

TRADUÇÃO IMAGÉTICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM *A ORELHA DE VAN GOGH*, DE MOACYR SCLiar

IMAGETIC TRANSLATION: A LITERARY LITERACY PROPOSAL WITH *THE EAR OF VAN GOGH*, BY MOACYR SCLiar

Amara Cristina de Barros e Silva Botelho⁶⁵

José Jacinto dos Santos Filho⁶⁶

Maria Gomes da Costa Silva⁶⁷

RESUMO: Os avanços tecnológicos contribuíram para a configuração de um novo panorama de leitura; a linguagem digital verbo-visual concisa conquistou os usuários, disseminou e democratizou a leitura. Todavia, os índices de leitura no Brasil continuam baixos, especialmente no Nordeste. Essa é uma questão inquietante para os educadores preocupados em garantir aos estudantes o domínio da palavra. Fatores como o gosto e o exemplo da família e dos professores ainda influenciam na formação do leitor. Portanto, é urgente desenvolver o gosto pela leitura, sobretudo do texto literário. A leitura literária é entendida neste trabalho, como uma ferramenta que pode colaborar com a formação cidadã. Desta forma, é imprescindível letrar literariamente. Mas como competir com a sedução da linguagem digital e verbo-visual? É preciso “entrar no jogo”, buscar estratégias motivadoras. Portanto, aliando a leitura do texto literário à tradução imagética desenvolvemos uma proposta de letramento literário a partir do conto *A orelha de Van Gogh*, de Moacyr Scliar. Fundamentamo-nos nas concepções de leitura de Kleiman (2014) e Koch e Elias (2016), Colomer e Camps (2002) e Solé (1998); na recepção e efeitos do texto literário no leitor, conforme Jauss (1994), Iser (1996) e Zilberman (1989); no Letramento Literário de Cosson (2014); na Tradução Intersemiótica de Plaza (2010), na visão de conto contemporâneo de acordo com Bosi (1994), nos elementos dos quadrinhos e sua utilização em sala de aula, segundo Ramos (2016), Santos e Vergueiro (2012). Esta proposta,

⁶⁵ Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba – Brasil. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7064-1087>. E-mail: acristinabotelho@gmail.com.

⁶⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – Brasil. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco – Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1197-1924>. E-mail: mary.mar.costa@hotmail.com.

⁶⁷ Mestra em Letras pela Universidade de Pernambuco – Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1553-8308>. E-mail: mary.mar.costa@hotmail.com.

aplicada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Agreste de Pernambuco, resultou na montagem de Histórias em Quadrinhos, objetos de nossa análise, cujo resultado comprovou que o dueto tradução imagética e texto literário pode fazer parte de uma estratégia significativa para o letramento literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura do texto literário; Tradução intersemiótica; *A orelha de Van Gogh*.

ABSTRACT: The technological advances contributed to the new reading description; the concise digital visual verb language has conquered users and also disseminated and democratized reading. However, reading indices in Brazil remain low, especially in the Northeast. This is a disturbing question for educators who are concerned with ensuring the word domain to students. Factors such as like, family and teachers' example still influence the reader formation. Therefore, it is urgent to develop the will for reading, especially the literary text. The literary reading is understood in this work as a tool that can collaborate with the citizen formation. In this way, it is imperative to be good in literary literacy. But, how to compete with the digital verbal-visual language seduction? It is necessary "to get into the game" and search for motivating strategies. Thus, combining literary text reading to imagery translation we develop a literary literacy proposal from the tale: The Van Gogh's ear, by Moacyr Scliar. We are based on Kleiman's reading conceptions (2014) and Koch and Elias (2016), Colomer and Camps (2002) and Solé (1998); in the reception and effects of the literary text in the reader, according to Jauss (1994), Iser (1996) and Zilberman (1989); in Cosson's literary literacy (2014); In Plaza's Intersemiotic Translation (2010), in the view of contemporary tale according to Bosi (1994), in the comic elements and their use in the classroom, according to Ramos (2016), Santos and Vetgueiro (2012). This proposal, applied in an 8th grade class of Elementary School of a public school in the Agreste of Pernambuco, resulted in the Comic Stories assembly, which was our analysis objects, whose result proved that the duet imagetic translation and literary text can be part of a strategy for literary literacy.

KEYWORDS: Literary text reading; Intersemiotic Translation; The Van Gogh's ear.

1. INTRODUÇÃO

É comum no contexto escolar colocações a respeito do não domínio dos estudantes em relação às competências básicas de leitura. Os avanços tecnológicos digitais contribuíram para a disseminação e democratização dos bens culturais, inclusive o livro, porém isso ainda não surtiu efeitos significativos no desenvolvimento do gosto pela leitura. Grande parte dos alunos não tem o hábito de ler textos literários o que se reflete na produção escrita, aspecto comprovado pelo resultado do ENEM 2017, onde 6,5 das redações corrigidas receberam nota zero.

Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 4ª Edição - (2015) comprovam que o índice de leitura no Brasil pouco avançou; na Região Nordeste, se manteve estático: 51% dos entrevistados são considerados leitores⁶⁸ e 49%, não leitores⁶⁹. Praticamente metade da população nordestina não lê. Em sala de aula, os professores percebem esta falta de identificação com a leitura e seus reflexos na escrita.

Ainda segundo dados da pesquisa, gosto e atualização cultural/conhecimento geral são os principais fatores que motivam os brasileiros a ler. Portanto, tentativas de desenvolver o gosto pela leitura desde cedo podem contribuir para formar leitores. Além disso, um terço dos considerados leitores aponta que tiveram influência dos pais, sobretudo da mãe, ou do professor nesse processo. Já que, muitas vezes, a família dos estudantes não tem hábitos de leitura, cabe à escola, através de nós, professores, esta tarefa.

Por outro lado, os avanços tecnológicos digitais contribuíram para a configuração de um novo panorama de leitura, no qual a concisão e as diferentes linguagens se tornaram cruciais. Isso tem distanciado o aluno da leitura: paradigma que inquieta educadores preocupados em garantir aos estudantes o domínio da palavra. Concorrer com os recursos da linguagem digital, verbo-visual e desenvolver o gosto pela leitura, especialmente a do texto literário, não tem sido uma tarefa fácil para os educadores. Surge, então, uma questão: Como desenvolver o letramento literário e contribuir para a formação cidadã dos estudantes na sociedade atual?

Os educadores não podem se esquivar de observar a influência que as novas tecnologias digitais têm exercido na formação de leitores. É preciso “entrar no jogo”, buscar estratégias que possam motivar os estudantes para a

⁶⁸ Aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

⁶⁹ Aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

leitura do texto literário. Percebemos na imbricação entre a linguagem literária e a imagética uma hipótese para o desenvolvimento do gosto pela leitura e formação do aluno leitor-autor.

Desta forma, desenvolvemos uma proposta de letramento literário a partir do conto *A orelha de Van Gogh*, de Moacyr Scliar e sua versão em quadrinhos feita pelo cartunista Leandro Dóro, com o objetivo de praticar o letramento literário, contribuindo para a formação do aluno leitor-autor, aliando leitura e imagem; e tendo como objetivos específicos: avaliar a compreensão leitora dos alunos através da produção de Histórias em Quadrinhos; identificar na produção escrita dos alunos a relação com suas vivências e experiências; analisar a tradução intersemiótica realizada pelos participantes da pesquisa, através das Histórias em Quadrinhos.

Fundamentamo-nos na concepção de leitura como um processo interativo proposto por de Kleiman (2014) e Koch e Elias (2016), nas estratégias de leitura de Colomer e Camps (2002) e Solé (1998), na teoria da leitura do texto literário conforme Jaus (1994), Iser (1996) e Zilberman (1989), nas sequências de Letramento Literário de Cosson (2014), na Tradução Intersemiótica de Plaza (2010), na teoria do conto contemporâneo, segundo Bosi (1994), nos elementos constitutivos das Histórias em Quadrinhos e sua utilização como recurso pedagógico, segundo Santos e Vergueiro (2012) e Ramos (2016).

Metodologicamente, nos baseamos na pesquisa-ação proposta por Michel Thiollent (1986), de natureza qualitativa, tendo como participantes da intervenção 24 estudantes do 8º ano, de uma escola do Agreste pernambucano. Para a realização da proposta, elaboramos oficinas de leitura, baseadas nos modelos de sequência básica e expandida de Cosson (2014) e nas estratégias de leitura de Colomer e Camps (2002) e Solé (1998), que resultaram na construção de Histórias em Quadrinhos, doravante HQ, produzidas pelos estudantes, as quais serviram de objeto para análise dos resultados.

Esta proposta está organizada em quatro sessões: primeiro apresentamos um panorama das concepções e estratégias de leitura; segundo, descrevemos a proposição de leitura do texto literário e de Letramento Literário, através das sequências básica e expandida; terceiro, apresentamos a possibilidade de tradução do texto literário através de imagens e a relação entre conto e quadrinização; por fim, descrevemos o percurso metodológico e a análise dos resultados alcançados.

2. LEITURA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

Quando se pretende realizar ações para o desenvolvimento da competência leitora, inicialmente, é preciso que tenhamos definida a concepção de leitura que desejamos seguir. Consideramos a leitura um processo interativo, por isso nos fundamentamos em Kleiman (2016), Koch e Elias (2014), Colomer e Camps (2002) e Solé (1998)

Segundo Freire (1989, 19-20) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Deduzimos que as crianças, antes de lerem textos escritos, já são capazes de ler o mundo, de acordo com as experiências e vivências. Lajolo (1999) também corrobora ~~em~~ tais ideias ao admitir que aprendemos a ler à medida que vivemos. Nesse sentido, percebemos que, para ler, é necessário interagir.

Koch e Elias (2006) propõem uma concepção interativa de leitura a qual pressupõe a interação entre o autor, o texto e o leitor em que estão em jogo não apenas as pistas e sinalizações que o texto apresenta, mas também os conhecimentos prévios do leitor. Kleiman (2016) também considera que, para compreender um texto, não basta considerar os aspectos cognitivos, é preciso compreender a leitura como uma atividade que envolve dois sujeitos: o leitor e o autor que interagem um com o outro e obedecem aos objetivos e às necessidades preestabelecidos pela sociedade. Assim, notamos que o leitor

precisa ativar conhecimentos prévios, linguístico, textual e de mundo de forma interativa, para desvendar os segredos do texto.

Para Colomer e Camps (2002) o ato de ler consiste em processar a informação de um texto escrito para interpretá-lo. Fundamentadas em Smith (1983), afirmam que, no processo de leitura fazemos uso de duas fontes de informação: a visual, oriunda do texto e a não-visual, relativas ao conhecimento do leitor. Desta forma, ainda segundo elas, o leitor constrói o significado do texto a partir da informação presente no texto aliada a seus próprios conhecimentos, cujo processo envolve diferentes passos, destacando-se formular, verificar e confirmar hipóteses, fazer inferências, construir e reconstruir informações, autoavaliar sua compreensão leitora.

As ideias de Colomer e Camps (2002) dialogam com as de Solé (1998), segundo ela, leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou objetivo específico, cujo processo envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto em busca de um aspecto fundamental: a compreensão do texto escrito. Para isso, Solé (1998) afirma que é preciso proporcionar o desenvolvimento do gosto, para que o aluno possa transformar informações em conhecimentos. Sugere “estratégias”, uma espécie de caminho para que o aluno desenvolva a compreensão leitora. Entre estas, destacamos: ativar conhecimentos prévios, elaborar e provar inferências, leitura compartilhada.

Portanto, para trabalhar com a leitura em sala de aula como processo interativo, é preciso utilizar estratégias que possam colaborar para o sucesso da ação leitora. Não lemos um poema da mesma forma que lemos uma bula de remédio, cada gênero exige uma estratégia de leitura diferenciada, sobretudo o texto literário, aspecto que abordaremos no tópico a seguir.

O texto literário tem poder humanizador, conforme Candido (2011); pode provocar mudanças, deixar suas marcas naquele que lê, complementar, acrescentar, transformar o leitor, – fenômeno descrito pela Estética da Recepção e pela Teoria do Efeito, – estudos que contribuíram para o desenvolvimento de uma nova “roupagem” para o texto literário.

Hans Robert Jaus, criador da Estética da recepção, propôs uma mudança significativa nos estudos literários, estabelecendo entre leitor, texto e autor uma relação interativa. Desta forma, “a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor”. (ZILBERMAN, 1989, p. 10)

Concomitantemente aos estudos da recepção propostos por Jaus, Wolfgang Iser, apresenta a teoria do efeito do texto literário; segundo Iser (1996, p. 33), o efeito é visto como algo que “estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto”; então o “leitor não consegue mais se distanciar dessa interação”.

Para Zilberman (2009, p. 33), além da tarefa de decifrar o texto cabe ao leitor, a partir de suas vivências e experiências, a de preencher os vazios e lacunas presentes na obra literária, por isso “a leitura pode ser qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente”.

Dentro do contexto da recepção do texto pelo leitor e dos efeitos nele provocados, merece relevância o conceito de horizonte de expectativas o qual é entendido como um “sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas [...]”, segundo Jaus (1994, p. 27). Este, no contexto educacional, seria o conhecimento prévio dos estudantes sobre uma determinada obra e seus aspectos. Porém, ainda na visão de Jaus (1994), uma obra contribui para a construção do conhecimento quanto rompe com tal horizonte e oferece condições de ampliação e modificação da visão do leitor, e

que se mantém viva pela abertura e perguntas que suscitam ao longo de suas diferentes recepções pelo público.

Assim, provocar no leitor tais efeitos e o desejo de completar as lacunas presentes nos textos, de forma subjetiva é uma característica estética da obra literária que permite crescimento cultural e, conseqüentemente, intelectual daquele que lê; por isso percebemos, nas obras e nos temas que rompem ou atendem às expectativas do leitor, a possibilidade de desenvolvimento da competência leitora literária. Considerando a importância da recepção e dos efeitos da leitura literária na formação do leitor, uma proposta de trabalho em sala de aula é o Letramento Literário, conforme Cosson (2014), descrito a seguir.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento ganhou dimensões diferentes ao longo do tempo, entre elas destacamos o Letramento Literário, o qual, conforme Cosson (2014, p. 12), trata-se do “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Para Cosson (2014) a prática do letramento literário é responsabilidade da escola e deve ser organizada de forma sistemática para atender aos objetivos de formação do aluno de maneira adequada. Para isso, propõe dois modelos de sequência para serem aplicados com o objetivo de desenvolver o letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida.

As seqüências propostas por Cosson (2014) se fundamentam em três perspectivas metodológicas: o princípio da oficina onde há alternância entre as atividades de leitura e escrita e projeção de atividades lúdicas; a técnica do andaime, em que ao aluno cabe edificar o conhecimento e ao professor o papel de mediador, ou seja, sustentando as atividades; e por fim, o portfólio, o qual

oferece tanto ao aluno quanto ao professor a visualização do progresso, através da comparação entre os resultados iniciais e os finais.

A sequência básica é desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa, a motivação tem por finalidade preparar o aluno para receber o texto; influencia as expectativas do leitor, mas não determina sua leitura, deve ser concisa, não ultrapassando uma aula. Esta deve “envolver leitura, escrita e oralidade”. (COSSON, 2014, p. 51- 56)

A segunda etapa, denominada introdução, objetiva apresentar o autor e a obra aos estudantes; nesse passo é interessante apresentar informações básicas sobre os dois elementos, se possível ligadas ao texto que será lido. Cabe ao professor justificar a escolha da obra, bem como sua importância naquele momento, devendo apresentá-la fisicamente aos alunos, explorando elementos como capa, orelha e outros. Porém, precisa manter cuidado para não perder o foco da leitura planejada, pois a função desta etapa “é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva.” (COSSON, 2014, p. 57-58)

Na terceira etapa, a leitura, o acompanhamento é fundamental, uma vez que a leitura escolar tem um objetivo que não deve ser perdido de vista, porém não pode ser confundido com policiamento, o professor não deve vigiar a leitura e sim, acompanhar. Se o texto for longo, deve ser realizada extraclasse, com prazo negociado pelo professor com a turma, podendo inserir intervalos envolvendo outras leituras. (COSSON, 2014, p. 61-64)

O último passo da sequência básica é a interpretação, etapa na qual se constrói o sentido do texto, dentro de uma relação entre autor, leitor e comunidade, que pode acontecer em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior seria “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra [...] após terminar a leitura”. (COSSON, 2014, p. 64-

65). Seria uma espécie de encontro do leitor com a obra, de cunho particular, que faz parte do centro da experiência da leitura do texto literário.

Já o momento externo tem por finalidade concretizar, materializar a interpretação como ato de construção de sentidos, exige o compartilhamento da interpretação, ampliando os sentidos construídos por cada leitor. Assim, segundo o autor

As atividades de interpretação, [...], devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro vai variar de acordo com o tipo de texto, idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. [...] não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido. (COSSON, 2014, p. 65- 68).

Consoante Cosson (2014), nessa etapa, não é necessário um grande evento, mas sim oportunizar ao aluno uma reflexão sobre o texto lido e externalizar tal reflexão de maneira explícita, proporcionando um diálogo entre os leitores e os que fazem a comunidade escolar.

A sequência expandida complementa a sequência básica e se constitui de sete contextualizações que são as seguintes: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, além da presença da segunda interpretação e da expansão. (COSSON, 2014)

A contextualização teórica busca explicitar as ideias que dão sustentação à obra enquanto texto literário, pois em determinado texto há conceitos fundamentais que permitem a melhor compreensão dos sentidos e justificam a literariedade, o que traduz a diferença entre literário e não literário, abrindo espaço para a época em que os acontecimentos ocorreram, revelando seu momento de produção e de publicação. (COSSON, 2014).

Segue-se a essa contextualização, a estilística que se centra nos estilos de época ou períodos literários, através de traços estilísticos reveladores de tendências comuns nos textos e a contextualização histórica, relativa a um dado

momento histórico. Já o que o autor denomina de contextualização poética é o que diz respeito à estrutura, à composição ou organização da obra, de que forma e como ela transmite sua mensagem. A contextualização crítica pode ser entendida como a leitura do texto sobre a obra, que possibilita a ampliação dos horizontes de expectativas do leitor. Enquanto isso, a contextualização presentificadora estabelece a relação entre a obra e o momento da produção e do desenvolvimento do que é dito na obra, atualizando-a; desta forma, o aluno é convidado a encontrar, no seu mundo social, aspectos que se identificam com a obra lida. Por fim, a temática trata dos temas nela presentes. (COSSON, 2014)

Outro aspecto desenvolvido na sequência expandida é a segunda interpretação, a qual, de acordo com o autor,

[...] tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outras leituras, e assim por diante, conforme a contextualização realizada. (COSSON, 2014, p. 92).

Após a realização da segunda interpretação, o trabalho de leitura centrado na obra é finalizado, o investimento agora é nas relações intertextuais. Os limites do texto são ultrapassados através dos processos de extrapolação e intertextualidade, ocorrendo, portanto, a expansão, a qual pode, segundo o autor, ser o resultado de uma

[...] relação já prevista na obra, como citação direta ou indireta. São as relações com as obras que lhes são anteriores, que serviram de inspiração ou que estavam no horizonte de leitura do autor e foram por ele apropriadas e atualizadas de alguma forma naquela obra. (COSSON, 2014, p. 94).

Vale salientar ainda que a expansão pode também ser resultante do diálogo estabelecido pelo leitor com outras obras, ou seja, é uma etapa essencialmente comparativa, na qual a primeira obra serve como ponto de partida para outras leituras. (COSSON, 2014)

Para a prática do letramento literário, nesta proposta, nos baseamos nas sequências básica e expandida de Cosson (2014), aliadas a estratégias de leitura propostas por Colomer e Camps (2002) e Solé (1998), utilizando as imagens como aspecto fundamental para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, aspecto associado à tradução intersemiótica, que discutiremos a seguir.

5. TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

Ao longo do tempo, os gêneros textuais ou gêneros do discurso têm recebido influência de mais de um sistema semiótico em sua forma composicional (linguagem verbal e visual). Nesse contexto, ganham espaço os conceitos de multimodalidade, multisssemiose e intersemiose.

Os recursos multimodais, semióticos e intersemióticos possibilitam, por meio da harmonia entre cores e formas com uma integração entre as linguagens a criação de um novo a partir de uma obra já existente; possibilitam, então, uma “tradução como transcodificação criativa” (PLAZA, 2010, p.25-26).

Comumente tradução é o processo entendido como o ato de substituir uma língua por outra, porém, segundo Plaza (2010), o ato de traduzir sempre vai além do limite linguístico quando dependem de outros sistemas de signos para se realizar de forma concreta, guiando-nos em direção a uma abordagem semiótica, vista como uma espécie de retextualização.

Na visão de Plaza (2010, p. 27), “até nosso pensamento é intersemiótico. [...] um signo se traduz em outro, condição, aliás, inalienável de toda

interpretação: o sentido de um signo só pode se dar em outro signo.” Ainda de acordo com as proposições de Plaza (2010, p. 52), “a percepção visual atua recebendo informações sob a forma de textos, imagens, cores em termos de ‘imagens mentais’”.

Corroborando o pensamento de Plaza, Scotta (2015, p. 148- 149) afirma que “a palavra e a imagem são tão correlativas que sempre se procuram mutuamente. [...]. Sempre que alguma coisa é dita ou contada ao ouvido, ela deveria igualmente ir ao encontro dos olhos!”. Com os textos literários não poderia ser diferente, esses têm sido traduzidos para diferentes linguagens como o cinema, o teatro, a fotografia, a pintura.

Nesta perspectiva, para Bosi (1994, p. 21), “o conto de hoje, poliedro, capaz de refletir as situações mais diversas” constitui-se no espaço de uma linguagem moderna, sensível e empenhada na significação; está, portanto, aberto às múltiplas possibilidades de manifestações em diferentes signos, campo fértil para a “hibridização” das diferentes linguagens.

Já para Santos Filho (2015), ler o texto literário estabelecendo uma relação intersemiótica com a imagem pode contribuir para a formação do aluno-leitor, uma vez que estudar a linguagem literária é estudar as palavras como imagens. Ao pensarmos, automaticamente nossos pensamentos se transformam em imagens, a leitura de um texto traz à mente humana um arsenal de imagens; assim, articular essas imagens favorece a construção dos sentidos de um texto. Portanto, o ensino do texto verbal articulado às relações intersemióticas imagéticas possibilita ao aluno desenvolver a percepção e a imaginação.

Explorar o mundo imagético, o campo visual, conjugado à percepção, por exemplo, pode ser uma estratégia didática eficaz no desenvolvimento da competência leitora, de maneira criativa, crítica e interativa. Desta forma, encontramos na “tradução intersemiótica” do conto para os quadrinhos uma

hipótese de contribuição para o desenvolvimento do letramento literário, fundamentos que apresentaremos a seguir.

6. CONTO E QUADRINIZAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A utilização dos quadrinhos como recurso pedagógico nem sempre foi bem visto. Porém, essa visão se alterou a partir da expansão e consequente valorização da linguagem verbo-visual, assim os quadrinhos ganharam espaço de tal forma que programas governamentais como PNBE os tem contemplado desde 2006, fazendo-os compor o seu acervo das bibliotecas escolares. Muitos contos de cânones brasileiros como *A Cartomante* e *O Alienista* foram adaptados para os quadrinhos com o objetivo de aproximar o estudante do texto literário.

Porém, o trabalho com o “hipergênero quadrinhos”, definido por Ramos (2016), envolve a leitura de sua linguagem, tanto no aspecto verbal como no visual. Santos e Vergueiro (2012) dialogam com o autor e afirmam que o primeiro desafio para o educador é a necessidade de conhecer a linguagem, a estrutura e os elementos constitutivos dos quadrinhos. Ramos (2016, p. 14) complementa que “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual [...]”

Em relação ao conto, percebemos que os quadrinhos apresentam diversos aspectos em comum: a presença de sequência narrativa, narrador que pode ser personagem ou observador, personagens, espaço, tempo, enredo, tudo isso encapsulados em quadrinhos, construídos a partir de uma linguagem verbo-visual, onde a imagem é sempre elemento principal. Portanto, acreditamos que uma proposta de leitura baseada na imbricação de conto e quadrinização pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do letramento literário.

Há muitas propostas de trabalho direcionadas à leitura das adaptações de contos em quadrinhos, porém esta se centra na tradução do conto para os

quadrinhos, realizada pelos estudantes como uma forma de compreensão e interpretação do texto lido, considerando as estratégias de leitura propostas por Colomer e Camps (2002) e Solé (1998), a partir da realização de oficinas de letramento literário baseadas nos modelos de sequências básica e expandida propostas por Cosson. Na sessão seguinte, descrevemos a ação realizada.

7. TRADUÇÃO IMAGÉTICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO A ORELHA DE VAN GOGH, DE MOACYR SCLiar

Esta pesquisa-ação, fundamentada nos estudos de Thiollent, de natureza qualitativa, foi realizada numa escola de ensino fundamental do Agreste pernambucano, numa turma de 24 alunos do 8º ano. Baseamo-nos nas sequências básica e expandida, propostas por Cosson (2014), utilizando da expandida as contextualizações temática, presentificadora e a segunda interpretação, aliadas às estratégias de leitura definidas por Colomer e Camps (2002) e Solé (1998) relativas à ativação do conhecimento prévio, à formulação, verificação e confirmação de hipóteses, a elaboração de previsões. Realizamos quatro oficinas, organizadas cada uma em duas aulas, o que totalizou oito aulas de língua portuguesa, descritas a seguir.

7.1 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA APLICADA.

- **1ª OFICINA - Motivação e Introdução do Autor e da Obra**

Ao iniciar a aula, afixamos uma imagem de um homem preocupado com dívidas. Em seguida, colocamos a seguinte pergunta no quadro: “Caso tivesse uma dívida, como sua família faria para resolver o problema?” Entres as respostas apresentadas pelos alunos destacaram-se: “trabalhar horas-extras para conseguir mais dinheiro”, “vender algo de valor para pagar a dívida”, “pedir empréstimo ao banco”, “trocar algum objeto de valor pela dívida” momento onde se introduziu a contextualização temática. Dando continuidade,

informamos aos alunos que iríamos ler um conto de um autor chamado Moacyr Scliar, presente no livro *Contos Reunidos* do autor (2006), o qual foi apresentado aos estudantes. Em seguida, formamos seis grupos de quatro alunos e entregamos aos grupos a biografia de Moacyr Scliar, extraída do livro, a qual foi lida silenciosamente, depois, de forma compartilhada e alternada entre meninos e meninas, foram sublinhadas as informações principais; por fim, os estudantes criaram uma HQ, traduzindo a biografia do autor.

- **2ª OFICINA – 1ª Leitura**

Ao iniciar a segunda oficina, colocamos o título do conto a ser estudado no quadro: *A Orelha de Van Gogh*. Pedimos aos alunos que fizessem algumas predições sobre como imaginavam um conto com aquele título. Entre as respostas destacamos o seguinte: “fala sobre as características de Van Gogh”, “deve ser um defeito que Van Gogh possuía na orelha”, “um trabalho feito por Van Gogh”, “uma obra feita por ele”, “tem a ver com medicina, o escritor sempre faz isso”. Dando continuidade, colocamos a imagem de Van Gogh no quadro, uma vez que grande parte da turma não o conhecia, um dos estudantes explicou rapidamente quem era o pintor, e distribuímos, então, uma cópia do conto digitado, porém sem apresentar o desfecho. Os estudantes realizaram a leitura silenciosa, compartilhada e, por fim, coletiva. Colocamos, então, no quadro, a seguinte pergunta: “Qual será o desfecho desta história?” Entre as hipóteses apresentadas, destacamos “o fornecedor vai aceitar a proposta”, “o plano do pai não vai dar certo”, “ele vai querer a orelha, mas não vai perdoar a dívida”. Em seguida, eles receberam a parte final do conto e r leram coletivamente o texto.

- **3ª OFICINA – Intervalo – 1ª Interpretação**

Os estudantes receberam um texto impresso para a realização de uma leitura complementar *Autorretrato com a orelha cortada*⁷⁰, o qual continha a imagem da obra; leram o texto silenciosamente; em seguida fizeram uma leitura coletiva. Neste momento, alguns alunos se manifestaram demonstrando compreender melhor os fatos da narrativa relacionados à orelha cortada de Van Gogh. Dando continuidade, foi realizada uma atividade escrita de interpretação sobre o gênero lido, suas especificidades, compreensão e interpretação, na qual, em algumas questões, mais uma vez a tradução através de imagens foi utilizada por eles, para representar os personagens, o espaço e o conflito da narrativa.

Em relação à pergunta: O que você achou do final da história? , percebemos que, de uma forma geral, eles não aceitaram o desfecho, suas respostas se centraram nas seguintes ideias: “esperava outro final, que ele conseguisse pagar a dívida”, “gostaria de saber, qual foi a orelha, a esquerda ou a direita?”, “ a história deveria prosseguir para sabermos o final”, “ por que o credor não aceitou a proposta?”, configurou-se assim, os aspectos de “abertura” e “pergunta” existentes numa obra literária apresentados pela Estética da Recepção, segundo Jauss (1994).

- **4ª OFICINA – 2ª Leitura - 2ª Interpretação**

Esta oficina foi dividida em dois momentos; no primeiro, os estudantes em dupla receberam uma cópia impressa da obra *A orelha de Van Gogh*, em quadrinhos, produzida pelo cartunista Leandro Dório⁷¹; realizaram a leitura silenciosa. Após discussão com a turma, definimos leitores para as narrações e para as vozes dos diferentes personagens. Finalizada a leitura, colocamos a

⁷⁰ Disponível em: <https://www.infoescola.com/pintura/auto-retrato-com-a-orelha-cortada/> Acesso em 10/05/2018.

⁷¹ Disponível em: <http://contosemquadrinhos.blogspot.com.br/2007/07/orelha-de-van-gogh-conto-de-moacyr.html/> Acesso em 06/05/ 2018.

seguinte pergunta no quadro: O que você descobriu depois de ler o texto em quadrinhos? Os alunos, distribuídos em 6 grupos de 4 componentes, elaboraram suas conclusões, leram para a turma e expuseram-nas no quadro. Apresentaram opiniões como: “percebemos que o credor não aceitou o plano porque a orelha era a errada”, “confirmamos que a orelha cortada era a esquerda”. Assim, a partir da leitura do texto em quadrinhos, os alunos encontraram respostas para seus questionamentos. Um estudante falou que “despertou seu desejo de conhecer mais sobre Van Gogh”, assim, decidimos que depois faríamos uma exposição sobre o pintor, configurando-se a expansão, suas relações intertextuais; outro fez a seguinte colocação: “Já que a senhora está ‘ensinando’ literatura, quando vamos estudar Machado de Assis?”. O estudante construiu um outro olhar sobre o estudo do texto literário, a literatura.

No segundo momento, pedimos aos estudantes que individualmente produzissem uma HQ, dando ao conto um novo desfecho, estabelecendo relações com o presente, com suas vivências e experiências, configurando a contextualização presentificadora. Durante a realização da atividade, buscamos orientá-los, principalmente em relação à ortografia e organização das falas dos personagens (discursos). Finalizada a atividade, os alunos leram suas produções para os colegas. Quatro deles não realizaram a atividade, uma vez que estavam ausentes.

8. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA APLICADA

O conto *A Orelha de Van Gogh* de Moacyr Scliar é o relato de um incidente no qual um garoto (narrador personagem) narra um fato ocorrido com seu pai, um comerciante que contrai uma dívida com um fornecedor implacável. O pai era otimista e descobriu que o credor era apaixonado por Van Gogh. Após muita leitura sobre o pintor, elaborou um plano para negociar: iria conseguir a orelha

perdida de Van Gogh e oferecê-la ao credor em troca da dívida. Sua esposa achou aquilo uma ilusão e o garoto questionou como o pai iria conseguir tal orelha. Ele contou que pediria a um amigo, servente de necrotério. E assim, aconteceu. De posse da orelha, colocou-a num pote com a identificação: Van Gogh - Orelha e juntos partiram para a casa do credor. Porém, como desconfiou o menino, o plano não deu certo: o credor atirou a orelha pela janela da casa, recusando a proposta. Caminhando, o garoto questionou sobre qual orelha Van Gogh teria cortado e qual era a orelha do vidro: a direita ou a esquerda. Finalizando a narrativa, o garoto faz uma reflexão sobre a semelhança entre o desenho de uma orelha e o de um labirinto, e se considera perdido.

Durante a execução da sequência, percebemos que a maioria dos alunos não aceitou o final da narrativa. Propusemos, então, como segunda interpretação a produção de uma HQ apresentando um novo desfecho para o conto. As HQs produzidas, relacionadas às oficinas, serviram de objeto de análise desta proposta.

Realizaram a atividade 20 dos 24 estudantes da sala. Após analisar as produções dos estudantes participantes, dividimos os textos em três grupos, de acordo com os resultados apresentados e os objetivos propostos. Consideramos como categorias de análise: a compreensão leitora demonstrada pelos alunos a partir das HQs produzidas; a relação com suas vivências e experiências e a tradução imagética realizada por eles. Vejamos, então.

GRUPO 01

Dos textos produzidos, consideramos 8 (oito) estudantes integrantes deste nível de letramento literário. Em relação à **compreensão leitora**, esses estudantes demonstraram identificar tanto a “abertura” como a “pergunta” presente na obra *A Orelha de Van Gogh*, de Moacyr Scliar, uma vez que cinco dos estudantes se questionaram “por que o credor não aceitou a proposta” e

apontaram como hipótese a “troca da orelha: direita ou esquerda” como justificativa, preenchendo assim os “vazios do texto” propostos pela Teoria da Estética Recepção, conforme Zilberman (1989).

Além disso, foram capazes de incorporar no texto conhecimentos de mundo, linguístico e textual, adquirir informações durante as oficinas e transformá-los em conhecimento, configurando assim, a leitura numa concepção interativa, levantando hipóteses e confirmando-as, aplicando estratégias de leitura, a partir tanto da informação visual quanto do conhecimento do leitor, de acordo com Colomer e Camps (2002).

Três dos oito estudantes apresentaram um final atendendo às expectativas dos colegas, todavia os demais elaboraram um desfecho surpreendente, rompendo com as expectativas do leitor, envolvendo o sequestro do garoto em troca da orelha, a prisão do garoto na casa do credor, o assassinato do pai do garoto que se vê preso em seu próprio labirinto.

Nas relações com suas **vivências e experiências**, percebemos que tanto nos textos dos estudantes que apresentaram um desfecho típico do esperado pelos colegas, como nos dos que elaboraram um desfecho surpreendente, há marcas daquilo que vivem no momento, incorporando aspectos de sua realidade social, configurando a contextualização presentificadora; destacando-se a presença do “jeitinho” brasileiro na resolução dos problemas, ou na associação com acontecimentos frequentes do cotidiano como assassinatos, sequestros, chantagens.

Em relação à tradução **imagética**, apesar de alguns reproduzirem as imagens do cartunista Leandro Dóro, demonstram significativa interpretação, uma vez que souberam articular ideais, imbricar conhecimentos oriundos de outras leituras e proporcionar novos desfechos para o conto, traduzindo-o através da linguagem dos quadrinhos com originalidade.

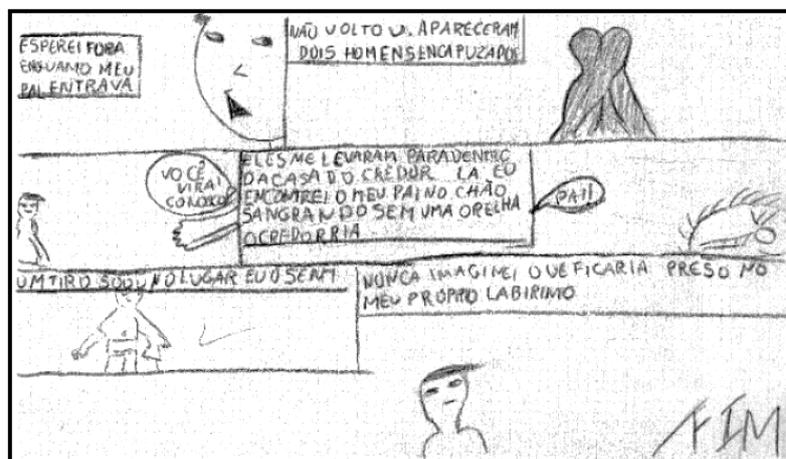


Figura 1. Exemplo de Desfecho do Grupo 1. Fonte Pessoal.

GRUPO 02

Neste grupo, consideramos as produções de 8 (oito) estudantes, integrantes deste nível de letramento literário. Em relação à **compreensão leitora**, verificamos resultados satisfatórios resultantes das estratégias utilizadas em sala de aula durante as oficinas. Percebemos que os estudantes tiveram seus conhecimentos prévios ativados a partir de inferências, previsões e hipóteses apresentadas por eles e pelos demais estudantes, o que comprova a concepção de leitura como um processo de interação.

Observamos também que a exposição de imagens durante as oficinas foram fundamentais para a ativação dos conhecimentos dos participantes da pesquisa, uma vez que praticamente todos os estudantes deste grupo não possuíam informações essenciais para a leitura do conto A Orelha de van Gogh, como, por exemplo, a própria existência do pintor.

Ao propor um novo desfecho para o conto, preocuparam-se em “resolver o problema” e concretizaram isso de duas formas: cinco deles apresentaram um desfecho onde o credor confiava na proposta do comerciante e perdoava a dívida em troca da orelha; três deles apresentaram uma espécie de continuação,

onde o pai trabalhava mais para pagar a dívida do credor. Tais desfechos confirmaram as hipóteses apresentadas durante a oficina de leitura do conto; poucos fizeram alterações na complicação do enredo, mas o fizeram sobretudo no desfecho, como lhes foi solicitado.

Em relação ao diálogo entre as **experiências e vivências** do aluno para a consolidação da leitura, identificamos que esse grupo conseguiu estabelecer esta relação de forma não tão significativa, porém com a presença de marcas da interação entre eles e o texto, comprovadas pelos aspectos sociais apresentados nos desfechos apresentados. Todos apresentaram um final atendendo às expectativas da turma: cinco deles produziram um desfecho, onde o credor acreditava no comerciante e perdoava a dívida em troca da suposta orelha de Van Gogh; três elaboraram desfechos diferentes: a cobrança pelo comerciante de uma dívida de um de seus clientes e pagamento ao credor com o dinheiro adquirido, parcelamento da dívida e troca da dívida pelos livros sobre Van Gogh que o comerciante possuía.

Em relação à **tradução imagética**, alguns estudantes produziram, mesmo de forma rudimentar, seus próprios desenhos, e outros imitaram a versão em quadrinhos do cartunista Dóro. Apesar do pouco domínio da linguagem dos quadrinhos, realizaram uma leitura “permitida” do texto, sem “aberturas” profundas, mas significativas, resultantes, sobretudo das intervenções realizadas em sala de aula através da interação entre o texto, os colegas e as orientações do professor.



Figura 2- Exemplo de Desfecho do Grupo 2. Fonte Pessoal.

GRUPO 03

As produções de quatro (04) alunos são integrantes desse nível de letramento literário. Em relação à **compreensão leitora**, os resultados são pouco satisfatórios, ficaram limitados a informações do texto, de forma superficial. Compreenderam o texto baseando-se na leitura dos colegas, não demonstraram autonomia na interpretação. Ao elaborar um novo desfecho, não atingiram todos os objetivos: dois deles limitaram-se a reproduzir o final do conto, sem alterações e os outros dois, apenas modificaram os últimos fatos, resolvendo o problema, em que o credor acreditava na proposta do comerciante, satisfeito com a aquisição da suposta orelha de Van Gogh.

Na interação como suas **experiências e vivências**, percebemos uma conexão muito sutil, já que apontaram um desfecho já previsto pela turma durante as oficinas de leitura, não demonstrando uma integração pessoal com o texto, configurando uma leitura na dimensão apenas dos textos verbal e verbo-visual.

Em relação à **tradução imagética**, apesar de se expressarem através de desenhos rudimentares, conseguiram demonstrar compreensão da narrativa, numa perspectiva limitada às duas versões de textos trabalhadas. Não apresentaram forte imbricação entre o verbal e o visual, além disso, não

conseguiram traduzir todos os fatos, em algumas passagens da narrativa se utilizaram bastante da linguagem verbal.



Figura 3. Exemplo de Desfecho do Grupo 3. Fonte Pessoal.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de introduzir o texto literário numa turma é um diferencial significativo. Certamente os estudantes do 8º ano que viveram a experiência do Letramento Literário aliado à tradução imagética jamais apagarão de suas memórias “visual” e “informativa”, conforme Campos e Sole (2002), a leitura do conto A Orelha de Van Gogh em sua versão original de Moacyr Scliar ou traduzida em quadrinhos por Leandro Dóro. Essa vivência da leitura literária proporcionou aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos.

As previsões, os questionamentos, as hipóteses levantadas, as confirmações e autoavaliação da compreensão leitora do texto verbal ou verbo-visual, além das inferências e colocações dos colegas, bem como as orientações do professor proporcionaram a configuração de uma leitura numa concepção de fato interativa.

As imagens elaboradas por eles próprios, visualizadas no texto, ou apresentadas pelo professor, serviram para ativar conhecimentos e como frisou Adriano, um dos alunos da turma “fiquei curioso, querendo saber mais”, isso tanto em relação ao escritor Moacyr Scliar, quanto ao pintor Vincent Van Gogh, como em relação ao próprio conto lido.

Detectamos que da mesma forma que uma obra literária, uma estratégia de letramento literário permite também “aberturas”, “perguntas”, motivando e mobilizando os alunos para outras leituras, promovendo a “expansão” conforme as proposições de Cosson (2014). Portanto, aliando texto literário e tradução imagética, proporcionamos aos estudantes o desenvolvimento da expressão leitora e escrita de forma interativa, original e criativa.

No todo do trabalho realizado, a experiência foi exitosa e nos convenceu de que o uso da tradução imagética, através da criação de HQs, proporcionou aos alunos a oportunidade para o desenvolvimento da compreensão leitora e da escrita criativa. Logo, podemos finalizar esperando que o presente artigo atinja o objetivo motivando colegas professores a desenvolver as estratégias pedagógicas que apresentamos.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. (Org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, In *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores associados/ Cortez, 1989.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli, São Paulo, Ática, 1994.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. São Paulo, Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, nº 27, p. 81-98, jan./abr.2012.

SANTOS FILHO, José Jacinto dos. *A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema*. Tese de doutorado. UFPE, Recife, 2015.

SCLIAR, Moacyr. *A Orelha de Van Gogh*. In *Contos Reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCOTTA, CP. *Das letras às telas: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. Ed. Ática. São Paulo. 1989.

Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016>. Acesso em: 15/04/2018.

A Orelha de Van Gogh em Quadrinhos. Disponível em <http://contosemquadrinhos.blogspot.com.br/2007/07/orelha-de-van-gogh-conto-de-moacyr.html>/ Acesso em 06/05/ 2018.

Recebido em 03/07/2019.

Aceito em 02/12/2019.