

O cortiço em três versões: adaptações literárias em sala de aula

Ravena Brazil Vinter¹

RESUMO

O artigo resulta de uma dissertação de mestrado que investigou, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), as relações entre livro, leitor e leitura por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três versões da obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo: adaptação por Fabio Pinto da coleção “É só o começo” (2009); adaptação com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa em história em quadrinhos (2010) distribuída pelo PNBE; e versão integral (2014 [1890]). A primeira parte do trabalho - bibliográfica-documental - investigou livro e leitura no contexto brasileiro, educação literária no Brasil e procurou saber como se dá a leitura na escola e nos documentos oficiais. Na segunda parte, foi desenvolvido um estudo de caso com grupo focal em que, com alunos pré-selecionados, objetivou-se entender as diferenças de apropriação entre texto integral e suas adaptações. A investigação tornou possível traçar um perfil de leitor de leitura literária da escola campo e chegou à conclusão de que algumas adaptações podem ser instrumentos de mediação de leitura em sala de aula. Os principais autores que nortearam o estudo foram: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) e Perrotti (1999).

Palavras-chave: Adaptações literárias. Leitura Literária. *O cortiço*.

“O cortiço” in three versions: literary adaptations in a classroom

ABSTRACT

The article results from a master’s dissertation that investigated, in a public elementary and high school in the city of Guarapari (ES), the relationships between book, reader and reading through the theoretical and methodological contributions of the New Cultural

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. E-mail: ravenabrazil@hotmail.com

History. The research was developed from three versions of the work *O cortiço*, by Aluísio Azevedo: adaptation by Fabio Pinto of the collection "It's just the beginning" (2009); adaptation with screenplay by Ivan Jaf and art by Rodrigo Rosa in comic strip (2010) distributed by PNBE; and full version (2014 [1890]). The first part of the work - bibliographic and documentary - investigated books and reading in the Brazilian context, literary education in Brazil and sought to know how reading takes place at school and in official documents. In the second part, a case study was developed with a focus group in which, based on pre-selected students, the aim was to understand the differences in ownership between the full text and its adaptations. The investigation made it possible to draw a profile of literary reading readers from the school and came to the conclusion that some adaptations can be instruments of reading mediation in the classroom. The main authors who guided the study were: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) and Perrotti (1999).

Keywords: Classic Literary adaptations. Literary readings. "*O Cortiço*".

O cortiço en tres versiones: adaptaciones literarias en el aula

RESUMEN

El artículo resulta de una tesis magistral que investigó en una escuela pública de Enseñanza Fundamental y Media de la municipalidad de Guarapari (ES), las relaciones entre libro, lector y lectura por medio de los aportes teóricos y metodológicos de la Nueva Historia Cultural. La investigación fue desarrollada a partir de tres versiones de la obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo: adaptación por Fábio Pinto de la colección "É só o começo" (2009); adaptación con guión de Ivan Jaf y arte de Rodrigo Rosa en historietas (2010) distribuida por el PNBE; y la versión integral (2014 [1890]). La primera parte del trabajo – bibliográfica – documental – investigó libro y lectura en el contexto brasileño, educación literaria en Brasil y buscó saber cómo se establece la lectura en la escuela y en los documentos oficiales. En la segunda parte, fue desarrollado un estudio de caso con grupo focal en que, con alumnos preseleccionados, se objetivó entender las diferencias de apropiación entre texto integral y sus adaptaciones. La investigación posibilitó esbozar un perfil de lector de lectura literaria de la escuela campo y llegó a la conclusión de que algunas adaptaciones pueden ser instrumentos de mediación de lectura en el aula. Los principales autores que orientaron el estudio

fueron: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) y Perrotti (1999).

Palabras clave: Adaptaciones literarias. Lectura Literaria. *O Cortiço*.

Introdução

Este artigo, que se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, coordenado pela professora doutora Maria Amélia Dalvi, resulta de uma dissertação de mestrado que investigou, no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), como são as relações entre livros e leitores - por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural - a partir de três diferentes versões da obra *O cortiço*, do autor Aluísio Azevedo: versão adaptada por Fabio Pinto da coleção “É só o começo” (2009); adaptação com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa em história em quadrinhos (2010) distribuída pelo PNBE; e versão com texto integral (2014 [1890]). Nosso interesse foi perceber como se dão as relações entre livro, leitor e leitura e pensar o modo como algumas adaptações literárias são inseridas no mercado, inclusive as que integram programas de distribuição de livros como o PNBE.

O trabalho foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro bibliográfico-documental, ou seja, um estudo do *corpus* literário de pesquisa em correlação com o embasamento teórico necessário para análise de dados produzidos ao longo do trabalho e uma segunda etapa, que consistiu em estudo de caso com análise qualitativa, em que se aplicaram questionários a cem sujeitos, além de grupo focal com nove participantes. O questionário foi aplicado eletronicamente e trouxe perguntas acerca de dados pessoais, escolares, familiares, práticas culturais dos sujeitos, práticas de leitura, leitura literária e representação de leitura. A partir do questionário, os indivíduos foram selecionados para o grupo focal, etapa em que inventariamos, em vídeos, as práticas, representações, apropriações e ações dos estudantes concernentes à leitura da obra literária *O cortiço* em versões adaptadas e integral durante um semestre letivo.

O interesse em investigar como são as relações entre livros e leitores a partir de diferentes versões de adaptações literárias da obra *O cortiço* na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” surgiu a partir de algumas inquietações: existência de adaptações

literárias no mercado editorial que são, inclusive, distribuídas nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (como uma das obras de nosso *corpus*); Notas editoriais que justificam as edições adaptadas com a fala de que essas obras teriam relevância na formação do leitor literário; Confronto entre o discurso da decadência da leitura entre os jovens do século XXI e nossa observação que indica, ao que parece, que os jovens têm práticas de leitura diferentes das representações de leitor elaboradas pelo senso comum. Somam-se a esses fatores o Crescimento da oferta de adaptações literárias no mercado – incentivo PNBE (desde 2006); a necessidade – apontada pelos documentos oficiais – de se trabalhar os cânones escolares; e ainda, o nosso interesse em dar voz ao sujeito leitor, investigando esses novos tipos de objetos e as práticas para as quais parecem apontar.

A partir das constatações acima listadas, surgem nossas questões de investigação, as quais buscamos responder ao longo do trabalho: Como se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes? Os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral?

A escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” foi escolhida como campo de pesquisa por inúmeros fatores, dentre eles, por ser referência na cidade de Guarapari; por se localizar fora do centro Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra em que se figuram a maioria das pesquisas no estado do Espírito Santo; por atender a alunos de várias comunidades; por apresentar turmas heterogêneas; por alguns alunos estudarem na escola desde o 6º ano do EF e por apresentar discentes que têm longa caminhada na instituição.

Os jovens que participaram deste estudo são residentes do município de Guarapari, de diversos bairros no entorno da escola, alunos do Ensino Médio da Escola “Angélica Paixão”. De cem alunos que foram convidados para responder ao questionário, 92 participaram, 65,2% dos respondentes pertencem ao sexo feminino, enquanto 34,8% pertencem ao gênero masculino, o que não pode confirmar – para nós – a prevalência do gênero feminino na instituição, visto que dentre os alunos matriculados nas turmas, essa quantidade é equilibrada, mas nem todos participaram da pesquisa. Dos alunos que responderam ao questionário, a maioria está em idade regular – 15 a 19 anos – e foi alfabetizada na escola. Isso nos confirma que os pais – em sua maioria – são assalariados que não passam muito tempo em casa, e valorizam a escola como impor-

tante espaço de aprendizagem e emancipação para esses estudantes. A partir das respostas ao questionário, selecionamos nove sujeitos para participarem do grupo focal e seguindo o critério de uma maior adesão feminina à pesquisa, a configuração final do mesmo – após desistência de dois candidatos – contou com três indivíduos do gênero masculino e quatro do gênero feminino, com idade entre 16 e 17 anos, sendo dois do 3º ano e cinco do 2º ano do Ensino Médio.

A maior parte dos alunos investigados cursou tanto o Ensino Fundamental I quanto o Ensino Médio em escola pública, sendo que muitos deles estudam desde o sexto ano do Ensino Fundamental II na escola campo. Tais dados atrelados ao fato de a maioria dos pais ter cursado apenas o Ensino Médio e serem, conforme já mencionamos, assalariados; e ainda somados às características da escola que é uma instituição tradicional na cidade, atende às mais diversas áreas e tem um percentual alto de professores efetivos, faz com que o campo de trabalho seja propício. Dessa forma, tentaremos entender como se configuram as práticas, representações e apropriações de leitura na comunidade estudada.

A leitura na escola e nos documentos oficiais

Parece ser urgente pensar na leitura hoje em dia, uma vez que são transformados, a cada momento, os instrumentos de escrita, técnicas de reprodução, disseminação e as maneiras de ler. A invenção da imprensa não modificou a estrutura básica do livro, que continuou com o mesmo formato: cadernos, fólhos e páginas reunidos em um objeto único. A leitura, no entanto, viu algumas revoluções que aconteceram durante a existência do códice. A leitura silenciosa e visual que surge já na época medieval, a ânsia por conhecimento no período das Luzes e, a partir do século XIX, a inserção das mulheres leitoras e das crianças dentro e fora da escola. Agora a leitura passa por uma nova revolução: a digital. Por tudo isso, faz-se necessária uma “revisão radical dos gestos e das noções que nós associamos à escrita” (CHARTIER, 2013, p. 252, 253).

Com tantas mudanças nos instrumentos de escrita, nas técnicas de reprodução, e nas maneiras de ler, levando em conta a existência dos textos digitais – inclusive o advento das redes sociais –; discursos se propagam tentando convencer-nos de que nossos alunos não leem, o que talvez não seja verdade, como mostram as pesquisas de Rosana Dias Valtão (2016) e Gabriela Rodella de Oliveira (2013). Nossa inquie-

tação, no entanto, é o investimento de tempo de qualidade em leituras de textos literários com estrutura bem trabalhada e vocabulário que vai além do cotidiano informal, que, para eles, parece ser algo cansativo e desnecessário.

Becalli e Schwartz (2015) colocam a escola como espaço social organizado que contribui para a formação de diversos tipos de leitores, no entanto, destacam que a aprendizagem da leitura não tem se tornado possível somente pela inserção do aluno nesse espaço (p. 14). Como argumento, as autoras lembram que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) avalia conhecimentos e habilidades em matemática, ciências e leitura, prioritariamente, entre estudantes com 15 anos de idade e que, nos resultados de 2012, o Brasil obteve baixíssimo desempenho em leitura. Isso porque quase metade dos alunos do país (49,2%) não apresentava ter desenvolvido a capacidade de extrair informações do texto, de estabelecer relações entre suas diferentes partes e de compreender diversos usos da linguagem (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 14).

As autoras destacam que os resultados permitem pressupor problemas no ensino de leitura, mas ficam os questionamentos: “por que a persistência dos baixos índices de leitura? Que formas e modos de ensinar podem estar produzindo os baixos índices?” (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 14). É com vistas a ajudar a produzir respostas que nos propomos a investigar as (não) leituras literárias no contexto de uma escola pública, com (não) leitores reais.

Os principais documentos que norteiam o trabalho com Língua Portuguesa na referida escola são o Currículo Básico Comum (CBC) das escolas estaduais para o Ensino Médio da área de Linguagens e Códigos e o Projeto Político Pedagógico da instituição. O CBC está fundamentado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e traz breve discussão sobre a Língua Portuguesa nas escolas bem como a contribuição da disciplina para a formação humana, objetivos e alternativas metodológicas. É importante ressaltar que as pesquisas de Dalvi (2013) e Rezende (2013) se confirmam quando voltamos nossos olhos ao texto encontrado no CBC, uma vez que um dos objetivos da disciplina de Literatura é “Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da leitura capixaba (2010, p. 68)” – orientação que se repete, como denunciam as pesquisadoras, não dando tempo para a leitura para fruição, oportunizando um ensino que não passa, muitas vezes, de uma rápida visualização dos resumos das leituras propostas ou

até mesmo dos nomes das obras, autores, contexto histórico e características das escolas literárias.

Como princípios metodológicos para o ensino da leitura, o CBC recomenda variados gêneros textuais e literários:

[...] lançar mão de reportagens jornalísticas, escolhidas pelo aluno, transformando-o em protagonista, repórter por um dia; explorar leituras de materiais concretos relacionados ao seu cotidiano, tais como rótulos, passagens e bulas, destacando a visão que o aluno tem sobre o objeto, e dirigir leituras de textos conhecidos dos alunos, tais como parlendas, cantigas de roda, quadrinhas (CBC, 2010, p. 69, 70).

Pensar nessas indicações de leitura nos deixa transtornados, uma vez que o Currículo Básico Comum da rede estadual parece não orientar a leitura de textos integrais – salvo menção de que os alunos devem ter dentre uma de suas habilidades: compreender e interpretar textos históricos e literários (2010, p. 73). Mas não é possível entendermos como o aluno produzirá sentidos com o que lê, se o texto – muitas vezes – nem chega a seu conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico da EEEFM “Angélica Paixão” faz menção ao Projeto de Leitura que ocorre ao longo do ano, mas tem culminância em meados do terceiro trimestre – O Dia de Leitura –, evento integrante do calendário estadual. O trabalho de leitura é realizado constantemente na unidade, principalmente pelas professoras de Língua Portuguesa e o projeto – para o turno matutino – foi repaginado há três anos, tendo recebido o nome de “Literatura: Leitura, Imagem e Representação”. Ao longo do ano são trabalhados textos literários que fundamentam a temática de cada turma e após um período, faz-se a escolha da leitura que embasará o projeto. A partir do livro selecionado, os alunos constroem coletivamente um roteiro, que é transformado em curta-metragem gravado, produzido e editado pelos mesmos – embora saibamos das fragilidades, parece que para alguns membros do público-alvo o projeto tem surtido o efeito desejado. Uma vez que o educando produz a adaptação textual, ele se torna coautor de seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a promoção da leitura – objetivo do projeto – parece ser ainda algo muito subjetivo, visto que depende não somente do trabalho do professor – como discutido acima, mas também da “disponibi-

lidade ao texto” e do “desejo de literatura” que, segundo Rouxel (2013), “são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (p. 32)” – que dependem também, a nosso ver, de fatores externos à escola.

Retextualização e adaptação intersemiótica

Pensaremos nos processos de adaptação do livro *O cortiço*, como processo de retextualização que, segundo Marcuschi (2007) configura-se como uma atividade “intra lingual”, integrante do nosso cotidiano, que acontece diariamente quando ouvimos e fazemos anotações, quando falamos sobre um livro que lemos, quando narramos uma novela, uma série ou um filme. “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, [...], estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (p. 48). Para que a retextualização ocorra, segundo Marcuschi (2007), é necessária uma atividade prévia de interpretação, não podendo ser considerada um processo mecânico (p. 46).

Dentre as possibilidades de retextualização destacadas pelo autor, interessa-nos a transformação do texto escrito em resumo escrito, – prática que o mesmo considera, mas deixa em segundo plano, em função da retextualização do texto oral para o escrito (seu maior interesse) – uma vez que esse processo é o que ocorre com as duas adaptações de nosso corpus, sobretudo com o livro “*O cortiço*” adaptado por Fábio Pinto para a coleção “*É só o começo*”. A essa transformação, que compreende “o movimento de um texto escrito para outro texto escrito”, o autor denomina refacção ou reescrita (p. 48). Toda reescrita ou refacção é, portanto, um processo de retextualização.

Trazemos ainda a lume as ideias de Jakobson (2011) que estabelece três formas de interpretação do signo verbal: na mesma língua, em “outra língua ou em outro sistema de símbolos não-verbais” (p. 64). O que nos interessa aqui, entretanto, é a “tradução intra lingual ou reformulação (rewording)”, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (p. 64), quando tratamos de tradução texto-texto e a “tradução inter-semiótica ou transmutação”, em que ocorre a “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (p. 65). Para falar das adaptações em quadrinhos, consideraremos o processo de tradução intersemiótica, visto que elas apresentam linguagem verbal e não verbal.

Versões de *O cortiço*

A versão integral de *O cortiço* está separada em vinte e três capítulos em que o autor trabalha detalhadamente a vida de muitos personagens construídos a partir de suas observações e percepções acerca da sociedade carioca no fim do século XIX. Em função de ter sido editado pela primeira vez há mais de um século – precisamente em 1890 – o livro apresenta uma linguagem que oferece certo grau de dificuldade de compreensão para leitores que não conquistaram habilidades além da decifração.

A versão adaptada por Fabio Pinto para novos leitores de *O Cortiço* da coleção “É só o começo” da editora LP&M, distribuída pelo SESI (2009) contém quinze capítulos que foram adaptados a partir do texto integral.

Interessante ressaltar que no manual para o professor preparado pela editora há uma discussão sobre a adaptação, dizendo que seu objetivo geral é oferecer a um leitor “menos habilitado” ou “menos experiente” “a oportunidade concreta de ler clássicos da literatura, de ter um primeiro contato com eles” (FISCHER, 2009, p. 12). Esse discurso de direcionamento aos neoleitores², entretanto, entra em contradição com o que vemos no *site* da mesma, em que os livros são indicados para jovens e adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio.

Quando lemos sobre o processo de adaptação pelo qual passam os textos, percebemos que o formato é bastante industrializado, de compartimentalização do conhecimento, uma vez que o processo de adaptação, segundo Fischer (2009), ocorre em três etapas: a editora escolhe algum escritor ou jornalista (com formação em Letras, ou em Tradução e Jornalismo) e lhe dá a tarefa de “reduzir o texto, levando em conta aqueles dois modelos de neoleitor, mas sem maiores preocupações a não ser de reduzir o tamanho do texto aos limites necessários editorialmente e de simplificar o vocabulário” (p. 17, 18). Na sequência, passa-se o texto

2 Segundo o manual para o professor da coleção “É só o começo”, o neoleitor ou novo leitor é o “jovem com acesso irregular à escolaridade ao longo de sua formação e que, em certo ponto de sua trajetória pessoal, retorna aos estudos, a fim de se qualificar para o mercado de trabalho. Ele é o aluno que está saindo da infância e entrando na adolescência, para quem as histórias infantis já são passado, mas os livros adultos ainda constituem um horizonte distante. Ele é, também, o adulto que resolveu vencer a barreira do analfabetismo, começando a estudar ou retomando os estudos, adulto que tem já grande experiência de vida mas pouca intimidade com a tradição letrada, para quem os livros são apenas objetos inanimados, até agora, mas que se dispõe a conhecer melhor o que naquelas páginas vai escondido, de que tanto se fala bem” (FISCHER, 2009, p. 4, 5).

a outro profissional (Sociolinguista), que altera a “redação das frases em busca de maior eficácia comunicativa, numa dimensão propriamente linguística e numa dimensão literária” (p. 18). Por fim, o texto é revisado, cotejando os resultados “medindo o mais precisamente possível a aproximação da adaptação aos leitores desejados” (p. 18).

De uma forma bastante redundante, a edição traz ainda um convite ao leitor – reforçando o antigo discurso da importância da leitura – incentivando – de uma maneira romantizada – sua viagem pelas histórias de homens e mulheres que foram construídos a partir da observação da realidade. A nota, em “Prezado leitor, prezada leitora”, ainda especifica que o maior desejo é que o sujeito leia e goste de ler, que reconte a história, que o livro seja seu companheiro (PINTO, 2009, p. 3). Contra esse discurso romântico em torno do livro mantemos algumas ressalvas juntamente com Dalvi (2013), quando afirma ter grande preocupação no discurso de “ler por prazer”. Tal visão de Literatura pode ter por consequência dois fatores: desconsiderá-la como algo que deve ser ensinado e aprendido, “pensado, problematizado, discutido, avaliado” e o “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas” (p. 74). Então, temos que abrir ressalvas quando ouvimos esse discurso de livro como companheiro, de viajar no mundo da leitura, transportar-se para outro universo, viver com o personagem ou como o mesmo etc. Não podemos, entretanto, deixar de considerar que em meio a esse convite bastante romântico à leitura, há a preocupação com a contextualização histórica do leitor, há cuidado na tentativa de fazê-lo entender questões de produção da época da obra.

Podemos perceber que na versão adaptada por Fabio Pinto para novos leitores de *O Cortiço* da coleção “É só o começo” da editora LP&M, ocorrem supressões de trechos, até mesmo de capítulos, mudanças de pronomes, resumos de parágrafos na tentativa de manter fidelidade ao texto integral, reescrevendo-o de forma condensada e de mais fácil entendimento. Fidelidade essa que pode ser discutida, uma vez que, assim como Campos (2013) e Paz (1991), entendemos todo o processo de tradução como um novo texto e ainda, que a refacção do texto deveria conservar o estatuto artístico do texto base. Logo, uma refacção que busque tornar mais “acessível” o texto integral não parece justificável. Para que possamos entender melhor como se dá esse processo, segue abaixo um trecho comparativo entre a versão integral (2014) e a adaptação (2009).

Enquanto o texto integral fala detalhadamente sobre João Romão e suas atitudes, apresentando, inclusive, linguagem rebuscada: “Sempre em mangas de camisa, sem domingo nem dia santo, não perdendo nunca a ocasião de assenhorear-se do alheio, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, [...]” (AZEVEDO, 2014); a versão adaptada apresenta a seguinte redação: “Sem parar de trabalhar, junto com Bertoleza, nem aos domingos, nem nos dias santos, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, [...]” (PINTO, 2009). Percebemos a mudança vocabular de “sempre em mangas de camisa” por “sem parar de trabalhar”, acrescida de uma informação – “junto com Bertoleza” – que não estava no texto integral; observamos ainda a substituição do vocábulo “sem” pela palavra “nem” que é feita causando uma repetição da mesma; e por fim, a omissão do termo “assenhorear do alheio”.

A editora LP&M da coleção “É só o começo” afirma, conforme já falamos, que a primeira etapa de retextualização por que passam seus textos é o resumo feito por um especialista que retira elementos do texto para somente depois ser trabalhado com acabamento adequado. Um leitor atento comparando texto integral e a versão adaptada em questão perceberá que todo o livro é retextualizado conforme essa dinâmica.

A História em Quadrinhos de *O cortiço* da editora Ática, fornecida às escolas pelo PNBE com adaptação de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa, ao contrário do livro adaptado pela editora LP&M, não é dividida em capítulos, mas ainda assim mantém coerência em relação ao texto que serviu como base para a adaptação.

A editora mostra alguns segredos dos autores da adaptação. Esclarece que o primeiro passo é conhecer integralmente e “a fundo a obra a ser adaptada” para compreender quais as intenções do autor do texto “original”. Fazendo várias leituras do texto base e recriando “a época em que se passa a narrativa do clássico” começa-se o processo de produção da HQ que envolve roteirista e diagramador. Os autores contam que foram até a pedreira de João Romão no Botafogo e, assim como Aluísio Azevedo fez na época, observaram “cenários e construções que foram muito úteis para a reconstituição da época” (ROSA; JAF, 2010, p. 76).

Podemos observar na versão adaptada em HQ de *O cortiço* por Rosa e Jaff (2009) que houve um estudo bastante detalhado do texto in-

tegral (ou texto fonte, ou ainda texto original, segundo Clüver) para que surgisse o produto final, a adaptação, uma vez que esta, ainda que bastante resumida, conserva as características daquele. Considerando que para Clüver (2006) “Tanto na tradução interlingual quanto na transposição intersemiótica o sentido atribuído ao texto original, seja ele poema ou pintura, é o resultado de uma interpretação.” (p.117), tomamos a liberdade de incluir aqui as HQ’s.

Hoek (2006) chama nossa atenção para um fato importante acerca das histórias em quadrinhos. Ocorre nelas não uma hierarquização entre texto e imagem, mas uma estreita “relação física”, em que ambos, ainda que mantendo sua “própria identidade”, se integram em prol de um discurso misto (p. 179). Precisamos, portanto, perceber a importância do texto e da imagem para entendermos a mensagem que as HQ’s querem nos passar. Podemos verificar esse entrelaçamento entre texto e imagem no trecho em que João Romão está apresentando o cortiço a Jerônimo.

O texto integral diz que: “O vendeiro, ao passar por detrás de Florinda, que no momento apanhava roupa no chão, ferrou-lhe uma palmada na parte do corpo então mais em evidência” (AZEVEDO, 2014, p.42), enquanto na HQ a “palmada na parte do corpo mais em evidência” é representada pela imagem, conforme podemos ver abaixo:

Figura 1 – João Romão apresenta o cortiço a Jerônimo.



Fonte: Rosa e Jaf (2010, p. 17).

Não podemos desconsiderar que o processo de construção da HQ em questão parece mais coeso quando comparado ao livro da coleção “É só o começo”. Isso porque ilustrador e roteirista trabalham juntos, enquanto as etapas de produção da outra versão em questão são fragmentadas e os agentes não se comunicam. Ambas, entretanto, são produtos da indústria cultural, uma vez que estão inseridas em programas que visam “fomentar” a leitura e são feitas sob encomenda de suas respectivas editoras, tornando-se mercadorias que precisam ser vendidas e gerar lucros que compensem os investimentos financeiros.

Livro e leitura no contexto brasileiro

Conforme já discutimos, ao falarmos dos processos de adaptação de *O cortiço* (2009) para HQ e para a coleção “É só o começo”, percebemos que o modelo de produção industrial do livro, apontado por Zilberman (1999) perdura – antes de chegarem ao leitor, nossos objetos de pesquisa passam por um processo de produção, sob encomenda, atendendo aos interesses editoriais, uma vez que os escritores, ilustradores, adaptadores são contratados para tal função.

Não podemos ser ingênuos com relação aos interesses mercadológicos das editoras. Vergueiro e Ramos (2015) comprovam – apresentando informações do PNBE e dos PCN – que os quadrinhos, por exemplo, se tornaram, recentemente, integrantes da “política educacional do país” (p. 7). Segundo os autores, o aparecimento das HQ’s – que também são correntes no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) – no PNBE coroaram uma nova fase para a inserção desse objeto cultural no Brasil (p. 9).

A partir de 2009 o PNBE inseriu as histórias em quadrinhos também no Ensino Médio, o que segundo Ramos e Vergueiro (2015), rompeu com um paradigma: o de que as HQ’s serviriam apenas para crianças (p. 25). Com a distribuição do acervo PNBE de 2011, chega às escolas a obra *O cortiço* da coleção “Clássicos brasileiros em HQ” adaptada por Ivan Jaf e Fábio Rosa.

Com relação ao livro *O cortiço* da coleção “É só o começo”, temos informações da própria editora de que toda a coleção foi feita sob encomenda, com o intuito de perpetuar o cânone literário, “facilitando” – palavras da editora – a leitura. Inclusive, já vimos que esse livro passa pelas mãos de pelo menos três pessoas distintas até que se chegue ao resultado final.

Os programas governamentais de distribuição dos livros colocam muitos exemplares nas prateleiras das escolas, o que também não dá conta de formar leitores, visto que não há exemplares suficientes para atividades significativas em sala de aula, as condições de trabalho dos profissionais de Língua Portuguesa não são adequadas – carga horária de trabalho exaustiva (SOUZA, 2016), associa-se ainda a esses fatores a falta de tempo para planejamento.

A política governamental de promoção do hábito de leitura é, segundo Perrotti (1999), uma tradição que atende à necessidade da indústria, que precisa vender livros (p. 135). O sujeito de que a indústria capitalista precisa – para seu sucesso – não é alguém apenas da força bruta; precisa sempre acompanhar o mundo da cultura midiática, ter um certo domínio mínimo de reflexão para se mover nas discussões necessárias ao capitalismo. O novo operário do capitalismo avançado deve estar inserido na ideia de hábito da leitura. Tal hábito não necessariamente forma um leitor completo e especializado capaz de se contrapor à indústria cultural. Dessa forma, a indústria cultural inclui e exclui para criar o “fetiche”, a necessidade. As pessoas estão lendo ou criando hábitos de leitura. No panorama atual, os livros estão chegando às escolas, mas não promovem uma “consciência liberada”, não passam, portanto, do nível de fetiche (PERROTTI, 1999, p. 135). A política de promoção do hábito de leitura parece continuar confirmando o ideário burguês e sendo responsável pela movimentação da indústria capitalista, conforme destaca Ramalhete (2015). O simples fato de se ter o livro não será nunca suficiente para a emancipação intelectual do sujeito.

Entendemos que embora a conquista da habilidade de ler seja primordial para que o homem se posicione frente aos diversos discursos que o cercam e proporcione seguridade cultural³, segundo Geraldi (2010), a multiplicidade de facetas do leitor perpassa suas condições sociais, seus saberes e conhecimentos e sua competência “linguístico-discursiva”. Em sociedades excludentes, destaca o autor, sobra a lacuna para imposição de leituras, visto que quando não temos tempo e/ou conhecimento para confrontar as leituras de outros, a última palavra nunca é a nossa. Dessa forma, uma “mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que

³ Termo utilizado por Goulemot (2011) para indicar que um dado grupo tem uma tipologia específica de códigos narrativos, em outras palavras, o termo indica que pertencer a uma comunidade é dominar as estruturas narrativas daquele grupo (p. 114).

não terá direito a ler” (p. 110). Na esteira de pensamento do autor, Abreu (2001) destaca que não parece ser necessário fazer campanha acerca de todos os benefícios que a leitura pode proporcionar, pois as pessoas já acreditam nisso. O necessário é criar condições socioeconômicas que enfrentem as desigualdades sociais para que o desejo de ler se torne realidade. A autora afirma ainda que, para termos um país de leitores, será fundamental conceder acesso a escolas de qualidade para toda a população, distribuindo melhor a renda, para que as pessoas possam permanecer na escola por mais tempo (p. 6).

No que diz respeito à nossa pesquisa, as questões aqui discutidas nos ajudam a pensar que as leis que garantem o direito de acesso à escola para todos trabalham em um princípio de igualdade, garantem – no papel – os mesmos direitos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Isso, entretanto, não basta, uma vez que para que esses direitos sejam realmente iguais, deve-se garantir o acesso à escola pelo princípio de equidade. Em outras palavras, dar meios para que os menos abastados possam aprender nas mesmas condições dadas aos filhos da elite, o que, hoje, parece um ideal muito distante para nós. Reiteramos que, enquanto o país não passar por uma transformação econômica, social e educacional, continuaremos formando jovens que até têm acesso ao texto, mas que não têm condições de ler.

Práticas, apropriações e representações

Roger Chartier (2002) estuda os usos sociais dos textos e as relações de práticas, representações e apropriações, dentre outros conceitos muito importantes para a renovação do campo histórico. Pensamos aqui, juntamente com o autor, as relações de práticas, representações, apropriações da comunidade analisada pelo trabalho em questão.

Para o autor, o principal objetivo da Nova História Cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16,17). Isso é, devemos ter em mente que em lugares diversos, em momentos históricos específicos, teremos diferentes construções da realidade social.

De acordo com Nuñez (2013), os conceitos de práticas, apropriações e representações sobre os quais Roger Chartier discursa, marcam “uma nova grade conceitual” na história cultural. Tais conceitos são muito utilizados na Literatura, embora tenham aplicação para diversas áreas.

Assim, a representação, defende o autor, tem um caminho histórico que remete à *mimesis* grega, embora seu conceito tenha se afastado desse inicial. A representação é, portanto “uma modelação estética capaz de dialetizar com a realidade, materializando as ficções através da voz selvagem da língua”. A prática, de acordo com o autor, para os críticos literários ou historiadores da Literatura, “remete à lide propriamente analítica com textos de imaginação do aparato teórico e conceitual, sem o qual se esboroa a especificidade da Literatura”. A apropriação do campo literário leva “às revisões do cânon, à verificação dos critérios de inclusão e exclusão de obras no repertório literário” (NUÑEZ, 2013, p. 58).

Para nós, pesquisadores, é de fundamental importância entender quais são as práticas dos alunos da escola campo que levam às apropriações e às representações dos objetos culturais por eles manejados. Pensar em práticas, portanto, para Chartier (2002), é pensar que elas dão significado ao mundo, são inerentes a determinadas comunidades e marcam seu papel social. Assim, as práticas produzem apropriações que produzirão representações e, por sua vez, novas práticas que são também produzidas por apropriações e representações diversas.

As práticas nos individualizam e ao mesmo tempo comprovam que pertencemos a uma dada comunidade cultural. Dentre as práticas culturais dos alunos pesquisados, podemos perceber que sair com os amigos, ouvir música e acessar a internet se destacam. Ainda assim, observamos que vinte sujeitos de nossa investigação utilizam a leitura como prazer, para sua diversão. Entendemos, portanto, que esses indivíduos leem, para além das demandas escolares, sem propósito didático. Verificamos também que a maior parte dos alunos têm acesso ao livro fora da escola e que a Literatura – ainda que por motivações diversas – parece ter seu lugar na vida de parte desses alunos. Vale também observar que a maioria dos alunos atribuem ao professor sua formação como leitores, destacando o papel decisivo da escola nessa tarefa, em segundo lugar, aparece o papel da mãe, o que nos faz refletir que a leitura no seio familiar também tem seu espaço. Os mediadores de leitura são os mais diversos possíveis, com predominância da família. Os amigos também sugerem leituras literárias, embora apenas 52,20% dos alunos – pouco mais da metade dos investigados – afirmem conversar com os amigos sobre o que leem.

Ao serem questionados se leem por indicação dos professores, 76,10% dos entrevistados afirmam que sim, o que indica para nós que

não somente entre os alunos, mas também nas aulas vem ocorrendo mediações de leituras. Chama nossa atenção, inclusive, que o primeiro livro lido por um dos alunos foi uma indicação da escola em 2016 – “A Moreninha”. Um problema levantado pelos alunos é que os livros indicados pela escola são, muitas vezes, para nota, para teatros, ou seja, para fins que não prestam serviço à causa literária (DALVI, 2013). Eles reclamam, pois acabam lendo “sob pressão”. Portanto, o trabalho de mediação do professor é de suma importância, mas precisa ser feito de maneira correta, não por exigência, não para dar nota, mas para despertar a “disponibilidade ao texto” e o “desejo de literatura” que, segundo Rouxel (2013, p. 32), “são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos” – que dependem tanto da escola quanto de fatores externos a ela.

Percebemos que alguns alunos consideram Literatura apenas os textos canônicos que integram o currículo escolar, uma vez que, dentre os que não acham prazerosa a leitura de livros literários, grande parte justificou não ler devido à complexidade da linguagem e ao enredo não lhes prender atenção – o que para eles ainda é um grande entrave para a leitura das obras indicadas pela escola.

Reiteramos que 46% dos alunos afirmam não conhecerem nenhum texto adaptado quando questionados se sabem o que é ou se já leram alguma adaptação. O que acontece, entretanto, é que muitos podem até já ter lido alguns desses textos sem saber que os mesmos partiram de obras que foram base para sua construção. Dentre os 27% que já leram algum tipo de adaptação, há opiniões diversas: alguns acham o texto muito curto, outros preferem as adaptações aos textos “originais” e ainda há uma minoria que prefere o texto integral. As opiniões vão desde os que não gostaram, em função do texto excessivamente resumido até os que gostaram muito devido ao melhor entendimento da linguagem.

Mas quando perguntamos qual modalidade de adaptações mais atrai o aluno, a maioria – 40,20% - respondeu que é a adaptação de reescrita do texto-base em linguagem atual/contemporânea, mas mantendo a extensão. Ou seja, parece haver um gosto pelas histórias dos textos canônicos, mas a reclamação quanto à linguagem é praticamente unânime, tanto que metade dos respondentes preferiria ler um texto adaptado a um texto integral, alegando a diferença no tratamento da linguagem.

Conforme já discutimos, pensamos que as histórias adaptadas e as HQ's – que também se figuram como adaptações – se inserem no bojo das discussões da NHC, uma vez que são objetos culturais – ainda que produzidos sob interesse do mercado capitalista que visa ao lucro. Parece-nos que o trabalho com adaptações em sala de aula – isso se o mesmo for possível devido à carência com relação ao número de exemplares – pode ser aproveitado tanto em si mesmo, como experiência cultural legítima, quando também como uma espécie de “ponte” ou “porta de acesso” ou mesmo catalisador para a aproximação e o conhecimento da obra integral, ou até mesmo pode servir para esclarecer pontos que não foram completamente identificados no texto estudado, em função da linguagem desta ter sido feita para um público diferente do atual, por se tratar de um material produzido em outra época.

Grupo focal e percepção sobre as adaptações

Para o trabalho com o grupo focal, conforme já mencionamos, foram pré-selecionados nove alunos que, em um primeiro encontro, escolheram, dentre os três objetos de nosso *corpus* de pesquisa, o livro que leriam para discutirmos adiante. A seleção dos alunos foi feita com base em critérios, tais como disposição para participar da próxima etapa da pesquisa e disponibilidade de tempo. Os alunos foram agrupados em leitores, não leitores e mediadores de leitura, conforme definição dada por eles mesmos. Dois, entretanto, desistiram.

Segundo critérios de Veiga e Gondin (2011), reunidos os sete participantes que não desistiram da pesquisa, passamos às etapas do grupo focal com roteiro previamente elaborado – apêndice C. Pedimos que cada sujeito se apresentasse, explicamos detalhes do que seria feito naquela oportunidade e a dinâmica de participação. Recolhemos os termos de consentimento e assentimento e seguimos as demais etapas pré-estabelecidas para que pudéssemos conhecer melhor as práticas, apropriações e representações de leitura desses estudantes frente à versão da obra escolhida no primeiro encontro.

Nosso trabalho com o grupo focal, além de confirmar as análises dos questionários, revelou-nos que entre as versões de *O cortiço* analisadas, há uma unanimidade com relação à complexidade da história contada por Aluísio Azevedo na obra integral, em detrimento dos textos adaptados. Os alunos chegaram à conclusão de que nunca haverá uma

adaptação que reproduza totalmente o texto integral, mas algumas considerações são relevantes.

Os leitores do texto integral de *O cortiço*, assim como os respondentes do questionário destacaram a dificuldade de leitura da obra devido à complexidade do enredo e da linguagem. Um deles, inclusive, não terminou a leitura, alegando falta de tempo em função das atividades escolares. De qualquer forma, as dificuldades encontradas foram com relação ao vocabulário – parar a leitura para pesquisar palavras, mas nada que tenha impedido o andamento. O texto é completo, embora em nossa conversa os leitores dessa versão só tenham entendido algumas partes após explicação ou até mesmo visualização na HQ.

Como já prevíamos, a adaptação por Fábio Pinto para a coleção “É só o começo” não traz grandes surpresas e deixa muitas lacunas, inclusive a falta de alguns personagens. É um texto de rápida leitura e fácil entendimento, que desperta, sim, interesse em conhecer a versão integral. A afirmação da editora de que a referida coleção tem o objetivo de ser uma “aproximação prazerosa do leitor com o texto escrito” não pode ser completamente comprovada, uma vez que as opiniões divergem e parece que o principal motivo desse suposto “prazer” foi terminar a leitura rapidamente o que não seria necessariamente “prazer de ler”. Já falamos inclusive de nossa preocupação quanto a essa leitura por prazer, uma vez que ela precisa ser, de acordo com Dalvi (2013), considerada como algo que deve ser ensinado e aprendido, “pensado, problematizado, discutido, avaliado” (p. 74).

A análise da adaptação de *O cortiço* da coleção “Clássicos em HQ” foi um pouco diferente. Os alunos gostaram da obra, não encontraram também dificuldades e ficaram interessados em conhecer o texto integral. Um problema apontado por uma das investigadas foi que a HQ tira do leitor a possibilidade de imaginação e interpretação, uma vez que ela já traz representadas todas as personagens, ambientes etc. Para a aluna em questão, a leitura dos quadrinhos foi muito interessante, mas ela acharia melhor tê-lo lido como complemento ao texto integral, ou seja, após a leitura do texto base. O fato de existirem obras literárias dos cânones brasileiros em quadrinhos chamou muito atenção dos alunos, uma vez que nenhum deles jamais havia ouvido falar nessas adaptações. Um dos entrevistados inclusive disse ter a partir dessa leitura interesse de pesquisar outras obras do mesmo estilo.

Considerações finais

As análises e os questionamentos respondidos com o grupo focal comprovam que o confronto das obras canônicas com as adaptações contemporâneas, conforme sugere Rouxel (2013, p. 27), parece ser válido nas mediações de leitura em sala de aula para estimular a curiosidade pelos textos indicados pelo currículo escolar, uma vez que os próprios alunos consideraram essa leitura “ponte para o conhecimento” – nas palavras da editora Ática – para a obra integral.

Os problemas para entendimento da linguagem das obras canônicas muitas vezes parecem ser em função de uma formação inicial insuficiente. É o que destaca Dalvi (2013) afirmando que no Ensino Médio, quando o jovem deveria ter acesso aos textos que marcaram época na Literatura Brasileira e, conseqüentemente, à Literatura canônica, renovando-a ou subvertendo-a, ampliando seu repertório e competência leitora, refinando sua compreensão e nível de exigência como leitor; ele não é, sequer, capaz de perceber elementos básicos na leitura.

Embora vistas pela indústria como mercadorias que tendem a seduzir o leitor, não observamos as adaptações literárias como “ameaças” à efetiva propagação/apropriação dos textos que serviram como base para elas. Reiteramos que um trabalho de mediação bem feito pelo professor em sala de aula pode, sim, utilizar esses recursos a seu favor. Não acreditamos, todavia, que uma adaptação deva ser o primeiro livro lido por alguém – como sugere a Editora LPeM nos paratextos da adaptação estudada. Isso porque há livros de qualidade e indicados para leitores iniciantes, não sendo necessário – a nosso ver – iniciar a vida como leitor com histórias densas – ainda que “resumidas”.

Entendemos as dificuldades para o trabalho do professor em sala de aula, inclusive no que diz respeito à efetiva leitura de textos literários, uma vez que as orientações curriculares para o ensino de Literatura objetivam “possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da leitura capixaba (2010, p. 68)” – e essas orientações se repetem, como denunciam Dalvi (2013) e Rezende (2013). Logo, não há tempo para a leitura para fruição, oportunizando um ensino que não passa, muitas vezes, de uma rápida visualização dos resumos das obras ou até mesmo dos nomes das mesmas, autores, contexto histórico e características das escolas literárias. Além disso, a fragmentação da matéria

de Língua Portuguesa e o curto espaço de tempo para as aulas também é um problema (DALVI, 2013)

Assim como Calado (2009), acreditamos que determinadas adaptações literárias sejam muito importantes, para que algumas obras bastante complexas de fato não caiam no esquecimento, como é o caso de “uma Odisseia, uma Peregrinação, uns Lusíadas, considerados marcos civilizacionais representativos do sistema adulto, mas cuja complexidade e extensão põem sérios entraves à compreensão” (p. 119). As adaptações de nosso corpus, entretanto, diferentemente das que a autora analisa, parecem se justificar dado o tempo de publicação de *O cortiço* e à complexidade da história. Elas não devem, contudo, substituir a leitura do texto base, mas sim, auxiliar na interpretação do mesmo e mais, ajudar no trabalho do professor. Pensamos que a história em quadrinhos é um recurso muito eficiente como incentivo à leitura, além de um importante auxiliar no ensino, desde que com uma mediação adequada em sala de aula.

Sabemos que muitos são os desafios, mas devemos considerar a escola como espaço propício à formação de diversos leitores, visto que muitos dependem somente dela, não tendo suporte em casa. Becalli e Schwartz (2015) já afirmaram que a simples inserção do aluno nesse ambiente, todavia, não proporciona a aprendizagem da leitura. Encher as bibliotecas também não forma alunos leitores. Acreditamos, assim como Rouxel (2013), que uma forma de amenizar os impactos da má formação trazida por muitos alunos seja o trabalho em sala de aula com boas adaptações literárias. É importante, para isso, que o professor como mediador faça antecipadamente leituras comparativas das obras, escolha uma boa adaptação, que não tenha fim meramente didático, mas que tenha em si seu estatuto artístico resguardado e instigue a curiosidade em seus alunos. Mais uma vez entra em cena o protagonismo do professor, embora saibamos que uma escolarização que não seja acompanhada por profunda transformação das condições sociais não fornecerá reais condições de leitura (GERALDI, 2010, p. 110), seguimos tentando.

Nosso trabalho não pretendeu criar uma fórmula para que aconteça a educação literária em sala de aula, mas tentou trazer uma singela contribuição da (não) relevância das adaptações literárias no contexto escolar. Não esgotamos aqui nosso estudo, abrimos – todavia – oportunidade para futuros diálogos e estudos dessas obras que tanto nos instigam e a nossos alunos.

Referências

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em 02. fev. 2018. (Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. Adaptação de Fabio Pinto. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção É só o Começo).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. Ivan Jaf (roteiro); Rodrigo Rosa (ilustrações). 1.ed. São Paulo: Ática, 2010. (Clássicos Brasileiros em HQ).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Nossa Literatura).

BECALLI, Fernanda Z.; SCHWARTZ, Cleonara M. **O ensino de leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. In: Revista de Educação Pública. V. 24, n. 55 (2015). Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166/1572>. Acesso em 05 mar. 2018.

CALADO, Maria Cristina Viegas Santos. **O caso dos seis contos de Eça de Queirós Recontados por Luísa Dulcia Soares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares) - Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Apêndice: **Aula Inaugural do Collège de France**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

CLÜVER, Claus. Da transposição intersemiótica. In: Arbex, Márcia (Org.). **Poéticas do visível**: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos. Vitória, SEDU, 2009.

FISCHER, Luís Augusto. **Manual do Professor**. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/catalogos/digitalbook/pages/ManualProfessor/ManualProfessor.pdf>. Acesso em 27 out. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura e suas múltiplas faces**. In: ____ . A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p.103-112.

GOMELOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. Int. Alcir Pécora. 4. ed. revista. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p.107-116.

HOEK, Leo H. A transposição intersemiótica: Por uma classificação pragmática. In: Arbex, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. **Intervenção – debate do texto “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, Literaturas”**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre Arte e Literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PERROTTI, Edmir. **A leitura como fetiche**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de Literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita

(Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da Literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

SOUZA, Ronis Faria de. **O habitus do Leitor Literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. 2016. 273 f. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de Leitura Literária no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e democratização da leitura**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p.31-46.

Recebido: Abril/2018

Aceito: Dezembro/2019