-36).

O trabalho com as reescrituras, portanto, se apresenta como um caminho para a promoção do letramento literário ao realizar essa ponte entre o cânone e o que é considerado atual e relevante para o aluno. O texto literário adaptado escolhido de forma adequada, além de manter vivas as narrativas que carregam um legado cultural e histórico, pode levar o aluno não somente a conhecer o enredo da obra original, como também despertar o encantamento proporcionado pela leitura literária.

No caso da pesquisa em questão, por se tratar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, trabalhar com a reescritura é uma opção, tendo em vista que a obra a ser explorada é um clássico de língua estrangeira. Ressalta-se a realidade social em que os alunos, especificamente os futuros participantes dessa pesquisa estão inseridos. De acordo com Magda

Soares (2006, p.22), é difícil excluir a Literatura do processo de escolarização, a partir do momento em que a Literatura se apresenta nos currículos escolares. Cabe ao professor de língua materna, no entanto, refletir sua prática e pensar em estratégias que incentivem a educação para a sensibilidade, por intermédio de textos literários que tenham significado para o aluno.

Ainda em relação ao papel do professor, convém ressaltar que este deve analisar e julgar as reescrituras, optando pelo trabalho com as adaptações bem elaboradas. Ademais, deve deixar claro ao aluno que se trata de uma versão da obra original e que, apesar de buscar manter sua essência, não constitui com exatidão todas as particularidades da obra fonte.

A proposta de trabalho com uma reescritura, portanto, não significa ignorar o clássico; ao contrário, ao optar por uma reescritura, a intenção é aproximar o aluno do texto literário visando uma linguagem mais adequada para a faixa etária. No entanto, sempre estabelecendo paralelos com a obra original justamente para despertar no estudante o futuro desejo pela busca e leitura da obra em sua construção original. Por se tratar de uma obra de língua francesa, as atividades com o livro traduzido e adaptado se tornam necessárias. Contudo, essa ponte entre o texto reescrito e a obra original conta, de forma, crucial, com o papel de mediação do professor de língua portuguesa que irá influenciar em uma leitura crítica por parte do aluno. Sobre níveis de leitura Cosson afirma:

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 35).

Portanto, é preciso adaptar o trabalho com o texto literário para o contexto do aluno, respeitando sua faixa etária, maturidade, ritmo de leitura e sua realidade. Dessa forma, a linguagem menos elaborada do texto reescrito pode despertar no aluno o interesse futuro pela busca da obra original em todo seu valor e sua complexidade.

Apesar das polêmicas que envolvem as reescrituras, não se pode desconsiderar a quantidade de títulos adaptados publicados destinados ao público infantojuvenil. Sabe-se que uma adaptação nunca será capaz de sobrepor o valor de uma obra original, mas pode auxiliar no primeiro contato do aluno em relação à uma obra célebre, servindo como alicerce para o incentivo e desenvolvimento de competências necessárias para uma leitura posterior de um clássico em sua versão original.

2.4 “Do grotesco e do sublime”: a reescritura e a obra *Os Miseráveis*

“[...] *tant que, dans de certaines régions, l'asphyxie sociale sera possible, en d'autres termes, et à un point de vue plus étendu encore, tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère, des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles*⁸.”

Victor Hugo (2002)

A Revolução Francesa de 1789 despertou o mundo para uma ideia universal que partia do princípio de que o ser humano deve ser considerado acima de qualquer interesse estatal. O passar dos anos provou que a campanha dos revolucionários franceses não foi suficiente para colocar em prática ideais tão relevantes e essenciais como a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Victor Hugo demonstra em *Os Miseráveis* que, mesmo após a Revolução, a sociedade imprimia práticas que feriam a dignidade e a individualidade e desrespeitavam os direitos do homem enquanto indivíduo, a exemplo do direito à própria vida.

É interessante compreender como a Revolução influenciou a própria Literatura. As ideias de individualidade, subjetividade e liberdade tornaram-se essenciais para a produção romântica. O mundo passou a pensar a sociedade em função do indivíduo. A própria Declaração Universal dos Direitos do Homem refere-se ao cidadão de forma singular.

O período romântico, a exemplo da obra em questão, despertou para as questões sociais na Literatura. As narrativas começaram a ser protagonizadas por personagens marginalizados e desvalidos que passaram a ter o seu valor reconhecido e a sua dignidade respeitada. Antonio Candido afirma ser “um momento relevante no capítulo dos direitos humanos através da literatura” (1988, p. 184).

O movimento romântico, portanto, marcou o início de uma literatura social, que passa a enxergar, com um olhar mais atento e piedoso, as dificuldades do povo. Victor Hugo, mesmo antes da criação legal da Declaração Universal dos Direitos Humanos, soube abordar o sofrimento e a degradação física e moral de cidadãos que tiveram suas vidas prejudicadas e até mesmo destruídas em função da anulação dos direitos básicos do ser humano. Na epígrafe que

⁸ “[...] enquanto houver lugares onde seja possível a asfixia social; em outras palavras, e de um ponto de vista mais amplo ainda, enquanto sobre a terra houver ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis”. Tradução do prefácio de *Os miseráveis* por Frederico Ozanam Pessoa de Barros (São Paulo: Cosac e Naify, 2002).

inicia este tópico, o autor chama a atenção para a necessidade de sua obra enquanto houver injustiça social.

Antonio Candido considera o clássico em questão como a maior referência do humanitarismo romântico. Declara o crítico sobre o livro:

Um dos seus temas básicos é a ideia de que a pobreza, a ignorância e a opressão geram o crime, ao qual o homem é por assim dizer condenado pelas condições sociais. De maneira poderosa, apesar de declamatória e prolixa, ele retrata as contradições da sociedade do tempo e focaliza uma série de problemas graves. Por exemplo, o da criança brutalizada pela família, o orfanato, a fábrica, o explorador [...]. (CANDIDO, 1988, p. 183).

No caso específico desta pesquisa, a abordagem partiria de uma leitura crítica de análise e discussão com os alunos acerca do enredo da obra reescrita com o propósito de estabelecer uma relação com os Direitos Humanos. Como a Literatura, de acordo com o próprio Candido, é considerada um direito humano, por que não trabalhar por meio de um exercício metalinguístico em que os próprios direitos humanos são discutidos na obra em questão? É a Literatura se manifestando como direito humano e debatendo o significado do próprio “Direito Humano”.

Uma abordagem social, através de um trabalho por meio de uma sequência didática, demonstrará que a humanidade, após mais de um século, ainda necessita de ações afirmativas trazendo o homem à consciência do respeito aos direitos do outro. O clássico de Victor Hugo retrata com clareza o indivíduo excluído da sociedade e a exploração do ser humano e os seus protagonistas são a representação dessas minorias. Apesar de suas histórias terem sido contadas em outro século, esses personagens permanecem mais vivos do que nunca. Diante disso, o trabalho com a reescritura de *Os Miseráveis* se propõe a discutir, através da análise dos personagens do romance e da situação em que cada personagem se encontra no enredo, como o desprezo aos direitos humanos pode acarretar a degradação física e moral do indivíduo afetando a sociedade como um todo.

Ressalta-se, ainda, a importância da função social da Literatura, em especial, do clássico de Victor Hugo, que nos faz refletir a respeito dos direitos básicos e fundamentais do homem. Segundo Candido: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (1988, p. 186). A Literatura proporciona a humanização dos povos e nos faz enxergar o mundo sob outros ângulos que vão além de uma

lei interpretada ao pé da letra. Ela nos conduz a questionar as relações humanas e a interpretar o mundo levando em consideração todo um contexto humano.

O enredo da obra e a universalidade de suas temáticas, portanto, possibilitam discussões que vão ao encontro da proposta apresentada pela BNCC. A Base ressalta a necessidade da escola de conduzir o estudante à observação da realidade e à reflexão, a fim de que o aluno desenvolva seu pensamento crítico em relação às questões discutidas e assuma uma postura frente à realidade em que está inserido (BRASIL, 2017, p. 58-59).

Em relação à disciplina específica de Língua Portuguesa, “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” (BRASIL, 2017, p. 136). De acordo com a Base, é através da formação de leitores cativos, que busquem voluntariamente pela leitura prazerosa de textos literários, interagindo com os mesmos, construindo interpretações e sentidos que é possível se alcançar a “dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” da Literatura (BRASIL, 2017, p. 136).

Nessa etapa do ensino, espera-se que o estudante desenvolva um processo de leitura mais crítica e reflexiva. Portanto, enfatiza-se a importância do campo artístico-literário tanto na sensibilização do estudante, quanto na discussão de questões relevantes para a sociedade:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, p. 137).

Para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura literária em sala de aula, no caso específico dessa pesquisa, contudo, optou-se pela reescritura da obra por Luc Lefort. Essa escolha se deve, principalmente, devido à faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa, ou seja, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Adaptar uma obra como *Os Miseráveis*, de mais de mil páginas, não é uma missão nada simples. Fazer essa transposição para o universo infantojuvenil se torna uma atividade ainda mais delicada. Porém, Luc Lefort⁹ se lança nessa empreitada. O escritor já havia adaptado outros clássicos para o mesmo público como *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* e *O Médico e o Monstro*¹⁰. A reescritura se pauta na primeira parte da obra original, todavia com bastante

⁹ Autor de ficção e crítico literário.

¹⁰ Clássicos adaptados e publicados na coleção infantil *O Tesouro dos Clássicos* da editora Ática.

densidade, destacando os principais personagens e temas indispensáveis como a exploração e abuso dos mais humildes, as injustiças sociais, o preconceito contra a mulher, principalmente contra a mãe solteira, maus tratos infantis, entre outras questões relevantes.

Igualmente, chama a atenção na adaptação escolhida, as ilustrações de Gérard Dubois¹¹. São mais de vinte ilustrações exibidas ao longo do livro e, muitas delas, preenchendo toda uma página. De acordo com Luís Camargo, a ilustração pode assumir várias funções em um texto. No caso do livro literário em questão, destaca-se a função expressiva. Segundo Camargo ao cumprir essa função “a ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz, etc” (1995, p. 36). Apesar de abrirem espaço para questionamentos em relação ao seu aspecto um tanto grosseiro, sustentam-se no semblante das personagens ilustradas essa realidade árdua e miserável. Em seus olhares, o sofrimento e a desilusão. As cores escuras das imagens também ajudam a reconstruir essa atmosfera melancólica e recriam esse ambiente de deterioração moral. Os desenhos da obra provocam um impacto não só visual, como tencionam que o leitor entenda que a deformação do ser humano à época sugere as consequências do descaso com os direitos humanos no período retratado. Estabelecendo um paralelo com a abordagem elaborada pelo próprio Victor Hugo em seu ensaio *Do Grotesco e do Sublime*¹² (2017), as imagens são “grotescas” e realçam o contraponto em quão “sublimes” são os direitos humanos. Nesse ensaio, fica evidente a crítica a tudo que é esteticamente belo, simétrico, inalterável e o feio e o grotesco passam a ganhar destaque, pois segundo o autor a harmonia das coisas se encontra nessa comunhão entre o grotesco e o sublime (HUGO, 2017, p. 36).

As imagens, conseqüentemente, muito têm a nos dizer e podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa na aprendizagem não só como um artifício para chamar a atenção dos alunos, como também para esclarecer informações complementares ao texto escrito. Os textos visuais nos bombardeiam em todos os momentos, principalmente no cenário atual em que vivemos onde a tecnologia se faz constantemente presente com suas inovações (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.195). Diante disso, o texto multimodal torna-se um aliado importante na busca por alternativas de letramento literário que agradem o público mais jovem e aproximem o aluno da leitura.

¹¹ Gérard Dubois nasceu na França em 1968, mas atualmente reside no Canadá. Estudou design gráfico em Paris. Já recebeu diversos prêmios por suas ilustrações e publicou em vários jornais e revistas de prestígio.

¹² O ensaio é originalmente o Prefácio de *Cromwell*, publicado em dezembro de 1827. Trata-se de uma teoria do drama romântico.

2.5 O professor de Língua Portuguesa como mediador sociocultural e político

A origem dos Direitos Humanos está atrelada às lutas e conquistas sociais e políticas, advindas de uma sociedade oprimida historicamente. No Brasil, os Direitos Humanos se confirmam a partir da Constituição de 1988 e, sob a ótica mundial, já eram celebrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, para além dos documentos, a história dos Direitos Humanos no país, desde seus primórdios até a época presente ainda está em um processo de reflexão e edificação. Quando se pensa em políticas públicas relacionadas a essa questão, vários documentos têm sido elaborados na tentativa de criar uma cultura dos Direitos Humanos com a intenção de formar indivíduos de direitos, fortalecendo uma sociedade capaz de agir e transformar. (CANDAU *et al.*, 2013, p. 23).

A contraposição entre as transgressões aos Direitos Humanos, ainda frequentes, e o interesse gradual nesses mesmos direitos, no Brasil atual, orienta a sociedade para a busca de uma educação focada no esclarecimento, garantia e vivência desses direitos (CANDAU *et al.*, 2013, p. 33).

De acordo com uma reflexão dos próprios autores:

No mundo atual, a consciência universal dos Direitos Humanos é cada vez mais forte. No entanto, estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo. A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidades de construir uma sociedade mais democrática e justa. (2013, p. 33).

A preocupação com a Educação em Direitos Humanos tem crescido no Brasil, principalmente com a divulgação do Plano Nacional de Educação criado pelo Comitê Nacional de Educação (PNEDH), da Secretaria de Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2013, p. 60). O referido documento destaca não só a educação como direito, mas também como um instrumento que possibilita o conhecimento e a reflexão acerca de outros direitos. Dessa forma, a educação se destaca ao assumir um papel tão relevante de conduzir o sujeito, muitas vezes excluído socialmente, à informação de seus direitos, construção de sua identidade individual e coletiva, à reflexão de valores e posturas e a exercer sua cidadania.

Conscientizar indivíduos acerca de seus direitos para que os mesmos transformem a realidade em que estão inseridos é uma das funções da Educação em Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2013, p. 39). Essa característica chama a atenção para uma “educação libertadora” em que indivíduos desvalidos e sua comunidade são empoderados, exercendo seu

papel de cidadãos, agindo, lutando por seus direitos e modificando o contexto em que estão inseridos (CANDAU *et al.*, 2013, p. 39).

Quando se pensa em uma “educação libertadora”, evidencia-se o conjunto da obra de Paulo Freire, defensor de uma cultura pautada nos Direitos Humanos. Em seu notório livro *Pedagogia do Oprimido*, o educador ressalta a importância da educação para a conscientização e reflexão em relação à condição de opressão e a necessidade de libertação. Para Freire, o ser humano deve ser livre de toda e qualquer forma de opressão. Portanto, a educação libertadora é um desafio que se propõe àqueles que pretendem formar indivíduos, geralmente acostumados com uma educação mecanicista (FREIRE, 2005).

Ainda em conformidade com o pensamento de Paulo Freire, a leitura, portanto, se apresenta como um dos caminhos que possibilita a emancipação do indivíduo. Não apenas por proporcionar a aprendizagem escolarizada, mas o crescimento do sujeito como ser social. De acordo com o educador:

Formar sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar a leitura como instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno da sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e pronunciar o mundo. (FREIRE, 1982, p.60)

O educador, portanto, acreditava na necessidade de uma leitura crítica da realidade, capaz de oportunizar ao leitor a reflexão e promover mudanças na sociedade. Diante disso, a educação em direitos humanos encontra no pensamento de Paulo Freire fundamentos que sustentam a necessidade de transformar o ambiente escolar em um local de conhecimento, discussão, proteção e conquista dos direitos a fim de se efetivar uma cultura de Direitos Humanos.

A educação em direitos humanos se configura em três aspectos primordiais segundo Maria Victoria Benevides¹³. O primeiro aspecto está relacionado a uma educação de essência permanente, constante e universal. O segundo diz respeito a uma educação que transforma. E, finalmente, o terceiro trata de uma educação não “escolarizada”, que prioriza sentimentos e valores, em função de uma educação formal com propostas curriculares exageradas e descontextualizadas. Conforme nos apresenta a própria estudiosa, a educação em direitos humanos é, em sua essência:

¹³ Informação apresentada por Maria Victoria Benevides, no dia 18 de fevereiro de 2000 na Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo. A estudiosa é Professora de Sociologia da Faculdade de Educação da USP e vice-coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.

Benevides ainda ressalta que esse conceito de educação deve ser discutido com todos os envolvidos nesse processo, ou seja, educadores (e nesse caso, é interessante incluir os professores de Língua Portuguesa) e educandos, ou esse conceito não deve ser pensado como educação, principalmente em se tratando de Educação em Direitos Humanos. Conforme conclusão da estudiosa: “Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.”

Documentos oficiais voltados exclusivamente para a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais, do mesmo modo, enfatizam a importância de discussões relacionadas aos Direitos Humanos e de práticas que sensibilizem para essa temática. Dentre as características descritas do referido documento destaca-se a “necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar” (BRASIL, 1997, p. 11). Um tópico inteiro do documento é dedicado exclusivamente à urgência de discussões relacionadas aos temas transversais.

O mesmo documento ressalta, em vários momentos, a necessidade de uma formação ética devido às demandas da sociedade. A escola, portanto, é um espaço propício para discussões e reflexões de temas relevantes para a sociedade devendo proporcionar espaço e voz aos jovens para se posicionarem diante das questões apresentadas. De acordo com o documento:

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, 1997, p. 16).

Ao tratar especificamente da etapa do Ensino Fundamental, os PCN indicam como seu primeiro objetivo para essa fase da vida escolar que os estudantes consigam “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997, p. 55).

Igualmente, a Base Nacional Comum Curricular já no início do documento recentemente elaborado, em sua apresentação, afirma o comprometimento do país com a educação por meio de valores como o respeito às diferenças, enfrentamento à discriminação e preconceito e diminuição das desigualdades educacionais no Brasil (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC estabelece dez competências gerais que devem nortear as aprendizagens na Educação Básica, garantindo que o estudante as desenvolva. O termo competência é conceituado no documento como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a resolução de demandas e conflitos para o efetivo exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8-9). Ao estipular suas competências, a BNCC concorda que:

a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, p. 8).

O documento inclusive cita como uma das dez competências:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Percebe-se que as referências à uma educação humanizada, pautada em valores e princípios éticos e à promoção dos Direitos Humanos é constante no referido documento. A BNCC afirma seu compromisso com uma educação integral, ou seja, uma educação que não se pauta exclusivamente na esfera intelectual (cognitiva), mas também na esfera afetiva, em um processo mais amplo e menos focado nas propostas tradicionais. O documento faz questão de ressaltar sua visão plural, a valorização das individualidades do estudante, o respeito às diferenças, bem como ressalta a escola como um ambiente democrático, inclusivo e que não compactua com a discriminação e o preconceito (BRASIL, 2017, p. 14).

A discussão acerca dos Direitos Humanos, apesar de prevista nos documentos oficiais, ainda não é uma realidade no currículo escolar, tampouco se efetivam práticas suficientes voltadas para essa abordagem especialmente relevante. Nas atuais conjunturas em que valores como justiça, tolerância, igualdade e dignidade humana estejam constantemente em voga nos discursos, todavia ainda se apresentam carentes no comportamento da sociedade como um todo. Julga-se incontestável a necessidade de práticas que ultrapassem as letras mortas do papel e passem a ganhar vida nos diversos espaços sociais. O professor de Língua Portuguesa,

por conseguinte, se apresenta como um importante mediador sociocultural e político tendo em vista as possibilidades em que o trabalho com a disciplina possibilita para esclarecimentos, discussões, reflexões sobre a temática em questão. Acredita-se que experiências voltadas para o debate acerca dessa temática, em sala de aula, despertem para uma tomada de consciência e que essas elucubrações sejam incorporadas não só pelos alunos, mas por toda a comunidade escolar, não de forma passageira, mas que a escola possa mudar sua mentalidade e internalizar esses valores em sua rotina.

Quando se pensa em formar uma cultura pautada nos Direitos Humanos na escola, imagina-se algo maior do que simplesmente conceituar o termo, apresentar uma vaga noção sobre a Declaração dos Direitos Humanos, realizar atividades aleatórias e descontextualizadas sobre a temática em questão ou promover uma campanha eventual sobre o assunto (CANDAU *et al.*, 2013, p. 184). É imprescindível que haja uma profunda transformação nos sujeitos envolvidos que possibilite uma percepção consciente, principalmente no que se refere à postura e atitudes.

3 FUNDAMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1 A pesquisa-ação

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p.14), esse tipo de pesquisa se baseia no empírico e foca em uma situação ou problema coletivo, onde participantes estão comprometidos de forma cooperativa e participativa. Entre suas principais características destacam-se a intervenção, o envolvimento ativo do pesquisador, a participação efetiva das pessoas envolvidas no problema, a busca pela transformação da realidade e a harmonização com convicções de autonomia e liberdade (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação envolve três procedimentos básicos: observar, pensar e agir. Observar para coletar referências e, a partir dessas informações compor uma situação. Pensar para examinar, estudar e investigar as ocorrências. E agir para elaborar e aplicar as ações. Para esse tipo de pesquisa, destacam-se algumas fases importantes: a fase exploratória que se caracteriza pelo contato direto com o campo de observação e análise; o diagnóstico que consiste na identificação de um problema, a fase de ação em que providências serão tomadas na busca por soluções para o problema apresentado e, finalmente, o momento de avaliação, em que os resultados são analisados de acordo com o contexto da pesquisa e sua repercussão na comunidade (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação, no entanto, é considerada um tipo de pesquisa flexível, que não precisa necessariamente obedecer a etapas rígidas. Essas etapas irão variar de acordo com as condições do grupo envolvido. É um “vaivém” de fases (THIOLLENT, 1986, p. 47). Conforme afirma Thiollent:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986, p. 16).

O diferencial desse modelo de pesquisa em relação a outros métodos de pesquisa, portanto, é a possibilidade de buscar soluções para problemas identificados na própria comunidade, com o auxílio de todos os envolvidos no processo, por meio de ações reais e efetivas que possam transformar tal realidade. A pesquisa-ação “exige uma estrutura de relação

entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (1986, p. 15).

Enquanto nos modelos tradicionais de pesquisa existe uma preocupação com a identificação, classificação e análise estatísticas dos dados, a pesquisa-ação foca em resolver um problema através da implementação de estratégias, colaborando com a população envolvida, por meio de atitudes que incluam a participação de todos os interessados em solucionar a questão.

Quando se trata de um contexto específico como o da área da educacional, a pesquisa-ação tem se mostrado eficiente no sentido de que as metodologias convencionais não têm conseguido atender as demandas de uma área tão complexa e subjetiva. Por mais que as metodologias tradicionais costumam apresentar resultados aparentemente precisos, nem sempre são capazes de responder aos anseios da educação. Essas metodologias focam na descrição ou na avaliação de rendimentos escolares, revelando-se insatisfatórias e escassas (THIOLLENT, 1986, p. 74). De acordo com Thiollent, “No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (1986, p. 75).

Diante disso, a pesquisa-ação se mostra mais adequada para o estudo em questão por valorizar condutas efetivamente transformadoras. Ademais, esse tipo de pesquisa permite a participação da comunidade escolar na tentativa de encontrar uma saída para os problemas que envolvem a educação. É possível, dessa forma, dialogar e interagir com os sujeitos interessados. A metodologia da pesquisa-ação não se resume apenas em observar e relatar, mas também em pensar em planos de ação que possam atender aos objetivos propostos, na busca por soluções e colocá-los em prática com todos os envolvidos (THIOLLENT, 1986, p. 75). Conforme esclarece Thiollent:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de usos mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Convém ressaltar, também, a função política desse modelo de pesquisa que está diretamente associada com os sujeitos envolvidos e a ação que se pretende executar. A política de transformação se constitui como um dos pilares da pesquisa-ação. Além disso, os participantes exercem papel essencial na pesquisa de forma colaborativa e atuante. Os integrantes devem ser ouvidos e respeitados, participando também da avaliação dos resultados

(THIOLENT, 1986). Sobre a função política da pesquisa-ação Thiollent conclui citando Franck:

A função política da pesquisa-ação é frequentemente: pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação a disposição dos grupos e classes sociais populares. Segundo R. Franck, o principal objetivo da pesquisa-ação não é apenas o entrosamento da pesquisa e da ação, pois um tal entrosamento existe em muitas pesquisas convencionais a serviço dos grupos dominantes na vida econômica e política. A principal questão é a seguinte: "como a pesquisa (...) poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas?" (THIOLENT, 1986, p. 46).

Esse tipo de pesquisa, portanto, atende as necessidades da investigação em questão, pois possibilita uma ação e envolvimento por parte de todos os participantes, através da intervenção do professor/pesquisador tendo em vista que a pesquisa se realizou em grande parte do tempo no ambiente de sala de aula.

3.2 A sequência básica de Cosson

O trabalho com a leitura exige do professor o papel de mediador na tentativa de despertar no aluno o desejo pela leitura, e, incluindo nessa leitura, a do texto literário. Convém refletir sobre as práticas pedagógicas e buscar apoio nas teorias metodológicas almejando sempre a harmonia entre teoria e prática. A Sequência didática se apresenta como uma opção relevante por se tratar de uma série de atividades organizadas, complementares e que apresentam objetivos definidos.

Para o trabalho em questão, optou-se pela sequência básica de letramento literário de Cosson (2016) elaborada em quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

O primeiro passo da sequência consiste no encontro do aluno/leitor com a obra literária por meio de uma preparação onde o aluno será direcionado, mediante uma proposta de trabalho, a refletir sobre uma questão e assumir uma posição diante de uma temática. A motivação é importante, pois a forma como ela acontece determina o êxito no encontro entre o aluno/leitor e a obra (COSSON, 2016, p. 54-55).

É no segundo passo da sequência, ou seja, na introdução, que o aluno/leitor irá conhecer a obra e o autor. É importante informar ao aluno a biografia do autor e estabelecer pontos de conexão entre a apresentação de sua história de vida com o texto literário em questão. O principal, no entanto, consiste em divulgar a obra destacando sua relevância e esclarecendo o motivo da escolha. Independente da metodologia do professor, é essencial que o livro físico seja apresentado aos alunos (COSSON, 2016, p. 60).

A leitura é o terceiro passo da sequência básica de Cosson. Considerada uma etapa essencial, nessa fase destaca-se o papel do professor como mediador. Nesse momento o professor deve auxiliar na leitura, realizando intervenções para que os objetivos sejam cumpridos. A esse respeito, Cosson propõe que a leitura se realize com intervalos, para que aconteçam as análises e reflexões (2016, p. 62). Esse momento também é considerado importante para sanar as dúvidas dos alunos e realizar a intervenção mais adequada para a formação do aluno/leitor em determinada situação (2016, p. 64).

Finalmente, o último passo da sequência é a interpretação. Essa etapa está relacionada à construção do sentido do texto, por meio das inferências, relacionando autor, leitor e comunidade. Cosson (2016, p. 65) salienta que essa interpretação pode acontecer em dois momentos: um interior (que percorre o íntimo do leitor, seu envolvimento anterior com a leitura, seus vínculos familiares e tudo o que está relacionado ao contexto de leitura) e um exterior (momento em que a interpretação acontece na forma de construção de sentido em uma comunidade específica, por meio da participação na discussão da interpretação com colegas e professor). Segundo Cosson, é imprescindível na interpretação que o aluno externalize sua leitura, por meio de reflexões apresentadas em atividades de registros (2016, p. 66).

A escola necessita repensar a função da Literatura aproximando-a dos alunos para que realizem uma leitura prazerosa e crítica do livro. Além disso, é importante que o aluno compreenda e reflita sobre os vários significados do texto literário dentro das instâncias sociais, culturais, históricas e políticas. O papel do professor, portanto, não é interpretar o texto literário para os alunos, mas auxiliá-los na construção de interpretações. Como se pode observar, a sequência básica de letramento literário de Cosson (2016) se apresenta como uma proposta favorável e completa para se desenvolver atividades de leitura considerando como propósito a Literatura.

4 A PROPOSTA DIDÁTICA E O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

“Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra.”

Antonio Candido (1988)

4.1 Os objetivos da pesquisa, o contexto e os participantes

A presente pesquisa teve como ponto de partida reflexões sobre o ensino de Literatura nas escolas e de que forma problemas relacionados às práticas docentes têm colaborado com a falta de interesse dos alunos pela leitura, em especial, pela leitura do texto literário. Além disso, outro ponto de interesse deste estudo é a discussão sobre a importância da construção de uma cultura pautada no respeito aos Direitos Humanos.

Diante das questões apresentadas, o objetivo geral da pesquisa é potencializar a importância da Literatura como meio de efetivação da Educação em Direitos Humanos, por meio da aplicação de uma sequência didática, priorizando a função humanizadora da Literatura. Além disso, pretende-se com esta pesquisa:

- despertar em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental o interesse pela leitura dos clássicos da Literatura, por meio do trabalho com o texto literário reescrito;
- possibilitar ao aluno compreender de forma crítica a contextualização dos temas abordados a partir da leitura do livro *Os Miseráveis* adaptado por Luc Lefort;
- sugerir, aos professores de Língua Portuguesa, uma proposta de trabalho com a adaptação de clássicos, envolvendo atividades diversas, componentes de uma sequência didática;
- promover discussões de temáticas exploradas no livro literário e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais e escritas;
- contribuir com a formação crítica do aluno por meio de projetos que incentivem a Educação em Direitos Humanos.

Surgiu, portanto, a necessidade de pensar, elaborar e apresentar uma proposta de intervenção didática pautada na prática da leitura literária, com foco no letramento literário. A pesquisa desenvolveu-se sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Biella, inserida na linha de

pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docente e relacionada à Área de Concentração Linguagens e Letramentos.

A pesquisa foi desenvolvida pela professora pesquisadora com a participação de um grupo de 27 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor Lourenço Ferreira Campos, em conformidade com as determinações do programa PROFLETRAS. A escola está localizada na Rua GB-11, no setor Jardim Guanabara II, região norte da cidade de Goiânia-Goiás. A escola atende alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental até o 6º ano. É importante ressaltar que a instituição de ensino onde a pesquisa foi aplicada não possui biblioteca ou sala de leitura. Foi necessário criar espaços de leitura alternativos, além do ambiente tradicional da sala de aula.

Em reunião já prevista no calendário da instituição escolar, realizou-se a exposição do projeto, momento em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, as estratégias que seriam utilizadas e os possíveis benefícios provenientes ao longo do processo. Os estudantes interessados em participar da pesquisa se manifestaram, juntamente com seus respectivos responsáveis legais, assinando o termo de assentimento e de consentimento livre e esclarecido (anexos A e B, respectivamente). Nessa circunstância, os responsáveis também foram instruídos acerca da identidade dos participantes que será preservada de forma que se mantenha sigilosa, assim como os dados que constituíram o *corpus* de análise que não apresentaram qualquer tipo de identificação do participante.

É importante ressaltar que a participação do aluno na pesquisa se deu exclusivamente após a assinatura dos dois termos já mencionados. Em uma turma de 30 alunos previstos no projeto, 27 alunos se mostraram interessados em participar e foram autorizados por seus responsáveis participando, desta forma, da coleta de dados e avaliação da pesquisa. Também é relevante destacar que os alunos envolvidos na pesquisa optaram por participar voluntariamente após esclarecimentos sobre os possíveis benefícios de sua participação que eram muito superiores aos prováveis riscos.

Delimitados os participantes, foram excluídos da pesquisa os três alunos que não concordaram em participar ou que não foram autorizados por seus respectivos responsáveis. Salienta-se que, como a pesquisa desenvolveu-se nos horários regulares de aula, os alunos excluídos da pesquisa também participaram das atividades realizadas, já que elas constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contudo estas não fizeram parte do *corpus* de análise.

Quando se trata de um trabalho de pesquisa, considera-se que nenhuma pesquisa está isenta aos riscos. Entretanto, avalia-se que nenhum prejuízo foi causado aos alunos/participantes, por estarem envolvidos em um projeto de pesquisa que foi desenvolvido na

própria escola durante as aulas de Língua Portuguesa pela professora pesquisadora regente da turma. Considera-se que o risco mínimo que poderia ocorrer aos alunos seria a sua identificação como participante, o que se opõe a Resolução CNS 466/12. Para evitar isso, os responsáveis pela pesquisa garantem o total sigilo quanto à identidade dos alunos participantes. Em relação a esse risco, é possível afirmar que o sigilo foi mantido quanto a suas identidades e que será preservado inclusive após a publicação dos resultados da pesquisa.

Quanto aos benefícios, acredita-se que a pesquisa trará muitos resultados positivos para os participantes, sendo o principal deles despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura de livros literários, em especial, pelos clássicos da Literatura. A proposta de letramento literário proporciona momentos de leitura e reflexão, na intenção de que a leitura se torne uma ação voluntária e permanente na realidade dos alunos. Ademais, o trabalho com a reescritura dos clássicos possibilita conduzir o aluno a uma jornada de conhecimento de grandes obras que carregam um legado cultural e histórico de diversas épocas e culturas distintas. A leitura de um clássico adaptado possibilita discussões de temáticas abordadas no livro literário e o desenvolvimento de habilidades de expressão, opinião e argumentação orais e escritas. A leitura do texto literário e as reflexões realizadas a partir dela contribuem com a formação crítica do aluno.

A proposta também poderá contribuir com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na busca por melhorias em relação ao ensino de Literatura, ao sugerir uma proposta de trabalho com base na leitura da adaptação de um clássico da Literatura Universal, envolvendo atividades componentes de uma sequência didática. Além disso, a pesquisa destaca a função social e humanizadora da Literatura e como esta se apresenta como um caminho para auxiliar na construção de uma cultura dos Direitos Humanos na escola.

4.2 Procedimentos metodológicos

Inicialmente, para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma ampla pesquisa bibliográfica explanando sobre leitura literária e letramento literário, a importância dos clássicos, o papel dos clássicos adaptados, a escolha do livro literário e também Educação em Direitos Humanos. Da mesma forma, os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil foram analisados.

Para a efetivação deste trabalho, optou-se pela metodologia qualitativa e realizou-se uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (1995). A pesquisa qualitativa se sustenta na observação e interpretação da realidade a ser estudada. Esse tipo de pesquisa não se utiliza

obrigatoriamente da matemática ou estatística. Os dados não precisam ser necessariamente calculados e apresentados na forma de gráficos ou tabelas (TEIXEIRA, 2002). Conforme Teixeira (2002, p.137), a pesquisa qualitativa se destaca por se ocupar em aproximar a teoria e os dados, o contexto e a ação. Diante disso, deve-se buscar a lógica da análise dos fenômenos, a fim de melhor entendê-los buscando relatá-los e interpretá-los.

Entre as relevantes características dessa pesquisa, destacam-se a importância do pesquisador como alguém que analisa os fatos sob a perspectiva de alguém interno à organização; a importância da observação do contexto da situação; o enfoque na sequência dos acontecimentos e a opção por mais de uma fonte de dados, de forma geral (TEIXEIRA, 2002, p. 137).

Ainda de acordo com a autora (2002, p.138), o enfoque nas experiências “reais” e cotidianas das pessoas que participam de determinado objeto de pesquisa tem atraído pesquisadores para esse espécime de pesquisa. As vivências, a linguagem cotidiana, os valores, crenças e motivações das pessoas são utilizados pelo pesquisador como matéria-prima para elaborar sua pesquisa. Fica, pois, claro que a pesquisa qualitativa atende prontamente aos anseios de uma pesquisa em educação, por valorizar a realidade dos alunos e a experiência do professor em seu contexto de sala de aula, no caso em questão.

Após os estudos bibliográficos, seguiu-se com o momento de intervenção que se resumiu na aplicação de uma sequência didática para o trabalho em sala de aula com a reescritura do clássico *Os Miseráveis*. A atividade proposta foi aplicada semanalmente compondo um total de catorze encontros de uma hora cada, ao longo do segundo semestre de 2019, considerando-se como referência a sequência básica do letramento literário apresentada por Rildo Cosson (2016). Os encontros foram divididos em quatro etapas já anteriormente mencionadas: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme orientações descritas no livro *Letramento Literário: teoria e prática para a realização da sequência básica*. A proposta didática elaborada resultou em um caderno de atividades que poderá contribuir com outros professores de Língua Portuguesa interessados nos temas em questão.

Um diário de campo foi utilizado como forma de registro das pesquisas, observações e análises feitas para que as informações colhidas não se perdessem ou fossem esquecidas. Os alunos participantes da pesquisa também responderam a dois questionários: um questionário inicial (antes da aplicação da sequência didática) e um segundo questionário aplicado após a realização e participação nas atividades propostas. O objetivo dos questionários era avaliar as expectativas e as perspectivas antes e após a realização das atividades visando

analisar o ponto de vista dos alunos em relação à pesquisa aplicada e se houveram mudanças de comportamento em relação à leitura literária.

A culminância do projeto se deu em um evento literário já previsto anualmente pela unidade escolar, constante no Projeto Político Pedagógico da Escola. Para que esse evento se concretizasse, os alunos foram anteriormente reunidos em grupos para refletir sobre a leitura que fizeram do livro literário e produzir uma apresentação ou exposição artística, a critério do grupo relacionada à obra. Esse processo resultou em 4 apresentações artísticas (teatro de fantoches, dança, dramatização e poema), uma exposição de ilustrações sobre as personagens do livro e um jogo (jogo da memória), elaborados e apresentados no evento pelos próprios alunos participantes da pesquisa.

Visando o incentivo do uso blog como um recurso didático, pretende-se, ademais, divulgar a sequência didática básica proposta no trabalho, através do blog da escola. Algumas atividades realizadas pelos participantes também serão divulgadas no blog para consulta e motivação. O blog ¹⁴é uma ferramenta importante para que as atividades propostas na sequência didática sejam apresentadas em uma circunstância real de comunicação e que sejam divulgadas amplamente para acesso de alunos e professores de outras unidades escolares de forma interativa.

A seguir, será apresentada a proposta didática de forma detalhada, a descrição e a análise de todas os encontros realizados ao longo da pesquisa.

4.3 A proposta didática: apresentação da sequência básica

A literatura denominada de cânone, ou seja, a literatura consagrada pela Academia, pela crítica, pelas escolas etc., que se materializa nas obras clássicas, se apresenta distante dos jovens em geral, inclusive do jovem/aluno. Quando se trata do ensino de Literatura no Ensino Fundamental em escolas públicas, essa literatura se evidencia ainda mais longínqua. A linguagem que se manifesta nas obras canônicas, o contexto em que essas obras foram escritas, muitas vezes já distantes do cenário atual, desviam os alunos, principalmente os mais jovens, do interesse na busca por esse tipo de leitura. É papel do professor de Língua Portuguesa, desde as fases iniciais, criar uma proximidade entre a criança e o texto literário, incluindo os clássicos.

¹⁴ Blogs são páginas da internet onde são publicados por qualquer internauta conteúdos variados, incluindo textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um conteúdo exclusivo como abordar assuntos diversos.

E fazer essa ponte requer do professor o uso de esforços na tentativa de proporcionar ao aluno o maior conhecimento possível em relação aos clássicos e despertar no mesmo o desejo por essas leituras. Essa atitude exige do professor planejamento e organização dos objetivos. A sequência didática surge, portanto, como uma alternativa para possibilitar o trabalho com o texto literário em sala de aula.

A proposta de intervenção metodológica para a leitura literária aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II aconteceu em quatro fases, em conformidade com a sequência básica de Cosson (2016). Essas quatro fases, que serão apresentadas na sequência, se desenvolveram uma vez por semana, em um total de catorze aulas, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Caro (a) Professor (a)

Esta proposta didática surge da necessidade de refletir sobre as práticas de ensino que têm como objeto o texto literário e reavaliar o papel da Literatura como uma manifestação social, cultural e histórica. Ao mesmo tempo, pretende-se auxiliar o (a) professor (a), através da aplicação de uma sequência didática, a disseminar entre os (as) alunos (as) o gosto pela leitura dos clássicos da Literatura, além de discutir sobre a questão dos Direitos Humanos por meio da reescritura da obra *Os Miseráveis*.

Proposta de Letramento Literário

Sequência Básica na obra *Os Miseráveis* (adaptação)

Número de aulas/ horas	14 aulas (1 hora cada aula)
Público-alvo	6º ano do Ensino Fundamental II
Objeto de ensino	Texto literário
Eixos de ensino trabalhados	Leitura literária e produção de textos orais e escritos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sugerir, aos professores (as) de Língua Portuguesa, uma proposta de trabalho com a adaptação de clássicos, envolvendo atividades diversas, componentes de uma sequência didática. ➤ Despertar em alunos (as) do 6º ano do Ensino Fundamental o interesse pela leitura dos clássicos da literatura, por meio do trabalho com o texto literário reescrito. ➤ Possibilitar ao aluno (a) compreender de forma crítica a contextualização dos temas abordados a partir da leitura do livro <i>Os Miseráveis</i> de Victor Hugo, adaptado por Luc Lefort. ➤ Promover discussões de temáticas exploradas no livro literário e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais e escritas. ➤ Contribuir com a formação crítica do (a) aluno (a) por meio de atividades que incentivem a Educação em Direitos Humanos.

Materiais e tecnologias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livros literários ➤ Impressões ➤ Papel A4 ➤ Cartolina ➤ Revistas ➤ Tesoura ➤ Cola branca ➤ Pincel atômico ➤ Lápis de cor ➤ Quadro ➤ Projetor ➤ Computadores
Cronograma de aulas e atividades	
1ª aula (Motivação)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação de questionário de sondagem inicial. ➤ Discussão oral.
2ª a 5ª aulas (Introdução)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e discussão da versão ilustrada do ECA em tirinhas. ➤ Produção de cartazes sobre o tema. ➤ Apresentação da obra e do autor. ➤ Manuseio do livro <i>Os Miseráveis</i> pelos alunos. ➤ Pesquisa no ambiente informatizado.
6ª a 12ª aulas (Leitura)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão dos temas propostos pelo livro literário e das características do gênero romance. ➤ Leitura de textos de diversos gêneros sobre a mesma temática. ➤ Exibição do vídeo <i>Meia infância - O trabalho infantil no Brasil hoje</i>. ➤ Atividade de compreensão e interpretação. ➤ Discussão e leitura compartilhada da cartilha sobre os Direitos Humanos ilustrada por Ziraldo. ➤ Discussão sobre a condição dos personagens do livro. ➤ Discussão sobre as noções de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. ➤ Leitura e discussão do livro <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> adaptado por Ruth Rocha. ➤ Leitura de imagens (ilustrações do livro literário). ➤ Ilustração e análise dos personagens, exposição dos desenhos em sala de aula e roda de discussão sobre as ilustrações ➤ Leitura do livro <i>Os Miseráveis em cordel</i>. ➤ Produção de texto: poema.
13ª e 14ª aulas (Interpretação)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Júri simulado. ➤ Reunião dos grupos de alunos para elaboração de um produto cultural acerca do livro literário para ser exposto ou apresentado. ➤ Aplicação de questionário de sondagem final.

	➤ Culminância: Evento Literário (com exposições e apresentações artísticas).
Avaliação	A avaliação acontecerá de forma contínua, por meio da análise do desenvolvimento do (a) aluno (a) no decorrer da aplicação da sequência didática, observando suas competências e habilidades e seu comprometimento na realização das atividades propostas.

METODOLOGIA

AULA I – MOTIVAÇÃO



Objetivos

- Aplicar questionário de sondagem inicial buscando analisar os hábitos e interesses de leitura dos (as) alunos (as).
- Acionar os conhecimentos prévios dos (as) alunos (as) em relação à imagem apresentada.
- Orientar o (a) aluno (a) a refletir sobre uma questão e assumir uma posição diante de uma temática.
- Apresentar o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) aos alunos (as).
- Motivar o (a) aluno (a) para a leitura da obra.

ATIVIDADES

A primeira aula será dividida em dois momentos. No primeiro momento, os (as) alunos (as) irão responder a um questionário de sondagem inicial (antes da aplicação da sequência didática). O objetivo do questionário será analisar os hábitos, interesses e a importância da leitura literária para os (as) alunos (as) antes das atividades propostas.



Professor (a),

O questionário apresentado é apenas um modelo, podendo ser adaptado.

Materiais:

- Impressões
- Projetor

Questionário de sondagem inicial dos hábitos, interesses dos (as) alunos (as) e importância da leitura literária

01. A leitura significa algo para você? Explique.

02. Você gosta de ler livros literários? Comente.

03. Você já leu algum livro por conta própria, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?

() Sim () Não

04. Que livros você costuma ler?

05. Que tempo você dedica à leitura?

() Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês
() Raramente () Não lê

06. Que importância você dá à leitura em sua vida?

() Pouca () Regular () Significativa
() Muito significativa () Altamente significativa

07. Você já leu algum clássico da literatura adaptado? Em caso afirmativo, qual?

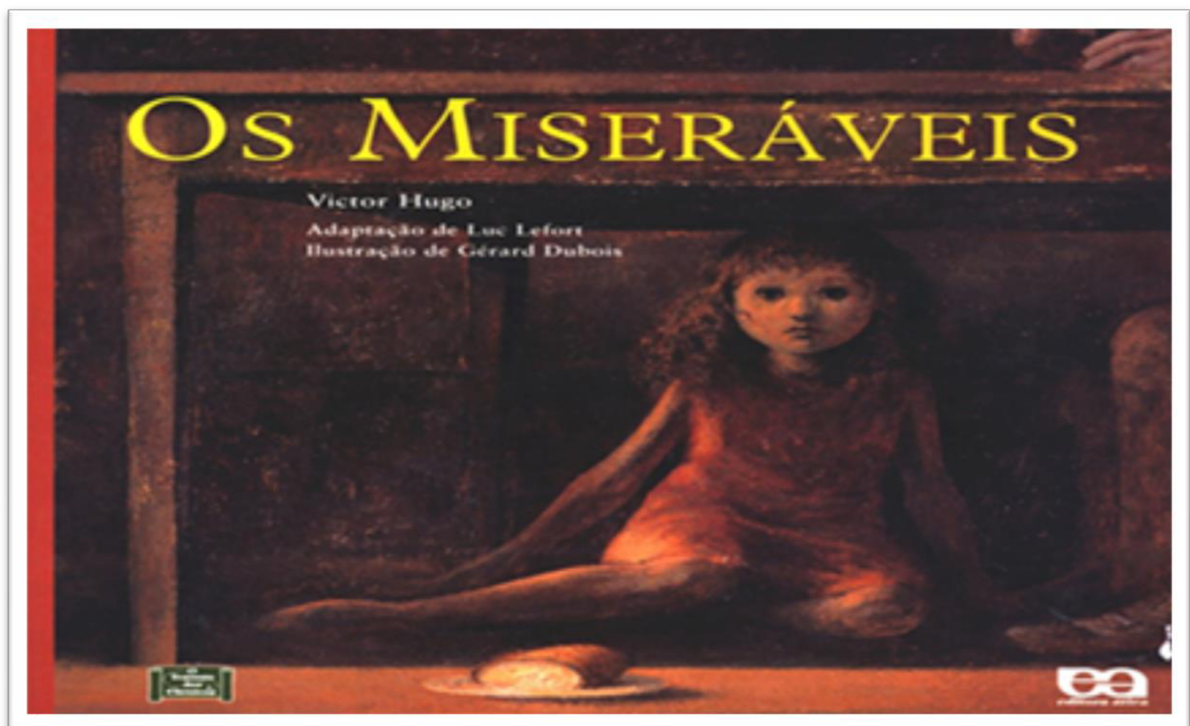
08. O que o motiva ou pode motivá-lo (a) a ler um livro?

Professor (a), abra uma discussão com a turma.

- Questione os (as) alunos (as) em relação aos seus interesses e hábitos de leitura.
- Aproveite para instigá-los falando sobre sua própria experiência de leitura desde a infância e seu interesse pela literatura.

No segundo momento da aula, apresente aos alunos (as) a capa do livro *Os Miseráveis* (adaptado) sem que eles tenham conhecimento do que se trata. Outros questionamentos devem ser levantados oralmente como:

- O que você vê na imagem?
- Como você enxerga essa criança?
- Você já viu crianças em situações parecidas no Brasil?
- Que direitos essa criança tem?
- O que são direitos?
- Você já ouviu falar no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?
- Você acha importante que existam leis para amparar as crianças? Por quê?



Capa do livro *Os Miseráveis*. LEFORT, L. **Os Miseráveis**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005. Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/produto/os-miseraveis-1147>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Depois de ouvir as respostas dos (as) alunos (as), faça um breve comentário sobre o ECA, despertando o interesse para o tema que será explorado na aula seguinte.

AULA II - INTRODUÇÃO



Objetivos

Material:

- Projetor

- Realizar a leitura compartilhada da versão em tirinhas do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).
- Conhecer e refletir sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente.
- Problematicar e divulgar os principais artigos do ECA através de uma concepção crítica, buscando compreender porque eles não são cumpridos.
- Desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação oral.

ATIVIDADES

Nesta aula, apresente aos alunos (as) os principais artigos do Eca. Como sugestão, trabalhe com a versão ilustrada para crianças na forma de tirinhas disponível no formato online (site: <https://www.plenarinho.leg.br> - Câmara dos Deputados) e reproduza no projetor. Aproveite para conversar com os (as) alunos (as) e ouvi-los (as) sobre o assunto à medida em que o texto for sendo apresentado.



Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/07/03/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. plenarinho.leg.br - Câmara dos Deputados. Acesso em: 01 dez. 2018.



Professor (a),

É possível solicitar a versão impressa da revistinha *ECA ilustrado para crianças* por meio do site <https://www.plenarinho.leg.br/>. A legislação completa pode ser encontrada no site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.



Disponível em:
<<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/12/05/voce-sabe-o-que-e-eca/>> plenarinho.leg.br -
Câmara dos Deputados. Acesso em: 02 dez. 2018.

Criado por meio da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente) é um conjunto de normas que tem como propósito proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil. Este Estatuto resgata juridicamente a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes, considerando-se normativas internacionais, como por exemplo a Declaração dos Direitos da Criança da ONU (Resolução 1.386 – 20 de novembro de 1956). Com o surgimento do ECA, crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos com direitos.

Texto adaptado. Disponível em: <<http://pedagogia.com.br/estatuto.php>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

AULA III - INTRODUÇÃO



Objetivos

- Sistematizar os conhecimentos em relação ao ECA.
- Trabalhar em grupo, realizando discussões orais e coletivas.
- Produzir cartazes sobre o tema para serem afixados na escola.

ATIVIDADES

Após a discussão sobre o ECA realizada na aula anterior, os (as) alunos (as) irão desenvolver uma atividade de produção de cartazes (em grupos) com imagens selecionadas por eles (as) encontradas em revistas e que expressem os direitos da criança e do adolescente. Nesta aula, oriente seus (as) alunos (as) a buscarem imagens e a produzirem frases com o auxílio dos colegas do grupo e, juntos, montarem um painel com os cartazes relativos ao tema representado.

Professor (a), aproveite o momento para:

- Criar mais dúvidas e curiosidades sobre o assunto.
- Aprofundar um pouco mais os conhecimentos dos (as) alunos (as).
- Reforçar alguns dos direitos e deveres da criança e do adolescente.



Professor (a),

Lembre-se de identificar o painel com: título, objetivo da atividade, responsáveis (alunos/as, turma e professor/a) e data da produção, afinal outras pessoas podem se interessar em procurar esclarecimentos nos trabalhos desenvolvidos.

Materials:

- Cartolina
- Revistas
- Tesoura
- Cola branca
- Pincel atômico

AULA IV - INTRODUÇÃO



Objetivos

Materiais:

- Livro literário

- Apresentar a obra e seu autor aos alunos (as), destacando sua relevância.
- Proporcionar aos alunos (as) um momento de manuseio do livro físico.
- Despertar no (a) aluno (a) o interesse pela leitura da obra.

ATIVIDADES

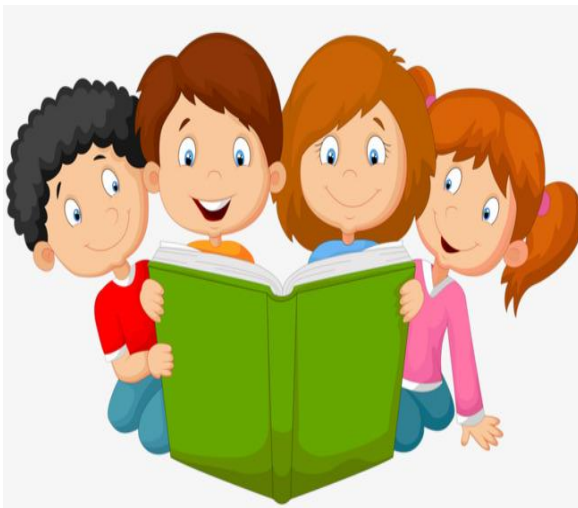
Nesta aula será apresentado o livro literário que será trabalhado aos alunos (as). Recomenda-se que essa apresentação seja feita na biblioteca da escola ou na sala de leitura. É importante lembrar que a escola que não conta com o espaço da biblioteca ou um outro ambiente similar, pode buscar criar espaços de leitura alternativos, além do ambiente tradicional da sala de aula. Uma sugestão é o pátio da escola, onde tapetes coloridos e almofadas podem ser espalhados para criar um clima mais lúdico e proporcionar uma experiência de leitura agradável aos alunos (as).

Ao longo dessa aula, os (as) alunos (as) terão contato com o livro físico. Irão manuseá-lo, realizar a leitura das imagens, e de outros elementos paratextuais presentes no livro que trazem o contexto histórico da obra, chamadas para as temáticas presentes na história, pinturas que retratam a sociedade da época em que a história foi narrada, mapa, fotografias de outras adaptações (cinema, musical, animação) de obras do autor do clássico original. Além disso, o livro traz uma pequena biografia de Victor Hugo, autor da obra que inspirou a reescritura. Ao final da aula, entregue para cada aluno (a) um exemplar do livro literário e solicite que realizem a leitura do livro, por capítulos, em casa.



Professor (a),

Por se tratar de um romance, recomenda-se que a leitura seja realizada pelos próprios (as) alunos (as) em casa. Entretanto, serão propostos intervalos, em sala, a fim de acompanhar a leitura.



Professor (a), aproveite o momento para:

- Comentar sobre a obra, sua importância para a literatura universal e, principalmente, para o momento em que foi escrita.
- Justificar a escolha do livro literário na forma de uma reescritura para os (as) alunos (as).
- Chamar a atenção dos (as) alunos (as) para os elementos paratextuais presentes no livro.

Disponível em: <https://pt.pngtree.com/freepng/cartoon-children-reading_1439741.html>.
Acesso em: 02 dez. 2018.

AULA V - INTRODUÇÃO



Objetivos

Materials:

- Computadores

- Favorecer a inclusão digital.
- Realizar atividades no ambiente informatizado, buscando estimular os (as) alunos (as) para o uso das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- Auxiliar os (as) alunos (as) a pesquisar informações importantes sobre a obra como o contexto histórico, imagens, a biografia do autor etc.

ATIVIDADES

Esta aula acontecerá no ambiente informatizado da escola. Em duplas, os (as) alunos (as) serão orientados (as) a pesquisar sobre a biografia de Victor Hugo, autor do clássico original, e poderão buscar fotografias do autor. Além disso, poderão explorar ilustrações de outras capas do livro publicado por editoras diferentes e em distintas épocas e imagens da França do século XIX.



Professor (a),

Aproveite para usar o ambiente informatizado de sua escola, caso tenha esse recurso. Auxilie os (as) alunos (as) a realizar pesquisas, identificar, selecionar informações disponíveis na Internet e transformar essas informações em conhecimento.

RESENHA

Um marco do romance francês do século XIX, *Os Miseráveis* é um livro grandioso. Narrando fatos que se estendem da derrota francesa na Batalha de Waterloo, em 1815, aos levantes antimonarquistas de junho de 1832 em Paris, Victor Hugo transcendeu as barreiras da ficção para criar uma obra que é ao mesmo tempo um drama romântico, uma epopeia, um documento histórico, um ensaio filosófico, um tratado sobre ética e um estudo sobre literatura e linguagem. Nada disso seria possível sem o fascínio exercido pelas reviravoltas de seu enredo e pelo carisma de seus personagens. Como o criminoso Jean Valjean e sua jornada desesperada em busca de redenção. Ou a explorada e prostituída Fantine e sua filha Cosette. Ou ainda o pequeno Gavroche, filho de um lar desajustado que foge de casa para viver nas ruas. Unidos pelo idealismo e pelo gênio narrativo de Victor Hugo, esses excluídos e heróis improváveis fazem de *Os Miseráveis* um grito de liberdade que continua a ecoar até os dias de hoje.

Os Miseráveis - Col. Clássicos da Literatura Em Quadrinhos

HUGO, VICTOR – Editora: L&PM

Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/os-miseraveis-col-classicos-da-literatura-em-quadrinhos-4264129.html>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

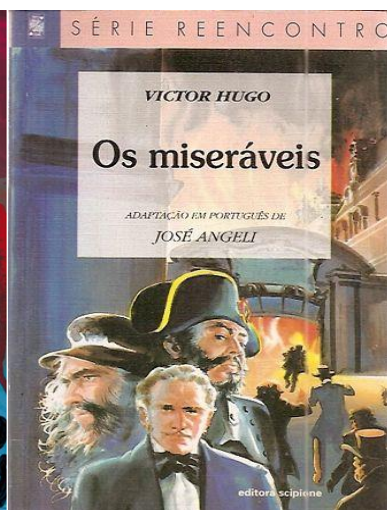


Tradução e adaptação:
Walcyr Carrasco

Editora: Moderna

Série Clássicos Universais

Disponível em:
<<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823B429731013B623378764EFA>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

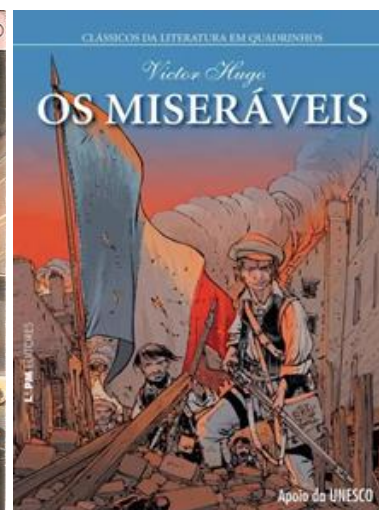


Tradução e adaptação:
José Angeli

Editora: Ática/Scipione

Série Reencontro

Disponível em:
<http://www.aticascipione.com.br/produto/os-miseraveis-343>. Acesso em: 03 dez. 2018.



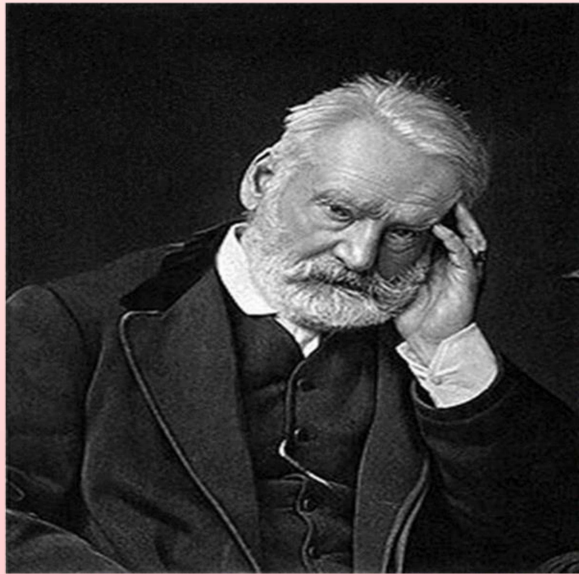
Tradução: Alexandre Boide / Adaptação e roteiro: Daniel Bardet

Editora: L&PM

Col. Clássicos da Literatura Em Quadrinhos

Disponível em:
<https://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategoriaID=645528&ID=906636>. Acesso em: 03 dez. 2018.

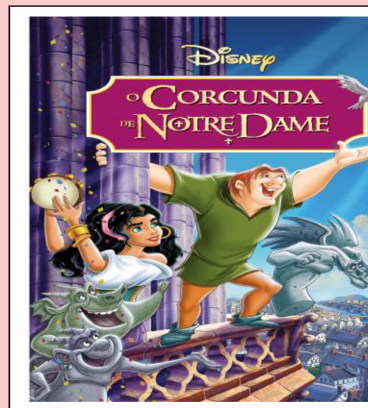
BIOGRAFIA



Victor Hugo

Victor Hugo nasceu em 26 de fevereiro de 1802, em Besançon, na França. Foi um poeta, dramaturgo e escritor romântico francês, considerado como um dos escritores mais importantes de língua francesa. Começou a escrever desde cedo. Em 1817, aos 15 anos, foi premiado pela Academia Francesa por um de seus poemas. Cinco anos mais tarde, publicou seu primeiro volume de poemas: *Odes e poesias diversas*. Posteriormente, escreveu obras de forte carga social. Sua obra-prima, *Os Miseráveis*, foi publicada em 3 de abril de 1862. Morreu em Paris no dia 22 de maio de 1885.

Victor Hugo também escreveu o livro *Notre-Dame de Paris*. A obra gira em torno de um homem coxo e com deformidades físicas que foi adotado por uma autoridade da igreja. O personagem enfrenta uma série de dificuldades em função de um amor não correspondido por uma bela cigana. O livro foi adaptado para o cinema pelos estúdios Disney em 1996. A animação alcançou considerável sucesso comercial e recebeu indicações ao Oscar.



Texto adaptado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Victor_Hugo>. Acesso em: 03 dez. 2018. <<https://www.infoescola.com/biografias/victor-hugo/>>. Acesso em: 04 dez. 2018. <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Notre-Dame_de_Paris_\(livro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Notre-Dame_de_Paris_(livro))>. Acesso em: 04 dez. 2018 <https://vignette.wikia.nocookie.net/disney/images/b/b5/Filme_11238.jpg/revision/latest?cb=20160925212522&format=original&path-prefix=pt-br>. Acesso em: 04 dez. 2018.

AULA VI – 1º INTERVALO DE LEITURA



Objetivos

Materiais:

- Quadro
- Impressões

- Auxiliar os (as) alunos (as) na leitura, realizando intervenções por meio de intervalos.
- Discutir temas propostos pelo livro literário e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Conhecer as características do gênero textual romance.
- Comparar textos com a mesma temática, buscando semelhanças e diferenças entre as ideias e a forma.

ATIVIDADES

Professor (a), abra uma discussão com a turma.

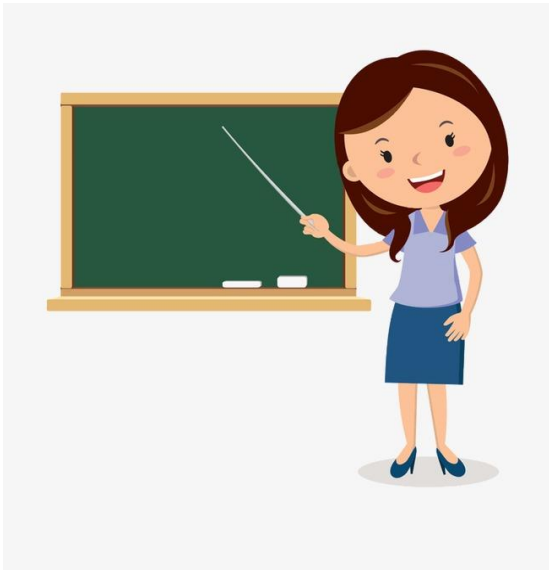
- Solicite que alunos (as) voluntários (as) comentem sobre trechos lidos, expondo sua opinião sobre o que já leram acerca da narrativa.

Após a discussão inicial, leia trechos relevantes em voz alta e comente sobre as características do gênero em questão.

Romance = O conceito de *romance* como o conhecemos hoje manifesta-se a partir do século XVIII (MOISÉS, 2006). O romance surge em substituição à epopeia, porém, com o mesmo objetivo: “constituir-se no espelho de um povo, a imagem fiel duma sociedade” (MOISÉS, 2006, p. 159). Segundo Moisés (2006, p. 166), o romancista obedece às fronteiras do universo da narrativa, independente da amplitude do espaço envolvido e da técnica utilizada. Busca captar todas as formas e singularidades do mundo, as reflexões das trocas sociais.

Em relação à estrutura do romance, Moisés destaca alguns pontos principais:

- Pluralidade e simultaneidade dramática.
 - Número ilimitado de personagens.
 - Liberdade de tempo e espaço.
 - Presença de diálogo, narração e descrição (podem aparecer misturados)
 - A dissertação também pode se fazer presente.
- (MOISÉS. M. **A Criação Literária**: prosa I. 21 ed. São Paulo. Cultrix, 2006.)



Disponível em: <https://pt.pngtree.com/freepng/blackboard-cartoon-teachers_2083020.html>
Acesso em: 04 dez. 2018.

Em seguida, convide os (as) alunos (as) a falarem sobre os temas presentes na narrativa e enumere-os no quadro.

Ainda nesse intervalo, como uma das temáticas abordadas no livro é o problema da exploração do trabalho infantil, os (as) alunos (as) irão comparar textos que abordem a questão da infância sob diversas perspectivas. Textos de gêneros diversos (pintura, texto informativo, cartum e poema) serão lidos pela turma e debatidos por todos (as).

TEXTO 1



Telefone de lata - Série: Brincadeiras de Criança. Pintura em tela do artista plástico Ivan Cruz. Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/galeria?lightbox=dataItem-itavjzrq>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TEXTO 2**Trabalho Infantil**

Trabalho infantil é quando uma criança começa a trabalhar com menos de 16 anos de idade. Essa prática é proibida no Brasil e pode provocar a prisão dos pais ou dos responsáveis, assim como da pessoa que realizou a contratação da criança.

No Brasil, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil deles possuem menos de 16 anos, segundo o Censo do IBGE de 2010. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em toda a América Latina, uma a cada dez crianças e adolescentes está na condição de trabalho infantil. Mas por que uma criança não pode trabalhar?

Muito simples, porque esse é o período de crescimento e aprendizagem, em que a criança precisa se dedicar aos estudos e aproveitar a sua infância, para aumentar a sua capacidade de raciocínio. Se a criança usa o seu tempo para trabalhar, pode ficar sem estudar e brincar ou ter o seu rendimento comprometido.

A maior parte do trabalho infantil está concentrada no Nordeste e atinge, principalmente, as crianças negras. Entretanto, não é preciso ir muito longe para encontrar essa situação, existem muitas crianças trabalhando nas cidades, vendendo doces em semáforos, realizando tarefas domésticas em troca de moradia e muitos outros casos.

Boa parte do trabalho infantil é causada pela falta de condições financeiras das famílias para se sustentarem. Isso pode ser evitado através da melhoria das condições de vida dessas pessoas, por meio de medidas como o aumento de salários, aumento do número de empregos, realização de programas assistenciais, entre outros.

Outro caso comum de ocorrência do trabalho infantil é dentro de casa. Muitas crianças acabam tendo que realizar uma carga muito grande de afazeres domésticos, o que pode se configurar, também, como infração penal. Caso a criança apenas ajude os pais a organizar a própria casa, como tarefa educativa, não se configura como trabalho infantil e, portanto, não é crime.

TEXTO 3



Cartum de Jean Galvão. Disponível em:

<http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/05/interpretacao_7782.html> Acesso em: 11 dez. 2018.

TEXTO 4

INFÂNCIA

Joguei pião na terra,
Fiz piquenique na serra,
Quebrei bolinha de gude,
Corri o mais que pude,
Tirei zero na prova,
Menti que tirei dez,
Ganhei bola nova,
Machuquei os dois pés,
Assustei um gato,
Um cachorro me assustou,
Capturei um rato,
Minha mãe não gostou,
Colecionei gibi,
Disco voador eu não vi,
Troquei figurinha,
Comi paçoquinha,
Me escondi no quintal,
Amigo pretinho,

Amigo alemão,
Amigo baixinho,
Levei choque em tomada,
Fiquei com o nariz entupido,
Arranjei uma namorada,
Namorei escondido,
Assisti filme de terror,
No calor, senti frio,
No frio, senti calor,
Peguei balão no telhado
Brinquei de caubói,
Brinquei de índio,
Brinquei de soldado,
Fui um desenho animado

Lalau e Laura Beatriz. *Girassóis e outras poesias*.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998

AULAS VII E VIII – 2º E 3º INTERVALOS DE LEITURA



Objetivos

Materiais:

- Quadro
- Impressões
- Projetor

- Estimular a reflexão dos (as) alunos (as) por meio de um vídeo.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos (reconhecer informações explícitas e inferir informações implícitas).
- Identificar o tema dos textos lidos.
- Comparar textos com a mesma temática, buscando semelhanças e diferenças entre as ideias e a forma.
- Distinguir a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Relacionar a temática dos textos com a leitura do livro literário estabelecendo pontos de conexão.

ATIVIDADES

Para essa atividade serão necessárias duas aulas. No primeiro momento, algumas questões serão propostas para reflexão e o registro escrito. Antes da realização da atividade, um vídeo denominado *Meia infância - O trabalho infantil no Brasil hoje* será apresentado aos alunos (as) para auxiliar nas reflexões. O segundo momento será dedicado à discussão das questões, por meio da leitura das respostas pelos (as) alunos (as) ao longo da correção.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_oeYCEYpaRo>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ATIVIDADE - COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Leia os textos e responda às questões.

01. Observe a pintura *Telefone de lata* do artista plástico Ivan Cruz. Descreva-a livremente.

02. Releia o poema *Infância*. O verso “*Fui um desenho animado*”, de certa forma, é uma espécie de síntese das ações do eu lírico. Interprete esse verso e compare a infância do eu lírico com um desenho animado.

03. Releia o texto 2. Com base na leitura, caracterize o trabalho infantil.

04. O trabalho infantil pode causar prejuízos ao desenvolvimento das crianças? Por quê?

05. O universo das brincadeiras e da fantasia é importante para as crianças?

06. O cartum é um desenho humorístico que critica, satiriza e expõe situações cotidianas da sociedade. O que o cartum do desenhista brasileiro Jean Galvão denuncia?

07. Compare o cartum de Jean Galvão com a pintura *Telefone de lata* e o poema *Infância*. Que atividades seriam apropriadas a uma criança?

08. A partir da leitura do cartum, conclua: os direitos da criança têm sido respeitados no Brasil? Por quê?

09. Reflita: o que é preciso fazer para melhorar a vida das crianças que vivem em situação de miséria e precisam trabalhar para ajudar no sustento da família?

10. Releia o capítulo seis do livro *Os Miseráveis*. Nesse capítulo, Jean Valjean encontra a menina Cosette com os Thénardie. A criança era obrigada a realizar afazeres domésticos e escravo. Analise a situação de Cosette e compare com as situações retratadas nos textos.

AULA IX – 4º INTERVALO DE LEITURA



Objetivos

Materiais:

- Projetor
- Livro literário

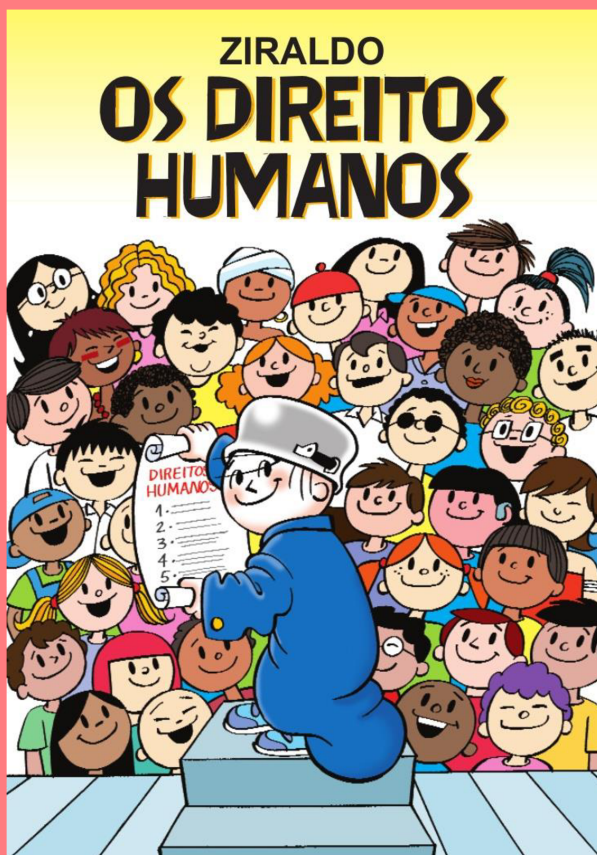
- Desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Entender em que contexto surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos e qual é a sua finalidade.
- Estabelecer pontos de conexão entre as temáticas encontradas no livro literário e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ATIVIDADES

Professor (a), abra uma discussão com a turma.

- Questione quem são os miseráveis na história narrada.
- Discuta com os (as) alunos (as) em que condições eles vivem.
- Peça para que os (as) alunos (as) reflitam de acordo com o posicionamento do autor: “os miseráveis” são vítimas ou são culpados pela situação em que se encontram?

Após essa discussão, apresente aos alunos (as), no projetor, a cartilha sobre os Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e ilustrada por Ziraldo. Peça para que alunos (as), de forma voluntária, leiam cada página da cartilha em voz alta. O material é bastante didático e ricamente ilustrado. Dessa forma será possível introduzir a noção acerca dos Direitos Humanos. Comente com os (as) alunos (as) sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seu histórico e a sua relevância. Em seguida, exponha no projetor artigos da Declaração que se correlacionam com as questões apresentadas no livro literário.



Disponível em:
<http://www.turminha.mpf.mp.br/multimidia/cartilhas/CartilhaZiraldodireitoshumanos.pdf>.
 Acesso em: 10 jan. 2019.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que estabelece os direitos humanos fundamentais, foi adotada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Líderes das nações que se despontaram como potência após a Segunda Guerra Mundial, perturbados e comovidos com toda as atrocidades resultantes desse confronto, com o objetivo de construir um mundo novo na busca por uma futura paz mundial, estipularam as bases para a promoção da democracia, dos Direitos Humanos e da paz, a fim de evitar conflitos internacionais e futuras guerras.

Texto adaptado. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos. Acesso em: 11 jan. 2019.

AULA X – 5º INTERVALO DE LEITURA



Objetivos

Materiais:

- Quadro
- Livros literários
- Impressões

- Compreender as noções de liberdade, igualdade e fraternidade presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Conhecer e estudar os principais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

- Analisar e comparar com situações presentes no livro e refletir se os direitos apresentados no documento estão sendo garantidos nas sociedades atuais.

ATIVIDADES

Professor (a), abra uma discussão com a turma.

- Peça aos alunos (as) que pensem a respeito do título do livro: o título faz referência à miséria material ou à miséria moral?
- Incentive os alunos (as) a refletirem sobre a condição dos protagonistas, o que os torna “miseráveis” e qual seria a causa da miséria de cada um.
- Solicite aos alunos (as) que justifiquem suas respostas com trechos do livro.

Após a discussão inicial, escreva no quadro as palavras *Liberdade*, *Igualdade* e *Fraternidade*. Peça aos alunos (as) que escrevam no quadro, ao redor de cada palavra-chave, outras palavras que, na opinião de cada um, estejam relacionadas com elas.

LIBERDADE

IGUALDADE

FRATERNIDADE

Em seguida, cada aluno (a) irá ler, em voz alta, um trecho do livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos* adaptado para crianças por Ruth Rocha e ilustrado por Otavio Roth. Sugira aos estudantes que estabeleçam relações entre as temáticas encontradas no livro *Os Miseráveis* e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, exemplificando com situações descritas no livro.



Capa do livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ROCHA, R. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988. Disponível em: <<http://www.salamandra.com.br/catalogo-2/resultadobusca.htm?hidFiltroDigitado=declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20dos%20direitos%20humanos#>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

AULA XI – 6º INTERVALO DE LEITURA



Objetivos

Materiais:

- Livro literário
- Papel A4
- Lápis de cor

- Orientar o (a) aluno (a) a refletir que imagens também são modalidades de texto que podem ser lidos e interpretados.
- Promover a leitura e a interpretação de imagens do livro literário.
- Possibilitar ao aluno (a) expressar-se, com desenvoltura, sobre uma imagem.
- Desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a criticidade por meio de ilustrações.
- Analisar a composição dos personagens e a relação entre eles e a sociedade na qual estão inseridos.

ATIVIDADES



Professor (a),

É importante chamar a atenção dos (as) alunos (as) para as ilustrações de Gérard Dubois no livro *Os Miseráveis*. Os desenhos da obra provocam um impacto visual. As imagens muito têm a dizer e podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem não só como um artifício para despertar o interesse dos (as) alunos (as), como também para esclarecer informações complementares à história do livro.

Peça aos alunos (as) que observem atentamente os detalhes nas ilustrações do livro literário, a fisionomia das personagens, a forma como aparecem desenhadas (com o semblante sempre triste), a seleção das cores (escuras, reconstruindo uma atmosfera melancólica, de solidão e desamparo), entre outros aspectos que possam a vir considerar. Em seguida, solicite aos alunos (as) para que descrevam as imagens oralmente, suas impressões, sua reação pessoal, o que foi possível perceber e analisar.

Após o primeiro momento da aula, os (as) alunos (as) deverão escolher um personagem do livro *Os Miseráveis* que mais tenha lhes chamando a atenção e fazer um retrato desse personagem. Após a atividade, realize uma exposição dos desenhos na própria sala. Os estudantes deverão circular observando os desenhos expostos dos (as) colegas. Por último, promova uma roda de discussão. Cada aluno (a) deverá falar brevemente sobre sua ilustração, a escolha do personagem, quem é ele e qual é a sua condição. Os colegas também poderão opinar sobre o que perceberam nas imagens.



Ilustrações de Gérard Dubois. (LEFORT, L. **Os Miseráveis**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005.)

AULA XII – 7º INTERVALO DE LEITURA



Objetivos

Materials:

- Livros literários
- Impressões

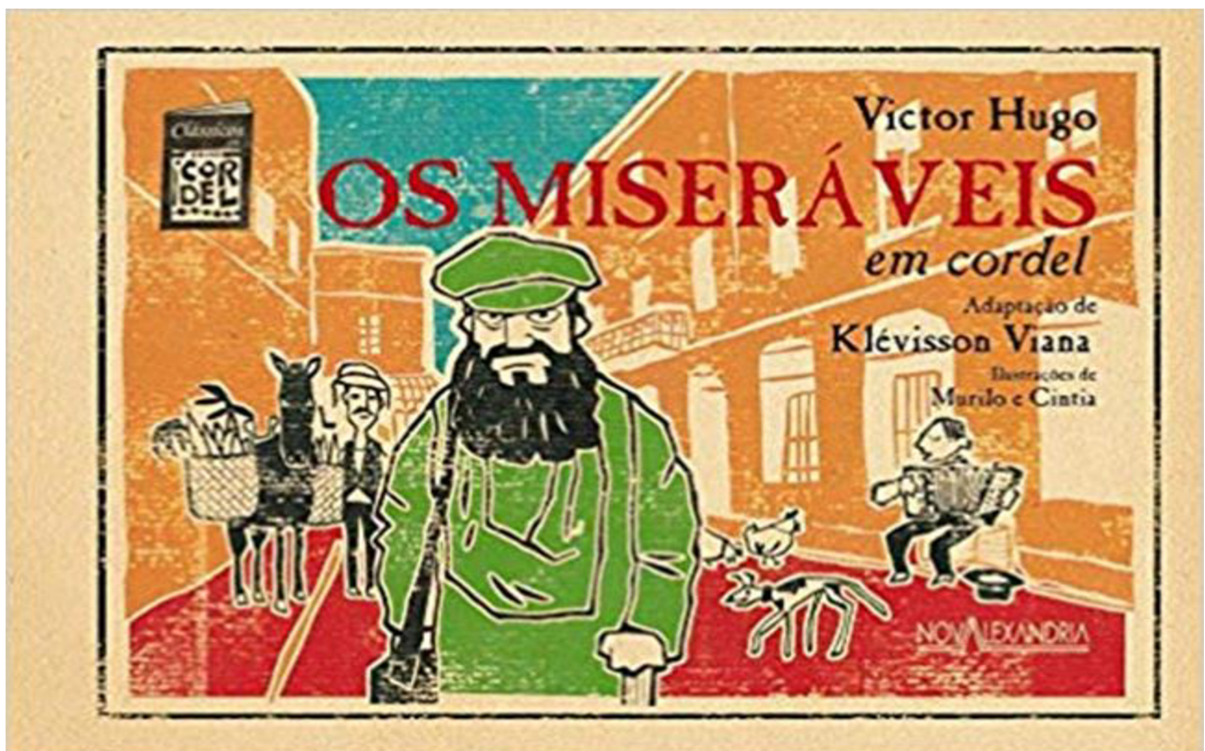
- Trabalhar a leitura de uma outra adaptação da obra *Os Miseráveis* na forma de cordel.
- Comparar as adaptações, buscando semelhanças e diferenças principalmente quanto à forma.
- Estudar a estrutura do gênero textual poema e compreender as noções de verso, estrofe, rima e ritmo.
- Trabalhar a habilidade escrita através da produção de texto (poema).

ATIVIDADES

Professor (a), abra uma discussão com a turma.

- Questione os (as) alunos (as) sobre a literatura de cordel, se eles (as) conhecem e sabem o que é.
- Aproveite para comentar com a turma sobre a origem, a estrutura e as características desse tipo de literatura.

Após a discussão, realize a leitura em voz alta de uma adaptação da obra *Os Miseráveis* na forma de cordel de Klévisson Viana. Após a leitura, discuta com os (as) alunos (as) e compare as adaptações, buscando semelhanças e diferenças principalmente quanto à forma. Inspirados (as) nos versos lidos e na leitura do livro literário, os (as) alunos (as) irão produzir seus próprios versos acerca da obra.



Capa do livro *Os Miseráveis em cordel*. VIANA, K. ***Os Miseráveis em cordel***. São Paulo: Nova Alexandria, 2. Ed. 2010. Disponível em: <<http://www.lojanovaalexandria.com.br/Miseraveis-em-cordel-Os>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

*Na obra de Victor Hugo,
O grande escritor francês,
Fui buscar inspiração
Pra recontar pra vocês
Um dos dramas mais bonitos
Que a mente humana já fez.*

*Jean, Cosette e Fantine,
Personagens memoráveis –
Principais protagonistas
Do romance Os Miseráveis
Que é das obras escritas
Uma das mais impecáveis.*

Trecho do livro *Os Miseráveis em cordel*.
(VIANA, K. **Os Miseráveis em cordel**. São
Paulo: Nova Alexandria, 2. ed. 2010, p.14.)



Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Os-Miser%C3%A1veis-Cordel-K1%C3%A9visson-Viana/dp/8574921556>>. Acesso em: 24 jan. 2019.



Professor (a),

Aproveite o momento para
trabalhar as características do
gênero textual poema e ampliar
o repertório textual dos (as)
alunos (as) apresentando a
Literatura de Cordel.

A Literatura de Cordel é uma manifestação literária da tradição popular brasileira, em especial, do interior do Nordeste. Frequentemente, é escrita na forma rimada, dando origem a relatos orais e depois impresso em folhetos.

Esse tipo de literatura tem origem na Europa e começou a se destacar no Brasil nas décadas de 50 e 60. O nome cordel faz referência aos folhetinhos que eram expostos em uma corda. Os folhetinhos de cordel são ilustrados por desenhos realizados de xilogravura. Os gravuristas fazem o desenho em um molde em madeira ou borracha e colocam tinta para ilustrar os cordéis como uma espécie de carimbo.

Texto adaptado. Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/09/19/a-arte-da-literatura-de-cordel/>>. plenarinho.leg.br - Câmara dos Deputados. <<https://www.figuradalinguagem.com/gramatica/literatura-de-cordel/>>. <<https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.



Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/09/19/a-arte-da-literatura-de-cordel/>>. plenarinho.leg.br - Câmara dos Deputados. Acesso em: 26 jan. 2019.

AULA XIII – INTERPRETAÇÃO



Objetivos

- Estudar e debater uma questão, estimulando todos (as) os (as) participantes do grupo a se envolver e assumir uma posição.
- Desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação.
- Desenvolver o pensamento crítico.

ATIVIDADES

Nesta aula os (as) alunos (as) irão realizar um júri simulado. Trata-se do julgamento de um dos protagonistas da narrativa: Jean Valjean, levando-se em consideração toda a discussão acerca dos Direitos Humanos realizada ao longo da leitura.

A turma será dividida em grupos. Cada grupo terá o seu papel no julgamento. Um grupo de alunos (as) será responsável pela acusação, outro grupo será responsável pela defesa, outros alunos (as) formarão o grupo dos jurados, podendo também haver um grupo de testemunhas. Um (a) aluno (a) será sorteado para ser o juiz e outro para ser o réu.



Disponível em: <https://pt.pngtree.com/freepng/judge-hammer_3240229.html>. Acesso em 27 jan. 2019.



Professor (a),

Antes de iniciar a atividade, esclareça aos alunos (as) as funções de cada grupo (defesa, acusação, jurados, testemunhas juiz e réu).

AULA XIV – INTERPRETAÇÃO



Objetivos

Materiais:

- Impressões

- Despertar no (a) aluno (a) o gosto pela leitura do texto literário.
- Refletir sobre a leitura do livro literário.
- Aprender a trabalhar em grupo.
- Exercitar a criatividade.
- Oportunizar o uso de diversas linguagens no processo criativo.
- Gerar um produto cultural (peça teatral, música, poema, pintura etc.).
- Desenvolver no (a) aluno (a) o comportamento leitor.
- Analisar o ponto de vista dos alunos em relação às atividades e se houveram mudanças de comportamento em relação à leitura literária, por meio de um questionário de sondagem final.

ATIVIDADES

Esta aula será dividida em dois momentos. No primeiro momento, os (as) alunos (as) serão reunidos em grupos para refletir sobre a leitura que fizeram do livro literário e produzir uma apresentação ou exposição artística, a critério do grupo (peça teatral, música, poema, pintura etc.) relacionada à obra.

Já no segundo momento da aula, os (as) alunos (as) deverão responder a um questionário de sondagem final sobre os hábitos, interesses e importância da leitura literária para observação, comparação com o questionário de sondagem inicial e análise de possíveis mudanças no comportamento do (a) aluno (a) em relação à leitura literária.

Questionário final de sondagem dos hábitos, interesses e importância da leitura literária

01. A leitura significa algo para você? Explique.

02. Você gosta de ler livros literários? Comente.

03. Você já leu algum livro por conta própria, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?

() Sim () Não

04. A partir das atividades realizadas ao longo do projeto, você se interessou por outras obras? Em caso afirmativo, quais foram?

05. Que tempo você dedica à leitura?

() Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês
() Raramente () Não lê

06. Que importância você dá à leitura em sua vida?

() Pouca () Regular () Significativa
() Muito significativa () Altamente significativa

07. Como você avalia o projeto?

() Bom () Regular () Insatisfatório.

08. Você acredita que o projeto ajudou na sua formação como leitor? E na sua formação como cidadão?

CULMINÂNCIA: EVENTO LITERÁRIO

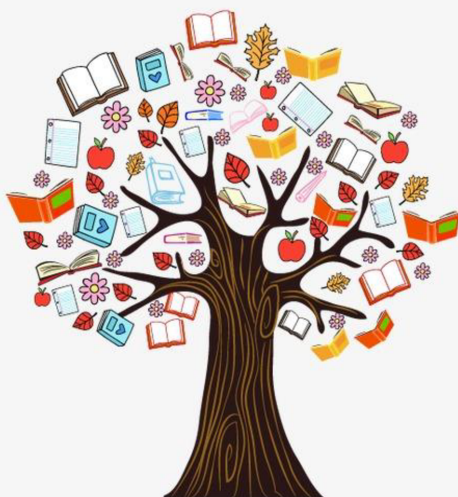


Objetivos

- Motivar os (as) alunos (as) para a leitura de textos literários a partir da organização de um evento envolvendo toda a comunidade escolar.
- Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de cada aluno (a) de se expressar, por meio de um evento literário organizado pela escola.

ATIVIDADES

Evento Literário



Organize um evento literário na escola com exposições e apresentações artísticas, envolvendo toda a comunidade escolar para apresentar os produtos culturais desenvolvidos pelos (as) alunos (as) acerca do livro literário trabalhado.

Disponível em:
<https://pt.pngtree.com/freepng/creativebooks-on-trees_551938.html>. Acesso em: 28 jan. 2019.

4.4 O processo de intervenção

A sequência básica proposta por Cosson (2016) dividida em quatro passos (motivação, introdução, leitura e interpretação) foi aplicada ao longo de 4 meses. Foram previstos 14 encontros de 1 hora cada e um evento cultural envolvendo toda a comunidade escolar. Cada encontro corresponde a uma aula de Língua Portuguesa. Os encontros aconteceram uma vez por semana, com algumas exceções em que não puderam ocorrer na semana prevista. O registro das observações realizadas durante os encontros será descrito a seguir.

4.4.1 Motivação

1º Encontro

Para esta primeira fase foi dedicado um encontro apenas, conforme orientação de Cosson (2016, p. 57). O encontro foi dividido em dois momentos e aconteceu no próprio ambiente da sala de aula. No primeiro momento, os alunos responderam a um questionário de sondagem inicial (antes da aplicação da sequência didática). O objetivo do questionário era analisar os hábitos, interesses e a importância da leitura literária para os alunos antes de qualquer discussão sobre Literatura ou sobre o livro literário. O questionário era composto por oito perguntas sendo três objetivas e cinco discursivas.

Os alunos foram orientados a ser sinceros nas respostas e a não se identificar. Essa possibilidade provocou duas reações observadas pela professora que se destacaram dentre os comentários dos alunos: alguns se mostraram aliviados em poder expor sua opinião verdadeira sem ser julgado ou avaliado, já outros se sentiram desmotivados em responder tendo em vista que não seriam identificados. É importante ressaltar que os dados apontados no questionário inicial e a comparação com o questionário final serão apresentados e discutidos no quinto capítulo: *Análise de dados*.

No segundo momento do encontro iniciou-se, de fato, a motivação. De acordo com Cosson, este é o momento de preparação do leitor para receber o texto (2016, p. 56). Normalmente, envolve a elaboração de uma questão a ser pensada e respondida ou o aluno deve posicionar-se diante de um tema presente na obra (2016, p.56).

A turma foi organizada em círculo para que se sentissem mais à vontade, para que pudessem ver e ouvir uns aos outros e para que se percebessem participantes do processo. Esse modelo de organização da sala contribuiu com as discussões. Facilitou no momento de ouvir, refletir, opinar e interagir. O educador Paulo Freire (1967) acreditava nas discussões realizadas na disposição em círculo, ao que ele denominou *círculo de cultura*. Ele considerava essa atividade como um processo de “leitura de mundo”, possibilitando enxergar o problema, pensar de forma coletiva sobre ele, buscando entendê-lo e, quem sabe, conseguir transformá-lo com o auxílio do outro. Essa menção ao círculo de cultura pensado por Paulo Freire remete à ideia de espaço de diálogo em que não há hierarquia, professor e alunos ensinam e aprendem. O professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador no diálogo no qual todos têm a palavra. Para o estudioso, o círculo de cultura é uma atividade libertadora de observação e análise da realidade. O estudioso sugere o círculo de cultura como uma prática escolar com o objetivo de proporcionar a reflexão e o diálogo entre alunos e professor, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma prática consciente e transformadora por parte de todos os envolvidos (FREIRE, 1967).

Logo após a organização em círculo, alguns questionamentos foram feitos oralmente aos alunos em relação aos seus interesses e hábitos de leitura e iniciou-se a discussão com a turma. Inicialmente, ao serem questionados se gostavam de ler, muitos alunos confundiram o hábito de leitura com a leitura realizada em voz alta em sala de aula. Para essa pergunta, muitos afirmaram que não gostavam porque tinham vergonha. Ao serem esclarecidos sobre qual tipo de leitura se tratava, a grande maioria declarou não gostar de ler. Uma resposta curiosa dada por mais de um aluno chamou a atenção. Alguns dos alunos que disseram gostar de ler, afirmaram, no entanto, não ler. Ao serem questionados sobre o motivo de não ler, mesmo gostando, apontaram dois problemas: não terem acesso a livros e que os livros são caros. A discussão se estendeu em torno desses pontos. Os alunos questionaram o motivo da escola não ter biblioteca e disseram que costumavam ler mais quando estudavam em escolas que tinham. Um aluno também constatou que não há biblioteca no bairro e nem próximo ao bairro. Outra observação interessante foi a de um estudante que afirmou que lia muito mais quando estava sendo alfabetizado do que atualmente. Alguns alunos afirmaram não ter livros, mas que costumavam ler os textos do livro didático de Língua Portuguesa. Nota-se que a falta de hábito de leitura pode estar relacionada à falta de oportunidades de leitura para os estudantes, pois até alunos que disseram gostar de ler, afirmaram não ler. A dificuldade de acesso dos alunos ao livro, seja porque não têm condições de adquirir por conta própria ou pela dificuldade em

encontrar uma biblioteca que seja próxima, pode ter influenciado no desinteresse dos estudantes.

Histórias em quadrinhos, mangás e contos de fadas são as únicas leituras que foram apontadas pelos alunos como prazerosas. Os contos de fadas, portanto, são os únicos textos literários citados como uma leitura que os agrada. É importante destacar que a professora já havia desenvolvido com os estudantes um projeto de leitura e dramatização dos contos de fadas que resultou no envolvimento dos alunos de forma bastante positiva.

Após a participação inicial dos alunos, a professora comentou sobre sua paixão pela Literatura e sobre sua experiência com a leitura desde a infância buscando estimulá-los. Em seguida, foi apresentada aos alunos, através do projetor, a imagem da capa do livro *Os Miseráveis* adaptado sem que eles tivessem conhecimento do que se tratava. Algumas questões foram levantadas buscando acionar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à imagem. O primeiro questionamento foi: *o que você vê na imagem?*

Para assegurar o anonimato dos participantes, os alunos foram identificados por números. Logo abaixo, seguem as respostas orais dos alunos para a pergunta inicial.

Quadro 1 – Transcrição das falas dos alunos

Aluno 19: *Uma menina sentada e acho que na frente dela tem um pão.*

Aluno 03: *Ela “tá” debaixo de uma mesa.*

Aluno 10: *Uma menina passando necessidade.*

Aluno 27: *Além dela ser pobre, parece que ela “tá” com medo e escondida.*

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que para esse questionamento inicial apenas quatro alunos se manifestaram. Apesar do interesse que demonstraram por estar realizando uma atividade diferenciada, a princípio estavam intimidados em responder. Segue a próxima pergunta realizada aos alunos.

Quadro 2 – Transcrição das falas dos alunos

- Pergunta: como você enxerga essa criança?

Aluno 10: *Uma menina pobre. /Necessitada.*

Aluno 03: *Passando fome. / Ela “tá” com medo, com frio.*

Aluno 25: *Ela sofreu muito.*

Aluno 12: *Passando dificuldades. / Sozinha.*

Aluno 13: *“Tá” triste.*

Aluno 27: *Parece que ela “tá” com medo...com fome, necessitada. Parece que ela apanhou muito também.*

Aluno 03: *Parece que ela “tá” precisando de uma família que dá amor “pra” ela.*

Fonte: dados da pesquisa

Devido ao número de respostas, observa-se que os alunos foram se sentindo mais à vontade para responder à medida em que foram adquirindo confiança para falar. Isso deve ao fato da professora sempre lembrá-los que tinham liberdade para se expressar, que não era uma avaliação, mas um diálogo entre toda a turma.

Por se tratar da imagem de uma criança e, a partir das respostas obtidas dos alunos, novos questionamentos foram feitos.

Quadro 3 – Transcrição das falas dos alunos

- Pergunta: você já viu crianças em situações parecidas no Brasil?

Aluno 03: *Todo dia vejo caso de criança sendo explorada.*

Aluno 10: *Eu vejo criança vendendo laranjinha.*

Aluno 19: *“Fessora”, a minha mãe assiste o jornal depois da novela, aí eu também vejo, e todo dia eu vejo um ... um caso, tipo de criança sendo explorada, quase todo dia eu vejo isso.*

Aluno 09: *Eu conheço um menino que ele fica... que ele vem poucas vezes na escola pra cuidar dos irmãos, daí ele faz almoço, esses “trem”. E quando chega a noite ele compra balinha pra vender e o dinheiro da venda ele dá “pra” mãe dele.*

Aluno 24: *“Fessora”, eu lembro de um menino que estudava aqui. Ele todo dia depois do almoço, toda hora, ele vendia vassoura na rua e ele voltava cinco horas.*

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que alguns alunos sabem de casos reais de crianças em situação de dificuldade, alguns até próximos de sua realidade.

Quadro 4 – Transcrição das falas dos alunos

- Pergunta: que direitos essa criança tem?

Aluno 07: *De comer.*

Aluno 10: *De estudar. / Ter um abrigo.*

Aluno 09: *De ensino.*

Aluno 25: *De brincar e de conhecer crianças. / Ter liberdade.*

Aluno 27: *De brincar, de comer, de ter mais amizades, de contar a verdade se ela tiver descobrindo alguma coisa.*

Aluno 19: *De estudar, ter mais amigos, compartilhar o que ela sente.*

Aluno 03: *De ter irmãos, “que” ela está sozinha. Ela não tem irmão, não tem alguém para aconchegar ela.*

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio das respostas dos alunos é possível perceber que eles têm uma noção simplificada dos direitos da criança.

Quadro 5 – Transcrição das falas dos alunos

- Pergunta: O que são direitos?

Aluno 19: *Tipo assim, eu quero ir pra escola, minha mãe não deixa. Aí é tipo um direito.*

Aluno 25: *Um direito é fazer tudo o que você tem vontade.*

Aluno 03: *Ela tem que ser “endireitada” ao caminho certo e “o futuro”.*

Aluno 09: *Direito é aquilo que você pode ter liberdade para fazer.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos apresentaram dificuldade em responder a essa pergunta. Nota-se pelo número de respostas e pelo contexto.

A pergunta seguinte era: *você já ouviu falar no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?* A maioria dos alunos respondeu que sim, pois já debateram o tema no ano anterior através de um capítulo proposto no livro de Língua Portuguesa. Somente os alunos que estudavam em outra escola não sabiam. Uma aluna que veio de outra unidade escolar, inclusive, questiona o que é, mostrando-se curiosa em aprender. A mesma aluna comenta que sua mãe

não tem conhecimento da lei, mas que mesmo assim cuida muito bem das filhas. A seguir, é feito o último questionamento.

Quadro 6 – Transcrição das falas dos alunos

- Você acha importante que existam leis para amparar as crianças? Por quê?

Aluno 24: *Sim, porque se não tivessem os direitos das crianças tinham muitas trabalhando e muitas sem abrigo e sem lazer também.*

Aluno 22: *Sim, porque sem essas leis as crianças “ia” sofrer mais.*

Aluno 03: *Eu acho que devia ter essa lei, porque muitas crianças estão sendo exploradas e isso devia acabar.*

Aluno 19: *Sim, porque sem essa lei a gente seria tipo escravo, iria trabalhar, não iria poder estudar.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos foram unânimes em concordar que precisam existir leis que amparem as crianças. Uma fala, no entanto, chamou a atenção. Um aluno lembrou: “*E também mesmo com a lei não “tá” adiantando, porque cada dia, cada vez, tem criança trabalhando*”. Todos também concordaram que a existência da lei não é suficiente para proteger as crianças e que ainda existem inúmeras crianças em situação de vulnerabilidade. Ao final dos questionamentos, os alunos participaram bastante, comentando fatos e situações que tinham conhecimento ou que ouviram falar nos meios de comunicação sobre exploração de crianças. Muitos aproveitaram a ocasião para narrar suas rotinas. Os alunos também lembraram de casos de abuso sexual que acompanharam na mídia.

Após a realização dessa atividade, foi possível perceber que os alunos demonstraram bastante interesse na discussão. Nota-se que vários fatores contribuíram para isso como a organização da sala de aula em círculo, a imagem projetada e ampliada, o fato de ser apenas uma discussão oral sem a obrigatoriedade do registro escrito e a oportunidade de poder discutir um assunto dando sua opinião. Todos esses pontos estão relacionados a estratégias distintas do que acontece tradicionalmente na sala de aula, o que despertou o interesse dos alunos. Chamou a atenção o fato do aluno identificado anteriormente nas respostas como “Aluno 03” participar respondendo todas as questões. A surpresa se deu pelo fato do aluno não ser participativo, raramente demonstrar interesse nas aulas e apresentar dificuldades de aprendizagem. Inclusive é um aluno que estava cursando o ano pela segunda vez.

Depois de ouvir as respostas dos alunos, a professora fez um breve comentário sobre o ECA com a intenção de despertar o interesse para o tema que seria explorado no encontro seguinte.

4.4.2 Introdução

2º Encontro

Logo no início dos PCN, antes da apresentação dos temas transversais, nas orientações ao professor, é ressaltada a importância de esclarecimentos e discussões relacionadas ao exercício da cidadania: “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Considerando a relevância do assunto e estabelecendo um paralelo com uma das questões que se apresenta no livro literário, no segundo encontro, portanto, foi apresentado aos alunos os principais artigos do Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente). Essa atividade foi trabalhada com a versão ilustrada para crianças na forma de tirinhas disponível no formato online (site: <<https://www.plenarinho.leg.br> - Câmara dos Deputados) e reproduzida no projetor.

O material esclarece o que é um estatuto, a origem do Eca e resume alguns artigos do estatuto com exemplos de situações cotidianas. O texto, porém, informa apenas sobre a primeira parte do ECA que aborda os direitos da criança e do adolescente. O material é criativo, bastante didático e com uma linguagem acessível a faixa etária dos alunos. Além disso, traz um glossário no final do texto. Portanto, os alunos não apresentaram dificuldades em compreendê-lo. As tirinhas são ricamente ilustradas e coloridas, desse modo prendeu a atenção dos estudantes. O uso do projetor como um recurso tecnológico também contribuiu para tornar a aula mais atraente.

Cada aluno leu uma página projetada em voz alta para os colegas. À medida em que o texto ia sendo lido, os alunos comentavam voluntariamente os artigos. Foi uma atividade bastante proveitosa. Os estudantes respeitaram o momento da leitura e a hora de ouvir o colega. Muitos relacionaram as situações apresentadas com suas rotinas, comentando semelhanças e diferenças. Alguns comentavam casos de pessoas conhecidas que passaram por situações parecidas com as dos eventos narrados nas tirinhas.

3º Encontro

Após a discussão sobre o ECA realizada no encontro anterior, os alunos desenvolveram uma atividade de produção de cartazes (em grupos) com imagens selecionadas por eles encontradas em revistas. As imagens deveriam expressar o que os alunos entenderam sobre os direitos da criança e do adolescente.

Os alunos buscaram imagens e produziram frases com o auxílio dos colegas do grupo e, juntos, montaram um painel nos corredores da escola com os cartazes. O objetivo do painel era divulgar informações sobre o ECA aos estudantes de outras turmas. Durante a atividade a professora circulava pelos grupos auxiliando e tirando dúvidas. Os alunos se mostraram motivados a realizar a proposta, principalmente porque era uma atividade coletiva. Todos, sem exceção, colaboraram com o grupo e demonstraram interesse em produzir o cartaz.

Ao analisar os cartazes, foi possível avaliar que todos compreenderam o que são direitos e assimilaram os direitos fundamentais da criança e do adolescente.

4º Encontro

A introdução é o segundo momento da sequência básica proposta por Cosson (2016) e consiste, basicamente, na apresentação do autor e da obra. Neste encontro, o livro literário trabalhado foi entregue e apresentado aos alunos. Recomenda-se que essa apresentação seja feita na biblioteca da escola ou na sala de leitura. No entanto, é importante lembrar que a escola em que a pesquisa foi aplicada não conta com o espaço da biblioteca ou um outro ambiente similar. A intenção era buscar espaços de leitura alternativos, além do ambiente tradicional da sala de aula. O pátio da escola foi o espaço pensado para a realização dessa atividade.

Infelizmente, a atividade não pôde ser realizada no pátio no dia previsto devido a um outro evento que aconteceu na escola no mesmo dia e ocupou esse espaço. É importante destacar que o professor necessita pensar nos imprevistos que podem vir a acontecer e, muitas vezes, alterar o que estava planejado. Devido à falta de um outro local para a realização da proposta, a única alternativa foi realizá-la na própria sala de aula. Buscou-se, portanto, tornar esse ambiente o mais agradável possível. Tapetes coloridos e almofadas foram espalhados para criar um clima mais lúdico e proporcionar uma experiência de leitura agradável aos alunos.

Um exemplar do livro literário foi entregue para cada aluno. Ao longo desse encontro, os alunos tiveram contato com o livro físico. Manusearam o livro e realizaram a

leitura das imagens. A edição é bem feita, contendo grandes ilustrações em todas as páginas que mais se assemelham a pinturas em tela. Segundo Cunha, a ilustração exerce uma função importante ao livro, pois possibilita “o encontro de pelo menos dois artistas, que oferecem à criança uma dupla fruição da arte – experiência nada desprezível” (1990). Ou seja, a ilustração possibilita ao leitor ampliar seu horizonte para a existência de diferentes formas de expressão artísticas e usufruir, ao mesmo tempo, de uma outra experiência estética.

A professora também chamou a atenção dos alunos para observar os elementos paratextuais presentes no livro que trazem o contexto histórico da obra, chamadas para as temáticas presentes na história, pinturas que retratam a sociedade da época em que a história foi narrada, mapa, fotografias de outras adaptações (cinema, musical, animação) de obras do autor do clássico original. Além disso, o livro traz uma pequena biografia de Victor Hugo, autor da obra que inspirou a reescritura.

Ao longo da atividade, a professora aproveitou para comentar sobre a obra, sua importância para a Literatura Universal e, principalmente, para o momento em que foi escrita. Ademais, justificou a escolha do livro literário na forma de uma adaptação para os alunos. Ao final da aula foi solicitado que realizassem a leitura do livro, por capítulos, em casa.

A atividade agradou a turma mesmo acontecendo no próprio ambiente da sala de aula. Os alunos se mostraram animados ao receber os livros. Manusearam com muito interesse e alguns apontavam para os colegas páginas do livro e comentavam. No entanto, o que mais chamou a atenção da turma foi a decoração da sala e a liberdade que tiveram para escolher um local para realizar a leitura inicial. Nota-se que se sentiram à vontade e empolgados por, mais uma vez, saírem da rotina.

Com esse encontro é possível afirmar que os alunos tiveram uma experiência prazerosa de leitura. Foi um ótimo começo para incentivar a leitura do livro literário.

5º Encontro

Este encontro aconteceu no ambiente informatizado da escola. Em duplas ou trios, os alunos foram orientados a pesquisar sobre a biografia de Victor Hugo, autor do clássico original, e a buscar fotografias do escritor. Além disso, puderam explorar ilustrações de outras capas do romance publicado por editoras diferentes e em distintas épocas e imagens da França do século XIX.

Depois da quadra de esportes o ambiente informatizado é o espaço de aprendizagem preferido dos alunos. Sempre que a aula é planejada para ser realizada nesse espaço os alunos

já ficam extasiados. Gostam muito de usar o computador, até porque alguns não tem acesso e encontram na escola o único local para fazer uso desse recurso tecnológico. A utilização dessa ferramenta proporciona uma aproximação com o interesse dos jovens, mas é importante estar atento ao imediatismo e às respostas prontas facilitadas pelas tecnologias. É necessário contextualizar esse uso, promovendo discussão e reflexão. Dentre as dez competências gerais da educação básica que devem ser garantidas ao desenvolvimento do estudante segundo a BNCC está:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Ainda sobre as tecnologias, o documento destaca:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 57).

É impossível ignorar as transformações pelas quais passam a sociedade em função da ascensão e crescimento das TICs (tecnologias de informação e comunicação). Os estudantes estão cada vez mais atualizados e em contato com as tecnologias em função da sua propagação que acabou facilitando e democratizando o seu acesso. Os jovens têm se tornando os “protagonistas da cultura digital”. A BNCC enxerga esse fenômeno como uma forma de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de modo que as aulas se tornem mais atraentes e interativas proporcionando uma troca entre professor e alunos. Tendo em vista que essa é uma realidade da qual não se pode escapar, o documento alerta para os desafios que se impõem à escola e orienta para o uso das tecnologias de forma consciente (BRASIL, 2017, p. 59).

Em relação à atividade planejada, quase todo os alunos entraram já no primeiro site disponível, sem qualquer critério para selecionar a pesquisa. Portanto, foi importante circular para orientar os estudantes a pesquisar, identificar e selecionar informações disponíveis na Internet e até evitar que os alunos saíssem do foco visitando outros sites que não estavam relacionados à proposta. Essa é uma necessidade muito comum quando a aula é realizada no ambiente informatiza da escola.

Sobre a pesquisa, os alunos acharam interessante observar as outras capas do livro e comentavam com os colegas, fazendo comparações com a capa da adaptação que estavam lendo. Descobriram, através da pesquisa, a extensão da obra original e ficaram bastante surpresos. Dentre os assuntos mais comentados entre os estudantes estavam as transformações pelas quais passou a sociedade e as roupas daquele período.

4.4.3 Leitura

6º Encontro – 1º Intervalo de leitura

Neste encontro, inicia-se a terceira fase da sequência básica de Cosson (2016). Os alunos foram orientados a realizar a leitura do livro literário em casa em função da questão do tempo. A sugestão é que fossem lendo um capítulo por semana, podendo variar de acordo com o ritmo de leitura de cada aluno. No entanto, intervalos de leitura foram propostos. A intenção desses momentos não era cobrar a leitura dos alunos, mas esclarecer suas dúvidas, evitando, assim, possíveis desistências em relação à leitura. Segundo Cosson:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (2016, p. 64).

Desse modo, os intervalos de leitura foram fundamentais, principalmente neste caso específico em que a leitura aconteceu fora da escola, pois foram nesses momentos que se acompanhou o andamento da leitura e os alunos apresentaram suas dificuldades.

No primeiro intervalo de leitura, a professora iniciou o encontro com uma discussão com a turma. Solicitou que alunos, voluntariamente, comentassem sobre trechos lidos, expondo suas opiniões sobre o que já leram acerca da narrativa. Quatro alunos afirmaram já ter lido o livro por completo. Um aluno afirmou que estava achando o livro difícil. Outros três alunos concordaram. Um estudante comentou, porém, que os encontros relacionados à leitura do livro estavam ajudando na compreensão da leitura e disse que não saberia se teria o mesmo entendimento sobre a história sem os encontros. Alguns alunos concordaram. Em relação à narrativa, alguns alunos disseram estar achando a história interessante. Outro aluno disse que no começo achou o livro chato, mas com o passar da leitura começou a se interessar pela

história. Um aluno disse ter dó do protagonista (Jean Valjean) o que abriu espaço para que outros comentassem que ele passou por muita coisa e que sempre que tentava ajudar era prejudicado. Uma aluna questionou como Jean Valjean pode ser tão bom com as pessoas e afirmou que é difícil encontrar um ser humano assim, que ajuda todo mundo.

Após a discussão inicial, a professora leu trechos relevantes em voz alta e também realizou a leitura dos mesmos trechos, porém da obra traduzida, mas que não passou pelo processo de adaptação. Solicitou que os alunos comentassem os trechos realizando comparações entre eles. Um aluno comentou: “*a história principal é maior*”. Outro comentário muito comum entre os alunos é que acharam a obra traduzida (sem adaptação) mais difícil de entender.

A professora aproveitou para comentar sobre as características do gênero romance. Em relação à questão do gênero literário, os alunos apresentaram desconhecimento. A típica confusão que se estabelece entre romance como gênero literário e o termo romance como história cujo enredo aborda uma situação amorosa se repetiu. Os alunos afirmaram conhecer o termo romance somente no sentido de história de amor. O momento foi proveitoso para esclarecer essa dúvida bastante comum entre os alunos.

Em seguida, os alunos foram convidados a falar sobre os temas presentes na narrativa e enumerá-los no quadro. Os temas citados pelos alunos foram: pobreza, injustiça, amizade, solidariedade, preconceito e exploração infantil. Ainda nesse intervalo de leitura, como uma das temáticas abordadas no livro é o problema da exploração do trabalho infantil, os alunos realizaram a leitura de outros textos que abordavam a questão da infância sob diversas perspectivas. Textos de gêneros diversos (pintura, texto informativo, cartum e poema) foram lidos pela turma e debatidos por todos. Por meio da discussão foi possível perceber que as noções em relação aos direitos da criança e do adolescente já estavam bem claras aos alunos e que eles compreenderam a exploração do trabalho infantil como um sério problema, principalmente no Brasil, e que precisa ser discutido.

7º e 8º Encontros – 2º e 3º Intervalos de leitura

A atividade seguinte necessitou de dois encontros devido à sua extensão. No primeiro encontro, algumas questões foram propostas para reflexão e o registro escrito. Antes da realização da atividade, um vídeo denominado *Meia infância - O trabalho infantil no Brasil* foi apresentado aos alunos para auxiliar nas reflexões.

Os alunos foram conduzidos ao ambiente informatizado para assistir ao vídeo. Conforme mencionado anteriormente, frequentar esse espaço é sempre muito prazeroso aos alunos. Portanto, os estudantes assistiram ao vídeo com muita atenção. O vídeo é bastante didático e ilustra uma situação de trabalho infantil através de uma animação.

No entanto, após o vídeo, os alunos retornaram à sala de aula para responder a algumas questões relacionadas aos textos lidos no encontro anterior (pintura, texto informativo, cartum e poema). Os alunos foram orientados a relerem os textos. O grupo, em geral, é bem receptivo em relação às atividades orais, mas apresenta certa resistência no momento do registro. Nessa atividade não foi diferente e este encontro não foi tão proveitoso quanto os outros. Com exceção dos alunos que sempre realizam as atividades escritas, os outros alunos da turma se mostraram desinteressados. Muitos estavam distraídos, conversando sobre outros assuntos alheios à atividade posposta e respondiam às questões de forma direta, sem muita argumentação e com muita lentidão.

Foram propostas dez questões discursivas. De maneira geral, os alunos não apresentaram dificuldades em responder as questões propostas. Os esclarecimentos e as discussões anteriores sobre os direitos da criança ajudaram muito a contextualizar os textos. Apesar disso, nem todos os alunos se mostraram realmente interessados em responder de forma bem elaborada. A maioria escreveu respostas curtas e diretas.

O segundo encontro foi dedicado à discussão das questões, por meio da leitura das respostas pelos alunos ao longo da correção. Como o tempo para a correção da atividade de registro era curto, a participação dos alunos foi um pouco restrita, limitando-se a três alunos, no máximo, para a leitura e comentário de cada respostas. A experiência deste encontro foi um pouco melhor, tendo em vista que os alunos não precisaram realizar nenhum registro, a não ser a correção das respostas caso estivessem incorretas. Os alunos que participaram oralmente da correção foram os que geralmente costumam contribuir com as aulas. São alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem e gostam de participar oralmente.

As perguntas conduziam os alunos à reflexão da situação da personagem Cosette no livro. A última questão solicitava: “Releia o capítulo seis do livro *Os Miseráveis*. Nesse capítulo, Jean Valjean encontra a menina Cosette com os Thérnardie. A criança era obrigada a realizar afazeres domésticos e escravo. Analise a situação de Cosette e compare com as situações retratadas no texto”. Logo abaixo, as respostas dos alunos que participaram oralmente da correção foram transcritas.

Quadro 7 – Transcrição das falas dos alunos

Aluno 12: *Cosette é uma das personagens principais do livro Os Miseráveis. É uma pobre criança que foi deixada em uma pensão por sua mãe para ser criada por um casal, porque sua mãe não podia cuidar dela. Mas o casal, ao invés de dar amor a ela, obrigou a pobre criança a fazer todo o serviço da pensão. O trabalho infantil é proibido, mas, no Brasil, muitas crianças têm que trabalhar como Cosette para ajudar a sustentar a sua família.*

Aluno 02: *De acordo com o texto “Trabalho infantil” no Brasil, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil têm menos de 16 anos. Têm crianças trabalhando em casas, no semáforo e até no lixão como mostra o cartum. O livro Os Miseráveis também fala de uma criança que é obrigada a trabalhar e como sua vida é sofrida. Assim como no desenho e no poema, as crianças do Brasil deveriam estar brincando e estudando e não trabalhando.*

Aluno 09: *Cosette era uma personagem que foi maltratada e explorada. A infância dela poderia ter sido melhor se os direitos dela fossem respeitados. O trabalho infantil é crime, mas muitas crianças são obrigadas a trabalhar. Mas Cosette pôde mudar sua vida, pois um homem bom chamado Jean Valjean adotou ela e deu um novo lar para ela.*

Fonte: dados da pesquisa.

9º Encontro – 4º Intervalo de leitura

O quarto intervalo de leitura iniciou-se com uma nova discussão com a turma relacionada ao livro literário. Um questionamento foi feito aos alunos: quem são os miseráveis na história narrada? Os alunos citaram os personagens Jean Valjean, “a menina” (Cosette) e Fantini. Uma aluna lembrou do personagem Javert como “um homem perturbado mentalmente”. Outro aluno, no entanto, conseguiu ir mais além respondendo “o povo”.

Os alunos também foram questionados em que condições os personagens viviam. Respostas como “na pobreza”, “em situação de miséria” e “na injustiça” foram dadas pelos estudantes. Um aluno disse que eles vivem em “condições precárias”, outro, “em situação humilde” e ainda uma aluna respondeu que “eles passam dificuldades”. Um estudante lembrou que muitos personagens da história são explorados de alguma forma.

Os alunos foram convidados a refletir: “os miseráveis” são vítimas ou são culpados pela situação em que se encontram? Quase todos os alunos concordaram que eles são vítimas da sociedade. Uma aluna comentou que a vida é muito injusta com algumas pessoas. Outro aluno disse que mesmo passando por tantos problemas, Jean Valjean não desistiu e superou as dificuldades. No entanto, tiveram algumas raras exceções. Um aluno defendeu que nada justifica o furto. Iniciou-se um pequeno debate e outros alunos contra-argumentaram dizendo

que a fome leva as pessoas a fazerem coisas erradas e questionaram se o colega iria preferir morrer de fome.

A discussão inicial foi importante para ouvir a opinião dos alunos e para acompanhar a leitura. Foi possível perceber que os alunos já estavam assumindo pontos de vista e formando opiniões em relação aos personagens e ao enredo da história.

Após a discussão inicial, foi apresentado aos alunos, no projetor, a cartilha sobre os Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e ilustrada por Ziraldo. O material é bastante didático e ricamente ilustrado com personagens conhecidos do cartunista Ziraldo como o Menino Maluquinho. Os alunos, de forma voluntária, leram cada página da cartilha em voz alta. Dessa forma foi possível introduzir a noção acerca dos Direitos Humanos. A professora também aproveitou para comentar com os alunos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seu histórico e a sua relevância. Em seguida, expôs no projetor artigos da Declaração que se correlacionam com as questões apresentadas no livro literário a título de ilustração e para ampliar a discussão proposta pela narrativa.

10º Encontro – 5º Intervalo de leitura

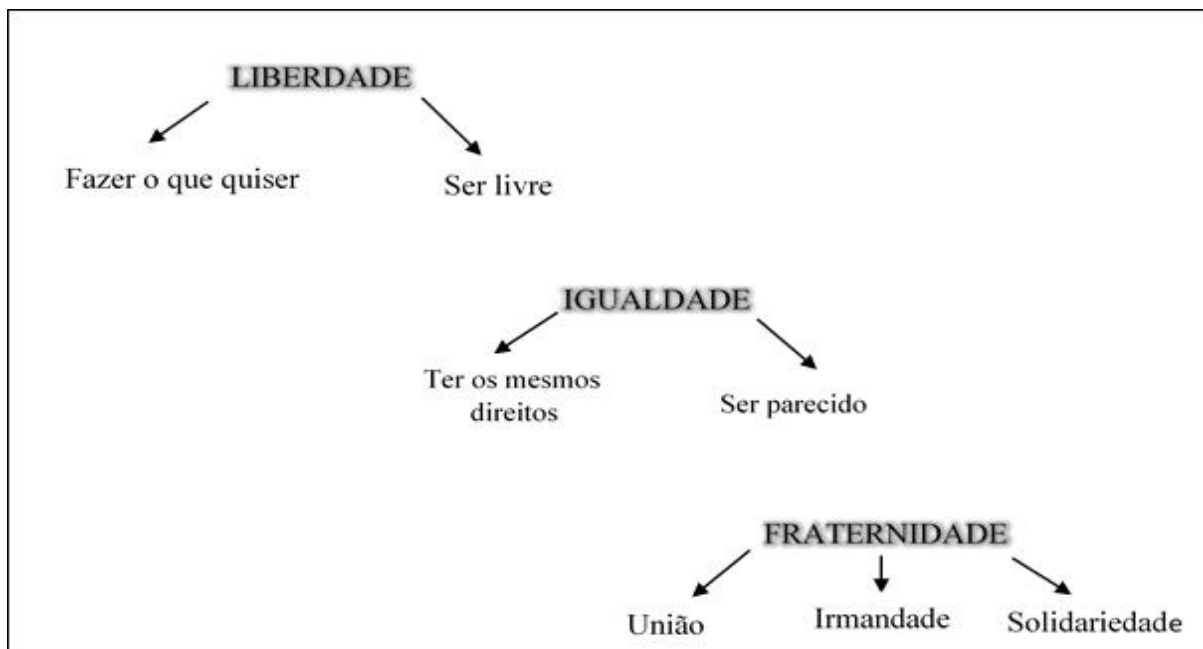
O encontro começou com uma discussão a respeito do título do livro, através do questionamento: o título faz referência à miséria material ou à miséria moral? Após as amplas discussões que permearam os intervalos de leitura os alunos foram unânimes em dizer que o título faz alusão não só à miséria material, como também à miséria moral. Uma aluna comentou que uma pessoa miserável não é só uma pessoa que passa fome e que é pobre, mas que existem outros tipos de miséria.

Os alunos foram incentivados a refletir sobre a condição dos protagonistas, o que os torna “miseráveis” e qual seria a causa da miséria de cada um. Um aluno comentou que a miséria dos personagens era em função da falta de oportunidades. Uma aluna lembrou de Fantine e como ela sofreu para sustentar a filha, chegando a cortar os próprios cabelos para vender. Falou também sobre a personagem Cosette e como era explorada desde muito nova. Mesmo tendo concordado anteriormente que não existe somente a miséria material, os alunos não fizeram nenhuma alusão à miséria moral, como no caso que envolve a família Thénardier (que explora a menina Cosette). A situação foi lembrada aos alunos para que pudessem refletir.

Após a discussão inicial, as palavras *Liberdade*, *Igualdade* e *Fraternidade* foram escritas no quadro. Foi solicitado aos alunos que escrevessem, ao redor de cada palavra-chave,

outras palavras que, na opinião de cada um, estivessem relacionadas a elas. O esquema abaixo ilustra o que foi escrito pelos alunos no quadro.

Quadro 8 – Opiniões dos alunos registradas no quadro



Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, cada aluno leu, em voz alta, um trecho do livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos* adaptado para crianças por Ruth Rocha e ilustrado por Otavio Roth. A medida em que o texto foi sendo lido, novas discussões foram acontecendo, as dúvidas foram sendo esclarecidas, sempre realizando pontos de conexão entre as temáticas encontradas no livro literário e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

11º Encontro – 6º Intervalo de leitura

Em relação à importância da ilustração dos livros literários, Maria A. Antunes Cunha (1990) esclarece que, “assim como o texto artístico permite muitas leituras (umas das quais, a da pessoa que o ilustrou), o mínimo que a ilustração tem que fazer é ser ela também tão conotativa, cheia de sugestões, que não impeça outras leituras do texto, mas sim dê às crianças a oportunidade de imaginar, recriar, ir além do próprio desenho”. Neste encontro, portanto, foi solicitado aos alunos que observassem atentamente os detalhes nas ilustrações do livro literário, a fisionomia das personagens, a forma como aparecem desenhadas, a seleção das cores, entre outros aspectos que lhe chamassem a atenção.

Em seguida, os alunos deveriam descrever as imagens oralmente, suas impressões, sua reação pessoal, o que foi possível perceber e analisar. Uma aluna comentou que nas ilustrações as pessoas pareciam tristes. Os colegas concordaram. Um aluno afirmou que não gostou das ilustrações e que as cores dos desenhos poderiam ser mais vivas. Outros alunos concordaram com essa observação. A professora aproveitou o momento para conversar com os estudantes sobre a relação das imagens com o texto.

Após esse primeiro momento do encontro, os alunos deveriam escolher um personagem do livro *Os Miseráveis* que mais lhes chamou a atenção e fazer um retrato desse personagem segundo seu ponto de vista. Essa foi uma proposta que os alunos também demonstraram bastante interesse, pois gostam muito de desenhar. Os estudantes pediram para sentar em duplas para compartilhar o material de arte. Uma aluna pediu, voluntariamente, para fazer um outro desenho com todos os personagens. Os alunos se empenharam tanto nessa atividade que surgiu a ideia de selecionar o melhor desenho para ilustrar a capa da sequência didática, produto desta pesquisa. Após a produção dos desenhos, realizou-se uma exposição das ilustrações na própria sala. Os estudantes circularam observando os desenhos expostos dos colegas.

Por último, realizou-se uma roda de discussão. Cada aluno falou brevemente sobre sua ilustração, a escolha do personagem, quem é ele e qual é a sua condição. Os colegas também poderiam opinar sobre o que perceberam nas imagens. No entanto, os alunos se limitaram a falar do seu próprio desenho. Alguns desenhos encontram-se no anexo. Seguem os comentários dos alunos sobre suas ilustrações.

Quadro 9 – Transcrição das falas dos alunos

Aluno 05: *O meu desenho é sobre o Jean Valjean. Ele é um ex-presidiário que passou dezenove anos na prisão. Mas com a ajuda de um Bispo que teve piedade dele, ele se tornou uma pessoa melhor e que ajudava os outros.*

Aluno 23: *Eu fiz a Cosette. Ela é uma menina muito sofrida. A mãe dela teve que deixar ela com outra família que ao invés de cuidar dela, explorava ela.*

Aluno 01: *Eu desenhei Fantine, a mãe da Cosette. A história dela é muito triste porque ela é mãe solteira igual a muitas mães por aí. Ela fez de tudo para ajudar sua filha e achou que a família que ela deixou a filha dela estava cuidando dela. Mas eles não adotaram ela como uma filha e fazia ela de empregada.*

Aluno 26: *Eu escolhi Jean Valjean, porque é um homem bom e solidário. Se tivessem mais pessoas assim o mundo seria melhor.*

Essa atividade possibilitou aos alunos o que Cunha (1990) chama de “dupla fruição”, pois a leitura de um livro literário ilustrado permite ao leitor a experiência estética com duas modalidades de arte: a Literatura e a Ilustração.

12º Encontro – 7º Intervalo de leitura

Este encontro iniciou-se com uma discussão com a turma sobre a literatura de cordel, se os alunos conheciam e sabiam o que era. Os alunos disseram não conhecer. Aproveitou-se o momento para comentar com a turma sobre a origem, a estrutura e as características desse tipo de literatura.

Após a discussão, a sala foi organizada em círculo para que a professora realizasse a leitura em voz alta de uma adaptação da obra *Os Miseráveis* na forma de cordel por Klévisson Viana.

Após a leitura, solicitou-se aos alunos que comparassem as adaptações, buscando semelhanças e diferenças principalmente quanto à forma. Os alunos disseram achar interessante a forma como o texto foi escrito e que gostaram das rimas. Um aluno comentou que deve ser muito difícil fazer tantas rimas. Outro comentário que surgiu foi de que a adaptação na forma de cordel era mais fácil de entender. É importante pontuar, no entanto, que a leitura da adaptação na forma de cordel só aconteceu no último intervalo de leitura, após a leitura do livro literário e de todas as discussões realizadas.

Finalmente, inspirados nos versos lidos e na leitura do livro literário, os alunos deveriam produzir seus próprios versos acerca da obra. Os momentos de registro nunca são os preferidos da turma em questão. Portanto, alguns alunos reclamaram da proposta. Muitos se mostraram desinteressados. Alguns alunos argumentaram que não sabiam rimar, mesmo já tendo sido esclarecidos de que a rima não é uma obrigatoriedade nos poemas de versos livres. Outros disseram não estar inspirados. Alguns estudantes questionaram a proposta em relação ao gênero e disseram não gostar de escrever na forma de poema e que preferiam “contar a história”. A professora conversou com os estudantes sobre a relevância da produção, buscando motivá-los. Por fim, todos realizaram a produção, mas ainda assim, alguns não se mostraram interessados, fazendo a atividade com pressa o que transpareceu em suas produções. Alguns poemas encontram-se em anexo a título de exemplo.

4.4.4 Interpretação

13º Encontro

“Como pode um promotor de justiça acusar sem ter lido Os Miseráveis, de Victor Hugo? Como pode um juiz julgar sem ter lido Billu Budd, de Herman Melville? Como pode um advogado defender sem ter lido o libelo J’accuse, de Zola? Como pode alguém ser acusado da prática de um crime sem ter lido Crime e Castigo, de Dostoiévski? Como pode alguém compreender a aplicação de uma pena como retribuição sem ter lido O Mercador de Veneza, de Shakespeare?”

Paulo Thadeu Gomes da Silva¹⁵

Esta é a última fase da sequência básica proposta por Cosson (2016). De acordo com o autor, as atividades de interpretação devem priorizar a socialização da leitura. Uma das sugestões de atividades para essa fase indicada por Cosson e que foi realizada neste encontro foi o tradicional júri simulado. A estratégia do júri simulado é muito bem esclarecida por Anastasiou e Alves (2004):

A estratégia de um júri leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão, etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário, etc) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. A estratégia pode ainda ser regada de espírito de dramaturgia, o que deixa a atividade interessante para todos, independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).

A proposta da atividade era o julgamento de um dos protagonistas da narrativa: Jean Valjean, levando-se em consideração toda a discussão acerca dos Direitos Humanos realizada

¹⁵ Trecho retirado do ensaio publicado no Dicionário Eletrônico de Direitos Humanos, de Paulo Thadeu Gomes da Silva (professor universitário e Procurador Regional da República em São Paulo). O autor enxerga na Literatura a possibilidade de humanização do jurídico.

ao longo da leitura. Foi esclarecido aos alunos sobre as funções de cada um (advogado de defesa, promotor, jurados, testemunhas, escrivão, juiz e réu) e sobre o roteiro do júri. A escolha dos papéis aconteceu de forma voluntária. Nos casos em que mais de um aluno demonstrou interesse na mesma função, foi realizado um sorteio. As funções foram distribuídas e cada aluno ficou responsável por escrever e estudar sua fala.

Para essa atividade foi necessário que os alunos realizassem um trabalho fora da sala de aula que envolvia a produção dos textos de falas. Cada integrante ficou responsável por pesquisar, refletir e escrever seu texto de fala. A proposta exigiu que os alunos desenvolvessem, principalmente, o senso crítico e a argumentação. Chamou a atenção o empenho dos alunos na escrita de suas falas para defender o ponto de vista de seu personagem que nem sempre coincidia com seu próprio ponto de vista. Para ilustrar, segue, abaixo, as falas elaboradas pelas alunas que interpretaram a promotora e a advogada de defesa no júri simulado.

Quadro 10 – Transcrição da fala da aluna

Argumento da Promotora

Jean Valjean não é inocente só porque ajudou um homem debaixo da carroça. Mas ele roubou um Bispo depois do Bispo ajudá-lo dando uma cama empacotada e o que comer. E, logo em seguida, rouba um menino que trabalha para conseguir uma moeda. Se talvez roubasse apenas um pão, que já é errado, porque sei que precisava dele, mas agora um garoto e um Bispo que ajudou muito, já é demais. Ele não percebe o quanto é errado e até mesmo perigoso para si mesmo. É por isso que ele tem que ser preso. Para que ele aprenda a lição e que não cometa mais crimes novamente. Caso contrário, ele pode voltar a fazer os mesmos crimes ou até mais perigosos que esses. É por isso que eu pergunto a vocês, jurados: é isso que vocês realmente querem? Meritíssimo Juiz, Senhores Jurados, pelo que foi exposto aqui hoje, peço a condenação do réu Jean Valjean por achar ser justa essa condenação.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 11 – Transcrição da fala da aluna

Argumento da Advogada de Defesa

Roubar não é a melhor opção. Mas quando um ser se encontra em extrema dificuldade é compreensível, pois o sustento de uma família, ou melhor, de um ser humano, vem em primeiro lugar. Jean Valjean sempre se mostrou uma ótima pessoa com tudo e com todos, mas em algumas circunstâncias da vida, infelizmente, cometeu atos criminosos para poder sobreviver. Já que desde sua pobre infância enfrentou várias dificuldades, mas sempre gostou de ajudar as outras pessoas, sendo apenas um pouco misterioso e conservado, enfim, para sua própria segurança pessoal. Recebeu a ajuda do Bispo Benvindo. Com esse dinheiro, conseguiu um bom trabalho. Com a inteligência e astúcia montou uma grande fábrica, onde ajudou vários funcionários, inclusive mulheres. Fantine foi uma funcionária em que Valjean usou seu próprio dinheiro e ajudou, mas infelizmente ela estava muito doente. Enfim, logo depois disso, Valjean adotou a menina Cosette, onde a libertou de uma grave violência doméstica. Ele a educou, alimentou e ensinou, além de criá-la em um convento de ótima educação e princípios. Se os senhores jurados estivessem passando por uma situação difícil, precisando de ajuda e não encontrassem ninguém que ao invés de julgar, pudesse apoiar e ajudar com um simples pão, os senhores pensariam nisso como um roubo? Ou mesmo, não acham ninguém para confiar e teve que criar uma nova vida. E por isso teve que criar uma nova identidade. Pensariam nisso como um crime? A defesa provou que o Réu é inocente. Tal acusação não tem fundamento. Meritíssimo Juiz, Senhores Jurados, caros colegas, não permitam que meu cliente seja condenado, peço que o Réu seja absolvido.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa foi a atividade da sequência que os alunos mais gostaram de participar, pois puderam atuar como protagonistas. Os estudantes se mostraram empenhados desde o processo da apresentação da proposta até a última fase da atividade que resultou na encenação do julgamento. Além disso, os alunos confeccionaram grande parte do figurino e trouxeram acessórios para recriar a cena de um julgamento. A turma, em particular, gosta muito das atividades de dramatização. Outras propostas envolvendo encenação já haviam sido desenvolvidas com a turma e é sempre muito proveitoso. O fato de aprovarem os projetos relacionados à atuação facilitou o trabalho para esse encontro que exigia outras demandas (criação de figurino, elaboração das falas).

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de que, ao longo da realização dessa atividade, alguns alunos se mostraram interessados em conhecer mais sobre as carreiras jurídicas representadas. Alguns estudantes fizeram perguntas sobre o que é preciso fazer para se tornar um advogado, promotor ou juiz. Inclusive, alguns alunos afirmaram se interessar em seguir a profissão após pesquisar e conhecer mais sobre ela para participar do júri simulado. A

experiência com o júri simulado, portanto, oportunizou aos alunos a vivência de uma aprendizagem significativa.

Os alunos se mostraram tão empolgados e se dedicaram tanto para essa atividade que resultou em uma apresentação tão caprichada e grandiosa que não poderia se limitar ao ambiente de sala de aula (local previsto para a realização da atividade). O júri simulado foi encenado, portanto, para toda a escola no evento literário. A apresentação foi considerada o clímax do evento sendo apreciada por todo o público e elogiada por professores e pela direção da escola.

Diante desse contexto, o júri simulado possibilitou aos alunos trabalharem habilidades necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento das relações sociais como a escrita e a oralidade. Além disso, a atividade envolveu a pesquisa, a reflexão, o debate em torno de um tema e o exercício da argumentação.

14º Encontro

Este encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro momento, os alunos se reuniram em grupos para refletir sobre a leitura que fizeram do livro literário e pensar na produção de uma apresentação ou exposição artística, a critério do grupo (peça teatral, música, poema, pintura etc.) relacionada à obra para ser desenvolvida e apresentada à toda a comunidade escolar. O encontro foi destinado à formação dos grupos, seleção do produto cultural a ser desenvolvido, divisão de tarefas, planejamento e início das atividades. Devido ao fator tempo, a conclusão do produto ficaria sob a responsabilidade de cada grupo. No entanto, até o dia do evento, os alunos tinham liberdade para tirar dúvidas com a professora e receber orientações.

As atividades em grupo são contempladas nos PCN que fornecem orientações para nortear o trabalho do professor em sala de aula. Dentre as orientações didáticas apontadas no documento estão as atividades voltadas para a interação e cooperação, pois um dos objetivos da educação escolar é que o aluno exercite a convivência em grupo de forma produtiva e cooperativa. Para atingir o objetivo proposto é aconselhado que o professor realize propostas de atividades em que o aluno desenvolva tarefas em equipe onde o aluno aprenda a dialogar, saiba ouvir com respeito o ponto de vista do outro, possa auxiliar quando necessário e que também seja capaz de escutar críticas de maneira positiva. (BRASIL, 1997, p. 63). O documento esclarece que:

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. (BRASIL, 1997, p. 63).

Considerando as referências apontadas nos PCN sobre atividades voltadas para a interação e cooperação, este encontro possibilitou aos estudantes a realização de uma atividade coletiva.

Para a elaboração do produto cultural, os alunos se organizaram em 6 grupos. Os estudantes tiveram liberdade para selecionar o que gostariam de realizar e apresentar. A única exigência era que os grupos deveriam entrar em um acordo ao selecionar a modalidade artística da apresentação para proporcionar uma maior variedade ao público e evitar que o evento ficasse repetitivo e cansativo. Os grupos apresentaram as seguintes propostas:

- Grupo A: teatro de fantoches (4 alunos)
- Grupo B: dança (6 alunos)
- Grupo C: dramatização (12 alunos)
- Grupo D: poema (1 aluno)
- Grupo E: ilustração (4 alunos)
- Grupo F: jogo (3 alunos)

Alguns alunos se mostraram bastante animados com a possibilidade de apresentar para toda a comunidade escolar. A turma, em geral, é participativa. Como já foi citado anteriormente, também gostam muito de apresentações em público como encenações. Isso facilitou o trabalho desta etapa. Muitos estavam empenhados em colaborar com o grupo, apresentando propostas e dando sugestões.

No entanto, uma aluna optou por realizar a proposta individualmente. A professora orientou que esse não era o objetivo inicial da atividade e esclareceu sobre a importância do trabalho em equipe. A aluna argumentou já ter pensado em algo e que não havia encontrado nenhum grupo que apoiasse a sua ideia. Ela apresentou um esboço do seu trabalho à professora. Tendo em vista que é uma aluna comprometida e em respeito à decisão da aluna, a estudante desenvolveu seu produto individualmente.

Além do caso citado, três alunos não demonstraram interesse na atividade e dois não tiveram iniciativa. Ao conversar com os alunos, no primeiro caso, os estudantes disseram que não tinham ideias nem vontade de apresentar. Apesar de se agruparem posteriormente, foi relatado pelos colegas que pouco colaboraram e, em alguns momentos, atrapalharam as

atividades do grupo. São alunos que geralmente não têm interesse em participar das aulas e apresentam alguns problemas de indisciplina. Já no segundo caso, os alunos eram mais tímidos e não tinham liberdade para entrar em um grupo por conta própria. A professora orientou que os alunos entrassem em um grupo em que eles se identificassem com a proposta. Os alunos ainda não se mostraram animados. Finalmente, eles optaram por formar um novo grupo entre eles.

Já no segundo momento da aula, os alunos responderam a um questionário de sondagem final sobre os hábitos, interesses e importância da leitura literária. A comparação com o questionário de sondagem inicial e a análise dos dados constam no capítulo seguinte deste estudo.

A culminância: Evento Literário

Ainda como parte do processo da interpretação, após os encontros realizados em que a sequência básica de letramento literário foi aplicada, os alunos deveriam apresentar um produto cultural resultante da leitura do livro literário. Esse momento de externalização da leitura contou com a presença de toda a comunidade escolar. O processo resultou em 4 apresentações artísticas (teatro de fantoches, dança, dramatização e poema), uma exposição de ilustrações sobre os personagens do livro e um jogo (jogo da memória), todos elaborados e apresentados no evento pelos próprios alunos participantes da pesquisa. A culminância do projeto se deu em um evento literário já previsto anualmente pela unidade escolar, constante no Projeto Político Pedagógico da Escola. Também conhecido como “Feira Cultural” ou “Feira Literária”, esse tipo de evento é uma das atividades propostas por Cosson (2016) para a fase da interpretação.

Conforme já mencionado, a maioria dos alunos se empenhou na elaboração e nas apresentações durante o evento. No entanto, faltou tempo para que os alunos pudessem se organizar melhor. A escola estava desenvolvendo vários projetos ao mesmo tempo e isso dificultou a organização do trabalho por parte dos alunos que tiveram que realizar muitas atividades com apresentação de resultados simultaneamente. O evento literário aconteceu no final do ano letivo. Muitos estudantes já tinham parado de frequentar a escola, o que deixou os alunos um pouco desmotivados. Além disso, no dia do evento, alguns estudantes foram participar de uma outra atividade fora da escola que não estava prevista para aquele dia. Isso fez com que muitos alunos participantes da pesquisa ficassem ansiosos e dispersos, pois também gostariam de ter participado dessa outra atividade.

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas para o Evento Literário foram resultado do planejamento e construção dos próprios alunos. A professora esclareceu, orientou, tirou dúvidas e ajudou na organização. Porém, a ideia era que os alunos mostrassem sua própria visão da obra, ficando livres para criar. O resultado poderia ter sido melhor se os alunos tivessem tido mais tempo para se dedicar às produções. No entanto, o Evento Literário em si, agradou aos outros alunos da escola, pois eles se mostraram, geralmente, atentos e curiosos ao longo das apresentações. Os professores da escola também elogiaram as apresentações criadas e divulgadas pelos alunos. O júri simulado foi a atividade que os alunos mais se envolveram e gostaram de participar. Inicialmente programado para ser realizado na própria sala de aula, resultou em mais uma das apresentações do evento cultural. A encenação do julgamento de Jean Valjean foi o ponto auge do evento, se destacando como a apresentação que mais agradou também ao público. As atividades realizadas ao longo do recreio, igualmente, chamaram a atenção dos outros alunos da escola, principalmente os alunos das turmas menores, que se mostraram muito interessados e envolvidos.

Mesmo com as dificuldades que se apresentaram, e que também fazem parte do processo, de maneira geral, os alunos alcançaram os objetivos para essa fase da sequência, apresentando suas interpretações acerca da leitura.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 Material e métodos

As atividades aplicadas ao longo da sequência didática básica foram realizadas com 27 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II na faixa etária entre 11 e 12 anos, da Escola Municipal Professor Lourenço Ferreira Campos, no município de Goiânia-Goiás. Não houve desistência, ao longo da pesquisa, por parte dos alunos que desde o início concordaram em participar. Para a análise de dados foram considerados nos cálculos apenas os 27 alunos que concordaram e foram autorizados a participar da pesquisa.

A análise de dados foi dividida em três partes:

- 1) aplicação da sequência básica: essa análise se pautou nas observações dos encontros e registros feitos no diário de campo;
- 2) produto cultural: após a aplicação da sequência básica, os alunos, em grupos, criaram um produto cultural (uma apresentação ou exposição artística), relacionado à obra para ser apresentado em um evento literário na unidade escolar. O resultado das apresentações e exposições também foi analisado;
- 3) questionários de sondagem inicial e final: por fim, foram analisados os questionários que contaram com oito perguntas cada sobre os hábitos, interesses e a importância da leitura literária para os alunos. Os questionários foram verificados simultaneamente e comparados na forma de gráficos e tabelas.

É importante ressaltar que nenhum material de coleta foi identificado e os participantes não foram nomeados para garantir o anonimato.

5.2 Resultados e discussão

5.2.1 *Análise da aplicação da sequência básica*

A proposta da pesquisa visava um trabalho em sala de aula envolvendo o letramento literário. A sequência didática elaborada e apresentada neste estudo surgiu a partir do método sugerido por Cosson (2016) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*. A sequência denominada de “sequência básica” proposta por Cosson (2016) é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para a sequência básica apresentada nesta pesquisa foram propostos 14 encontros e o Evento Literário (culminância do projeto). A

previsão para que os encontros acontecessem era de uma vez por semana, nas aulas de Língua Portuguesa, com duração de uma hora cada encontro. No entanto, nem sempre os encontros aconteceram com essa regularidade devido às extensas demandas da escola. A aplicação da sequência durou 4 meses ao todo, tendo em vista que em algumas semanas o encontro não aconteceu.

A primeira fase, ou seja, a motivação tem como objetivo preparar o aluno para a leitura do texto literário (COSSON, 2016, p. 54). Para essa etapa foram previstas as seguintes atividades:

- Aplicação de questionário de sondagem inicial.
- Discussão oral.

O objetivo dessa etapa foi alcançado contando com a participação expressiva dos alunos, inclusive dos estudantes com dificuldade de aprendizagem na realização das atividades propostas. O fato da motivação se iniciar com uma discussão possibilitou o envolvimento da turma, pois são alunos participativos e que gostam de se expressar oralmente.

A introdução, que corresponde à segunda fase da sequência, consiste basicamente na apresentação da obra ao leitor. Cosson reitera que “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (2016, p. 60). As atividades a seguir foram previstas para essa etapa:

- Leitura e discussão da versão ilustrada do ECA em tirinhas.
- Produção de cartazes sobre o tema.
- Apresentação da obra e do autor.
- Manuseio do livro *Os Miseráveis* pelos alunos.
- Pesquisa no ambiente informatizado.

Essa etapa também foi bastante gratificante, pois contou com a colaboração efetiva e participação de todos os alunos, alcançando assim, os objetivos propostos para essa fase. O fato das aulas serem dinâmicas envolvendo atividades em grupo, o uso das tecnologias e atividades fora do ambiente tradicional da sala de aula contribuiu para que a proposta nessa fase se realizasse com sucesso.

A terceira fase é a da leitura propriamente dita, em que irá acontecer o contato efetivo do leitor com o texto. É importante ressaltar que o objetivo dessa fase não é cobrar a leitura dos alunos, mas orientá-los e esclarecer as dúvidas que vão surgindo ao longo do processo. Para isso, intervalos de leitura foram realizados com as seguintes atividades:

- Discussão dos temas propostos pelo livro literário e das características do gênero romance.
- Leitura de textos de diversos gêneros sobre a mesma temática.
- Exibição do vídeo *Meia infância - O trabalho infantil no Brasil hoje*.
- Atividade de compreensão e interpretação.
- Discussão e leitura compartilhada da cartilha sobre os Direitos Humanos ilustrada por Ziraldo.
- Discussão sobre a condição dos personagens do livro.
- Discussão sobre as noções de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.
- Leitura e discussão do livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos* adaptado por Ruth Rocha.
- Leitura de imagens (ilustrações do livro literário).
- Ilustração e análise dos personagens, exposição dos desenhos em sala de aula e roda de discussão sobre as ilustrações
- Leitura do livro *Os Miseráveis* em cordel.
- Produção de texto: poema.

Nesta fase, procurou-se diversificar as atividades com propostas de outras leituras que contemplassem as temáticas da obra, discussões, vídeo, compreensão e interpretação oral e escrita, desenho, produção de texto e até a leitura de uma outra versão da obra no formato de cordel. Porém, nem todos os objetivos foram cumpridos conforme o esperado. De maneira geral, os alunos demonstraram interesse nas atividades que envolviam leitura e discussão, mas apresentaram resistência nas que envolviam o registro escrito como a atividade de interpretação e compreensão escrita e a atividade de produção do poema. Mesmo orientados sobre a importância dessas atividades para a proposta, alguns alunos estavam desmotivados. As produções escritas não alcançaram o resultado esperado e não foram capazes de expressar tudo o que os alunos diziam oralmente. Somente os alunos que normalmente realizam todas as atividades propostas realizaram as atividades com dedicação.

A última fase da proposta é a interpretação, momento em que os alunos-leitores farão as inferências acerca da leitura realizada. As atividades propostas para essa fase foram:

- Júri simulado.
- Reunião dos grupos de alunos para elaboração de um produto cultural acerca do livro literário para ser exposto ou apresentado.
- Aplicação de questionário de sondagem final.

- Culminância: Evento Literário (com exposições e apresentações artísticas).

De maneira geral, o objetivo dessa etapa foi alcançado, com exceção de alguns casos que serão pontuados a seguir na análise da produção cultural dos alunos. O júri simulado foi considerado o momento de maior envolvimento e expressão dos alunos. Apesar do pouco tempo que os alunos tiveram para organizar as apresentações do Evento Literário, produções criativas resultaram do processo de leitura e das atividades da sequência.

A maioria dos participantes da pesquisa disse ter concluído a leitura do livro até o final da aplicação da sequência, o que demonstra a importância de todas as fases da sequência básica no processo de leitura do texto literário. Grande parte dos alunos gostou da narrativa e afirmou ser uma história interessante e que prende o leitor. Apenas três alunos disseram não ter terminado a leitura até a conclusão das atividades. Outro comentário muito comum entre os alunos é que acharam os trechos lidos da obra traduzida (sem adaptação) mais difícil, o que reforça o argumento da leitura das adaptações apenas como um passo inicial para a leitura da obra original. Inclusive três alunos disseram ter interesse na leitura do livro *Os Miseráveis* no original.

Os participantes demonstraram bastante interesse nas aulas em relação às discussões sobre o livro e também sobre os direitos humanos. Chamou a atenção a participação oral de alunos que raramente se manifestavam devido às dificuldades de aprendizagem. Além disso, os estudantes concluíram a sequência conhecendo mais sobre seus direitos, o que foi possível comprovar nos encontros. Alguns alunos costumavam criticar a fala dos colegas. Porém, observou-se mudanças no comportamento dos estudantes ao longo das aulas, que passaram a se respeitar mais, principalmente nas discussões, nos momentos de falar e ouvir. Os estudantes passaram a se interessar pela opinião do colega, o que foi um ponto bastante positivo da proposta. Outro aspecto que merece ser destacada foi o comentário de alguns alunos de que conversaram com os pais sobre o ECA, o que comprova a relevância do tema para os estudantes.

No entanto, ainda apresentaram certa resistência nos momentos em que tinham que passar algo para o papel (produção de texto). Nota-se, portanto, que a leitura não apresentou ser o maior foco de resistência dos alunos participantes da pesquisa em questão. A produção escrita formal apresentou-se como a maior dificuldade por parte dos alunos. Contudo, é importante destacar que quando o registro escrito acontecia em um contexto real de produção os alunos se sentiam mais motivados a escrever como na criação de roteiros para o júri-simulado ou para o teatro. A observação do fato desperta para a reflexão sobre a necessidade de um futuro projeto com a turma em questão com foco na escrita.

A professora pesquisadora lecionou para essa turma pelo segundo ano consecutivo. Conhecer as preferências do grupo foi fundamental para a elaboração de atividades interativas que pudessem despertar nos alunos o interesse pela leitura do texto literário e tornar os encontros agradáveis aos alunos.

5.2.2 Análise do produto cultural desenvolvido pelos alunos

Como parte do processo de interpretação e externalização da leitura, foi proposto aos alunos que formassem grupos para criar um produto cultural para ser apresentado ou exposto no evento literário da escola. Os alunos se organizaram em 6 grupos para a elaboração do produto:

- Grupo A: teatro de fantoches (4 alunos)
- Grupo B: dança (6 alunos)
- Grupo C: dramatização (12 alunos)
- Grupo D: poema (1 aluno)
- Grupo E: ilustração (4 alunos)
- Grupo F: jogo (3 alunos)

O Grupo A, composto por 4 alunos, apresentou um teatro de fantoches. O grupo usou a criatividade na produção dos personagens ao construí-los usando meias. O interessante desse grupo foi que eles tiveram a iniciativa de também adaptar a história e criar um novo desfecho. Inicialmente, a apresentação chamou a atenção dos alunos que assistiam, principalmente dos menores. Mas a história ficou extensa e, no final, os alunos demonstraram um certo cansaço e começaram a ficar dispersos.

O Grupo B, composto por 6 alunas, optou por elaborar uma coreografia que representasse uma dança típica do século XIX. A escolha por essa modalidade artística se deu pelo fato das alunas gostarem muito de dança. A proposta exigiu do grupo, além da criação da própria coreografia, um trabalho de pesquisa. A coreografia teve como pano de fundo a música *I Dreamed a Dream* conhecida como a canção de maior sucesso do musical *Os Miseráveis*, o que foi uma grande surpresa para todos. O figurino deixou a desejar talvez pela dificuldade em encontrar algo que lembrasse as roupas da época. A apresentação agradou ao público em geral.

O grupo C, composto por 12 alunos, apresentou um teatro sobre a história do romance. Apesar de tentarem se manter fieis à narrativa, o grupo teve o trabalho de adaptar as falas. Os alunos procuraram se caracterizar e até elaboraram alguns figurinos. Também usaram acessórios para complementar o cenário. Em alguns momentos, notou-se a falta de ensaio e

alguns alunos acabaram esquecendo suas falas, mas buscaram improvisar. Outros alunos também se mostraram intimidados em público. Apesar disso, foi uma das apresentações que mais chamou a atenção do público.

A quarta apresentação foi realizada por apenas uma aluna, conforme esclarecido anteriormente. A aluna criou um poema sobre a história e apresentou para todos. O poema era bem elaborado e criativo e a aluna realizou a leitura do seu texto com desenvoltura.

O grupo E, composto por 4 alunos, realizou uma exposição de ilustrações sobre os personagens do livro literário, tendo em vista a habilidade do grupo para desenhar. Para que a exposição se completasse, os alunos optaram por agregar os retratos que os outros alunos fizeram de seus personagens favoritos da história no sexto intervalo de leitura. Esse momento, no entanto, aconteceu no recreio para que os alunos pudessem circular e apreciar a exposição. Os trabalhos foram expostos no pátio da escola e os integrantes do grupo se revezavam como uma espécie de curadores da exposição explicando o contexto da ilustração e respondendo as curiosidades dos alunos que visitavam a exposição.

O Grupo F, composto por 3 alunos, apresentou um jogo da memória sobre os Direitos Humanos. O grupo foi formado com alunos mais tímidos e que não quiseram entrar e outros grupos. Portanto, o grupo pensou em uma proposta em que não fosse necessário realizar uma apresentação pública. A solução pareceu criativa diante da situação. Porém, o jogo foi uma ideia que os alunos pesquisaram na internet e as peças já estavam prontas para impressão. A professora conversou com os alunos esclarecendo que a ideia era muito boa, mas que a proposta deveria incluir a criação por parte dos alunos e que eles poderiam ter criado as peças do jogo a partir da sugestão da pesquisa que fizeram. Para evitar maiores constrangimentos aos alunos, que são muito tímidos, os estudantes foram orientados a realizar a atividade. A brincadeira aconteceu durante o recreio. O grupo organizou a atividade, ordenando os alunos interessados em participar em filas, explicando e esclarecendo as regras do jogo. O interessante foi que os alunos levaram uma caixa de bombom para distribuir os chocolates aos alunos que ganhassem cada partida. Apesar dos objetivos não terem sido totalmente cumpridos, a brincadeira foi um sucesso no recreio, principalmente entre os alunos menores.

A maioria dos alunos se envolveu na criação das apresentações e se esforçou para apresentar um bom trabalho. No entanto, três alunos que apresentam problemas de indisciplina e não costumam demonstrar interesse nas atividades propostas em geral permaneceram participando de forma restrita e sem muito empenho.

Como forma de registro, o produto final da maioria dos grupos atingiu os objetivos da proposta e foram bem elaborados e criativos. Somente o Grupo F, conforme já mencionado,

não atingiu todos os objetivos. Já em relação às apresentações, poderiam ter sido melhor organizadas se os alunos tivessem tido mais tempo para produzir e ensaiar. Os alunos estavam desenvolvendo vários projetos ao mesmo tempo para a escola o que limitou suas produções, mesmo com todo o empenho dos grupos. Faltou tempo para que os alunos se organizassem em comparação com outros eventos literários em que os alunos se dedicaram exclusivamente ao projeto de leitura no momento. No entanto, o objetivo principal para essa etapa foi cumprido, conforme afirma Cosson: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores de uma comunidade escolar” (2016, p. 68). Portanto, os alunos puderam socializar a interpretação que fizeram da leitura da obra, dialogando entre si e compartilhando com toda a comunidade escolar.

5.2.3 Análise dos questionários

Dois questionários foram aplicados aos alunos participantes da pesquisa: um questionário de sondagem inicial e um questionário de sondagem final. O objetivo dos questionários era avaliar as expectativas e as perspectivas antes e depois da aplicação da sequência básica visando analisar o ponto de vista dos alunos em relação à pesquisa e se houveram mudanças de comportamento em relação à leitura literária.

O questionário de sondagem inicial (aplicado antes da sequência didática) era composto por três perguntas objetivas e cinco discursivas. Já o questionário de sondagem final (aplicado após a sequência didática) era composto por quatro perguntas discursivas e quatro objetivas. Os participantes foram orientados a não se identificar para que suas identidades fossem resguardadas e para que se sentissem à vontade para responder com sinceridade. Os questionários foram analisados de forma simultânea, visando realizar um estudo comparativo dos resultados.

A primeira pergunta realizada aos participantes da pesquisa tanto no questionário de sondagem inicial, quanto no questionário de sondagem final foi: “A leitura significa algo para você? Explique.” Dos 27 alunos que responderam ao questionário inicial, 20 alunos afirmaram que sim e 7 alunos disseram que não. Aparentemente é um dado bastante positivo. No entanto, foi possível perceber que a explicação dos alunos, na maioria dos casos, estava atrelada à importância da leitura para o aprendizado formal e não como uma experiência afetiva.

Já no questionário final, todos os participantes, sem exceção, afirmaram que a leitura significava algo para eles. É interessante observar que houve uma maior ampliação, por parte dos alunos, do significado da leitura. No primeiro questionário a leitura estava relacionada, em quase todos os casos, somente ao conhecimento escolarizado. Após a aplicação da sequência, os alunos passaram a considerar outros significados para leitura. Como exemplo, uma comparação com algumas respostas obtidas antes e depois da sequência pode ser observada na tabela abaixo.

Quadro 12 – Respostas da pergunta 01 dos questionários (inicial e final)

Questionário Inicial	Questionário Final
<i>Sim, eu acho que a leitura é muito importante para desenvolver o ensino.</i>	<i>Sim, se eu leio algum livro hoje, quando eu estiver mais velho aquele livro significou algo para mim.</i>
<i>Leitura significa aprendizado.</i>	<i>Sim, significa liberdade e quando leio me sinto na história.</i>
<i>Sim, porque para mim explica muito e faz aprender melhor.</i>	<i>Sim. Para mim leitura é sonhar acordado porque você pode ter tudo sem ter nada do que você gosta.</i>
<i>Às vezes me ajuda a ler melhor e escrever melhor.</i>	<i>Sim, eu sinto um prazer em ler.</i>
<i>Sim, as leituras me ajudam a aprender mais.</i>	<i>Sim, significa poder se conectar com outros mundos muitas vezes melhores que o mundo real.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se, pelos exemplos obtidos no questionário inicial, que os participantes têm consciência da importância da leitura para sua formação. No entanto, dos alunos que responderam ao questionário, apenas três mencionaram a leitura como fruição antes da aplicação da sequência, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 13 – Respostas da pergunta 01 do questionário inicial

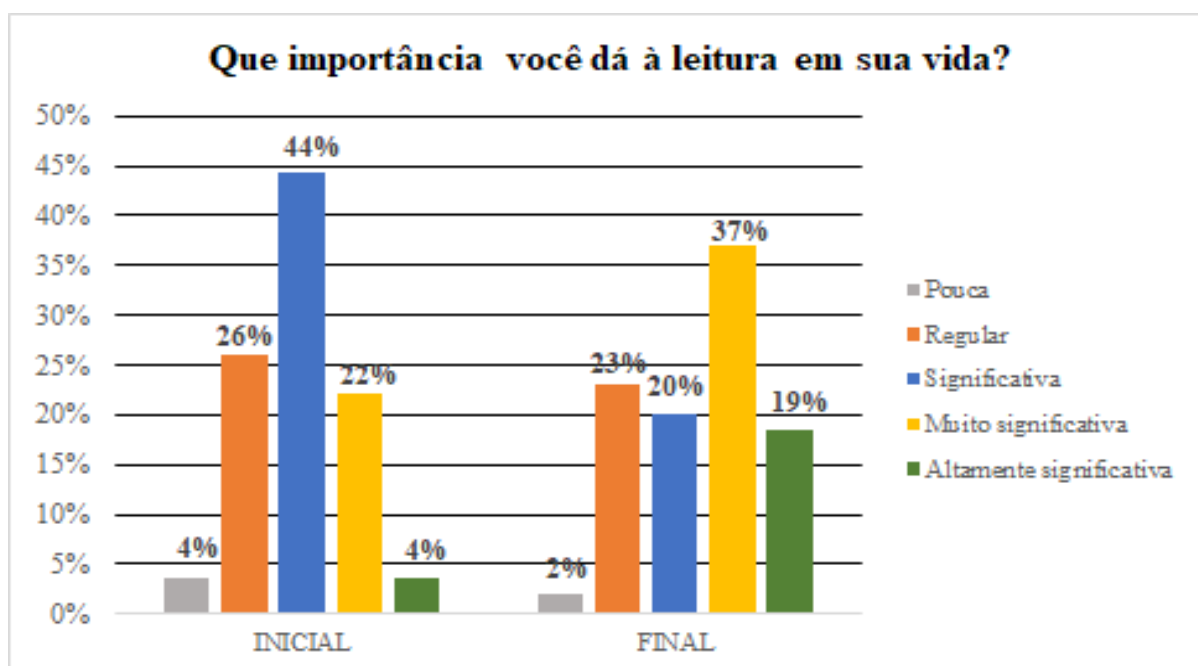
<i>Sim, eu gosto bastante de ler. Isso é muito bom.</i>
<i>Sim, gosto de ler porque imagino como é a história.</i>
<i>Sim, ela me faz sorrir, me deixa alegre.</i>

Fonte: dados da pesquisa

É importante ressaltar que, após a aplicação da sequência básica proposta por Cosson (2016), o número de alunos que passaram a mencionar a experiência da leitura de forma afetiva saltou de três para quinze.

Os participantes também foram questionados sobre a importância da leitura em suas vidas. No questionário de sondagem inicial, antes da aplicação da proposta, 4% dos participantes responderam que a leitura tem pouca importância em sua vida; 26% afirmaram que a leitura tem uma importância regular; 44% disseram que a leitura tem uma importância significativa; 22% responderam que a leitura é muito significativa e 4% que a leitura é altamente significativa em sua vida. Já no questionário de sondagem final, após a aplicação da proposta, apenas 2% afirmaram que a leitura tem pouca importância em sua vida; 23% responderam que a leitura tem uma importância regular em sua vida; 20% dos participantes afirmaram que a leitura tem uma importância significativa; 37% responderam que a leitura é muito significativa e 19% que a leitura é altamente significativa em sua vida. Analisando os dois questionários, houve um aumento da porcentagem de alunos que passaram a considerar a leitura muito significativa e altamente significativa após a aplicação da proposta. Portanto, houve um aumento de 15% do número de alunos que passaram a considerar a leitura muito significativa e altamente significativa. O gráfico abaixo ilustra os dados citados.

Gráfico 1 – Respostas da questão 06 dos questionários (inicial e final)



Fonte: dados da pesquisa

Verificando o resultado da pergunta “Que tempo você dedica à leitura?”, também presente em ambos os questionários, é possível observar um aumento expressivo do número de alunos que passaram a ler ao menos uma vez por semana. De 44% dos alunos que liam uma vez por semana, saltou-se para 67%. Já o número de alunos que raramente lê diminuiu de 30% para 7%, o que justifica o aumento do número de alunos que passaram a ler uma vez por semana. Esse fenômeno pode ser explicado devido à própria aplicação da sequência que possibilitou aos alunos realizar leituras semanais do livro literário. O número de alunos que lê todos os dias, uma vez por mês e que não lê se manteve inalterado, conforme indica o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Respostas da questão 05 dos questionários (inicial e final)



Fonte: dados da pesquisa

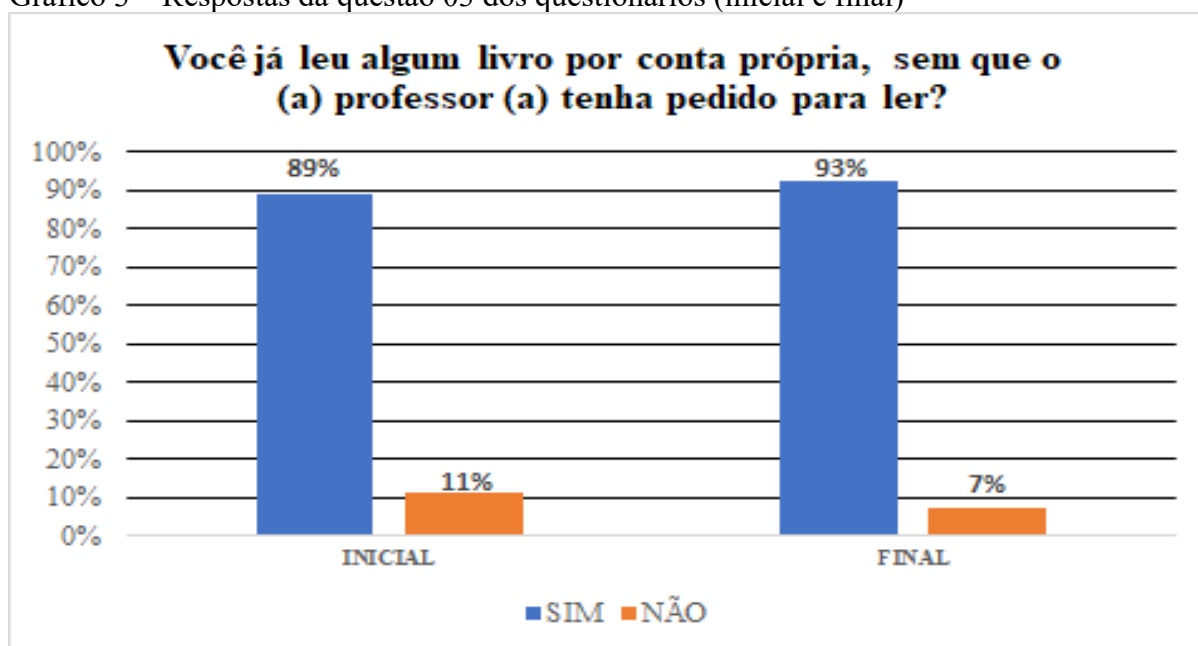
Um outro questionamento proposto em ambos os questionários (inicial e final) foi: “Você gosta de ler livros literários? Comente.” Analisando as respostas dadas no questionário inicial, dos 27 participantes da pesquisa, 14 afirmaram gostar de ler livros literários e 13 afirmaram não gostar. Observou-se, pelas repostas dos participantes, que alguns não faziam distinção entre leitura literária e outros tipos de leitura. Dos 14 participantes que afirmaram gostar de ler livros literários, 4 citaram gibis como leitura literária. A maioria dos participantes que respondeu não gostar de ler não comentaram a resposta. Apenas dois alunos comentaram. Um afirmou que não gostava de ler livros literários por ter preferência por gibis e o outro respondeu que não tinha tempo.

Já em relação ao questionário final, após a aplicação da sequência, 17 alunos afirmaram gostar de ler livros literários, 7 afirmaram que, às vezes, gostam de ler livros

literários e 3 alunos permaneceram afirmando não gostar de ler livros literários. É possível perceber um aumento do número de alunos que passaram a se interessar pela leitura literária, mesmo que em alguns momentos apenas.

A terceira pergunta, tanto do questionário inicial, quanto do questionário final era: “Você já leu algum livro por conta própria, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?” Em relação a esse questionamento, 89% dos participantes da pesquisa responderam que sim no questionário aplicado inicialmente (antes da sequência didática) e 11% responderam que não. Após a aplicação da sequência básica, 93% afirmaram ter lido algum livro voluntariamente, sem que o (a) professor (a) tivesse solicitado e 7% afirmaram não ter lido nenhum livro sem que o (a) professora (a) tivesse pedido. De acordo com os questionários, nota-se que a maioria dos alunos já tinham realizado alguma leitura de livros espontaneamente, sem que o (a) professor (a) tivesse solicitado. No entanto, esse resultado demonstra que, após a aplicação da sequência básica de Cosson (2016), houve um aumento de 4% no número de alunos que buscaram a leitura de um livro de forma espontânea.

Gráfico 3 – Respostas da questão 03 dos questionários (inicial e final)



Fonte: dados da pesquisa

A quarta pergunta, proposta apenas no questionário inicial era: “Que livros você costuma ler?”. O objetivo dessa questão era conhecer um pouco mais sobre o interesse de leitura dos alunos. Para essa pergunta os participantes apresentaram as seguintes repostas: contos de fadas, fábulas, histórias de aventura, histórias de terror, mistério ou suspense, clássicos, a Bíblia, outros tipos de contos, livros históricos, gibis, livros informativos (esportes e games), livro de

ficção científica, livro didático. Dos tipos de leitura citados mais de uma vez estão: contos de fada (6 vezes), gibis (5 vezes) histórias de terror, mistério ou suspense (3 vezes), história de aventura (2 vezes), livros históricos (2 vezes), a Bíblia (2 vezes). O gênero mais citado pelos alunos foi, portanto, o conto de fadas. É importante destacar que a professora já desenvolveu um projeto sobre o gênero com os alunos envolvendo a dramatização dos contos de fadas. O projeto teve uma excelente aceitação por parte dos alunos e contou com o envolvimento de todos, o que pode ter refletido na preferência dos alunos pelo gênero.

Ainda analisando os interesses e hábitos de leitura dos alunos, uma outra pergunta relativa a esse assunto foi realizada ainda no questionário inicial: “Você já leu algum clássico da literatura adaptado? Em caso afirmativo, qual?”. Dos 27 participantes, 11 afirmaram já ter lido algum clássico adaptado. As obras citadas foram: *Robin Hood* e *O senhor dos anéis*. Também mencionaram contos de fadas em geral, Sítio do Picapau Amarelo e outros livros de Monteiro Lobato. Mais uma vez, os contos de fadas foram mencionados confirmando a necessidade de uma proposta de leitura significativa para os alunos, conforme havia sido realizada anteriormente com a turma. Dois alunos citaram *O senhor dos anéis*, provavelmente se referindo à adaptação cinematográfica. Já no caso das obras de Monteiro Lobato, provavelmente os alunos pretenderam citar somente um clássico e não pensaram na questão da adaptação. Observa-se que a noção de adaptação ainda não estava muito clara aos alunos.

Outra questão proposta no questionário de sondagem inicial foi: “O que o motiva ou pode motivá-lo a ler um livro?”. Para essa questão, cinco respostas foram as mais recorrentes, nesta ordem: 1) o assunto; 2) a capa do livro 3) a curiosidade 4) o interesse 5) o aprendizado. O assunto e a capa do livro foram as respostas mais citadas pelos alunos. De acordo com as respostas obtidas, o tema da história é um fator que deve ser considerado quando se pretende conquistar o aluno para a leitura. Da mesma forma, observa-se que o aspecto visual do livro ainda chama muito a atenção dos alunos nessa faixa etária constituindo-se de uma questão importante para ser pensada como ponto de partida para o incentivo à leitura.

Já no questionário final, após a aplicação da sequência básica, foi realizada a seguinte pergunta: “A partir das atividades realizadas ao longo do projeto, você se interessou por outras obras? Em caso afirmativo, quais foram?”. Dos 27 participantes da pesquisa, 19 afirmaram que se interessaram por outras obras e 8 disseram que não. Os alunos que mostraram interesse por outras obras após o projeto listaram: romances (sem citar especificamente qual); os livros *Romeu e Julieta*, *O lago dos Cisnes*, *Robin Hood*, *Os Miseráveis* (original), *Colecionador de Lágrimas*, *A Cabana*, *Diário de um Banana* e livros que deram origem a filmes (*O senhor dos anéis*, por exemplo). Nota-se que a maioria dos alunos passou a buscar novas

leituras após o projeto, inclusive, alguns chegaram a citar o clássico de Shakespeare *Romeu e Julieta*. Um ponto que chamou a atenção foi que 3 alunos afirmaram se interessar pela obra *Os Miseráveis* no original.

O questionário final também apresentou o questionamento: “Como você avalia o projeto?”. Como ilustra o gráfico abaixo, 70% dos participantes da pesquisa avaliaram o projeto como bom, 26% como regular e 4% como insatisfatório. Considerando o exposto, foi possível perceber que a proposta aplicada foi válida para a maioria dos alunos. Isso se deve à uma nova postura em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula, de modo que a leitura acontecesse de forma lúdica e prazerosa e não simplesmente com o intuito avaliativo. Para isso, através dos quatro passos da sequência básica sugeridos por Cosson, foi possível pensar em aulas interativas que despertassem no aluno o interesse pela leitura literária.

Gráfico 4 – Resposta da questão 07 do questionário de sondagem final



Fonte: dados da pesquisa

A última pergunta proposta no questionário final era: “Você acredita que o projeto ajudou na sua formação como leitor? E na sua formação como cidadão?” Dos 27 alunos participantes da pesquisa, 24 afirmaram que o projeto ajudou na sua formação como leitor e como cidadão e 3 alunos não concordam que o projeto tenha ajudado na sua formação como leitor e como cidadão. Os dados apontados no questionário revelam a importância do projeto para a formação de leitores e para a formação cidadã do aluno. Abaixo destacam-se algumas justificativas apresentadas pelos alunos no questionário.

Quadro 14 – Respostas da questão 08 do questionário de sondagem final

Sim, eu não lia livros, agora comecei a ler. Também ajudou na formação como cidadão, pois sei que tenho meus direitos.

O projeto me incentivou a ler outros tipos de livros e a conhecer os direitos das crianças.

Sim, pois o livro me ajudou em muitas coisas, como entender que as crianças não devem trabalhar, mas brincar e estudar.

Como cidadão eu aprendi bastante, principalmente sobre o ECA e os Direitos Humanos. E também como leitor, porque me interessei mais pela leitura.

Fonte: dados da pesquisa

Após a análise dos questionários observou-se que houve uma mudança no comportamento dos alunos em relação aos hábitos e interesses de leitura, em especial em relação à leitura literária. Pelas respostas obtidas através dos questionários, nota-se que os alunos já tinham consciência da importância da leitura. No entanto, a noção de leitura, em grande parte dos casos, estava atrelada ao conhecimento formal. Os alunos não faziam distinção da leitura literária e outros tipos de leitura. Após a aplicação da sequência, foi possível verificar um número maior de alunos interessados na leitura literária (inclusive citando alguns clássicos) e vivenciando outros tipos de experiência com a leitura, além da necessidade para apropriação de conhecimentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, uma das preocupações que se apresenta é o desinteresse dos estudantes pela leitura, principalmente em relação à leitura do texto literário. Esse desencanto muitas vezes está condicionado às metodologias adotadas pelos professores que, em muitos casos, utilizam-se do texto literário apenas como recurso para o ensino da gramática normativa ou atividades de interpretação.

As possibilidades que a Literatura oferece vão muito além do que um fragmento de texto descontextualizado em um livro didático. A leitura literária proporciona ao leitor um novo olhar sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a vida. Conforme afirma Candido (1988), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (p.174). O direito à Literatura tão defendido por Cândido (1988), certamente, não pode ser negado ao aluno. Mas para que ele mesmo tenha consciência do que é seu por direito, é preciso discutir essas noções, é preciso conscientizá-lo para que possa ser capaz de compreender e exigir. Tendo em vista a realidade de nosso país e de muitos de nossos alunos, em que poucos têm acesso ao livro, cabe ao professor iniciá-los no processo de leitura literária, buscando tornar essa atividade mais prazerosa possível. É fundamental que o aluno não enxergue a Literatura apenas como mais uma disciplina repleta de conteúdos a serem decorados e, posteriormente, esquecidos, mas que possa realmente compreender o sentido do texto literário.

No entanto, são muitas as angústias que permeiam o trabalho de um professor. Assim como na metáfora de Jorge Luis Borges citada por Eco (2002), o professor se vê dentro do bosque diante de uma encruzilhada buscando o melhor caminho. É preciso ler e desvendar o aluno. Mas para que isso aconteça, é preciso conhecê-lo, perceber suas dificuldades, compreender suas limitações e pensar nas possibilidades que possam contribuir com uma aprendizagem significativa e transformadora. Nesse caminho, às vezes tortuoso, em que se esbarra em muitas pedras como a falta de incentivos, de recursos, de tempo, é difícil não desanimar. Mas é preciso pensar no leitor que se quer formar que, muitas vezes, também necessita apenas de um incentivo, uma motivação, algo que desperte nele o encanto, a beleza a vontade.

Diante disso, o programa de mestrado Profletras possibilitou aos professores repensar o ensino de Língua Portuguesa e a sua própria prática. O professor, muitas vezes, carrega a prática em sua bagagem, mas por motivos diversos, lhe falta a teoria tão necessária

para promover a reflexão e fundamentar a mudança. Em relação ao ensino de Literatura, foco desta pesquisa, a noção de letramento literário, antes do programa, se apresentava abstrata e distante da realidade. Os estudos sobre letramento, principalmente, letramento literário, apresentados e discutidos nas disciplinas de Literatura do curso, oportunizaram compreender que é possível realizar atividades voltadas para o letramento literário na escola.

A sequência básica de letramento literário de Cosson (2016), metodologia escolhida para esta pesquisa, se apresentou com um norte para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. O trabalho foi positivo na medida em que os alunos se mostraram interessados no projeto e, principalmente, na leitura do livro literário.

Buscou-se realizar atividades interativas com propostas diversas, usando as TICs, aulas em círculo, em grupo etc. na tentativa de atrair os alunos para a leitura da obra e tornar essa experiência de leitura o mais agradável possível. Observou-se que, quando as atividades se baseavam um pouco mais no modelo tradicional, os alunos já apresentam certa resistência. Portanto, focou-se na participação do aluno. Cada aluno foi incentivado e valorizado como sujeito de direitos, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem. A aprendizagem foi baseada na troca em consonância com a proposta do projeto. Conhecer as preferências e as vocações dos alunos contribui na elaboração de atividades favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Ao planejar a sequência, a intenção era que os alunos tivessem uma memória afetiva desses encontros e relacionassem o processo de leitura literária a um momento prazeroso.

Conforme aponta os resultados analisados, os objetivos foram atingidos. A proposta de intervenção despertou o interesse da maioria dos alunos para a leitura da obra. Inicialmente, consideraram a leitura não tão simples, mas afirmaram que todo o processo ao longo da sequência foi clareando a leitura e tornando-a mais interessante, conduzindo ao resultado esperado. Os estudantes afirmaram ter gostado das aulas que envolveram a sequência e que puderam conhecer mais e refletir sobre seus direitos.

Diante das questões apresentadas que busca fomentar nos alunos o gosto pela leitura literária e contar com a Literatura para se efetivar uma educação em Direitos Humanos, espera-se também que este estudo possa contribuir para auxiliar professores de Língua Portuguesa interessados no trabalho com as reescrituras dos clássicos e no princípio humanizador da Literatura.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- AMORIN, L. M. **Tradução e adaptação**: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.
- BARTHES, R. Da leitura. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984-2004, p. 30-42.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte. Editora Lê, 1995.
- CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: USP, 1972.
- _____. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CECCANTINI, J. L.; ANTUNES, B. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: PEREIRA, R. F. et al (Orgs.) **À roda de leitura**: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 73-89.
- COENGA, R. Margeando o conceito de letramento literário. In: COENGA, R. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010. p. 48-58.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1990.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. O leitor-modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FORMIGA, G. M. **Adaptação de Clássicos Literários: Uma História de Leitura no Brasil**. Tese de doutorado, UFPB – João Pessoa, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUGO, V. **Os Miseráveis**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

_____. **Do grotesco e do sublime**: tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas de Célia Berrettine. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LALAU. **Girassóis e outras poesias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LEFORT, L. **Os Miseráveis**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. A importância da leitura. In: **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOISÉS, M. **A Criação Literária**: prosa I. 21 ed. São Paulo. Cultrix, 2006.

MONTEIRO, M.F.B. **Adaptações de Clássicos Literários Brasileiros**: Paráfrase para o jovem leitor. Dissertação de mestrado, PUC – Rio, 2002.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organização de Júlio Abreu. São Paulo: Global, 2012.

ROCHA, R. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4. ed. Belém: UNAMA, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, K. **Os Miseráveis em cordel**. São Paulo: Nova Alexandria, 2. Ed. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do diário de campo

ANOTAÇÕES DE CAMPO
Data da observação:
Horário:
Local:
Participantes observados: não nomear, citar de forma geral (ex.: nº de alunos, turma), a fim de resguardar a identidade dos participantes.
1. Temática observada:
2. Proposta de atividade: descrever a atividade de forma detalhada.
3. Objetivos da atividade: o que se pretende com a atividade.
4. Desenvolvimento da atividade: o que faz a professora? O que fazem os alunos?
5. Reflexões: comparar expectativa e realidade e relacionar com a base teórica que fundamentou a atividade.
6. Avaliação: analisar se os objetivos foram cumpridos e se os resultados esperados foram alcançados.
7. Bibliografia: bibliografia utilizada para a realização da atividade.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A Literatura como instrumento de efetivação da Educação em Direitos Humanos: a aplicação de uma sequência didática envolvendo uma reescritura da obra *Os Miseráveis***”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. João Carlos Biella (orientador) e Profª Déborah Justiniano Vieira Lima (aluna do mestrado profissional em letras).

Nesta pesquisa nós estamos buscando despertar nos (as) alunos (as) o interesse e o gosto pela leitura, incluindo a leitura de clássicos da literatura, utilizando do trabalho com o texto literário adaptado para jovens, por meio de uma proposta de intervenção com atividades voltadas para a prática de leitura literária. Pretendemos, também, contribuir com a formação crítica e reflexiva do (a) aluno (a) através de um projeto que incentive a Educação em Direitos Humanos.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Déborah Justiniano Vieira Lima, integrante da equipe responsável pela pesquisa, após aceitar o convite para participar do estudo. Informamos que este termo será aplicado apenas para os (as) alunos (as) de 12 anos de idade e será obtido em sala de aula, durante o meu horário de Língua Portuguesa. Destacamos que você estudante terá um tempo para decidir se participará ou não desse projeto de pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo permitido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. O (a) aluno (a) que não manifestar interesse em participar da pesquisa ou o responsável legal não autorizar, participará das atividades propostas no projeto de pesquisa, uma vez que elas serão realizadas no horário de aula e constam no programa de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O material coletado desse (a) aluno (a) não será utilizado e será devolvido a ele (a).

Na sua participação, você responderá a um questionário sobre o seu interesse pela leitura literária. Esse questionário será respondido sem qualquer identificação do participante. Em nenhum momento você será identificado. Para isso utilizaremos siglas como identificação, não serão tiradas fotografias e, mesmo que o trabalho seja publicado, a identidade dos participantes será preservada.

Essa pesquisa ocorrerá em quatro momentos divididos em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses momentos irão acontecer uma vez por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa em um total de quinze aulas. Será proposto a leitura de um livro literário que se realizará em casa, mas com o acompanhamento da professora pesquisadora por meio de discussões sobre assuntos estudados no livro, buscando trabalhar habilidades de expressão, opinião e argumentação orais e escritas. Essas atividades irão se realizar na própria sala de aula, pátio e na sala de informática. Depois, você formará grupos com outros participantes para refletir sobre a leitura que fez do livro literário e irá produzir uma apresentação ou exposição artística, à escolha do seu grupo (teatro, música, poema, pintura etc) que tenha relação com o livro literário estudado. O encerramento do projeto acontecerá em evento literário anual já previsto pela escola e aberto à comunidade.

Além disso, os participantes da pesquisa farão uma avaliação do trabalho desenvolvido, também por meio de um questionário em que destacarão os pontos positivos e negativos deste projeto no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa serão

publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Partimos da ideia de que não há trabalho de pesquisa que não apresente riscos. Porém, entendemos que os (as) alunos (as) participantes da pesquisa não estarão expostos a eles. Essas atividades serão desenvolvidas na escola durante as aulas de Língua Portuguesa e pela professora regente da turma. Avaliamos que o risco mínimo oferecido aos alunos (as) corresponde a sua identificação como participante da pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, como responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a identidade dos (as) alunos (as) participantes deste estudo.

Os benefícios serão, principalmente, despertar nos (as) alunos (as) o interesse e o gosto pela leitura de livros literários, em especial pelos clássicos da literatura, proporcionando momentos de leitura e reflexão, na intenção de que a leitura se torne uma experiência espontânea e significativa para os (as) alunos (as). A pesquisa também destaca o papel social da literatura e como ela se apresenta como um instrumento fundamental para auxiliar na construção de uma cultura dos Direitos Humanos na escola.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os membros da equipe executora do projeto: Professor Dr. João Carlos Biella, na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica, Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 32394411 e Professora Déborah Justiniano Vieira Lima, na Rua GB 11, nº 60, Jardim Guanabara II, Goiânia/GO; 74680-810; telefone (62) 3207-5069.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Goiânia, de de 20.....

Prof. Dr. João Carlos Biella

Profª. Déborah Justiniano Vieira Lima

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa intitulada **“A Literatura como instrumento de efetivação da Educação em Direitos Humanos: a aplicação de uma sequência didática envolvendo uma reescritura da obra *Os Miseráveis*”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. João Carlos Biella (orientador) e Prof^a Déborah Justiniano Vieira Lima (aluna do mestrado profissional em letras). Nesta pesquisa nós estamos buscando despertar nos (as) alunos (as) o interesse e o gosto pela leitura, incluindo a leitura de clássicos da literatura, utilizando do trabalho com o texto literário adaptado para jovens, por meio de uma proposta de intervenção com atividades voltadas para a prática de leitura literária. Pretendemos, também, contribuir com a formação crítica e reflexiva do (a) aluno (a) através de um projeto que incentive a Educação em Direitos Humanos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Déborah Justiniano Vieira Lima, integrante da equipe responsável pela pesquisa, após aceitar o convite para participar do estudo. Este termo será obtido em reunião escolar, que acontece no início do ano letivo na própria escola, de pais ou responsáveis legais dos alunos. Destacamos que os pais ou responsáveis legais terão um tempo para decidir se autorizará ou não a participação do menor nesse projeto de pesquisa. Na participação do (a) menor sob sua responsabilidade, ele responderá a um questionário sobre o seu interesse pela leitura literária. Esse questionário será respondido sem qualquer identificação do participante. O menor participará também das atividades propostas no projeto de pesquisa. Em nenhum momento, nem o (a) menor nem você serão identificados. Para isso utilizaremos siglas como identificação, não serão tiradas fotografias e, mesmo que o trabalho seja publicado, a identidade dos participantes será preservada.

Essa pesquisa ocorrerá em quatro momentos divididos em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses momentos irão acontecer uma vez por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa em um total de quinze aulas. Será proposto a leitura de um livro literário que se realizará em casa, mas com o acompanhamento da professora pesquisadora por meio de discussões sobre assuntos estudados no livro, buscando trabalhar habilidades de expressão, opinião e argumentação orais e escritas. Essas atividades irão se realizar na própria sala de aula, pátio e na sala de informática.

Depois, os (as) alunos (as) participantes da pesquisa formarão grupos com outros alunos (as) participantes para refletir sobre a leitura que fizeram do livro literário e irão produzir uma apresentação ou exposição artística, à escolha do grupo (teatro, música, poema, pintura etc) que tenha relação com o livro literário estudado. O encerramento do projeto acontecerá em evento literário anual já previsto pela escola e aberto à comunidade.

Além disso, os participantes da pesquisa farão uma avaliação do trabalho desenvolvido, também por meio de um questionário em que destacarão os pontos positivos e negativos deste projeto no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade do participante será preservada. O responsável legal e o participante da pesquisa não terão nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele (a) e a sua serão preservadas. Nem ele (a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Partimos da ideia de que não há trabalho de pesquisa que não apresente riscos. Porém, entendemos que os (as) alunos (as) participantes da pesquisa não estarão expostos a

eles. Essas atividades serão desenvolvidas na escola durante as aulas de Língua Portuguesa e pela professora regente da turma. Avaliamos que o risco mínimo oferecido aos alunos (as) corresponde a sua identificação como participante da pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, como responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a identidade dos (as) alunos (as) participantes deste estudo.

Os benefícios serão, principalmente, despertar nos (as) alunos (as) o interesse e o gosto pela leitura de livros literários, em especial pelos clássicos da literatura, proporcionando momentos de leitura e reflexão, na intenção de que a leitura se torne uma experiência espontânea e significativa para os (as) alunos (as). A pesquisa também destaca o papel social da literatura e como ela se apresenta como um instrumento fundamental para auxiliar na construção de uma cultura dos Direitos Humanos na escola.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o (a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao (à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do (a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. O (a) aluno (a) que não for participar da pesquisa em decorrência do não consentimento do responsável legal ou por não manifestar interesse, participará das atividades propostas no projeto de pesquisa uma vez que serão realizadas no horário de aula e constam no programa de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O material coletado desse (a) aluno (a) não será utilizado e será devolvido a ele (a). O (A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele (a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com os membros da equipe executora do projeto: Professor Dr. João Carlos Biella, na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica, Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 32394411 e Professora Déborah Justiniano Vieira Lima, na Rua GB 11, nº 60, Jardim Guanabara II, Goiânia/GO; 74680-810; telefone (62) 3207-5069. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Goiânia,..... de de 20.....

Prof. Dr. João Carlos Biella

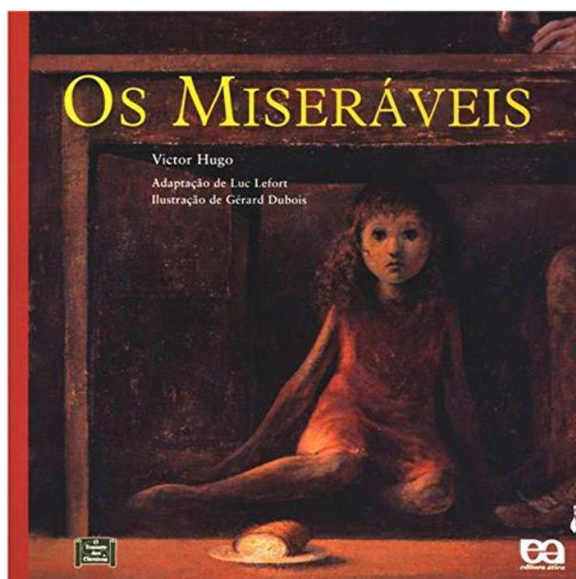
Profª. Déborah Justiniano Vieira Lima

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo (a) participante da pesquisa

ANEXO C – Capa do livro *Os Miseráveis*

Figura 1 - Capa do livro *Os Miseráveis*



Capa do livro *Os Miseráveis*. LEFORT, L. *Os Miseráveis*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005. Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/produto/os-miseraveis-1147>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ANEXO D – Fase da Motivação

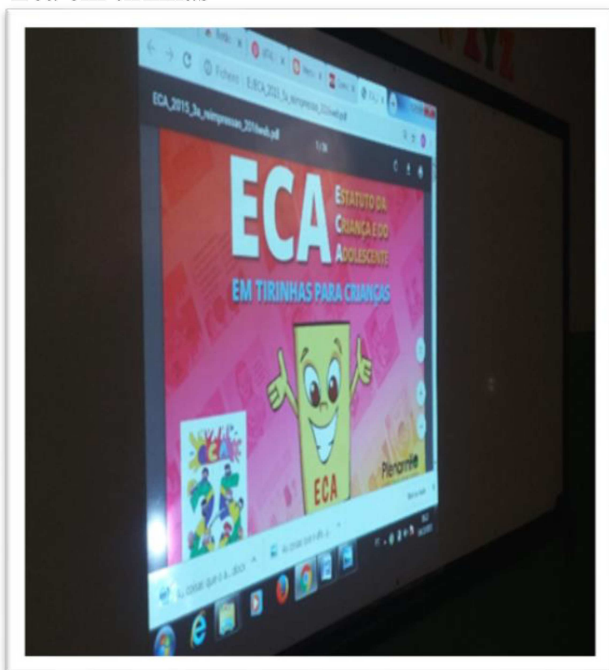
Fotografia 1 – Momento de discussão



Fonte: Arquivo da pesquisa

ANEXO E – Fase da Introdução

Fotografia 2 - Leitura da versão ilustrada do Eca em tirinhas



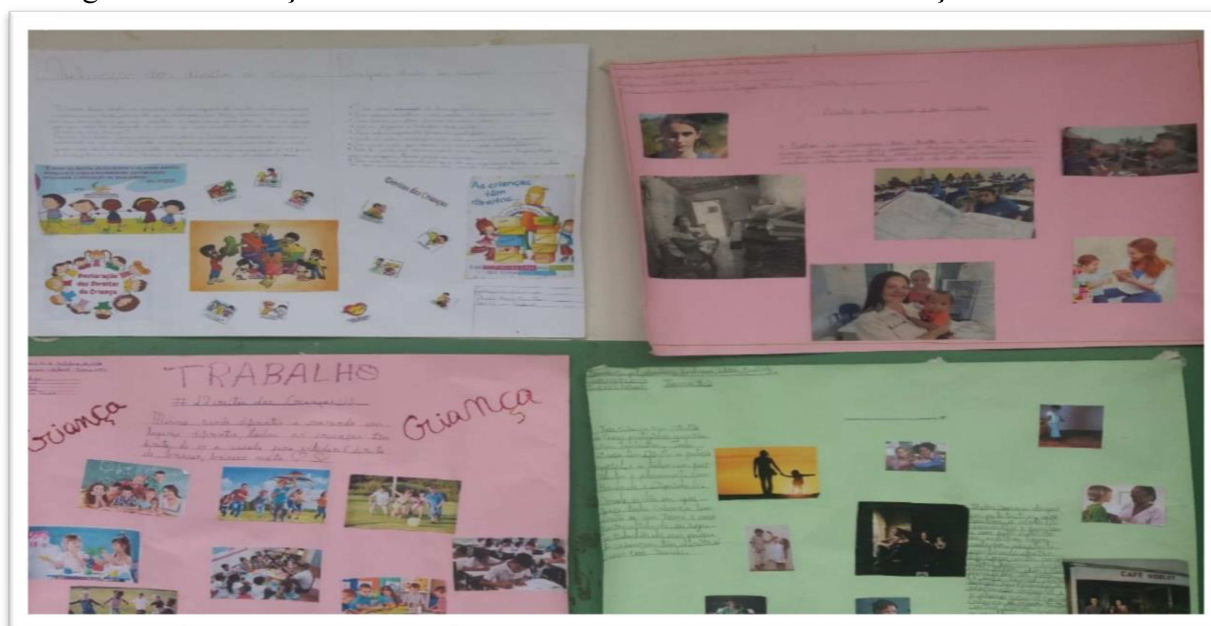
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 3 – Leitura e discussão da versão ilustrada do ECA em tirinhas



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 4 - Produção de cartazes sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente



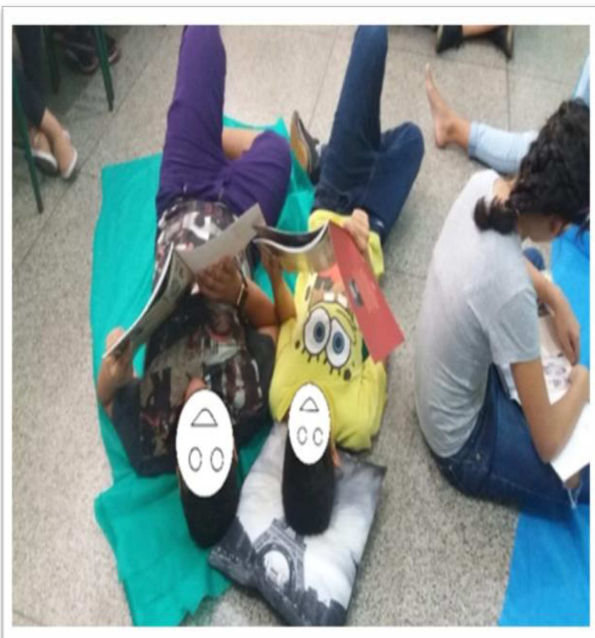
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 5 – Apresentação da obra, manuseio do livro *Os Miseráveis* pelos alunos e leitura inicial



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 6 - Manuseio do livro *Os Miseráveis* e leitura inicial



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 7 - Manuseio do livro *Os Miseráveis* e leitura inicial



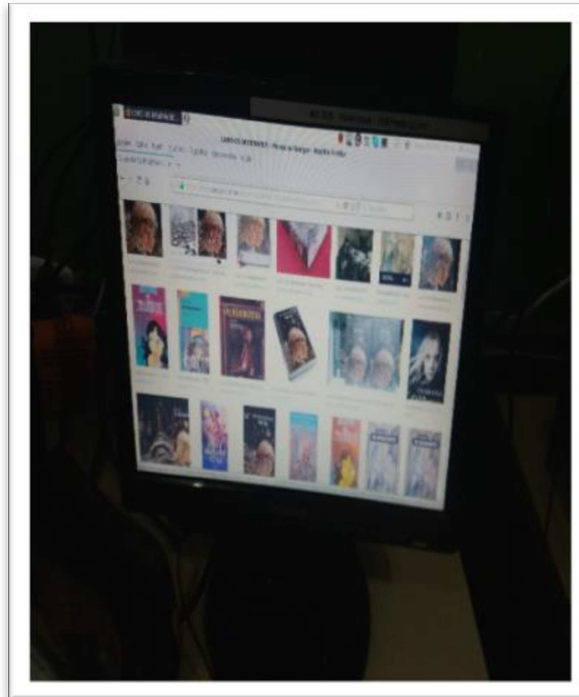
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 8 - Pesquisa sobre o autor e a obra no ambiente informatizado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 9 - Pesquisa sobre o autor e a obra no ambiente informatizado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 10 – Pesquisa sobre o autor e a obra no ambiente informatizado



Fonte: Arquivo da pesquisa

ANEXO F – Fase da Leitura

Fotografia 11 – Leitura e discussão do livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos* adaptado por Ruth Rocha.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 12 – Leitura de trechos do livro literário e discussão dos temas propostos.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 13 - Produção de texto relacionada à obra: poema.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 2 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 3 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 4 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 5 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 6 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa


Figura 7 – Exemplo de ilustração dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 8 – Exemplo de produção de texto relacionada à obra: poema

Proposta de Produção Textual




Os Miseráveis, do escritor francês Victor Hugo, foi escrito em 1862 e é uma narração de caráter social em que a denúncia das injustiças formam uma trama complexa, na qual se descreve a injustiça social da França do século XIX. Após a leitura do livro literário em duas adaptações (prosa e versos), escreva seus próprios **versos** (poema) sobre a obra.

Em um dia qualquer
 Um fato que todos os vilarejos parou.
 Com um homem velho.
 Um calça velho e deslambido.
 Parecia trazer todo fôlego do estrado.

Um homem velho e alto.
 Ao andar por muitas ruas observado.
 Ao entrar na prepetura.
 Saiu com a cara fechada.
 Foi espulso de várias paradas.
 E a noite ia passar na rua.
 Até um pessoal mostrar.
 Um caso para dormir.
 Quase por pressa.
 E por aí outras coisas mudando.

Se tornou um prepetito.
 Era um homem bem respeitado.
 Ajudou uma mulher que perdeu.
 O seu emprego por causa de uma carta.
 Ajudou um homem com o coração.


Cuidou do filho da mulher.
 Foi sua mãe morreu.
 Fugiu de várias polícias.
 E viveu o resto da sua vida.
 Em uma igreja que
 trabalhou.
 E assim viveu.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 9 – Exemplo de rodução de texto relacionada à obra: poema

Proposta de Produção Textual



Os Miseráveis, do escritor francês Victor Hugo, foi escrito em 1862 e é uma narração de caráter social em que a denúncia das injustiças formam uma trama complexa, na qual se descreve a injustiça social da França do século XIX. Após a leitura do livro literário em duas adaptações (prosa e versos), escreva seus próprios versos (poema) sobre a obra.

Os miseráveis


tudo começou com um
 ex-presidiário, ele era todo
 sujo com a barba mal
 costada.

Fantine era uma
 mulher linda sempre
 sorridente antes de chegar
 na queda fabrica toda sorridente.

Javert era muito
 legal, sempre ajudando
 no próximo sempre
 gostou de amigos
 e nunca foi esque-
 cido.

Cosette era filha de
 Fantine uma men-
 ina bem bonita
 não era muito
 de brincar.


Com as crianças
 do seu bairro ela
 fica afostada e
 um pouco soli-
 tária.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 10 – Exemplo de produção de texto relacionada à obra: poema

Proposta de Produção Textual



Os Miseráveis, do escritor francês Victor Hugo, foi escrito em 1862 e é uma narração de caráter social em que a denúncia das injustiças formam uma trama complexa, na qual se descreve a injustiça social da França do século XIX. Após a leitura do livro literário em duas adaptações (prosa e versos), escreva seus próprios versos (poema) sobre a obra.

Os Miseráveis

Vou contar uma história,
que aconteceu Jean Val Jean,
Fantine, Fantine não pode es-
quecer.


Fantine foi esposa de um
povoado e tinha um filho.
Uma filha linda chamada
Cosette.

Em outra cidade me encontrei
encontrei Jean Val Jean
agora era detido, batia com
pólvora, com pólvora para se alimentar.

Nos meios da cidade, alguém
se respondeu, a famosa
bispo apareceu. Um homem
bondoso para Jean um Deus.

Ali mesmo ele o escolheu
dando comida
alimento e uma
casa de Deus.

Naquela mesma
casa Jean e
deu com a vida ap-
pareceu e a colher de Deus.



Um polícia percebeu
e na manhã o
prendeu. Quando
o Jean ao Bispo viu.

Fonte: Arquivo da pesquisa

ANEXO G – Fase da Interpretação

Fotografia 14 – Reunião de grupo para elaboração de um produto cultural



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 15 – Criando um produto cultural



Fonte: Arquivo da pesquisa

ANEXO H – Evento Literário

Fotografia 16 – Grupo A: teatro de fantoches



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 17 – Grupo A: teatro de fantoches



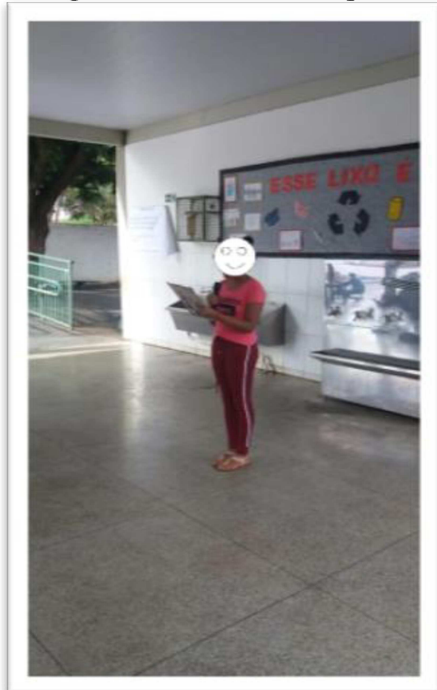
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 18 - Grupo B: dança



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 19 - Leitura de poema



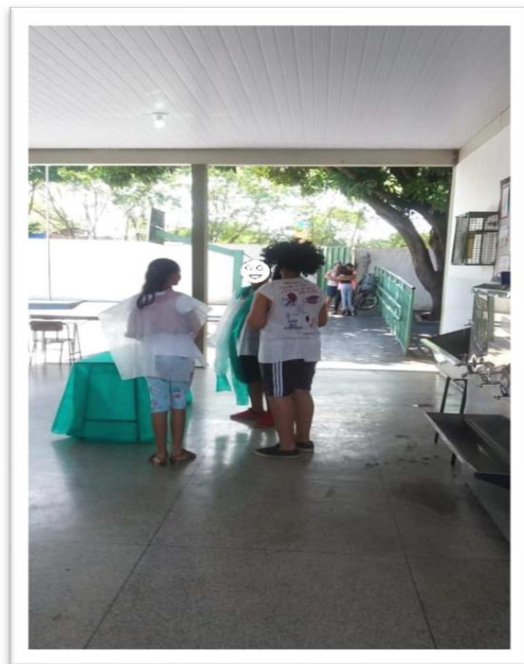
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 20 – Grupo E: exposição de ilustração



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 21 - Grupo C: dramatização



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 22 - Grupo C: dramatização



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 23 - Grupo F: jogo da memória



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 24 – Momento do Júri Simulado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 25 – Momento do Júri Simulado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 26 – Momento do Júri Simulado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 27 – Momento do Júri Simulado



Fonte: Arquivo da pesquisa