

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**RAVENA BRAZIL VINTER**

**(NÃO) LEITURAS DE OBRAS LITERÁRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM  
ESTUDO DE CASO A PARTIR DE VERSÃO INTEGRAL E ADAPTAÇÕES DE O  
*CORTIÇO*, DE ALUÍSIO AZEVEDO**

**VITÓRIA/ES**

**2017**

**RAVENA BRAZIL VINTER**

**(NÃO) LEITURAS DE OBRAS LITERÁRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE VERSÃO INTEGRAL E ADAPTAÇÕES DE O CORTIÇO, DE ALUÍSIO AZEVEDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi.

**VITÓRIA/ES**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

V789n Vinter, Ravena Brazil, 1983-  
(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar : um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo / Ravena Brazil Vinter. – 2017. 271 f. : il.

Orientador: Maria Amélia Dalvi.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Azevedo, Aluísio, 1857-1913 – Adaptações. 2. *O Cortiço* – Adaptações. 3. Literatura - Adaptações. 4. Literatura brasileira – Adaptações. 5. Histórias em quadrinhos na educação. I. Salgueiro, Maria Amélia Dalvi, 1983-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

---

Ravena Brazil Vinter

**“(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

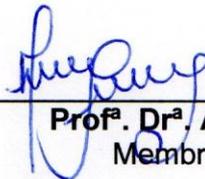
Aprovada em 10 de março de 2017.

Comissão Examinadora:



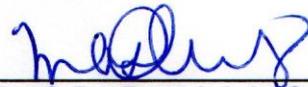
---

**Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Dalvi Salgueiro**  
Orientadora e Presidente da Comissão - UFES



---

**Prof.ª Dr.ª Arlene Batista da Silva**  
Membro Titular Interno - UFES



---

**Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira**  
Membro Titular Externo - UnB

p/

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai, por me sustentar em todos os momentos, por colocar pessoas especiais em meu caminho e tornar sonhos realidade em minha vida.

Minha eterna gratidão à professora Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi, uma pessoa muito especial que realizou meu sonho – ser sua orientanda de mestrado –, por toda a paciência, atenção, cuidado, zelo, respeito, comprometimento, amizade, companheirismo, por toda a inteligência, capacidade e por sua competência no ensino e na pesquisa. Por me compreender diversas vezes e ser mais do que uma orientadora, uma amiga, boa ouvinte e conselheira. Obrigada por realizar meu sonho e tornar-se participante dele.

À minha mãe – Almerinda Brazil Vinter –, que foi essencial em toda a minha formação, sempre me apoiou e fez com que eu acreditasse que todo esforço seria recompensado.

A meu pai – Antônio Vinter (*em memória*) –, que não teve oportunidade de presenciar alguns sonhos se realizando em minha vida, mas que sempre foi um grande incentivador.

A meus avós – Leguina Boone Brazil (*em memória*) e Jonas Brazil (*em memória*) –, em especial a este, que partiu no início dessa caminhada, mas que me deixou ótimas lições de vida, tendo também apoiado todo o meu percurso.

Ao meu esposo Eduardo Pinheiro Cruz, pelo companheirismo, por me ouvir e aconselhar, por entender as noites e fins de semana em que eu estive ausente em meio a tantos livros e envolta em minha escrita.

Aos amigos e irmãos da fé, àqueles mais chegados que irmãos, que oraram por mim e incentivaram todo esse percurso. Inclusive ao Marcos Meirelles pela ajuda com as filmagens na realização do grupo focal.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” pela oportunidade de utilizá-la como campo de pesquisa, aos meus mais que colegas de trabalho que acompanharam de perto minha trajetória, sempre incentivando e sendo cordiais – em especial à Dilceia Lourenço – minha pedagoga, e à toda equipe administrativa pela gentileza e compreensão das ausências e para a colega de disciplina Cláudia Rodrigues – por ter me socorrido tantas vezes quando precisei. Minha gratidão aos alunos que fizeram parte desse percurso, que a cada dia me mostram o motivo de eu ter escolhido essa profissão, alguns deles mais que alunos, tornam-se amigos para a vida toda.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Ufes e toda a equipe pela camaradagem e aprendizagem, em especial aos professores que contribuíram para o fortalecimento do meu pensamento crítico nas discussões durante as disciplinas: Maria Amélia Dalvi – minha orientadora e atual coordenadora do programa –, Raimundo Carvalho – pela acolhida inicial –, Fabíola Padilha, Renata Junqueira, Gilvan Ventura e Leni Ribeiro Leite. À professora Leni, por me ajudar a entender aonde eu queria chegar. Agradeço à Capes, pois seu incentivo foi fundamental para a conclusão desse trabalho.

À banca de qualificação formada pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Arlene Batista da Silva e Dr.<sup>a</sup> Renata Junqueira pela leitura atenta e por todas as contribuições. Agradeço ainda à professora Renata que mesmo distante geograficamente, deu contribuições muito importantes para a minha pesquisa.

Ao grupo Literatura e Educação, coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi, pelo acolhimento, pela contribuição com leituras atentas realizadas, pelas conversas intermináveis por telefone, e-mail ou redes sociais, pela amizade. Em especial aos colegas ao longo das disciplinas: Arnon Tragino e Josinéia S. Silva, às companheiras de viagem aos congressos e de longas conversas: Eudma Poliana Medeiros Elisbon, Rosana Carvalho Dias Valtão e Rossanna dos Santos Rubim. Muito obrigada!

Agradeço ainda a todos que porventura não tenham sido citados, mas que contribuíram para que esse sonho se tornasse possível.

Dedico essa produção a Deus, que me sustentou até aqui; À minha mãe, Almerinda, grande incentivadora e companheira, que lutou para que eu tivesse uma educação de qualidade.

Mas sabendo antes para nunca esquecer que a palavra é fruto da palavra. A palavra tem que se parecer com a palavra. Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo. E a palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela. Bem, é verdade que também queria alcançar uma sensação fina e que esse finíssimo não se quebrasse em linha perpétua. Ao mesmo tempo que quero também alcançar o trombone mais grosso e baixo, grave e terra, tão a troco de nada que por nervosismo de escrever eu tivesse um acesso incontrolável de riso vindo do peito. E quero aceitar minha liberdade sem pensar o que muitos acham: que existir é coisa de doido, caso de loucura. Porque parece. Existir não é lógico.

Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*, 1990, p. 34.

## RESUMO

O presente trabalho se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” e 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 c) versão com texto integral (2014 [1890]); todas encontradas na biblioteca da escola campo. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, sendo o primeiro de cunho bibliográfico-documental, que buscou 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 segundo momento foi um estudo de caso com questionário e grupo focal, constituído por alunos de segundo e terceiro ano do Ensino Médio da escola campo, que, no âmbito do processo de educação literária, tentou responder às seguintes questões: a) como se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes?; b) os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral?; c) como os alunos agem para (não) realizar as leituras propostas pelo currículo escolar?: A pesquisa justifica-se em face: a) do interesse, nos campos da História e da Literatura, pelas práticas de leitores literários empíricos e pelos usos que são feitos de materiais impressos, em contextos institucionais, em tensão com orientações oficiais; b) da necessidade de se pensar as questões econômico-ideológicas que circundam a leitura em tensionamento com o mercado editorial; c) do nosso diagnóstico – tomado aqui como pressuposto – de que muitos alunos não leem obras literárias sugeridas pelo currículo escolar; d) da necessidade de se pensar as não leituras literárias para além da culpabilização discente. Com a investigação, conhecemos as formas de aquisição dos livros, algumas preferências, os principais mediadores de leitura, traçando assim um perfil de leitor de leitura literária da escola campo. Chegamos também à conclusão de que algumas adaptações podem ser instrumentos de mediação de leitura em sala de aula. Os autores que nortearam nosso estudo foram: Regina Zilberman (1999, 2013), Márcia Abreu (2001), Edmir Perrotti (1999) e João Wanderlei Geraldi (2010) (livro e leitura no contexto brasileiro); Annie Rouxel (2013), Maria Amélia Dalvi (2012, 2013, 2013a) e Neide Rezende (2013) (educação literária); Roger Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a) (práticas, representações, apropriação).

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

## ABSTRACT

The following academic article has part in discussion research group about "Literature and Education" and investigated the relationship between high Literature books and high school students readers in the context of the Public School in Guarapari town (ES). Taking as theoretical contributions and methodological from New Cultural History – according to three different versions of the classic novel "O Cortiço" written by Aluísio Azevedo: a) version with the original full text (2014); b) the adapted version from the collection "is just the beginning" (2009) and c) the adaptation from a comic book (2010). All these versions from the novel are found in the school library. The analyzed research was developed in two moments. The first of a bibliographical-documentary, which sought to understand how the relations between book, reader and reading take place and to think about the way in which some literary adaptations are inserted in the market, including those that integrate programs of distribution of books like PNBE. The second stage was a case study questionnaire and a focus group composed by the second and third class high school students from the analyzed school, which will endeavor to answer the following questions: a) how can be the appropriation of the classic original written and the several adaptations from a novel by the students ?; b) the adapted versions arouse the reader's desire to know the completed text ?; c) how the students create tactics and strategies for (not) taking proposed readings by the school curriculum ?; The classic Literature research was justified by: a) the interest in the History and Literature field, the practices of empirical literary readers and the uses that are made of printed materials, in institutional settings, in tension with official guidelines; b) the needing to think about the ideological economic issues which surround the literary reading in tension with the publishing market; c) our diagnosis - here taken for granted - that many students do not read literary novels suggested by the school curriculum; d) the needing to think the non-literary readings beyond the student's fault. With research, we know the ways of acquiring the books, some preferences, the main mediators of reading, thus tracing a reader profile of literary reading the school field. We have also come to the conclusion that some adaptations may be classroom reading mediation tools. The authors who guided our studies was: Marisa Lajolo and Regina Zilberman (book and reading in the Brazilian context), Annie Rouxel, Maria Amélia Dalvi and Neide Rezende (literary education), Michel de Certeau, Roger Chartier and Pierre Bourdieu (practices, representations, ownership).

Keywords: Classic Literary adaptations. HQ. Literary readings. "O Cortiço". Aluísio Azevedo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista geral interna e externa da escola .....	58
Figura 2 – Biblioteca da escola .....	60
Figura 3 e 4 – Capa do livro <i>O cortiço</i> - coleção “É só o começo” e imagem reproduzida na página 13.....	69
Figura 5 – Capa da HQ <i>O cortiço</i> – Arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Ivan Jaf .....	69
Figura 6 – Bônus ao final do livro .....	70
Figura 7 – Capa de <i>O cortiço</i> – Aluísio Azevedo.....	74
Figura 8 – Informações Gerais e indicação de leitura .....	75
Figura 9 e 10 – Mapa e exemplo de nota histórica/cultural .....	77
Figura 11 – Mudança no acabamento da ilustração.....	79
Figura 12 – Trecho de <i>O cortiço</i> (2014) – versão integral (p. 8, 9).....	83
Figura 13 – Trecho de <i>O cortiço</i> (2009) – versão adaptada (p. 10,11).....	84
Figura 14 – Texto integral (p. 5) .....	87
Figura 15 – <i>O cortiço</i> adaptação textual (p. 9) .....	87
Figura 16 – <i>O cortiço</i> em HQ (p. 5) .....	88
Figura 17 – Roteiro de produção da HQ (p. 77) .....	89
Figura 18 – João Romão e Florinda .....	90
Figura 19 – Livros sobre a mesa para escolha dos alunos.....	164
Figura 20 – Leitura comparativa 1.....	173
Figura 21 – Leitura comparativa 2.....	174
Figura 22 – Leitura comparativa 3.....	175

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos investigados.....	62
Gráfico 2 – (Procad) Você foi alfabetizado: .....	62
Gráfico 3 – (Procad) Escolaridade dos pais e das mães.....	63
Gráfico 4 – (Procad) Você cursou o Ensino Fundamental I e II em uma escola:....	64
Gráfico 5 – (Procad) Como você costuma se divertir?.....	132
Gráfico 6 – (Procad) Quantos livros há aproximadamente em sua casa?.....	133
Gráfico 7 – (Valtão) Que tipo de livros há em sua casa?.....	133
Gráfico 8 – (Valtão) Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?.....	134
Gráfico 9 – (Valtão) Agente a quem você atribui sua formação como leitor:.....	135
Gráfico 10 – (Valtão) Você costuma conversar com seus amigos sobre os livros que você ou que eles leem?.....	136
Gráfico 11 – (Valtão) Pra que você lê?.....	141
Gráfico 12 – (Valtão) Você acredita que a leitura de livros literários é importante? .....	141
Gráfico 13 – (Valtão) Você acha considera a leitura de livros literários uma atividade prazerosa?.....	142
Gráfico 14 – Com relação ao último livro indicado pela escola, como foi a leitura:.....	143
Gráfico 15 – (Procad) Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?.....	145
Gráfico 16 – Você sabe o que é uma adaptação literária? Já leu alguma?.....	148
Gráfico 17 – Modalidades de adaptações literárias que mais o atraem:.....	149
Gráfico 18 – (Valtão) Qual o seu lugar preferido para ler livros de Literatura?.....	151
Gráfico 19 – (Valtão) Suporte textual mais usado pelos pais para a leitura:.....	152
Gráfico 20 – (Procad) Você prefere ler livros impressos ou eletrônicos?.....	152
Gráfico 21 – (Valtão) Se seus pais têm o hábito de ler, o que eles leem?.....	153
Gráfico 22 – (Procad) Com que frequência lê livros impressos integralmente?.....	155
Gráfico 23 – (Procad) Qual categoria é predominante entre os livros que você lê?.....	156
Gráfico 24 – (Procad) Que gênero você mais lê no geral? .....	157
Gráfico 25 – (Procad) Quanto às suas leituras espontâneas, qual categoria é predominante? .....	158
Gráfico 26 – (Valtão) Como você tem acesso aos livros de literatura que lê:.....	158
Gráfico 27 – (Valtão) Com que frequência você costuma ler livros de Literatura?.....	159

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Recuperação de dados nos bancos de Teses e Dissertações.....	28
Quadro 2 – Adaptações distribuídas pelo PNBE.....	42
Quadro 3 – Adaptações distribuídas pelo SESI.....	44
Quadro 4 – Outras adaptações disponíveis no mercado.....	44
Tabela 1 – Quantitativo de alunos por turma e turno em 2016.....	59
Tabela 2 – Ranking das últimas obras lidas pelos alunos investigados.....	125
Tabela 3 – Algumas opiniões sobre a leitura de <i>A Moreninha</i> .....	125
Tabela 4 – Lista de obras sugeridas ou lidas atualmente.....	154
Tabela 5 – Respostas do grupo focal.....	179
Tabela 6 – Livros indicados pela escola.....	179

## LISTA DE ABREVIATURAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
CBC	Currículo Básico Comum da rede Estadual
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EPG	Escola de Primeiro Grau
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i> (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
HC	História Cultural
NHC	Nova História Cultural
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Procad	Programa de Cooperação Acadêmica
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	16
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	26
1.1 AFINIDADE COM APORTE TEÓRICO E/OU METODOLOGIA .....	29
1.2 ADAPTAÇÃO, HQ, GRAPHIC NOVEL .....	33
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i></b> .....	38
2.1 ESCOLHA DO <i>CORPUS</i> E JUSTIFICATIVA .....	41
2.2 METODOLOGIA .....	51
2.3 DADOS DA ESCOLA CAMPO .....	57
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA .....	61
2.5 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	65
2.6 DA BIBLIOTECA AZUL AO CORDEL: UM PRIMEIRO PENSAMENTO ACERCA DAS ADAPTAÇÕES .....	67
2.7 O CORTIÇO EM TRÊS VERSÕES.....	73
2.8 TRADUÇÃO, REFAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO .....	80
<b>3 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E O LIVRO COMO OBJETO CULTURAL</b> .....	92
3.1 A LEITURA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER.....	94
3.2 LIVRO E LEITURA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	100
3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA .....	104
3.4 DIÁLOGO COM PIERRE BOURDIEU .....	110
<b>4 HISTÓRIA CULTURAL E NOÇÕES DE ROGER CHARTIER</b> .....	114
4.1 NOVOS RUMOS DA HISTÓRIA .....	116
4.2 DIVISÕES TRADICIONAIS EM QUESTIONAMENTO .....	123
4.3 ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES .....	129
4.4 MATERIALIDADE DO TEXTO .....	144
4.5 MANEIRAS DE LER .....	149
<b>5 DIÁLOGO COM GRUPO FOCAL</b> .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	195
<b>APÊNDICES</b> .....	200
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	200

<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO C – DADOS DE CAMPO NÃO UTILIZADOS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO D – RESPOSTAS DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>256</b>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam (ROSA, 1994, p. 24, 25).

Entender que todos estamos em constante transformação e que somos frutos de nossos erros e acertos é fundamental para o nosso convívio com o próximo. Nenhuma pessoa está acabada, pelo contrário, parece que a cada dia nos tornamos novos seres, afinando ou desafinando. Tais reflexões se fazem presentes ao longo de minha vida e agora, de minha carreira como professora. Embora reconheça a importância desse processo de mudança, sei que todas as experiências vividas contribuíram para que eu me tornasse a pesquisadora que ora escreve. Portanto, para chegar à pesquisa de fato, sinto-me impelida a mostrar onde tudo começou.

Recordo-me que meu processo de leitura teve início bem cedo, em minha casa. Meu pai e minha mãe sempre compravam revistas em quadrinhos, revistas de colorir e livros. Minha mãe lia para mim histórias como: Soldadinho de Chumbo, Pinóquio, Branca de Neve e os sete anões, histórias do Tio Patinhas, dentre várias outras. Lembro-me de que minha avó também me contava histórias. Aquele ambiente me envolvia e ali começava meu processo de leitura, construído a partir das diferentes experiências e diferentes pontos de vista das histórias apresentadas. Devido a isso, concordo com Marisa Lajolo quando diz que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (2010, p. 7), e devo concordar que tudo o que me cercava contribuía para a evolução do meu processo de leitura.

Quando meus pais me matricularam na pré-escola, hoje educação infantil, não tardei a ler. Não me lembro bem com qual cartilha fui alfabetizada, mas me recordo dos carimbos da professora em forma de animais: abelhas, cachorrinhos, gatinhos preenchiam espaços vazios em meu caderno para que eu aprendesse a colocar o nome dos bichos na frente. Assim como minha mãe, ela lia e contava diversas histórias para nós. Cada um tinha sua pasta com um palhaço colado na capa, feito em papel laminado, onde a professora colocava nossas atividades.

Minha segunda professora era muito atenciosa. Meus cadernos impecáveis, e minha mãe em casa, sempre me apoiando, comprava livros ilustrados que estimulavam o desenvolvimento da minha leitura.

Na terceira série, a professora era muito exigente. Com ela, decorei um texto pela primeira vez para recitar para a turma na semana em que se comemorava o descobrimento do Brasil, era mais ou menos assim: “foi no dia 22 de Abril de 1500 que Pedro Álvares Cabral descobriu, com sua esquadra, a nossa terra natal”. Nem conhecia direito aquelas palavras naquele tempo, nem poderia supor que o descobrimento do Brasil não foi acidental, mas decorar esse pequeno texto e recitá-lo para a turma, por incrível que pareça, foi muito importante para meu desenvolvimento enquanto leitora.

Nessa época, meus pais já haviam comprado minha Enciclopédia Britânica (Barsa) para que eu fizesse as pesquisas escolares além de várias gramáticas, livros didáticos e livros de poesia. Ainda não existia o famoso Google e as pesquisas eram bem complicadas de se fazer. Os professores cobravam muito, mas eu sempre possuía os trabalhos em dia, graças ao incentivo dado por meus pais.

A primeira poesia que declamei foi a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. Na época, meu vocabulário não era tão vasto para entender todas as palavras, mas amava aqueles versos, os pássaros que cantam naquela terra onde há um céu com lindas estrelas, bosques com mais vida e essa natureza exuberante que, no poema, faz parte do nosso território brasileiro.

Já na quinta série, o professor de Geografia desafiou nossa classe a ler o livro: *O diário de Anne Frank*<sup>1</sup>, que continha aproximadamente 350 páginas, um pouco extenso para alunos da nossa idade. De qualquer forma, aceitamos o desafio e fizemos a leitura – foi uma das melhores dentre as que havia feito até então: a história pungente daquela menina que testemunhou o horror. O professor de História nos apresentou a história dos Vikings de uma forma divertida, pelas revistinhas de Asterix e Obelix (os simpáticos Gauleses), foi um ano maravilhoso.

Minhas maiores experiências com a leitura começaram, entretanto, a partir da sétima série, com a professora de Português. A escola possuía uma biblioteca muito grande e bem arrumada, com vários livros interessantes. Todo bimestre, a professora pedia

---

<sup>1</sup> As obras que forem apenas mencionadas tanto nesse percurso memorialístico quanto no restante da dissertação não serão incorporadas às referências deste trabalho.

para fazermos a leitura de um livro e o resumo. Alguns que me marcaram foram: *Férias no Castelo Assombrado* (Elizabeth Loibl), *Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda* (Thomas Malory), *Os Lusíadas* (Luís de Camões), em versão adaptada, *O Mistério da cidade Fantasma* (Marçal Aquino). Curiosamente, adaptações literárias como a de *Os Lusíadas* passaram por minha formação como leitora. Nessa época, íamos para a biblioteca e disputávamos em uma aula quem lia mais páginas dos livros. Tornei-me então fã de romances policiais, li alguns dos melhores livros de Sidney Sheldon e Agatha Christie, tais como *Se houver amanhã* e *A mão misteriosa*. Assim como acontece com alunos hoje que leem obras não canônicas.

Já no Ensino Médio (antigo Segundo Grau), a professora de Português foi a grande responsável por minha paixão pela Língua Portuguesa. Apresentou-me um outro lado da Literatura, a Literatura brasileira e portuguesa a partir de obras que marcaram época e estavam dentro da seleção de cânones referenciadas pelos livros didáticos. O primeiro que li desse gênero foi *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O livro era tão envolvente que tive até vontade de trazer a Baleia para casa e livrá-la da triste morte. Conheci um pouco mais sobre a dura realidade do povo dos sertões nordestinos, suas lutas diárias, seus sonhos, seus anseios, a cada dia tomava mais gosto pela leitura de obras como: *Comédias da vida privada*, *O auto da compadecida*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e muitas outras que até hoje me encantam.

Devido à minha grande afinidade com a Língua Portuguesa e ao gosto que tenho pela leitura, decidi seguir a carreira de professora desde 2012. Nesse curto período já lecionei para o Ensino Fundamental II e hoje para o Ensino Médio. Sinto-me, por vezes, frustrada em práticas diversificadas de ensino de leitura em sala de aula, projetos exigidos pelo currículo que, na verdade, parecem não atingir o objetivo de formar alunos leitores que se apropriem de obras indicadas pela escola. Em função disso, senti necessidade de ampliar meus conhecimentos, por isso comecei a fazer cursos e, em 2015/1, tive a oportunidade de ingressar no mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo.

Desde cedo, conforme observado, tive contato com a Literatura, seja no ambiente familiar, seja na escola, o que, de certa forma, moldou minha personalidade e minha

forma de agir e pensar. Concordo, portanto, com Antonio Candido (1995) quando diz que a Literatura é fator “indispensável na humanização do homem”. O autor pondera que talvez não seja possível existir equilíbrio social sem a Literatura, uma vez que ela confirma no homem a sua humanidade, a formação de sua personalidade, não conforme preconiza o sistema, mas segundo as forças da realidade. Assim, “nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco”, chegando a gerar conflitos, pois o efeito produzido vai além das normas pré-estabelecidas (p. 4).

Pensando na Literatura como possibilidade de desestabilizar conceitos, sendo doutrinador, mas muito mais, fator de risco para o sistema; pensando, conforme Candido (1995), em sua poderosa “força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores” (p. 4), uma Literatura que pode ser subversiva aos sistemas pré-estabelecidos; pensando ainda em minha jornada enquanto leitora e, sobretudo, em meus alunos que passam pela adolescência mais de uma década depois de mim e têm variadas formas de apropriações do que é lido, surgiu o interesse e a motivação pelo desenvolvimento da pesquisa em questão.

Por isso, pretendemos investigar, no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari, 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 Fábio 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); todas encontradas na biblioteca da escola campo. Nosso interesse é 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.

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, ele continuou com o mesmo formato: cadernos, fólios 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, e para 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 inquietação, 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. Queremos saber por quê, e como lida(re)mos com isso, na escola.

Conforme vimos anteriormente, minha formação como leitora foi incentivada pelos pais, escola e todos os que estavam ao meu redor, mas, há alguns anos, parece existir um problema quanto à aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras. 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 e 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 e 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.

Ao falar de educação no Brasil, não podemos deixar de considerar todo o processo de formação dos sistemas educacionais em nosso país. Os defensores dos variados métodos de ensino da leitura entenderam, ao longo da formação do sistema educacional brasileiro, o desenvolvimento da linguagem como algo que se pudesse separar das condições materiais e culturais do cidadão, sem levar em conta que as diferenças sociais certamente influenciam os processos de apropriação (BECALLI e SCHWARTZ, 2015, p. 28). Isso se dá uma vez que diferentes classes sociais se apropriam da leitura de modos diferentes, pois as condições não são as mesmas para todos. Devido a isso, o processo de ensino da leitura se articula a políticas excludentes que buscam recrutar pessoas para reproduzirem os discursos que legitimam uma estrutura social de classes desiguais. E a situação ganha ainda mais complexidade quando avançamos da leitura em geral em direção às especificidades da leitura literária. Por isso, nossa opção ética e política por estudar uma escola pública fora da capital, junto a estudantes das classes que vivem do trabalho.

Esta pesquisa se insere nos estudos do grupo Literatura e Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e o objetivo principal é investigar, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão”, situada em Guarapari - ES, como são as relações entre livros e leitores a partir de três versões da obra *O cortiço*, sendo duas adaptações – versão da coleção “É só o começo” (2009) e história em quadrinhos (2010) – e a obra integral (2014), por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. Pretendemos ainda compreender como se figuram os leitores da escola campo e produzir dados relativos às apropriações de tais leituras.

Para dimensionar nosso tema e nossas questões de estudo no contexto das áreas de Literatura e de Educação, propomos, no primeiro capítulo a “Revisão de

Literatura” a partir de dois eixos temáticos: afinidade com aporte teórico e/ou metodologia; e adaptação, HQ, graphic novel. Aquele eixo privilegia os trabalhos de Valtão (2016) e de Ramalhete (2015) que dialogam com nosso referencial teórico no que se refere a leitor, leitura, literatura, sendo que Valtão (2016) trata da leitura no Ensino Médio; e este eixo privilegia trabalhos que estudam adaptações literárias semelhantes a nosso *corpus* de pesquisa, a saber: Calado (2009), Dourado (2014) e Santos e Ganzarolli (2011).

Para que possamos alcançar os resultados da pesquisa, tornou-se fundamental o trabalho bibliográfico-documental, bem como a pesquisa de campo, em abordagem qualitativa. A pesquisa de campo aconteceu com aplicação de questionário e grupo focal, contando com a participação de alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio da escola campo. A pesquisa respondeu às seguintes questões: a) como se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes?; b) os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral?; c) como os alunos agem para (não) realizar as leituras propostas pelo currículo escolar? A pesquisa justifica-se em face: a) do interesse, nos campos da História e da Literatura, pelas práticas de leitores literários empíricos e pelos usos que são feitos de materiais impressos, em contextos institucionais, em tensão com orientações oficiais; b) da necessidade de se pensar as questões econômico-ideológicas que circundam a leitura em tensionamento com o mercado editorial; c) do nosso diagnóstico – tomado aqui como pressuposto – de que muitos alunos não leem obras literárias sugeridas pelo currículo escolar; d) da necessidade de se pensar as não leituras literárias para além da culpabilização discente. Esses dados estão explicados mais detalhadamente no segundo capítulo da pesquisa, intitulado “Construção do *corpus* e percurso teórico-metodológico”. Além da metodologia adotada, esse capítulo traz o processo de escolha do *corpus* e aprofundamento da justificativa. Apresenta ainda breve comparação entre as versões selecionadas para nossa pesquisa a partir do estudo sobre as adaptações preparadas para a biblioteca azul (CHARTIER, 2002), da adaptação como retextualização (MARCUSCHI, 2007) e da tradução intersemiótica (CLÜVER, 2006). Por fim, o capítulo traz um breve panorama da escola campo e seus sujeitos.

O terceiro capítulo “A leitura como prática social” apresenta, em primeiro momento, breves discussões sobre o livro e a leitura no contexto brasileiro, a partir de Abreu (2001), Zilberman (1999), Perrotti (1999) e Geraldi (2010), pensando em questões sociais, nas dificuldades encontradas para a real democratização do saber, uma vez que uma escolarização que não seja acompanhada por profunda transformação das condições sociais não fornecerá reais condições de leitura (GERALDI, 2010, p. 110). Discutimos ainda o livro e a leitura no contexto brasileiro a partir de Zilberman (1999), Abreu (2001) e Dalvi (2012), e por último, a educação literária, a partir de Dalvi (2012, 2013) e Rouxel (2013). Neste momento abordamos problemas hoje enfrentados para que a leitura aconteça na escola, o papel do professor como mediador e a educação literária que, segundo Rouxel (2013), deve ter como finalidade a formação de leitores críticos, livres e responsáveis que sejam autônomos na construção de sentido do texto e tenham condições de defender seu ponto de vista (p. 20).

Nosso quarto capítulo traz a discussão dos resultados dos questionários aplicados a partir do pensamento de Roger Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a), sob a perspectiva da Nova História Cultural, que visa, segundo Chartier (2002a), “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16, 17), ou seja, em nossa questão de pesquisa, a partir de um grupo de alunos do Ensino Médio da EEEFM “Angélica Paixão”, pretendemos pensar como se dão as práticas, representações e apropriações de leitura.

No quinto capítulo relatamos as experiências com o grupo focal a partir do pensamento de Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a), no que se refere às noções de práticas, apropriações e representações. Discutimos ainda as impressões dos alunos frente à leitura das obras adaptadas e da versão com texto integral, considerando as retextualizações feitas a partir da obra *O cortiço* de Aluísio de Azevedo (2014), segundo Marcuschi (2007); e destacando algumas particularidades das histórias em quadrinhos, sob a perspectiva dos componentes do grupo focal, uma vez que são objetos intersemióticos (CLÜVER, 2006) que misturam linguagem verbal e imagética.

Fechamos nossas discussões com as considerações finais, não encerrando o que tem a ser tratado sobre o tema, mas dando abertura para novos trabalhos que levem, de alguma forma, a discussão adiante e, assim como nós, tenham interesse em ampliar, solidificar o trabalho com leitura literária em sala de aula a fim de formar leitores autônomos que dialoguem com diferentes textos e desenvolvam pensamento crítico.

**CAPÍTULO 1**  
**REVISÃO DE LITERATURA**

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*, 1990, p. 33.

A fim de dimensionar nosso tema e nossas questões de estudo no contexto das áreas de Literatura e de Educação, entendemos ser necessária uma boa revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica sobre os temas que atravessam nossas questões de estudo foi feita com algumas palavras-chave que caracterizam nosso trabalho. As palavras pesquisadas foram: *graphic novels*, adaptações literárias, histórias em quadrinhos e ensino de Literatura, buscadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), no Google Scholar, no Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nas publicações dos membros do grupo de pesquisa Literatura e Educação<sup>2</sup> da Ufes, coordenado pela professora Maria Amélia Dalvi, no qual esta pesquisa se insere.

Dentre os trabalhos encontrados, existe uma série que pesquisa diretamente a tradução “interlingual”, sobretudo referente às obras de Shakespeare do inglês para a língua portuguesa – o que não é nosso alvo. Encontramos também muitos trabalhos que pesquisam estritamente as adaptações intersemióticas texto-vídeo, também bastante focados na teoria da tradução. Após muitas pesquisas, aprofundamos nossa consulta realizando o cruzamento de dados com a combinação das palavras-chave adaptações literárias, *graphic novels* e histórias em quadrinhos em correlação com o ensino de Literatura. Resgatamos pesquisas que abordam nossa área de interesse de forma mais global – são as que falam do ensino de leitura e/ou de Literatura no Ensino Médio; e outras – mais específicas – são para nós de extrema importância, visto que – embora não trabalhem com o mesmo *corpus*, nem com base teórica idêntica à nossa – falam do uso de adaptações literárias no ensino de leitura e Literatura e tecem análises acerca da temática. Apresentamos, a seguir, o resultado dos trabalhos realizados.

#### Quadro 1 – Recuperação de dados nos bancos de Teses e Dissertações

Título	Autor	Palavras-chave	Ano	Acervo
<i>Adaptações Contemporâneas – um estudo sobre os Clássicos Literários em Graphic Novels</i>	Eliane Rodrigues Dourado	Literatura. Adaptações. <i>Graphic Novel</i> .	2014	Google Scholar - Repositório UNB (Mestrado em Literatura – Dissertação)
<i>O caso de seis contos de</i>	Maria Cristina	Adaptação literária.	2009	Google Scholar -

<sup>2</sup> Tais publicações estão disponíveis em: < <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/publicações>>. Acesso em 08 de abril de 2016.

<i>Eça de Queirós recontados por Luísa Ducla Soares</i>	Viegas Santos Calado	Recepção. Literatura infanto-juvenil. Contos queirosianos. Luísa Dulcia Soares.		Repositório Aberto UAB (Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares - Dissertação)
<i>Histórias em quadrinhos: formando leitores</i>	Mariana Oliveira dos Santos e Maria Emilia Ganzarolli	Formação do usuário. Gibitecas. Histórias em quadrinhos. Incentivo à leitura.	2011	SciELO (UESC – Biblioteconomia)
<i>O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola</i>	Mariana Passos Ramalhete	Literatura juvenil. PNBE. Prêmio Jabuti. Prêmio FNLIJ.	2015	PPGE – UFES (Dissertação)
<i>Práticas e representações de leitura literária no IFES/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz</i>	Rosana Carvalho Dias Valtão	Leitura Literária. Ensino Médio. Práticas. Representações. Apropriações. Roger Chartier.	2016	PPGL - UFES (Dissertação)

Nossa pesquisa se justifica devido à escassez de trabalhos na área, inclusive, não encontramos na Ufes trabalho que discuta as adaptações literárias. O fato de termos resgatado cinco pesquisas e de quatro delas serem da área de Letras mostra também a relevância do assunto aqui abordado. Interessante ressaltar ainda que quatro delas foram produzidas no Brasil e uma em Portugal, sendo que esta – que discute as adaptações literárias em estudo de caso com alunos –, é a que possui maior contato com nosso trabalho. Dividimos a sistematização das contribuições dos trabalhos acima relacionados em dois segmentos em ordem crescente de relevância, a saber: Afinidade com aporte teórico e/ou metodologia de pesquisa; Adaptação, HQ, Graphic Novel.

### 1.1 AFINIDADE COM APORTE TEÓRICO E/OU METODOLOGIA

A dissertação de mestrado de Mariana Passos Ramalhete, intitulada *O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola*, foi apresentada ao PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo em 2015. Ramalhete (2015) faz inicialmente um recorte de dez anos de livros premiados no Prêmio Jabuti e no Prêmio FNLIJ cotejando-os com os que também são abrangidos pelo PNBE. Chega, assim, aos seus objetos de

análise: *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda (2009) e *Lis no peito: o livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho (2005), por terem sido as obras premiadas tanto no FNLIJ quanto no Jabuti e constarem também no PNBE. A autora busca entender de que maneira as editoras se valem dos prêmios citados e do Programa Nacional Biblioteca na Escola para sua expansão. Analisa, ainda, como a decisão dos jurados em premiar determinadas obras sugere um perfil de leitor em consequência de um perfil de obra literária.

A pesquisa de Ramalhete (2015) é de cunho bibliográfico-documental e busca fazer uma análise quantitativa e qualitativa. A autora utiliza como aporte teórico Antonio Candido – com a noção teórica de Sistema Literário, Pierre Bourdieu – com a noção de Campo Literário e Roger Chartier – com a noção de Comunidades de Leitores.

O ponto principal de contato da pesquisa de Ramalhete (2015) com a nossa é refletir sobre as questões da indústria editorial que movem o comércio de livro, uma vez que nos propusemos a pensar as adaptações literárias. O aporte teórico utilizado também é muito semelhante ao que utilizamos.

A autora ressalta que o agenciamento dos prêmios literários fica por conta de algumas editoras que lucram com isso e que o estado de São Paulo tem maior concentração das editoras beneficiadas. Ramalhete (2015) discorre sobre a indústria cultural sob a perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985) esclarecendo que os objetos culturais não estão livres do processo industrial, o que pode ser um negócio lucrativo. “Dessa maneira, a *indústria cultural*, forma gostos, valores, a partir de um apregoamento de uma ideologia sob a égide do consumo exacerbado”. Reconhece a importância desse conceito uma vez que o livro se insere no contexto de “mercantilização da cultura, vislumbrado, por exemplo, no investimento das editoras prêmios” (RAMALHETE, 2015, p. 125, 126).

A autora faz uma pesquisa das editoras mais contempladas no PNBE e consequentemente das premiações por elas recebidas. É importante ressaltar também que em seu levantamento de dados para chegar ao *corpus*, Ramalhete (2015) chegou à conclusão de que há uma lacuna no PNBE quanto à existência de livros que debatam questões sociais, em contrapartida, a maioria dos livros possui

em seu eixo temático famílias burguesas, o que – a propósito – deve-se à “influência do mercado editorial e (...) por causa da tentativa de se alcançar um perfil de público: o burguês (p. 126).

Curiosamente, as editoras responsáveis pelas adaptações de nosso estudo – Ática (5º lugar) e LP&M (22º lugar) estão entre as que a autora aponta como “mais premiadas pelo Jabuti”. No ranking do FNLIJ aparece a Ática (2º lugar) que também está presente dentre as editoras mais contempladas pelo PNBE (6º lugar) (RAMALHETE, 2015, p. 44-46).

Na conclusão de sua pesquisa, a autora observou que o mercado editorial tem papel decisivo na escolha do que será publicado e conclui na análise dos livros que não há demonstração de perspectiva econômico-social difícil, mas sim de ambiente burguês com adolescentes abastados, e torna-se hegemônica uma visão “romântica” da Literatura que supostamente teria poder para transformar o mundo. Esse também é um dos motivos pelos quais nos parece importante nossa escolha de trabalhar com *O cortiço*, que focaliza outra classe social e outra experiência de mundo no processo de leitura dos adolescentes e jovens.

A dissertação de mestrado intitulada *Práticas e representações de leitura literária no IFES/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz*, de autoria de Rosana Carvalho Dias Valtão (2016), produzida no PPGL da UFES, teve como principal objetivo investigar, por meio de estudo de campo, como acontecem as leituras literárias no Campus do IFES na cidade de Alegre. A pesquisadora buscou conhecer as formas de aquisição, as vias de acesso ao livro e quem são os mediadores de leitura literária naquela comunidade.

Assim como em nossa pesquisa, a autora optou por um trabalho inicialmente bibliográfico-documental, com coleta de fortuna crítica e análises em documentos escolares sobre as práticas de leitura desenvolvidas na instituição. Posteriormente, a pesquisa se estendeu ao campo, onde Valtão (2016) observou as práticas de leitura literária dos alunos com registros documentais, fotografias, questionários e entrevistas colhidos em um grupo focal.

O trabalho de Valtão (2016) busca estabelecer diálogo com o historiador Roger Chartier, no que se refere à história do livro, da leitura e da Literatura. Estabelecemos também ponto de contato com a referida pesquisa devido ao aporte teórico utilizado pela pesquisadora. A autora traçou um perfil do leitor de leitura literária do Ifes/*Campus* Alegre ao conhecer as vias e formas de aquisição do livro de Literatura e os mediadores de leitura literária.

Sendo um estudo de campo com um grupo de alunos, o trabalho da pesquisadora dialoga com o nosso, uma vez que dá voz aos sujeitos leitores e mostra o papel dos estudantes como mediadores de leitura dentro daquela comunidade, ou seja, fala da influência que os colegas exercem nas escolhas das leituras da comunidade em questão. Valtão (2016) mostra a influência da indústria cultural nas escolhas dos alunos ao apresentar os resultados de suas entrevistas. Diferente de nosso trabalho, não há uma obra pesquisada atrelada ao trabalho com os sujeitos, a autora não explora as adaptações literárias.

Compreendemos que, de algum modo, as obras adaptadas tentam com nova roupagem perpetuar a leitura do cânone literário que é referendado pelos canais competentes (PNBE, por exemplo, que adquire e distribui HQ's como a que estudamos) que por sua vez, julgam o que é bom, o que deve ser lido.

O trabalho de Valtão (2016) nos ajuda a definir nossas próprias questões de estudo na medida em que identifica práticas e representações de leitura literária de uma comunidade leitora, chegando à conclusão de que os sujeitos investigados têm práticas distintas diferentes das representações de leitura que muitos têm acerca dos alunos de Ensino Médio, ou seja, eles são sim leitores, embora leiam os livros que desejam ler e refutem as obras que consideram mais difíceis (VALTÃO, 2016, p. 145-146). Pensamos, assim como Valtão (2016), ser importante delinear as práticas de leitura da comunidade leitora abarcada em nosso estudo.

## 1.2 ADAPTAÇÃO, HQ, GRAPHIC NOVEL

A dissertação de mestrado intitulada *O caso de seis contos de Eça de Queirós recontados por Luísa Ducla Soares*, de autoria de Maria Cristina Viegas Santos Calado (2009), aborda a adaptação literária como modalidade da Literatura infanto-juvenil em três vertentes: a histórica, de análise textual e por meio da investigação em campo.

A autora explora o conceito de adaptação como modalidade que busca resolver as dificuldades de um leitor infanto-juvenil em receber um texto integral, dando expressão à intencionalidade comunicativa. Após isso, Calado (2009) traça o percurso da Literatura infanto-juvenil em Portugal e observa que a preocupação com o receptor parece estar relacionada ao surgimento da adaptação que ela nomeia como gênero. Na sequência, Calado (2009) identifica os procedimentos de adaptação mais comumente utilizados, tais como substituições, transformações e resumos.

Investigando o *corpus* com um grupo de alunos do sétimo ano de uma escola, a autora analisa como a adaptação pode motivar e auxiliar na formação de leitores infanto-juvenis sob a perspectiva da recepção do texto.

A metodologia de pesquisa adotada é bibliográfica-documental, além de se tratar de uma pesquisa qualitativa com observação participante em que a autora realiza um estudo com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II constituída por 28 alunos que produziu diários onde foram registradas “reações de adesão (agrado/concentração)” e “de não adesão (desagrado/desconcentração)” dos indivíduos pesquisados ao propor as leituras de seu *corpus*. Para complementar seu trabalho, Calado (2009) produziu questionários com perguntas abertas (para avaliar dificuldades, gostos e reações) e fechadas (para testar a compreensão de leitura dos sujeitos).

A pesquisa em questão dialoga com a nossa por abordar a adaptação literária, buscando analisar a história da mesma em seu país de origem. Estamos aqui tratando da adaptação no Brasil e com um *corpus* diferente do selecionado pela

pesquisadora, no entanto, a metodologia utilizada por ela se aproxima da nossa, de modo que as considerações da autora lançam luz sobre nossos problemas.

Caminhando para o fechamento de seu trabalho, Calado (2009) discorre acerca das intenções das adaptações infanto-juvenis, uma vez que, para ela, as escolhas feitas pelos adultos sobre o que adaptar se justificam pelo “fato de determinados textos preencherem requisitos educativos” ou pelo fato de alguns “se encaixarem em modelos canonicamente aceites como Literatura infanto-juvenil” (p. 116):

As adaptações infanto-juvenis parecem, pois, deter, uma dupla intenção comunicativa, não dissociada da própria acção educativa e moral da escola [...]: por um lado, aproximar os cânones do sistema adulto ao nível de compreensão das crianças e jovens e, por outro, configurar o que é “bom” (adequado, apropriado) para este público leitor – o didáctico sobressaindo de qualquer uma delas (CALADO, 2009, p. 116).

Dessa forma, Calado (2009) considera a aproximação das crianças com a linguagem do adulto por meio das adaptações. Pensando acerca da identidade ou constituição de autoria do texto adaptado, vale ressaltar ainda que a autora considera que, se a adaptação em questão estiver associada a uma editora ou a um escritor reconhecido, o nome do autor do texto base – a partir do qual surgiu a adaptação – fica resguardado, o que também ocorreu com as adaptações que nós estudamos.

Calado (2009, p. 117) conclui que sua investigação de campo permitiu comprovar a hipótese de que os leitores menos proficientes manifestam menor adesão às obras originais, além de apresentarem maiores dificuldades. Preferem, portanto, as obras adaptadas, que lhes conferem facilidade de leitura. Ressalta, também, a dimensão mercadológica de tais produtos/objetos de cultura:

A adaptação literária surge, assim, por um lado, como o resultado de uma *necessidade* (Bastin, 1993) de comunicação entre uma instância de produção adulta e uma instância de recepção infanto-juvenil, sendo esta assumida como o leitor-modelo (Eco, 1993) em função do qual são operados os procedimentos adaptativos considerados adequados, na perspectiva do adulto. Por outro lado, a adaptação pode também constituir uma oportunidade pedagógico-cultural e comercial: de divulgação do cânone junto de um público essencialmente escolar e de exploração de um nicho de mercado, com grande potencial, porque ainda pouco explorado, tirando partido das políticas educativas de promoção da leitura (CALADO, 2009, p. 118).

Como reflexões finais, a autora afirma ser “indiscutível que cativar os mais jovens para o prazer da leitura é preferível a forçar a formação de um hábito sem qualquer prazer” e ainda afirma que é necessária a existência de adaptações de obras que poderiam cair no esquecimento, caso não houvesse versões adaptadas de “uma *Odisseia*, uma *Peregrinação*, uns *Lusíadas*, considerados marcos civilizacionais representativos do sistema adulto, mas cuja complexidade e extensão põem sérios entraves à compreensão”, mas as adaptações de seu *corpus*, a saber, as obras de Eça de Queirós parecem não se justificar, dada a facilidade de leitura dos textos integrais (2009, p. 119).

Corroborando com Calado (2009), percebemos que parece haver a intenção de perpetuação do cânone com as adaptações – até mesmo porque a cada dia a quantidade de literatura canônica adaptada cresce nas coleções das editoras – exemplo disso é a “Clássicos em HQ”, coleção da editora Ática à qual nossa história em quadrinhos investigada pertence. Parece não haver intenção das editoras em alterar a norma do que seja canônico ou não, mas um interesse em tornar o texto mais palatável à leitura e, portanto, um “produto” consumível por um maior número de sujeitos. Nossa discussão se pauta nas adaptações literárias no Brasil, na questão editorial, em suas intenções, mas nosso interesse maior é dar voz a esse sujeito leitor a quem a indústria cultural parece querer seduzir a todo custo.

A dissertação de mestrado de Eliane Dourado intitulada *Adaptações Contemporâneas – um estudo sobre os Clássicos Literários em Graphic Novels*, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília em 2014, analisou o fenômeno das *Graphic Novels* adaptadas de clássicos literários. Sua intenção primordial foi comprovar a legitimidade dessas adaptações como obras de arte que utilizam a poética da imagem para traduzir o enredo contemplado.

A autora escolheu onze obras clássicas para análise que tratam de temas diversos como o comportamento humano, a memória, as questões de poder, dentre outros, e defende – assim como nós – que as formas reduzidas das adaptações não necessariamente diminuem o valor das narrativas nelas contidas.

Dourado (2014) fala dos altos preços das *Graphic Novels*, o que seria um impasse para a democratização do acesso, no entanto, o PNBE, desde 2006, incorporou os títulos em HQ aos acervos distribuídos, o que gerou grande interesse (com intenções comerciais) nas adaptações (2014, p. 14). A autora trabalha com a Poética da Tradução, sendo a temática abordada e o objeto de estudo ponto de contato com nossa pesquisa.

Na conclusão de seu trabalho, Dourado (2014) afirma ser arduosa e divertida ao mesmo tempo a tarefa de pesquisar quadrinhos no Brasil, uma vez que o gênero é visto por muitos de forma pejorativa, mas é uma tarefa que rende boas reflexões, como de fato ela coloca nas análises de cada obra contemplada em sua pesquisa. A autora afirma que, apesar de não existir adaptação literal, o produto se constitui como arte legítima e original – o que de certo modo dialoga com a discussão teórica feita na segunda parte do trabalho.

Mariana Oliveira dos Santos e Maria Emilia Ganzarolli (2011) são da área de biblioteconomia e pesquisam, em artigo intitulado *Histórias em quadrinhos: formando leitores*, as possibilidades de incentivo à leitura na escola por meio das histórias em quadrinhos.

A metodologia é bibliográfica, qualitativa e exploratória, pois buscou fontes de informação acerca da trajetória histórica dos quadrinhos no Brasil, bem como obteve a participação do bibliotecário e do professor na mediação de leitura entre os quadrinhos e as crianças. Dialoga com nosso trabalho fornecendo informações da trajetória das adaptações no mercado editorial brasileiro.

Dois tópicos do artigo em questão nos interessam de forma considerável. O primeiro, intitulado “As histórias em quadrinhos no Brasil” faz um breve apanhado histórico do processo de constituição do mercado de histórias em quadrinhos no país e trata também das características da linguagem dos quadrinhos. O segundo, intitulado “Projetos que utilizam HQ como incentivo à leitura”, enumera algumas práticas interessantes para o uso de quadrinhos em sala de aula.

A conclusão do trabalho de Santos e Ganzarolli (2011) consiste na confirmação da hipótese de que a história em quadrinhos é um recurso muito eficiente como incentivo à leitura, além de um importante auxiliar no ensino, contribuindo para a formação de leitores mais competentes. Esse é um dos aspectos que nós colocamos em foco no processo de discussão com os sujeitos de nossa própria pesquisa.

**CAPÍTULO 2**  
**PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS***

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.

Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*, 1990, p. 25.

Na tentativa de enfrentar e superar as questões discutidas nas páginas anteriores acerca da leitura literária na escola e relembrando meu percurso enquanto leitora, algumas vezes já questionei e entendo o motivo pelo qual muitos professores perguntam por que os jovens não leem como nós líamos há uma, duas ou três décadas. Na verdade, já aprendemos com Chartier (2002a) que diferentes pessoas não manipulam da mesma maneira um mesmo texto, pois há diferentes compreensões, diferentes maneiras de (não) ler o que lhes é imposto (p. 121), ou seja, em todas as épocas podem ter existido leitores e não leitores com práticas diferentes, por isso, esse não deveria ser o questionamento do professor, nem do pesquisador, supondo práticas homogêneas em cada diferente contexto social.

Pensando na questão do leitor de textos literários na escola, despertou-nos curiosidade algo que parece ser recente nas pesquisas, mas não na prática. A existência das adaptações literárias no mercado editorial, seja em forma de histórias em quadrinhos<sup>3</sup> (texto associado à imagem), ou no processo de tradução<sup>4</sup> em que as obras são adaptadas em textos mais curtos<sup>5</sup> e em linguagem diferente da versão original. Chama-nos atenção até mesmo o fato de termos conhecido *Os Lusíadas* por intermédio de uma adaptação literária.

Como algumas adaptações literárias têm sido enviadas para as escolas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, a partir de agora), decidimos fazer um breve levantamento de obras adaptadas disponíveis na biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM, a partir de agora) “Angélica Paixão” do município de Guarapari (ES), observando tanto as obras enviadas pelo programa em questão, quanto livros frutos de possíveis doações e ainda alguns livros da coleção “É só o começo”, entregues à escola pelo SESI, que despertaram nosso interesse por serem direcionados a neoleitores<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Discutiremos mais adiante a adaptação literária (com ou sem imagem) como um processo de tradução intersemiótica.

<sup>4</sup> Entendemos tradução aqui como o processo por meio do qual uma obra literária é transformada em novo texto diferente da versão integral a partir da qual foi adaptada.

<sup>5</sup> Não tomaremos aqui “mais curtos” como adjetivo em sentido pejorativo, visto que serve apenas para mencionar a extensão do texto quando comparado à obra integral.

<sup>6</sup> 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

Quando falamos do SESI, inclusive, surge o questionamento de qual seria a motivação para que uma associação de empresários/indústrias – de tradição mecanicista e com ênfase na formação para o trabalho – se dispusesse a adaptar, publicar e distribuir obras como a de nosso estudo. Quais seriam os interesses subjacentes a essa iniciativa? Isenção de impostos? Qualificação do trabalhador? “Redução” da arte e da literatura a uma dimensão instrumental?

Muitos são os questionamentos, todavia, podemos afirmar que a constituição de nosso *corpus* por meio de obra distribuída pelo poder público e pelo sistema SESI, como representante inequívoco do sistema capitalista, ajuda a pautar como o sistema social contemporâneo – por meio do Estado e das empresas – tem pensado o literário e a educação literária dos sujeitos da classe que vive do trabalho.

O intuito do nosso trabalho é verificar a relevância dessas obras na formação do leitor literário, para isso, objetivamos responder às seguintes questões. A) Como se dá a apropriação do texto integral<sup>7</sup> e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes? B) Os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral? C) Como os alunos agem para (não) realizar as leituras propostas pelo currículo escolar? Utilizaremos para nossa investigação as noções do historiador Roger Chartier sobre práticas, apropriações e representações que serão discutidas mais adiante.

## 2.1 ESCOLHA DO *CORPUS* E JUSTIFICATIVA

Em uma breve visita à biblioteca da EEEFM “Angélica Paixão”, encontramos alguns títulos interessantes distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e por outros programas de distribuição de livros.

---

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).

<sup>7</sup> Chamaremos aqui as obras que deram origem às adaptações de versões integrais, visto que, a rigor, não trabalharemos com textos originais, já que todo texto, ao ser reeditado, é em alguma medida transformado. A nomenclatura “original” aparecerá somente quando citada por algum autor ou editor.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) tem, de acordo com o governo Federal, o objetivo de fornecer obras literárias e outros materiais em apoio à prática pedagógica nas escolas públicas de educação básica do Brasil. Suas ramificações são PNBE Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático que têm o propósito de democratizar o acesso às fontes de informação, fomentar a leitura e formar leitores. Dentre os gêneros literários distribuídos pelo PNBE encontram-se: obras clássicas da Literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos. A distribuição das obras literárias se dá da seguinte forma: nos anos pares recebem livros as escolas de educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos e nos anos ímpares, as contempladas são as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Interessa-nos aqui, os acervos distribuídos nos anos ímpares (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 2016).

Seguem três quadros com os títulos de livros adaptados encontrados na biblioteca da escola campo. Optamos por dividi-las em categorias: adaptações distribuídas pelo PNBE; adaptações distribuídas pelo SESI – Serviço Social da Indústria – como parte do projeto de valorização do livro<sup>8</sup>; e outras adaptações que não fazem parte desses programas, mas ainda assim fazem parte do acervo.

#### Quadro 2: Adaptações distribuídas pelo PNBE

<b>Adaptações distribuídas pelo PNBE</b>				
*Organizadas em ordem crescente por ano de distribuição				
<b>Obras</b>	<b>Autor</b>	<b>Adaptador</b>	<b>Formato</b>	<b>Ano PNBE</b>
A metamorfose	Franz Kafka	Peter Kuper	HQ <sup>9</sup>	2006

<sup>8</sup> Em nota, a equipe editorial da coleção em questão, intitulada *É só o começo*, traz um convite à leitura, dizendo aos leitores que o texto foi especialmente preparado para eles e traz a observação de que “o texto original foi reduzido em tamanho e a linguagem foi adaptada para um público específico, o de neoleitores, segundo critérios linguísticos (redução de repertório vocabular, supressão ou mudança de pronomes, desdobramento de orações, preenchimento de sujeitos, etc.) e literários (abertura de capítulos, desdobramento de parágrafos, reordenação de informações no tempo e no espaço, ênfase na caracterização de personagens, etc.) que visam oferecer uma narrativa fluente, acessível e de qualidade”. De acordo com o SESI, a coleção é composta por nove clássicos e o sistema apoia de maneira integral o Ministério da Educação em seu esforço na democratização do acesso ao livro, ofertando oportunidades de leitura aos alunos da rede pública (SESI. Aos professores. In: Barreto, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*, grifo nosso).

<sup>9</sup> Cada editora adota uma nomenclatura diferente para designar as histórias em quadrinhos, termo padrão. Assim temos também a HQ (história em quadrinhos) e a *Graphic Novel* (romance gráfico, geralmente designa textos maiores).

Beijo no asfalto	Nelson Rodrigues	Arnaldo Branco Gabriel Góes	Graphic Novel	2009
Domínio Público	Olavo Bilac Alcântara Machado Lima Barreto Augusto dos Anjos Machado de Assis Medeiros e Albuquerque	Mário Hélio Guazzelli Júlio Cavani Samuel Casal André Dib Lydia Barros	HQ	2009
Os miseráveis	Victor Hugo	Klévisson Viana Murilo e Cintia	Cordel	2009
Romeu e Julieta	William Shakespeare	Barbara Kindermann	HQ	2009
Triste fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	Lailson de Holanda Cavalcante	HQ	2009
Memórias de um sargento de milícias	Manuel Antônio de Almeida	Rodrigo Rosa Ivan Jaf	HQ	2011
O cortiço	Aluísio Azevedo	Rodrigo Rosa Ivan José de Azevedo	HQ	2011
O Guarani	José de Alencar	Walter Vetillo	HQ	2011
O Guarani	José de Alencar	Luiz Gê Ivan José de Azevedo	HQ	2011
O Pagador de Promessas	Dias Gomes	Eloar Guazzelli	Graphic Novel	2011
Robinson Crusóé	Daniel Defor	Dan Johnson Naresh Kumar	HQ	2011
Romeu e Julieta	William Shakespeare	Jose Arrabal Fernandes Filho	HQ	2011
A escrava Isaura	Bernardo Guimarães	Ivan Jaf Guazzelli	HQ	2013
A terceira margem do rio	João Guimarães Rosa	Maria Helena Rouanet dos Anjos	Graphic Novel	2013
Dom casmurro	Machado de Assis	Ivan Jaf Rodrigo Rosa	HQ	2013
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Klévisson Viana	Versos de cordel	2013
Frankenstein	Mary Shelley	Taisa Borges	HQ	2013
Hamlet	William Shakespeare -	Richard Appignanesi Alexei Bueno Emma Vieceli	HQ	2013
O Guarani	Antônio Carlos Gomes e Antonio Scalvini	Rosana Rios Juliano José de Oliveira	HQ	2013
O Uruguai	Basílio da Gama	Luiz Galdino Daniel Araujo	Adaptação textual com imagens	2013
O Ateneu	Raul Pompeia	Marcello Quintanilha	HQ	2013
Otelo	William Shakespeare	Jazz Akira Sanoki	HQ	2013

**Quadro 3: Adaptações distribuídas pelo SESI**

<b>Adaptações distribuídas pelo SESI</b> *Organizadas em ordem alfabética				
<b>Obras</b>	<b>Autor</b>	<b>Adaptador</b>	<b>Formato</b>	<b>Ano</b>
A escrava Isaura	Bernardo Guimarães	Paulo Seben	Versão adaptada para neoleitores	2009
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Fabio Bortolazzo Pinto	Versão adaptada para neoleitores	2009
Garibaldi e Manoela: uma História de Amor	Josué Guimarães	Jimi Joe	Versão adaptada para neoleitores	2009
O Alienista	Machado de Assis	Sérgio Luís	Versão adaptada para neoleitores	2009
O cortiço	Aluísio Azevedo	Fabio Pinto	Versão adaptada para neoleitores	2009
Romeu e Julieta	William Shakespeare	Pedro Garcez	Versão adaptada para neoleitores	2009
Triste fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	Paulo Bentancur	Versão adaptada para neoleitores	2009

**Quadro 4: Outras adaptações disponíveis no mercado**

<b>Outras adaptações disponíveis no mercado</b> *Disponíveis também na biblioteca da escola campo					
<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Adaptador</b>	<b>Formato</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	Laudo Ferreira Omar Viñole	HQ	2011	Peirópolis
Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	Luiz Galdino	Adaptação textual	2010	Escala educacional
Conto de Escola	Machado de Assis	Silvino	HQ	2010	Peirópolis
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Caco Galhardo	HQ	2006	Peirópolis
Os Lusíadas	Camões	Fido Nesti	HQ	2006	Peirópolis
Sonho de uma noite de verão	William Shakespeare	C. A. Plaisted Yaniv Shimony Trad. Fernando Nuno	Adaptação textual	2013	Girassol
Vidas Secas	Graciliano Ramos	Arnaldo Branco Guazelli	Graphic Novel	2015	Galera

Observando o acervo da referida biblioteca que é bastante vasto, mas não está completamente catalogado, podemos perceber que existe uma política de propagação de bens culturais por parte do Governo Federal e, ao que parece, cada

vez mais são valorizadas as diversas formas de adaptações literárias. Os livros têm chegado às escolas, mas, infelizmente, não há um bibliotecário contratado para o controle, não há um sistema informatizado de catalogação, apenas um livro de tomo incipiente, manuscrito, aos cuidados de um auxiliar de suportes operacionais. Outro problema é que os responsáveis pela biblioteca nos diferentes turnos são profissionais diferentes que muitas vezes não se comunicam. Entretanto, ainda que em condições adversas, embora haja fragilidades no sistema, a biblioteca é aberta aos estudantes que pegam livros emprestados e o que desperta cada vez mais nossa atenção é a existência de livros adaptados, muitos, inclusive, pertencentes ao cânone escolar.

Passamos a observar então alguns textos para escolher nosso objeto de pesquisa e entre os exemplares escolhidos, chamam nossa atenção as justificativas para a existência das adaptações, que – a nosso ver – são muitas vezes controversas: algumas justificam a adaptação textual como um meio de facilitar a leitura e outras trazem textos integrais conforme os exemplares que foram alvo da adaptação – ainda que de difícil entendimento – com a justificativa de que o leitor deve ter contato com o texto integral.

Na orelha da adaptação do livro *O Uruguai* (2011), por exemplo, a editora justifica que a coleção “Clássicos do Mundo” oportuniza ao jovem um primeiro encontro com algumas das mais importantes obras literárias do planeta. Fala que é importante para o jovem conhecer obras clássicas, pois isso lhes possibilita desenvolvimento e formação cultural. A editora ainda explica que para mostrar a grandeza das obras clássicas, faz uma série de atualizações na linguagem de diversos textos: grandes romances, épicos, teatro, dentre outros. Essas adaptações instigam o gosto do leitor pela Literatura – fundamental para a vida do homem.

Curiosamente, as obras *Auto da Barca do Inferno* em HQ (2012) e “Conto de escola” em HQ (2011) trazem o texto integral em suas páginas, distribuindo as falas em seus devidos balões e com recursos imagéticos. Em nota, o editor do livro *Auto da Barca do Inferno* fala da importância em se poder contar com obras de altíssima qualidade como esta em questão e justifica a manutenção da linguagem original de

1517 para que o leitor reconheça o “universo vicentino” sem nenhuma “facilitação”<sup>10</sup>. Com relação a “Conto de escola”, a nota editorial enfatiza que a coleção em questão (Clássicos em HQ) apresenta obras sem “facilitar” os textos. Já *Vidas Secas* é de fato uma versão adaptada (com recortes a partir do texto integral) cuja justificativa da editora nos chama atenção, pois, segundo os editores, o texto é inserido em um novo formato, nova época, acentuando traços que para roteirista e artista gráfico mais se destacaram durante a leitura, transformando e possibilitando novas formas de se ler o romance em questão.

Analisando os protocolos<sup>11</sup> de leitura que podemos encontrar nas versões adaptadas dos textos indicados para trabalhar Literatura no Ensino Médio, cresce nosso interesse investigativo, uma vez que parece não haver um consenso acerca da relevância dessas adaptações enquanto traduções de um texto literário. Pensando no empenho do Governo Federal na criação de programas públicos que proporcionem a democratização da leitura, inclusive com a adaptação de grandes obras de autores brasileiros, algo ainda nos chama atenção: por anos, os modelos de ensino da leitura integrantes da política educacional brasileira preocupavam-se em formar leitores meros codificadores da linguagem escrita, limitando a formação de cidadãos com capacidade de dialogar com os mais diversos textos que circundavam a sociedade (BECALLI E SCHWARTZ, 2015, p. 16). Nossa inquietação é que esse modelo de leitor instituído pelo sistema, sobretudo hoje pela indústria cultural, parece não ter mudado, uma vez que, segundo o autor Edmir Perrotti, a política do governo de promoção do hábito de leitura é uma tradição que atende à necessidade da indústria que precisa vender livros (1999, p. 135).

Na prática, infelizmente, o que vemos nas escolas com relação aos rumos da educação e, principalmente - o que aqui nos interessa - ao ensino de Literatura por meio da leitura de textos literários parece ainda ocorrer de modo incipiente, em função de vários fatores, e as pesquisas têm apontado para isso. É o que destaca

---

<sup>10</sup> É importante enfatizar que as palavras “facilitação” e seus derivados nesse texto foram transcrições das notas editoriais das obras mencionadas. Não nos cabe enquanto pesquisadores hierarquizar ou julgar as práticas ou representações da leitura dos leitores, nós pretendemos conhecê-las ou entendê-las.

<sup>11</sup> Chartier julga relevantes as “senhas” inscritas pelo autor que visam produzir uma leitura de acordo com a intenção do mesmo, ainda que inconsciente, tais aspectos textuais são chamados pelo autor de “protocolos de leitura”. “Do mesmo modo, a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador (CHARTIER, 2002a, p. 133)”.

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. A autora destaca que além da má formação ao longo da vida acadêmica, a aprendizagem das escolas literárias muito mais pelo viés histórico e por meio de fragmentos trazidos nos livros didáticos, o pouco ou nenhum tempo dedicado à leitura literária, dentre outros fatores não menos importantes, vêm contribuir para uma história de “fracasso” ou “insucesso” (p. 74, 75).

Além disso, é importante pensarmos na situação do professor que é – em sala de aula – responsável pela educação literária. Souza (2016, p. 206) em sua tese promoveu estudo de campo com um grupo de 93 professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo de diversas regiões. Os resultados nos dão um recorte do que parece ser o panorama nacional: o professor que está hoje na sala de aula passou por uma formação, muitas vezes, em faculdade particular, tendo ao mesmo tempo que trabalhar para arcar com os custos de seu curso superior; a maior parte dos entrevistados concluiu especialização como última etapa dos estudos – em instituição de ensino particular; e o dado mais relevante – a maioria desses professores trabalha até quarenta horas semanais e precisa “desenvolver um planejamento pedagógico variado em função de atuar em segmentos e séries/anos distintos (SOUZA, 2016, p. 117)”, com pouco tempo livre, também não sobra tempo para a leitura por fruição.

Refletindo sobre nossas inquietações quanto aos rumos do ensino de Literatura para alunos do Ensino Médio, ponderando acerca do formato definido pelos documentos oficiais e imposto pelos livros didáticos – que visa o ensino de Literatura de forma prática e fragmentada, muitas vezes dando muito mais importância aos acontecimentos históricos do que aos textos literários (DALVI, 2013) –, em função ainda das políticas públicas de valorização do livro, dos interesses mercadológicos na distribuição de bens culturais e dessas novas formas textuais inseridas no mercado (as adaptações), ocorreu-nos colocar em prática a pesquisa em questão.

O presente trabalho se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (coordenado pela professora Maria Amélia Dalvi) e pretende conhecer, no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), como são as relações entre livros e leitores a partir de adaptações literárias da obra *O cortiço* de Aluísio Azevedo por meio das contribuições teóricas e metodológicas da nova história cultural (NHC).

*O cortiço* foi escolhido dentre as obras observadas, uma vez que se insere no programa de ensino de Literatura no Ensino Médio, estando entre os livros selecionados no cânone escolar, seja pelos livros didáticos, seja pelos documentos oficiais. Soma-se a isso o fato de que a obra em questão apresenta sequência narrativa com certo grau de complexidade, o que para nós parece ser importante ao confrontarmos a versão integral com os textos adaptados. Nosso *corpus* literário de análise compõe-se, portanto, de três versões do romance *O Cortiço* do autor Aluísio Azevedo: versão com texto integral ([1890] 2014); versão adaptada para novos leitores por Fabio Pinto (2009) (distribuída pelo SESI) e adaptação em histórias em quadrinhos com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa (2010) (distribuída pelo PNBE).

Uma vez que a relevância da presente pesquisa se dá por ouvir as percepções de quem se apropria (ou não) desse objeto cultural, em paralelo ao estudo dessas obras, realizaremos a aplicação de um questionário e a partir deste, um grupo focal e observação participante com estudantes de Ensino Médio da EEEFM “Angélica Paixão”, visando a conhecer suas representações e práticas concernentes à leitura literária de textos literários integrais e de textos literários adaptados.

Discutiremos primeiramente, em pesquisa bibliográfica-documental, as questões de formação do leitor literário juvenil em contexto escolar em correlação com as leituras indicadas pelo currículo escolar e com as teorias da adaptação como tradução intersemiótica. Em segundo lugar, nossa pesquisa será uma investigação conduzida com estudo de caso que se preocupará não em hierarquizar as práticas e representações de leitura, mas em conhecê-las e entendê-las, portanto, conforme anteriormente mencionado, desejamos responder às seguintes perguntas: a) como

se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes? b) os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral? c) como os alunos agem para (não) realizar as leituras propostas pelo currículo escolar?

A pesquisa se justifica em face do interesse, nos campos da História e da Literatura, pelas práticas de leitores literários empíricos e pelos usos que são feitos de materiais impressos, em contextos institucionais, em tensão com orientações oficiais; da necessidade de se pensar as questões econômico-ideológicas que circundam a leitura em tensionamento com o mercado editorial; do nosso diagnóstico – tomado aqui como pressuposto – de que muitos alunos (não) leem obras literárias sugeridas pelo currículo escolar que constituem um cânone literário; da necessidade de se pensar as (não) leituras literárias para além da culpabilização discente.

O principal fator que nos levou à elaboração desse trabalho foi a preocupação com o ensino de Literatura para alunos do Ensino Médio devido à limitação dos livros didáticos para tal, visto que, neles, as obras são fragmentadas. Sabemos, também, que o livro didático é cada vez mais voltado para o ensino da história positivista da Literatura e características de estilos de época e períodos literários. Soma-se a isso o fato de que os gêneros literários são privilegiadamente usados nas escolas como instrumentos para o ensino da gramática da Língua Portuguesa com total desconsideração por seu estatuto artístico (DALVI, 2013). Não discutimos nesse momento se tal ensino deve ou não acontecer, mas defendemos que a leitura literária efetiva deve ter sua relevância preservada e ampliada.

Outro grande problema para a leitura literária na escola encontra-se na falta de tempo para a leitura que insere “fruição, reflexão e elaboração”, uma vez que a escola está limitada aos conteúdos previstos no currículo, essa é uma perspectiva que não se enquadra na cultura escolar “contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE, 2013, p. 111).

Sobre o termo “ensino de Literatura”, Rezende (2013) considera haver um deslocamento para o termo “leitura literária”, uma vez que o primeiro concentra-se

no professor e o segundo no aluno. Este termo vem se impondo em documentos oficiais, ainda que muitos não atentem para o significado e a pontencialidade “da expressão para o ensino” (p. 106), mas embora haja propostas de mudanças na forma como essa disciplina é abordada, elas ainda estão longe de acontecer.

A história da Literatura ainda é a perspectiva dominante quando se fala em ensino de Literatura, e o livro didático contribui muito para isso, uma vez que ampara estratégias de perguntas fechadas em que se espera uma resposta que, nas palavras de Neide Rezende, nem o professor saberia se não estivesse com o manual em mãos. O livro ainda traz os fragmentos de texto que alunos são levados a ler em voz alta, copiar, responder de forma que se mantenha a disciplina em sala de aula (REZENDE, 2013, p. 101).

Dalvi (2013a) cita que vários trabalhos têm apontado que o livro didático é o reino da fragmentação textual, o que mais uma vez mostra a fragilidade do ensino de Literatura em sala de aula, uma vez que o livro didático torna-se um instrumento que não proporciona a leitura efetiva de textos literários. Essa observação torna nosso trabalho relevante, uma vez que não trabalharemos com textos fragmentados, mas com versões integrais de *O cortiço* e suas adaptações livres de fragmentação induzida pelos manuais escolares.

Outro fator muito importante que nos levou à elaboração do trabalho foi pensar nos programas de distribuição de livros no Governo Federal, nas intenções e tensões mercadológicas. Precisamos refletir sobre os rumos que o ensino de Literatura seguirá se as adaptações se tornarem hegemônicas no processo de educação literária conduzido pela escola. Seriam elas ameaça à efetiva propagação dos textos que serviram como base para elas ou trariam contribuições importantes na formação dos leitores em processo final de escolarização?

Para uma revisão crítica literária pertinente, nortearíamos nosso trabalho com: Regina Zilberman (1999, 2013), Márcia Abrei (2001), Edmir Perrotti (1999) e João Wanderlei Geraldi (2010) (livro e leitura no contexto brasileiro); Annie Rouxel (2013), Maria Amélia Dalvi (2012, 2013, 2013a) e Neide Rezende (2013) (educação literária); Roger Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a) (práticas,

representações e apropriações). Tais conceitos serão apresentados e discutidos no correr das análises.

## 2.2 METODOLOGIA

Conforme já mencionado, nosso trabalho foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro bibliográfico-documental, ou seja, um estudo de nosso *corpus* literário de pesquisa (três versões de *O cortiço*, a saber: 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])) em correlação com todo o embasamento teórico necessário para análise de dados produzidos ao longo da pesquisa (livro e leitura no contexto brasileiro, educação literária, adaptações literárias, alguns conceitos da Nova História Cultural, documentos oficiais do MEC e orientações relativas ao uso do acervo do PNBE).

A segunda etapa consistiu em estudo de caso com análise qualitativa em que se figurou aplicação de questionário proposto a cem sujeitos e 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. Os dados produzidos com a aplicação do questionário foram analisados sob a perspectiva da NHC com as teorias do historiador Roger Chartier. Os dados produzidos nas conversas com o grupo focal foram também analisados a partir do pensamento de Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a), no que se refere às noções de práticas, apropriações e representações, mas discutimos ainda as impressões dos alunos frente à leitura das obras adaptadas e da versão com texto integral, considerando as retextualizações feitas a partir da obra *O cortiço* de Aluísio de Azevedo (2014), segundo Marcuschi (2007); e destacando algumas particularidades das histórias em quadrinhos, sob a perspectiva dos

componentes do grupo focal, uma vez que são objetos intersemióticos (CLÜVER, 2006) que misturam linguagem verbal e imagética.

De acordo com Gil (2002, p. 44), caracteriza-se por pesquisa bibliográfica a que é desenvolvida “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo que “os livros constituem a fonte bibliográfica por excelência”. O autor defende que a maioria dos estudos necessita de uma pesquisa desse tipo e não foi diferente em nosso caso. Gil destaca as vantagens da pesquisa bibliográfica:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per *capita*; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (2002, p. 45).

O autor nos alerta, no entanto, que devemos ter cautela com dados supostamente mal interpretados por fontes secundárias. Dessa forma, precisamos verificar em que condições os dados foram obtidos e cotejar informações de forma a descobrir possíveis incoerências (2002, p. 45).

Quanto à pesquisa documental, Gil (2002) declara que esta se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, no entanto, a diferença entre elas está no tipo de fonte. Enquanto as pesquisas bibliográficas têm como fonte por excelência o livro, as pesquisas documentais têm como fonte “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p. 45). O autor afirma existirem documentos de primeira e de segunda mão na análise documental:

Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 45).

Gil (2002) revela que não é sempre que se consegue diferenciar bem a pesquisa documental da bibliográfica, visto que, muitas vezes, boa parte das fontes utilizadas na pesquisa documental pode ser utilizada como fonte de pesquisa bibliográfica. “Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (p. 46).

O autor destaca inúmeras vantagens para a pesquisa documental: os documentos são fonte “rica e estável de dados”; a pesquisa é de baixo custo, visto que se pauta na análise de documentos e ela “não exige contato com os sujeitos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46) – embora, como “vantagem” esse último argumento seja bastante problemático.

No entanto, como toda pesquisa, a documental tem suas especificidades e mesmo eventuais limitações, como destaca o autor:

É claro que a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. (...) O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p. 46, 47)

A pesquisa bibliográfica se justifica em face da necessidade em utilizarmos publicações acerca do assunto que nos servem como base para nosso referencial teórico, construído a partir de uma perspectiva histórico-cultural, alicerçada em autores que falam de livro, leitura, leitor, tais como Chartier, Dalvi, Zilberman, entre outros que sustentam nossas reflexões. Para levantar fontes bibliográficas, já fizemos no capítulo anterior uma busca de pesquisas que se correlacionam à nossa por alguns bancos de dados e buscadores, tais como: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), Google Scholar, Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Scientific Electronic

Library Online (Scielo) e publicações dos membros do grupo de pesquisa Literatura e Educação da UFES.

Já a pesquisa documental se justifica em face de nosso interesse pelas indicações de leitura literária no Ensino Médio pré-estabelecidas pelos documentos oficiais e pelas obras que chegam na escola por meio do PNBE. Assim, alguns dos documentos para análise são as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), a listagem de livros do acervo da biblioteca da escola campo, a listagem das últimas distribuições de obras pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, as orientações do Currículo Básico Comum da rede estadual do Espírito Santo e o Projeto Político Pedagógico para Ensino Médio da EEEFM “Angélica Paixão”.

Passaremos agora à definição do estudo de caso, que, para Gil (2002), é um tipo de pesquisa muito utilizado nas áreas sociais e biomédicas. “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (p. 54), tarefa praticamente impossível. Um dos grandes problemas da pesquisa de campo, para o autor, consiste na não definição de procedimentos metodológicos rígidos, dessa forma, o pesquisador deve redobrar “seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados para minimizar o efeito dos vieses” (p. 54). No entanto, como em nosso referencial teórico não vemos problemas com os efeitos de uma multiplicidade de pontos de vista, não nos parece haver razão para descartar o estudo de caso e a pesquisa de campo.

Outras objeções a esse método de pesquisa dizem respeito à limitação de tempo e à dificuldade de generalização. Com relação à generalização, no entanto, cumpre ressaltar que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55). Essas características nos fazem pensar que em face de nosso objetivo de pesquisa tanto a pesquisa bibliográfica e documental quanto o estudo de caso sejam adequados.

Quando Robert Bogdan e Sari Biklen em *Investigação qualitativa em educação* (2013) discorrem acerca dos estudos culturais, revelam que essas abordagens excluem a possibilidade de se conhecer o mundo exclusivamente por análises empíricas e, ainda, assim como explicitado por Bourdieu e Chartier (2012), consideram que não há relação social que não seja influenciada por relações de poder, de modo que tais relações devem ser entendidas “mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem de suas próprias situações” (2013, p. 61).

Como nós buscamos conhecer as práticas, representações e apropriações dos sujeitos face às (não) leituras literárias de *O cortiço* em versões adaptadas e integral constantes do acervo bibliográfico escolar, parece-nos que o estudo de caso atravessado por uma perspectiva teórica inspirada pela Nova História Cultural é coerente.

Bogdan e Biklen (2013) definem o estudo de caso como uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89) e falam acerca do planejamento para o estudo de caso:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessá-los, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objeto do trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 89).

Por esses motivos elencados por Bogdan e Biklen (2013), a sistemática de produção dos dados de pesquisa, de sua organização e análise será mais bem compreendida no próprio processo de descrição e sistematização da pesquisa. Nosso estudo, conforme mencionado, teve dois momentos: bibliográfico-documental e um estudo de caso com produção de dados em campo (no caso, uma escola pública de EM em Guarapari). A segunda parte do trabalho se caracterizou pela realização de grupo focal e participante estudo de observação, pois “o foco do estudo centra-se numa organização particular” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 90). Por grupo focal entendemos uma técnica de pesquisa qualitativa em que ocorrem entrevistas

grupais e coleta de dados oriundos dessas entrevistas feitas em meio às interações entre os membros do grupo (MORGAN, 1997, p. 6). Por observação participante entendemos que o pesquisador terá contato direto com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade do grupo em seu próprio contexto (MINAYO, 1996, p. 59).

Podemos afirmar que nosso interesse pelo trabalho com grupo focal associado à aplicação dos questionários e à observação participante decorre do fato de que o mesmo “apresenta-se como uma possibilidade para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (VEIGA, GONDIN, 2001, p. 8), e ainda:

Os grupos focais servem a dois propósitos: criar condições para que os participantes da pesquisa possam exercer um papel mais ativo nos processos de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidade de conscientização de sua situação atual, dando-lhes maior poder de transformação (VEIGA, GONDIN, 2011, p. 8).

Parece-nos, portanto, que a realização do grupo focal responderá a algumas das principais questões de nossa investigação no que diz respeito às práticas, representações e apropriações de leitura utilizadas pelos alunos da escola campo.

Para a realização do estudo de campo segue anexo ao trabalho o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) que explica o propósito da pesquisa bem como trata dos cuidados éticos para a realização da mesma. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do investigado. O termo foi impresso em duas vias e assinado pelos responsáveis pelos alunos menores participantes da pesquisa.

Nosso grupo focal contaria inicialmente com uma amostragem de nove alunos, sendo três que se consideraram leitores, três não leitores e três mediadores de leitura (apontados pelos colegas do questionário). Com a desistência de duas pessoas (uma leitora e uma não leitora), pudemos contar apenas com sete indivíduos. O grupo teve dois encontros: um primeiro que durou cerca de meia hora para escolher as obras que leriam e o segundo com duração média de quatro horas

para a discussão de cada objeto de pesquisa em que foram anotadas as percepções dos alunos com relação às obras previamente lidas.

### 2.3 DADOS DA ESCOLA CAMPO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” foi criada para atender a uma demanda de crianças que moravam no bairro Muquiçaba e tinham dificuldade em chegar ao Centro da cidade, pois era necessário transporte por meio de balsa. Assim, inicialmente, a escola se instalou em uma residência e, posteriormente, a instituição foi construída em local específico para esse fim, doado pela professora Angélica Paixão, moradora do bairro. Assim surge, de acordo com o decreto n.º 1850 em 30/12/54, sob a denominação de “Escolas Reunidas Prof.ª Angélica Paixão”, a escola de nossa pesquisa, oferecendo, naquele momento, modalidade do ciclo básico de 1.ª a 4.ª série.

Em 20 de maio de 1958, sob o decreto n.º 152, a escola é transformada em Grupo Escolar “Angélica Paixão”, funcionando com as 04 séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 28 de novembro de 1975, com a resolução CEE nº 41/75, passa a ser denominada Escola de Primeiro Grau (EPG) “Angélica Paixão”.

Por meio da Portaria Estadual n.º 2978, de 24 de junho de 1993, é implantado o segundo ciclo do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries). Em 1996, pela Portaria E n.º 3220, a Escola de Primeiro Grau (EPG) Angélica Paixão transforma-se em escola de 1.º e 2.º graus e cria o curso de habilitação básica em Construção Civil, buscando atender à crescente demanda profissional, sendo mais tarde extinto.

Com a demanda de alunos, a escola teve sua nova sede construída no bairro Itapebussu, em um espaço cedido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). A EPG “Angélica Paixão” passa a funcionar, a partir de 1999, na Rua Projetada sem número, bairro Itapebussu, na cidade de Guarapari – ES, onde mantém suas atividades até a presente data.

A partir de 1999, portanto, a EPG “Angélica Paixão” oferta também a modalidade de Ensino Médio, além do Ensino Fundamental. Para atender à crescente demanda

pelas séries finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, o ensino das séries iniciais foi extinto e transferido para uma escola estadual próxima. A instituição passa a ser denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão”. Em 2006, o ensino noturno foi fechado devido à escassez de alunos, retornando em 2010.

O prédio escolar é de propriedade do governo do estado. Possui dois pavimentos, iluminação aceitável, ventiladores de teto em cada sala de aula, corredores bem ventilados e iluminados, o mobiliário apresenta-se em um bom estado de conservação, sala de informática com dez computadores ligados à internet, biblioteca com aproximadamente cinco mil livros, refeitório e sala de ciências.

Área total do terreno da escola: 7.342 m<sup>2</sup>; Área do terreno sem construção: 5.264 m<sup>2</sup>; Área 1º pavimento: 649 m<sup>2</sup>; Área 2º pavimento: 649 m<sup>2</sup>; Área da quadra: 780 m<sup>2</sup>; Área total da construção do prédio : 2.078 m<sup>2</sup>, o que nos mostra que há bastante espaço livre e que pode ser aproveitado em práticas de leitura fora de sala de aula.

**Figura 1 – Vista geral interna e externa da escola**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Atualmente, a escola atende a um total de 954 alunos e funciona nos turnos matutino (das 7h às 12h), vespertino (das 13h às 18h) e noturno (das 18h30min às 22h30min). Pela manhã são abertas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; à tarde, há uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e à noite, além do Ensino Médio, a escola oferece o ensino técnico (Libras) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Abaixo segue o quantitativo de alunos por turma em 2016:

**Tabela 1 – Quantitativo de alunos por turma e turno em 2016**

TURNO	TURMAS					
	9.º ano (1 turmas)	1.º ano (8 turmas)	2.º ano (8 turmas)	3.º ano (6 turmas)	Técnico Libras (2 turmas)	Técnico Logística (1 turma)
Matutino	_____	164	122	123	_____	_____
Vespertino	35	122	98	76	_____	_____
Noturno	_____	35	38	26	80	35
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>321</b>	<b>258</b>	<b>225</b>	<b>80</b>	<b>35</b>

Fonte: Secretaria da escola (2016).

Até 2013 existiam – além do 9º ano e do Ensino Médio – turmas de 6º, 7º e 8º, o que facilitava a continuidade do trabalho do profissional na escola, uma vez que a maioria dos alunos cursava do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ainda hoje há seis turmas de Ensino Médio com parte dos alunos que estão desde o 6º ano do Ensino Fundamental na unidade escolar – quatro dessas são alvo de nossa pesquisa. As turmas de nossa investigação têm alunos oriundos de classe média e baixa. Associados aos que estudam na instituição há muitos anos estão os que cursaram Ensino Fundamental em escolas particulares ou em outras escolas públicas.

A EEEFM “Angélica Paixão” está bem localizada não no Centro do município, mas em um ponto de fácil acesso e é conhecida por sua tradição em Guarapari. Em função disso, recebe alunos de diversas regiões: Sol Nascente, Aeroporto, Praia do Morro, Itapebussu, Muquiçaba, Camurugi, Samambaia, São José, Adalberto Simão Nader, Lagoa Funda, São Gabriel, Iguape, Jardim Europa, Bela Vista, Santa Rosa, Nossa Senhora da Conceição, Jabaraí, Santa Mônica, Barro Branco, Amarelos, São

Judas Tadeu, Olaria, Cachoeirinha, Tartaruga, Guaibura, Perocão e Machina, dentre outros. Algumas dessas comunidades se localizam de 3 km a 12 km da escola, o que mostra que o tempo de deslocamento dos alunos até a escola é variável.

A EEEFM “Angélica Paixão” possui hoje em seu quadro de profissionais 80% de efetivos, sendo que dentre os professores mediadores de leitura literária – cinco ao todo – apenas um atua sob o regime de designação temporária. A não rotatividade no quadro de professores e a condição de dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior cria condições favoráveis ao trabalho do profissional e auxilia o desenvolvimento de projetos a longo prazo.

A biblioteca – conforme anunciado anteriormente – ainda que não tenha um bibliotecário responsável – uma vez que é deslocado um auxiliar de secretaria para tal função –, nem controle eletrônico do acervo, parece ser importante para a formação do sujeito leitor na escola campo. O espaço de aproximadamente 27m<sup>2</sup> não é muito amplo e arejado, mas abriga um total de aproximadamente 5000 livros (dados do PPP da escola) para pesquisa e leitura literária. Vale ressaltar que a biblioteca fica – na maior parte do dia (pois a rotatividade dos profissionais que são emprestados da secretaria para trabalho lá é alta) – aberta aos alunos de todos os turnos que têm acesso à consulta e ao empréstimo dos exemplares.

**Figura 2 – Biblioteca da escola**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

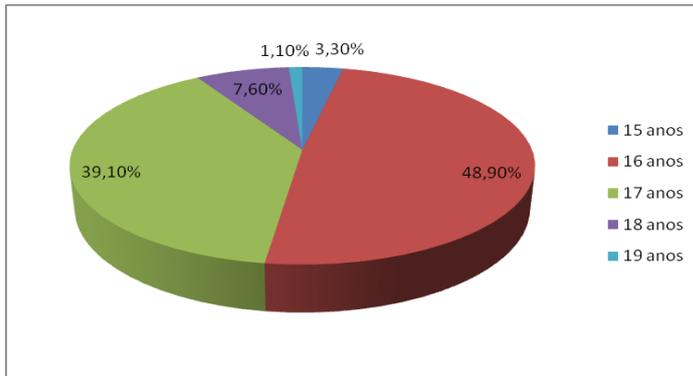
Por ser uma escola referência na cidade de Guarapari – fora do centro Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra em que se figuram a maioria das pesquisas – atendendo a alunos de várias comunidades, por ter turmas heterogêneas, inclusive com discentes que têm longa caminhada na instituição, a EEEFM “Angélica Paixão” parece um campo bastante atrativo para o nosso estudo de caso, sobre práticas, representações e apropriações de diferentes objetos de leitura literária de jovens/adolescentes em idade escolar.

Nossa pesquisa pretende conhecer esse sujeito leitor a fim de compreender como se dão as práticas, apropriações e representações dos alunos frente à (não) leitura de versões adaptadas e com texto integral da obra *O cortiço*.

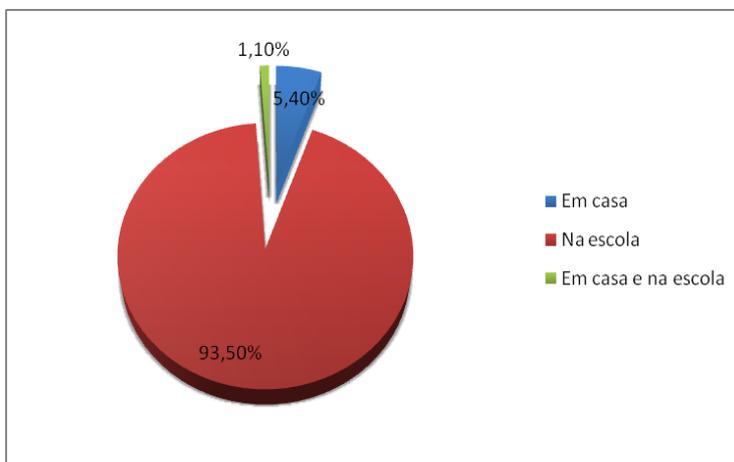
#### 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A aplicação do questionário permitiu conhecer um pouco melhor quem são os sujeitos de nosso trabalho. Noventa e dois alunos dentre os cem pré-selecionados responderam à ferramenta de pesquisa que foi disponibilizada on-line pelo período de quinze dias. Entre esses alunos encontramos os nove sujeitos que participariam do grupo focal. Dos respondentes, 65,2% declaram pertencer ao gênero 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. Seguindo esse critério de uma maior adesão feminina à pesquisa, o grupo focal em sua configuração final – após desistência de dois candidatos – contou com três indivíduos do gênero masculino e quatro do gênero feminino, sendo dois do 3º ano e cinco do 2º ano do Ensino Médio.

Os sujeitos têm, conforme gráfico abaixo, idade entre 15 e 19 anos. Podemos ver, dessa forma, que na escola-campo não há grande defasagem idade-série, o que indica que – salvo exceções – os alunos estão em idade regular para a série que cursam. Os alunos que participaram do grupo focal têm entre 16 e 17 anos, não apresentando também defasagem em suas respectivas séries.

**Gráfico 1 – Idade dos alunos investigados**

O gráfico seguinte mostra para nós que a maior parte desses alunos foi alfabetizado na escola, o que parece se justificar devido à falta de tempo dos pais dos mesmos, uma vez que, a maioria das respostas revela que tanto pai quanto mãe trabalham fora de casa. Essa realidade se confirma também entre os indivíduos do grupo focal, dentre os quais apenas um foi alfabetizado em casa.

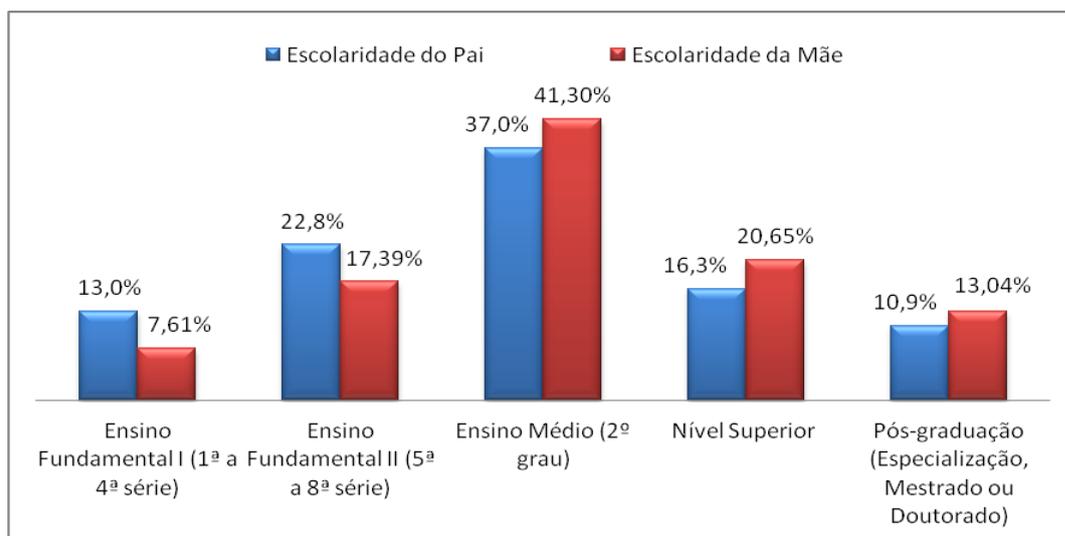
**Gráfico 2 – (Procad) Você foi alfabetizado:**

Outro dado importante que pode evidenciar a alfabetização da maioria dos alunos na escola é o fato de grande parte das profissões dos pais e das mães dos discentes não exigirem escolaridade avançada. Assim, as profissões das mulheres vão desde domésticas, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, passando pelas funcionárias do comércio, comerciantes, autônomas, empresárias e funcionárias públicas até poucas que possuem profissões diretamente ligadas ao ensino superior, tais como professoras, farmacêuticas, enfermeiras e contadoras. As profissões dos pais não se

figuram de forma muito diferente, uma vez que temos cozinheiros, motoristas, frentistas de posto, comerciantes, trabalhadores do comércio, empresários, eletricitas, taxistas, pedreiros, padeiros, funcionários públicos, até chegarmos também às profissões que exigem ensino superior, ocupadas por poucos: professor, engenheiro, dentista e bacharel em direito. Os pais dos indivíduos do grupo focal seguem também essa mesma regra, uma vez que as profissões por eles ocupadas são as mais diversas, ou seja: a maior parte das famílias dos alunos da escola campo vive com salário mensal.

Embora alguns pais e mães tenham nível superior ou até mesmo pós-graduação concluídos, a maioria – conforme vemos no gráfico que segue – tem apenas o Ensino Médio concluído, sendo que muitos não ultrapassaram o Ensino Fundamental. O que comprova o fato de a maior parte das profissões citadas não requererem nível superior completo. A maioria dos responsáveis pelos indivíduos do grupo focal concluíram o Ensino Médio, apenas dois pais e duas mães cursaram nível superior, sendo que uma delas é pós-graduada e trabalha como professora. Uma das mães cursou apenas o Ensino Fundamental II.

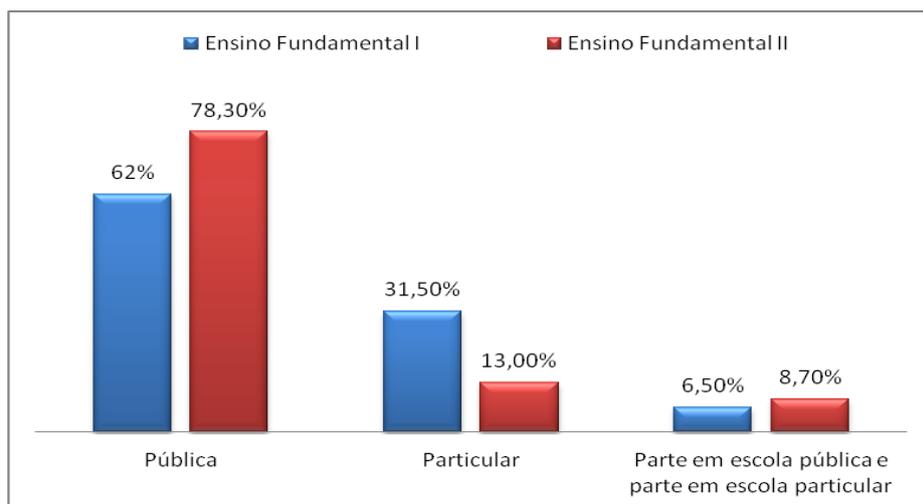
**Gráfico 3 – (Procad) Escolaridade dos pais e das mães**



Com relação à escolaridade dos alunos, grande parte dos indivíduos pesquisados estudou o Ensino Fundamental I e II em escola pública, sendo que de primeiro ao quinto ano temos uma maior quantidade de sujeitos que tiveram um ensino em escola particular, o que pode justificar a presença de alunos com uma formação

básica sólida e uma porcentagem razoável de leitores, inclusive, dentre os que estudaram o Fundamental II em escola pública, conforme já falamos, muitos foram alunos da EEEFM “Angélica Paixão” desde o 6º ano. Dos participantes do grupo focal, as quatro alunas seguem essa regra, já os três alunos cursaram apenas o Ensino Médio na escola campo. Um sujeito cursou o Ensino Fundamental I e II em escola particular, outro cursou apenas o Fundamental I em instituição privada e todos os demais estudaram todo o período escolar em escola pública. O fato de termos quatro alunas participantes do grupo focal que estudam desde o 6º ano na escola e três alunos que estudam desde o 1º ano do Ensino Médio torna mais interessante nossa escolha, visto que parte do grupo teve grande parcela de sua formação na própria escola e os demais alunos já se habituaram ao ritmo do local, por já estudarem na escola a pelo menos um ano e meio.

**Gráfico 4 – (Procad) Você cursou o Ensino Fundamental I e II em uma escola:**



O fato de a maior parte desses alunos ter cursado tanto o Ensino Fundamental I quanto o Ensino Médio em escola pública, somado à importância dada a uma continuidade dos estudos na própria escola e aos dados fornecidos pelo questionário de que os pais desses alunos são – em sua maioria – assalariados e têm pelo menos o Ensino Médio concluído, torna a justificar nosso interesse em pesquisar a comunidade em questão. Tais dados atrelados 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 figuram as práticas, representações e apropriações de leitura na comunidade estudada.

## 2.5 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

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, embora já tenhamos discutido o assunto, 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 deixa-nos 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.

Abaixo temos a listagem dos conteúdos e tópicos integrantes do eixo Cultura, Sociedade e Educação do CBC (2010, p. 73) – tomamos como exemplo o segundo ano do Ensino Médio:

- Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro.
- Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves.
- Contexto histórico do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/naturalista.
- A mulher em linguagem machadiana.
- A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo.
- O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães.

A redação acima, retirada na íntegra do Currículo Básico Comum das escolas estaduais, retoma nossa fala anterior acerca das reais orientações para o ensino de Literatura nas séries do Ensino Médio, onde a leitura literária parece não ter vez.

Outro problema enfrentado pelos professores de Língua Portuguesa é a obrigatoriedade de fragmentação da matéria em gramática, Literatura e produção de texto – o que já foi apontado por Dalvi (2013, p. 75). Com apenas uma aula semanal de Literatura acreditamos que seja difícil trabalhar textos integrais em sala de aula. Obviamente, não podemos desmerecer o protagonismo do professor que, em condições adversas, contra as orientações oficiais, com quarenta alunos em sala de aula, sem material necessário, utiliza sua criatividade e muitas vezes consegue efetivar a prática de leitura em suas aulas.

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 embasam 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 torna-se 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 “disponibilidade 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.

## 2.6 DA BIBLIOTECA AZUL AO CORDEL: UM PRIMEIRO PENSAMENTO ACERCA DAS ADAPTAÇÕES

Na esteira do pensamento de Chartier (2002), é importante compreender que as divisões culturais não se ordenam sob um único recorte social, “que supostamente comanda a desigual presença dos objetos como as diferenças nas condutas” (p. 68). Pelo contrário, há princípios de diferenciação capazes de identificar com mais pertinência as variações culturais (p. 69).

Existe aí um problema, a caracterização das configurações culturais partindo de materiais que lhes são específicos parece ser um tanto redutora:

De um lado, (...) assimila o reconhecimento das diferenças apenas às desigualdades de distribuição; de outro, ignora o processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma fazem sentido para aqueles que deles se apropriam ou os recebem (CHARTIER, 2002, p. 69).

Chartier (2002) relata uma importante experiência quanto à circulação dos textos impressos nas sociedades do Antigo Regime. Os textos distribuídos a leitores menos letrados e a leitores mais abastados eram os mesmos, dessa forma, ou os leitores mais humildes eram postos frente a textos que não haviam sido diretamente produzidos para eles ou livreiros-editores utilizam fórmulas para colocar à disposição

dos leitores menos proficientes textos como os da Biblioteca Azul na França do século XVII. O importante é, todavia, afirma Chartier (2002) “compreender como os mesmos textos – em formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” (p. 69 - 70).

A *Bibliothèque Bleue* foi, nas palavras de Chartier (2002a), uma fórmula editorial para atingir um número muito grande de leitores entre o começo do século XVII e meados do século XIX. Era formada por textos anteriormente escritos para outros fins editoriais, mas que se encerram em características comuns em prol de sua venda às camadas populares que até então não tinham muito contato com o texto. Assim, são propostas para a fórmula características materiais e comerciais (p. 128):

Materiais: tratava-se de livros brochados, com capa de papel azul (mas também vermelho ou cor de mármore), impressos com caracteres desvanecidos e mal distribuídos, ilustrados com gravuras de refugo e nos quais, na página do título, a imagem surge muitas vezes no lugar da marca do impressor. Comerciais: ainda que a extensão das obras seja variável, os seus preços permanecem sempre modestos, muito inferiores aos produzidos num outro mercado de livros mais cuidados e, conseqüentemente, mais caros. A *Bibliothèque bleue* exige, pois, preços de custo calculados à risca a fim de proporcionar um preço de venda muito baixo (CHARTIER, 2002a, p. 129).

Temos aqui possibilidade de comparar o material em que são fabricadas as adaptações de nossa discussão. A adaptação de *O cortiço* feita por Fabio Pinto para os ditos novos leitores assim como os da Biblioteca azul, trata-se de livro brochado e grampeado, com capa não azul, mas colorida contendo a imagem de uma janela com roupas penduradas o que simbolizaria o próprio cortiço. Não podemos dizer que o texto é mal distribuído, até mesmo porque o mais simples editor de textos e as condições de impressão mínima existentes hoje permitem que as palavras estejam alinhadas à página. A produção é bem revisada, não apresentando erros de registro da língua, embora peque muitas vezes em função da narrativa pobre – o que discutiremos na próxima sessão. Há poucas imagens ao longo das páginas, às quais parece não ter sido dada muita atenção, e o valor em que o livro chega ao consumidor final parece ser causa e reflexo disso, pois são vendidos com o preço a partir de R\$8,49<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Disponível em: < [http://www.submarino.com.br/produto/7120389/livro-escrava-isaura-a-colecao-e-so-o-comeco?loja=03&opn=XMLGOOGLE&&WT.srch=1&epar=bp\\_pl\\_00\\_go\\_g35177&gclid=CNzXmraLINACFQiAkQodFoQIOw](http://www.submarino.com.br/produto/7120389/livro-escrava-isaura-a-colecao-e-so-o-comeco?loja=03&opn=XMLGOOGLE&&WT.srch=1&epar=bp_pl_00_go_g35177&gclid=CNzXmraLINACFQiAkQodFoQIOw)>. Acesso em 23-out-2016.

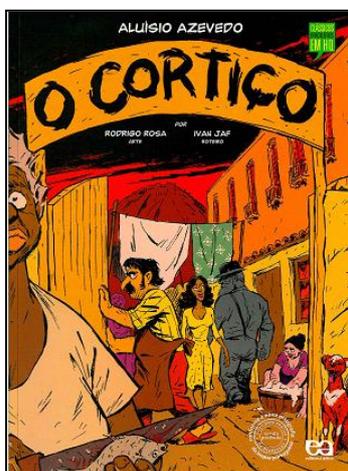
Figuras 3 e 4 – Capa do livro *O cortiço* - coleção “É só o começo” e imagem reproduzida na página 13



Fonte: Arquivo da autora (2016).

No que diz respeito ao material da HQ de *O cortiço* produzido com a arte de Rodrigo Rosa e o roteiro de Ivan Jaf, podemos perceber que a qualidade é bem superior à adaptação da coleção anterior e até mesmo aos livros da Biblioteca Azul. Diferente das antigas HQ's feitas em papel fosco, vendidas nas bancas de jornais, o livro em questão é produzido em papel de excelente qualidade que fixa bem as cores e não as perde com o passar do tempo. O exemplar é encadernado, possui capa parcialmente dura e riqueza de imagens e de cores. Traz como bônus em suas últimas páginas parte do processo de criação e do trabalho entre Ivan Jaf e Rodrigo Rosa. Seu valor, mais alto do que o das histórias em quadrinhos tradicionais, chega a R\$45,50 no site da editora<sup>13</sup>.

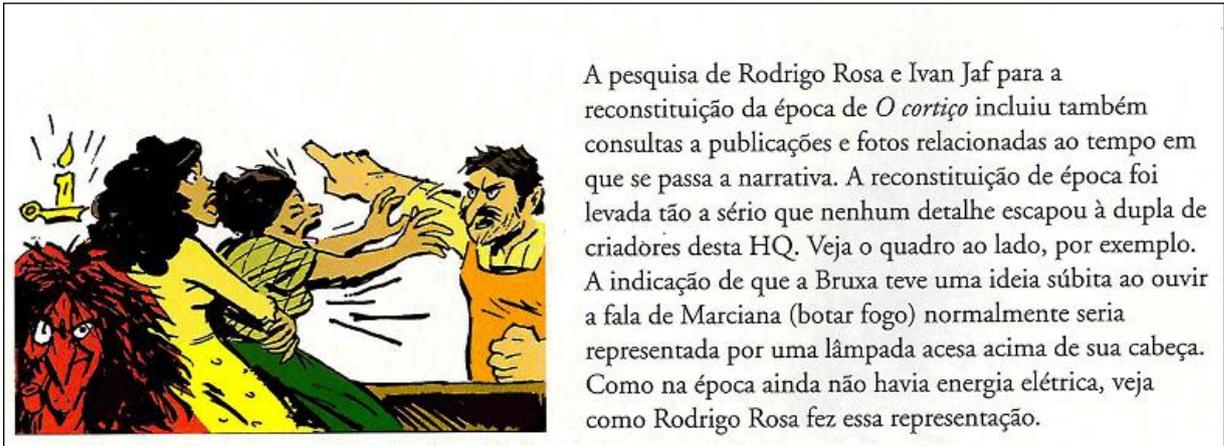
Figura 5 – Capa da HQ *O cortiço* – Arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Ivan Jaf



Fonte: Arquivo da autora (2016).

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/produto/o-cortico-38>>. Acesso em 23-nov-2016.

**Figura 6 – Bônus ao final do livro**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Outro aspecto a ser observado nas obras adaptadas para a Biblioteca Azul, de acordo com Chartier (2002a), é sua pertinência aos leitores com menos habilidades. Precisam, por sua vez, de uma leitura que exige sinais visíveis de identificação – gravuras, resumos que funcionariam como protocolos de leitura, processo de leitura que se sente à vontade somente com textos breves e sequências fechadas, “uma leitura que parece satisfazer-se com uma coerência global mínima” (p. 130). O autor afirma não ser essa uma maneira de ler das elites letradas, familiarizadas com o livro, que têm habilidade na decifração e dominam o texto como um todo.

Mais do que a erudita, essa leitura rudimentar pode suportar as imperfeições deixadas nos textos devido às suas condições de fabrico, apressadas e baratas (por exemplo, as inúmeras gralhas, as folhas mal cortadas, as confusões de nomes e de palavras, os múltiplos erros). A leitura dos leitores de livros *de cordel* (pelo menos a maioria deles, já que os notáveis não desdenham a sua compra, por prazer, por curiosidade ou para colecionar) parece ser uma leitura descontínua, salteada, que se acomoda às rupturas e às incoerências (CHARTIER, 2002a, p. 130).

Retomamos aqui um trecho da definição de neoleitor aplicado pelos editores da coleção “É só o começo”, que seria dedicada ao “jovem com acesso irregular à escolaridade ao longo de sua formação” e que busca se qualificar para o mercado de trabalho; ao “aluno que está saindo da infância e entrando na adolescência”; ou ao “adulto que resolveu vencer a barreira do analfabetismo”, começando a estudar ou retomando os estudos, adulto “que tem já grande experiência de vida para quem os livros são apenas objetos inanimados” (FISCHER, 2009, p. 12). Ao entendermos quem a referida coleção diz ser o novo leitor, parece que esses jovens e adultos estariam – frente às percepções industriais – inseridos nesse campo de leitores

rudimentares conforme pondera Roger Chartier (2002a), ao falar dos leitores a quem os livros da Biblioteca Azul eram destinados. Leitores capazes de “relevar” as imperfeições textuais e suas rupturas sobre as quais falaremos na próxima sessão, que precisariam de sinais que facilitam a compreensão a partir do recurso a resumos, ilustrações, etc.

Analisando não somente a Biblioteca Azul, mas também os cordéis, o autor cita que a política dos inventores da fórmula, dos impressores de Troyes e de tantos outros que os sucederam, consiste em selecionar entre os textos já editados aqueles que podem atender às expectativas e competências do público que pretendem atingir. Duas consequências em função disso: os textos já editados colocados na forma de cordéis não são populares por si só, “pertencendo antes a todos os gêneros, a todas as épocas, a todas as Literaturas”; e todos os textos aqui mencionados tiveram antes de sua edição “popular” um percurso na forma “clássica de produção livreira” (CHARTIER, 2002a, p. 129), assim como podemos perceber nas produções que integram o *corpus* de nossa análise.

Achamos importante falar do cordel aqui, pois como Chartier (2002a) coloca, os textos reeditados prendem-se não com os textos que a eles deram origem, mas com a intervenção editorial “que tem por objetivo adequá-los às capacidades de leitura dos compradores que têm de conquistar”. O autor afirma que este trabalho de adaptação modifica o texto quando comparamos ao texto que lhe deu origem (p. 129):

Este trabalho de adaptação modifica o texto relativamente ao modo como é apresentado na edição anterior, que serve de cópia para os impressores de livros populares e é orientado pela representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar. Essas transformações são de três espécies. Encurtam os textos, suprimem os capítulos, episódios ou divagações considerados supérfluos, simplificam os enunciados aliviando as frases das orações relativas e intercalares. Dividem os textos criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos. Censuram as alusões tidas por blasfematórias ou sacrílegas, as descrições consideradas licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes. A lógica deste trabalho é dupla: tem por fim controlar os textos, submetendo-os às exigências da religião e da moral da Contra-Reforma, a pretende torná-los mais facilmente decifráveis por parte de leitores inábeis (CHARTIER, 2002a, p. 130).

O autor afirma ainda não ser o catálogo de livros de *cordel* feito ao acaso, uma vez que são todos escolhidos em função de sua popularidade, pois parecem ser de gosto do mais vasto público. São, portanto,

susceptíveis de responder a uma expectativa partilhada, seja ela da ordem da devoção, da utilidade ou do imaginário. Daí, a escolha dos textos que alimentam as piedades mais comuns ou orientam as formas de celebrar o quotidiano. Daí, em matéria de ficção, a preferência dada às histórias, romances ou contos, que obedecem a certas estruturas narrativas, ao mesmo tempo descontínuas e repetitivas, que sobrepõem os fragmentos, empregam várias vezes os mesmos motivos, ignoram as intrigas complicadas que requerem uma memorização exata dos acontecimentos ou das personagens. É sem dúvida a afinidade das estruturas textuais, mais do que os próprios temas, muito diferentes, que explica a escolha dos impressores de Troyes, onde investem implicitamente a ideia que têm das competências culturais do seu público (CHARTIER, 2002a, p. 174, grifo nosso).

Os livros de *cordel* têm formato próprio, como já mencionado, estão envolvidos em uma fórmula editorial. Dessa maneira, duas ponderações acerca desses livros: no caso do repertório, “aquilo que é contemporâneo do leitor, do seu horizonte de expectativa, não é o texto, mais ou menos antigo, mas a forma impressa na qual ele é dado a ler”; o que é dito popular em catálogos de *cordel* não são os textos, que pertencem aos mais diversos gêneros da “cultura letrada”, mas os “objetos tipográficos que lhes servem de suporte, enredados na dupla exigência do mais baixo preço e de uma leitura que não é necessariamente virtuosa” (CHARTIER, 2002a, p. 178).

Chartier (2002a) destaca que a extensão dos textos nesses livros é muito variável, embora não haja textos curtos. Ainda variável é o lugar da imagem, alguns, por exemplo, têm a imagem na página do título, o que pode ter alguns significados: diminuir “a parte da página do título consagrada à identidade editorial, como se nas publicações de *cordel* o fato não valesse a pena” (p. 179). O autor destaca não ser grande o número de livros de *cordel* com ilustrações, inclusive, muitos deles têm apenas uma, mas, de qualquer forma, a ilustração tem um significado (p. 179).

Se a imagem é única, encontra-se quase sempre ou nas primeiríssimas páginas do livro, ou na última de todas. Instaura-se assim uma relação entre a ilustração e o texto no seu todo, e de forma nenhuma entre a imagem e esta ou aquela passagem particular. Colocada à cabeça, a ilustração induz uma leitura, fornecendo uma chave que indica através de que figura deve

ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma das suas partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração (CHARTIER, 2002a, p. 179).

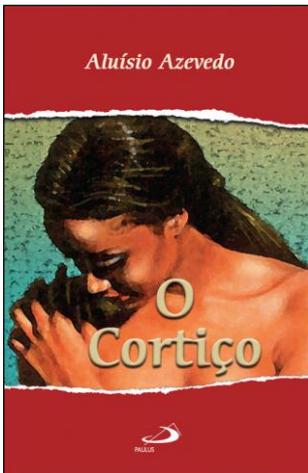
Assim como o autor, acreditamos que o trabalho de adaptação transforma o texto, não somente em suas dimensões materiais, mas também sob um aspecto de redução e adequação da linguagem. Há, no entanto, algo mais a pensarmos, como destacado na citação anterior, parece que os editores ou quem cuida das adaptações têm implícita a ideia de quais competências culturais têm seu público, o que nos instiga para uma discussão mais adiante.

Curiosamente, Chartier (2002a) falava sobre a *Bibliothèque Bleue*, mas nosso *corpus* de análise é também constituído por obras adaptadas obtidas a partir de um texto editado conforme os padrões clássicos de edição. Para não incorrerem no erro de desprestigiar esses objetos oriundos de uma obra canônica, vamos esboçar um pequeno estudo pelo viés da teoria da tradução, tomando o cuidado de analisá-las não como meros textos recortados, facilitados, mas como novas produções culturais.

## 2.7 O CORTIÇO EM TRÊS VERSÕES

O livro *O cortiço* versão integral de Aluísio Azevedo está separado em vinte e três capítulos onde 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 – sua linguagem apresenta certo grau de dificuldade de compreensão para leitores que não conquistaram habilidades além da decifração. Estamos trabalhando com a 1ª edição/4ª reimpressão de *O cortiço* da editora Paulus (2014).

**Figura 7 – Capa de *O cortiço* – Aluísio Azevedo**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

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) (ver figura 2), contém quinze capítulos que foram adaptados a partir do texto integral conforme menciona a editora:

Esta edição foi baseada na versão integral do texto de Aluísio Azevedo. O texto original foi reduzido, e a linguagem foi adaptada para um público específico, o de neoleitores, segundo critérios linguísticos (redução do repertório vocabular, supressão ou mudança de pronomes, desdobramento de orações, preenchimento de sujeitos, etc.) e literários (desdobramento de parágrafos, eventual reordenação de capítulos e/ou informações, ênfase na caracterização de personagens, etc.) que visam oferecer uma narrativa fluente, acessível e de qualidade (PINTO, 2009, contracapa).

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 neoleitores (segundo os conceitos da editora e conforme já discutimos), entretanto, entra em contradição com o que vemos no site da mesma, onde os livros são indicados para jovens e adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, conforme imagem abaixo para um dos livros da coleção.

**Figura 8 – Informações Gerais e indicação de leitura**

Informações Gerais		
<b>Título:</b>	NEOLEITORES – A ESCRAVA ISAURA	<b>Indicado para:</b> 7º Ano do Ensino Fundamental 8º Ano do Ensino Fundamental 9º Ano do Ensino Fundamental 1ª Série do Ensino Médio 2ª Série do Ensino Médio 3ª Série do Ensino Médio
<b>Catálogo:</b>	Outros Formatos	
<b>Gênero:</b>	Literatura clássica brasileira	
<b>Série:</b>	Neoleitores	
<b>Cód.Barras:</b>	9788525412867	
<b>ISBN-13:</b>	978.85.254.1286-7	
<b>Páginas:</b>	64	

Fonte: site da editora<sup>14</sup>.

A editora confessa respeitar os textos originais, mas deixa claro que até um certo ponto, uma vez que “não há tradução perfeita, não há adaptação sem modificação, tanto quanto não se faz omelete sem quebrar ovos” (FISCHER, 2009, p. 16). Inclusive, 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 se figura 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 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).

A versão adaptada para novos leitores de *O Cortiço* da coleção *É só o começo* traz na contracapa informações aos leitores e aos professores e uma nota editorial.

<sup>14</sup> Disponível em:

<[http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout\\_produto.asp&CategorialID=292715&ID=748482](http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategorialID=292715&ID=748482)>. Acesso em 12-out-2016.

Aos nossos leitores

A Coleção “É só o Começo” foi feita para você, com o objetivo de facilitar o seu acesso ao livro, fazer com que você conheça os grandes autores e suas inesquecíveis obras, desperte sua paixão pela leitura e expanda o seu conhecimento.

Queremos estimulá-lo a viver o mundo dos pensamentos, no qual, com sua inteligência, é possível transformar a imaginação em conquistas na vida real.

Leia mais e sempre.

Boa leitura!

Aos professores

Essa Coleção “É Só o começo” é uma inovação no campo editorial brasileiro, sendo os primeiros livros produzidos e destinados especificamente para a formação de mais leitores, e para muitos deles poderá ser o primeiro livro.

Uma rápida leitura da Coleção dará uma compreensão objetiva sobre o potencial desses livros na formação dos seus alunos e no enriquecimento dos seus planos e programas didático-pedagógicos. O livro é como o professor: o primeiro jamais se esquece.

Professores: se suas aulas já eram boas imaginem agora com a presença dos protagonistas de *O Guarani*, de *O Alienista*, dos casais de *Garibaldi & Manoela* e *Romeu & Julieta*, da simpática *Escrava Isaura* e tantos outros personagens.

Boa aula e boas leituras.

(PINTO, 2009, contracapa)

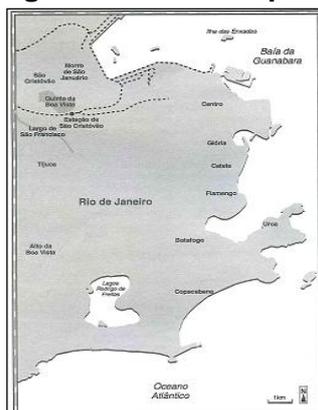
Nesse despertar da paixão pela leitura, a oferta de facilitação do acesso ao livro nos faz pensar em um possível barateamento da leitura literária. O comunicado ao professor de que as aulas se tornarão melhores a partir do compartilhamento da coleção deixa-nos o questionamento para que o grupo focal responda.

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. O indivíduo é alertado de que a história aconteceu muito tempo antes do presente e é orientado a nela mergulhar colocando-se “no lugar dos personagens”. O texto é “adaptado numa linguagem simples” para que o leitor tenha “maior facilidade”, acompanhado de notas geográficas e culturais. A nota 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 (“Prezado leitor, prezada leitora” in 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.

O livro inclui também notas geográficas, históricas e culturais – o que pode de fato ajudar o leitor a pensar algumas questões ou podem se tornar enfadonhas quando o sujeito traz conhecimento prévio de conceitos básicos. A primeira nota (PINTO, 2009, p. 5) traz um resumo sobre o texto e explica brevemente quem foi Aluísio Azevedo, o que pode ser proveitoso para o leitor. Na página seguinte encontramos as personagens trazidas pela adaptação literária e na outra, o cenário do livro, o que parece ser uma informação relevante, pois explica que o romance se passa no bairro de Botafogo no Rio de Janeiro, que deixa de ser zona rural e passa a ser povoado por ricos e pobres no final do século XIX, quando surgem os cortiços (p. 7). Seguem abaixo a página contendo mapa do trecho do Rio de Janeiro pelo qual transitam os personagens (p. 8) e nota sobre o significado de “carta de alforria” (p. 10).

### Figuras 9 e 10 – Mapa e exemplo de nota histórica/cultural



Uma semana depois, ele apareceu com uma **carta de alforria** e leu em voz alta para a companheira. O que Bertoleza não sabia é que o próprio João Romão tinha escrito a carta, que era falsa. O verdadeiro dono de Bertoleza imaginava que ela tinha fugido para a Bahia depois da morte daquele antigo namorado. Mesmo assim, João só ficou tranquilo depois de três meses, quando ficou sabendo que o velho cego tinha morrido. Os filhos do velho certamente não iam lembrar de procurar uma escrava que eles não viam fazia muitos anos.

Carta de alforria: os escravos podiam ser libertados oficialmente, comprando sua liberdade (pagavam ao dono o valor que tinha sido pago por eles). A carta era o documento da libertação.

Fonte: Arquivo da autora (2016).

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. O início do livro traz uma reflexão sobre a obra de Aluísio Azevedo, sua representação no movimento literário denominado Naturalismo e fala da importância dada ao povo humilde que tem papel central na obra. Faz um convite sucinto ao leitor:

Acompanhe os dramas cotidianos e os conflitos pessoais dos personagens de *O cortiço*. Além de se comover e rir com várias histórias surpreendentes, aqui você mergulha no passado do Brasil e tem um retrato vivo de seu povo! (*O cortiço* em HQ, 2010, nota editorial, p.3).

Interessante ressaltar que as páginas finais trazem bônus ao leitor, apresentando a biografia dos autores: Aluísio Azevedo e seu percurso enquanto escritor, Rodrigo Rosa – o desenhista que trabalha desde a adolescência como “cartunista e chargista” já tendo recebido diversos prêmios e Ivan Jaf – roteirista “autor de mais de 40 livros”, tendo começado a produzir histórias em quadrinhos a partir de 1979 (ROSA e JAF, 2010, p. 72).

As últimas páginas do livro – conforme já mencionamos – trazem alguns bônus. Falam do contexto histórico e social em que a obra – versão integral – foi produzida, da vida difícil nos cortiços e de seu povo que mesmo com problemas alegrava-se. Além dos pagodes das pessoas humildes, havia também outro tipo de festa nas casas e salões da burguesia (p. 73) à luz de velas – já que ainda não existia energia elétrica (p. 74). A rotina das lavadeiras é mostrada também juntamente com o costume de se mandar cartas.

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 E JAF, 2010, p. 76).

Os bônus ainda trazem exemplo do processo de adaptação pelo qual os textos passam e a importância da intervenção de Ivan Jaf e Rodrigo Rosa um no trabalho do outro. Quando o desenhista vai finalizar a cena, por vezes, afirma a editora, ele faz algumas alterações. Exemplo disso foi a briga entre brasileiros e portugueses no cortiço. No terceiro quadrinho o golpe de navalha parecia muito violento, Rodrigo Rosa substituiu-o por um dedo no olho, conforme imagem abaixo (2010, p. 79).

**Figura 11 – Mudança no acabamento da Ilustração**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

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.

## 2.8 TRADUÇÃO, REFAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Haroldo de Campos defende que as informações documentais e de sentido permitem vários alinhamentos e combinações possíveis, mas a informação estética não pode ser codificada em função de sua fragilidade (2013, p. 3). Em decorrência disso, um texto literário pensado e escrito por um autor segundo padrões estéticos por ele definidos entra no princípio de “intraduzibilidade”, ou seja, quando adaptado, será um novo texto com nova informação estética – uma recriação.

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quando mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por *signo icônico* aquele “que é de certa maneira similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora (CAMPOS, 2013, p. 5).

Campos (2013) aborda a tradução de textos criativos sob a teoria da transcrição referindo-se à tradução de textos em outros idiomas. Se pegarmos, entretanto, as versões adaptadas de nossa análise do livro *O cortiço* podemos também considerar que são novos textos, uma vez que o estatuto artístico do texto integral é comprometido diante da menor modificação. Isso, obviamente, não torna necessariamente as versões recriadas inferiores ao texto integral, são obras distintas, algumas podem ter qualidade, outras podem não ter.

Octavio Paz (1991), embora não mencione a transcrição, nos mostra que cada texto que passou por processo de tradução é novo, único:

Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem, na sua essência, já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase traduzem outro signo e outra frase. Mas esse raciocínio pode ser invertido sem perder validade: todos os textos são originais porque cada tradução é diferente. Cada tradução é, até certo ponto, uma invenção, e assim constitui um texto único (PAZ, 1991, p. 150).

Paz (1991) corrobora com Campos (2013) ao nos mostrar que toda tradução forma um novo texto e implica em transformação da versão original, tal como acontece nas versões adaptadas de *O cortiço* aqui estudadas.

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 intralingual 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).

Travaglia (2003) fala do processo de tradução como retextualização, considerando, assim como os autores supracitados, que o processo de tradução produz um novo texto a partir de um já existente, mas, para ela, a retextualização se cumpre somente entre ocorrências “interlinguais”, Marcuschi (2007), complementarmente, considera o processo de retextualização como uma atividade “intralingual”, integrante do nosso cotidiano. 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).

(...) a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

O autor discorre sobre como é importante compreender “o que foi dito ou escrito por alguém” para se proceder a retextualização, sendo necessária, antes de qualquer

retextualização, a “compreensão” da fala, pois se não houver entendimento, o processo em questão fica comprometido (p. 47).

Dentre as possibilidades de retextualização destacadas por Marcuschi (2007), interessa-nos a transformação do texto escrito em resumo escrito – prática que o autor 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 Fabio 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.

Marcuschi (2007) apresenta nove operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito; transcrevemo-las aqui, apenas as que talvez possamos adaptar em operações que acontecem durante o processo de reescrita que nos interessa em face de nosso *corpus*:

Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).  
 Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação na ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).  
 Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).  
 Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).  
 Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).  
 Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação) (MARCUSCHI, 2007, p. 75).

Os processos acima citados tais como paráfrase textual, eliminação de duplicações, detalhamento da pontuação que não modifique a ordem do discurso, substituições e reorganizações textuais objetivando a clareza, reorganização sintática, tratamento estilístico, condensação de ideias, são exemplos do que acontece no livro *O cortiço* (2009) da coleção “É só o começo”. Retomamos um trecho citado pela própria editora na contracapa do livro segundo o qual linguagem passou por um processo de adaptação para seu público alvo com adaptações de linguagem (“redução do

repertório vocabular, supressão ou mudança de pronomes, desdobramento de orações, preenchimento de sujeitos”) e adaptações literárias (“desdobramento de parágrafos, eventual reordenação de capítulos e/ou informações, ênfase na caracterização de personagens”).

Os vinte e três capítulos da versão integral foram condensados em *O cortiço* (2009) adaptado por Fabio Pinto no total de quinze capítulos, muitas partes foram suprimidas, inclusive alguns personagens. Podemos perceber que ocorrem de fato supressão 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 ser a fim de 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).

**Figura 12 – Trecho de *O cortiço* (2014) – versão integral (p. 8, 9)**

E o fato é que aquelas três casinhas, tão engenhosamente construídas, foram o ponto de partida do grande cortiço de São Romão.

Hoje quatro braças de terra, amanhã seis, depois mais outras, ia o vendeiro conquistando todo o terreno que se estendia pelos fundos da sua bodega; e, à proporção que o conquistava, reproduziam-se os quartos e o número de moradores.

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, enganando os fregueses, roubando nos pesos e nas medidas, comprando por dez réis de mel coado o que os escravos furtavam da casa dos seus senhores, apertando cada vez mais as próprias despesas, empilhando privações sobre privações, trabalhando e mais a amiga como uma junta de bois, João Romão veio afinal a comprar uma boa parte da bela pedreira, que ele, todos os dias, ao cair da tarde, assentado um instante à porta da venda, contemplava de longe com um resignado olhar de cobiça.

Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 13 – Trecho de *O cortiço* (2009) – versão adaptada (p. 10,11)**

<p>Aquelas três casinhas foram o começo do grande <u>cortiço</u> de São Romão. O vendeiro foi comprando, aos poucos, todo o terreno que ficava nos fundos da venda. A cada compra, aumentavam os quartos e o número de moradores. Sem parar de trabalhar, junto com Bertoleza, nem nos domingos, nem nos dias santos, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, enganando os fregueses, comprando muito barato as coisas que os escravos roubavam da casa dos senhores, diminuindo cada vez mais as próprias despesas, João Romão afinal conseguiu comprar uma boa parte da bela pedreira que ficava nos fundos do terreno.</p>	<p>Cortiço era uma habitação coletiva, composta de várias casinhas pequenas, de vez em quando divididas por dentro. Cada peça era alugada para uma pessoa ou para uma família, em geral gente muito simples e pobre.</p>
---	--

Fonte: Arquivo da autora (2016).

Observe como a frase: “E o fato é que aquelas três casinhas, tão engenhosamente construídas, foram o ponto de partida do grande cortiço de São Romão” se desdobra em “Aquelas três casinhas foram o começo do grande cortiço de São Romão”. A redução vocabular já pode ser notada no início da segunda frase com a supressão do termo “E o fato é que”, depois a informação “tão engenhosamente construídas” também é omitida, ocorre ainda nessa frase a mudança vocabular de “ponto de partida” para “começo”, que busca uma simplificação. Na continuidade do texto vem o trecho “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, (...)” que é, na versão adaptada, substituído por “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, (...)”, percebemos novamente 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” é feita causando uma repetição da mesma; e por fim, a omissão do termo “assenhorear do alheio”.

Conforme discutimos anteriormente, a editora LP&M da coleção “É só o começo” afirma 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.

Retomamos o processo de retextualização de Marcuschi (2007) pensando na tradução “intralingual” (JAKOBSON, 2011) texto-texto, passaremos agora a uma breve comparação entre da versão adaptada em HQ de *O cortiço* (2010) por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf e a versão *O cortiço* de Aluísio Azevedo (2014) com texto integral. Lembramo-nos, para isso, de que os quadrinhos possuem linguagem verbal e não verbal, portanto, uma linguagem intersemiótica (JAKOBSON, 2011).

Claus Clüver (2006) estuda a transposição intersemiótica, traz-nos a informação de que, com a existência de muitos “gêneros em que textos verbais e visuais são combinados e inter-relacionados”, surge o desafio separar o que é arte do que não é, mas a questão a ser observada é que nos suportes que trazem consigo texto e imagem esses elementos devem ser observados em conjunto.

há muitos gêneros em que textos verbais e visuais são combinados e inter-relacionados de várias maneiras, desde o manuscrito iluminado e o emblema até o livro ilustrado, bem como as histórias em quadrinhos, e as muitas outras formas de textos multimídia modernos, que desafiam os limites que costumavam separar a arte da não-arte. Nesses textos, as relações entre palavras e imagens são variadas e multifacetadas. Em alguns casos, podemos ter problemas quando tentamos interpretar separadamente os signos de um sistema que usa a combinação de textos visuais e verbais. Isso aconteceria porque, tamanha é a interdependência entre esses textos que, isolados, não permitiriam a produção de qualquer sentido coerente. Mas a ilustração de um livro pressupõe normalmente a preexistência de um texto verbal e, desde que ela esteja ao lado do texto, os leitores perceberão suas divergências e correspondências com o trecho que ilustra (CLÜVER, 2006, p.110).

Clüver (2006) retoma a tradução intersemiótica ou transmutação conforme definição de Roman Jakobson de que já tratamos aqui. O autor afirma que Jakobson flexibilizou o conceito de tradução ao reformular a tradução interlingual deixando implícita a informação de que uma mensagem não deve ter sua identidade dependente da formulação.

Entretanto, Jakobson não eliminou a dificuldade de se decidir até que ponto uma nova formulação altera a mensagem de forma a não mais ser considerada uma tradução. Essa decisão depende, em grande parte, do

contexto no qual a mensagem é utilizada e de seus usuários (CLÜVER, 2006, p. 113).

O autor assinala que para um “texto-alvo” seja considerado uma boa tradução é necessário que “contenha equivalentes para todos os aspectos e características do texto original (ou “texto fonte”)” (2006, p. 113). Uma total correspondência, entretanto, nunca acontecerá, uma vez que “qualquer tradução oferecerá, inevitavelmente, mais do que o texto original oferece, e também menos” (CLÜVER, 2006, p. 117).

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

Retomamos aqui um trecho simples que, curiosamente, a versão de *O cortiço* por Fabio Pinto (2009) – mesmo tendo espaço para isso – não deu conta de detalhar para o leitor, enquanto a versão de *O cortiço* em HQ por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2010) conseguiu traduzir – a nosso ver – de forma interessante.

No primeiro capítulo do livro, Azevedo (2014) fala que João Romão era um português dono de uma venda, mostrando como o mesmo se tornara proprietário, em contrapartida, na HQ, o leitor verá nas imagens seguintes que o primeiro quadrinho traz essa informação para nós. Um segundo fator simples a ser

observado: enquanto a versão de *O cortiço* por Fabio Pinto (2009) mostra que Bertoleza tinha sido “amante de um português que tinha uma carroça de fretes” e cita que seu companheiro morreu sem afirmar por qual motivo (p. 9); a versão de *O cortiço* em HQ por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2010), ainda que com menos recursos textuais – visto que o espaço disponível para o texto nesses suportes não se compara ao espaço disponível nos livros adaptados com texto em prosa – deixa claro para o leitor que o motivo da morte do companheiro de Bertoleza foi a exaustão em função do trabalho. Seguem trechos comparativos.

**Figura 14 – Texto integral (p. 5)**

João Romão foi, dos treze aos vinte e cinco anos, empregado de um vendeiro que enriqueceu entre as quatro paredes de uma suja e obscura taverna nos refolhos do bairro do Botafogo; e tanto economizou do pouco que ganhara nessa dúzia de anos, que, ao retirar-se o patrão para a terra, lhe deixou, em pagamento de ordenados vencidos, nem só a venda com o que estava dentro, como ainda um conto e quinhentos em dinheiro.

Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à labutação ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações. Dormia sobre o balcão da própria venda, em cima de uma esteira, fazendo travesseiro de um saco de estopa cheio de palha. A comida arranjava-lha, mediante quatrocentos réis por dia, uma quitandeira sua vizinha, a Bertoleza, crioula trintona, escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora e amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade.

Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro. De manhã vendia angu, e à noite peixe frito e iscas de fígado; *pagava de jornal* a seu dono vinte mil-réis por mês, e, apesar disso, tinha de parte quase que o necessário para a alforria. Um dia, porém, o seu homem, depois de correr meia légua, puxando uma carga superior às suas forças, caiu morto na rua, ao lado da carroça, estrompado como uma besta.

Fonte: Arquivo da autora (2016).

**Figura 15 – *O cortiço* adaptação textual (p. 9)**

João Romão era um português dono de uma venda no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Ele economizava muito, queria tanto ficar rico que agüentava as mais duras privações. Quem cozinhava para ele era a vizinha, uma quitandeira chamada Bertoleza, crioula de uns trinta anos, escrava de um **velho cego que morava em Juiz de Fora.**

Bertoleza tinha sido amante de um português que tinha uma carroça de fretes. Quando o amante de Bertoleza morreu, João Romão foi compreensivo com os sofrimentos dela e foi aos poucos ganhando a confiança da mulher a ponto de ela não resolver mais nada sozinha. Depois de certo tempo, se alguém precisava tratar de qualquer negócio com Bertoleza, nem se dava mais ao trabalho de procurar por ela, ia logo falar com João Romão.

Bertoleza era uma escrava de ganho: trabalhava na rua, vendendo as comidas que ela mesma fazia, e mandava uma parte dos ganhos para seu dono, que até morava em outra cidade.

Fonte: Arquivo da autora.

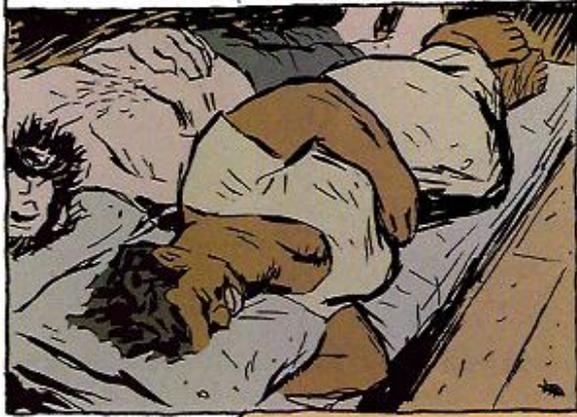
Figura 16 – O cortiço em HQ (p. 5)

Rio de Janeiro, mil oitocentos e setenta e pouco...

JOÃO ROMÃO TRABALHOU, DOS TREZE AOS VINTE E CINCO ANOS, NUMA TAVERNA NO BAIRRO DE BOTAFOGO. ACABOU RECEBENDO A VENDA COMO PAGAMENTO DOS SALÁRIOS ATRASADOS.



SUA VIZINHA ERA UMA ESCRAVA CHAMADA BERTOLEZA, AMIGADA COM UM PORTUGUÊS, DONO DE UMA CARROÇA DE FRETE.



POR QUATROCENTOS RÉIS POR DIA, ELE COMPRAVA AS REFEIÇÕES NA VIZINHA. DEPOIS QUE VIRARA PROPRIETÁRIO, JOÃO ROMÃO FICARA POSSEÍDO DO DELÍRIO DE ENRIQUECER, E AFRONTAVA RESIGNADO AS MAIS DURAS PRIVAÇÕES.



BERTOLEZA TAMBÉM TRABALHAVA FORTE. PRECISAVA PAGAR AO SEU DONO, UM VELHO CEGO QUE MORAVA EM MINAS GERAIS, VINTE MIL-RÉIS POR MÊS, E AINDA JUNTAR PARA SUA ALFORRIA.



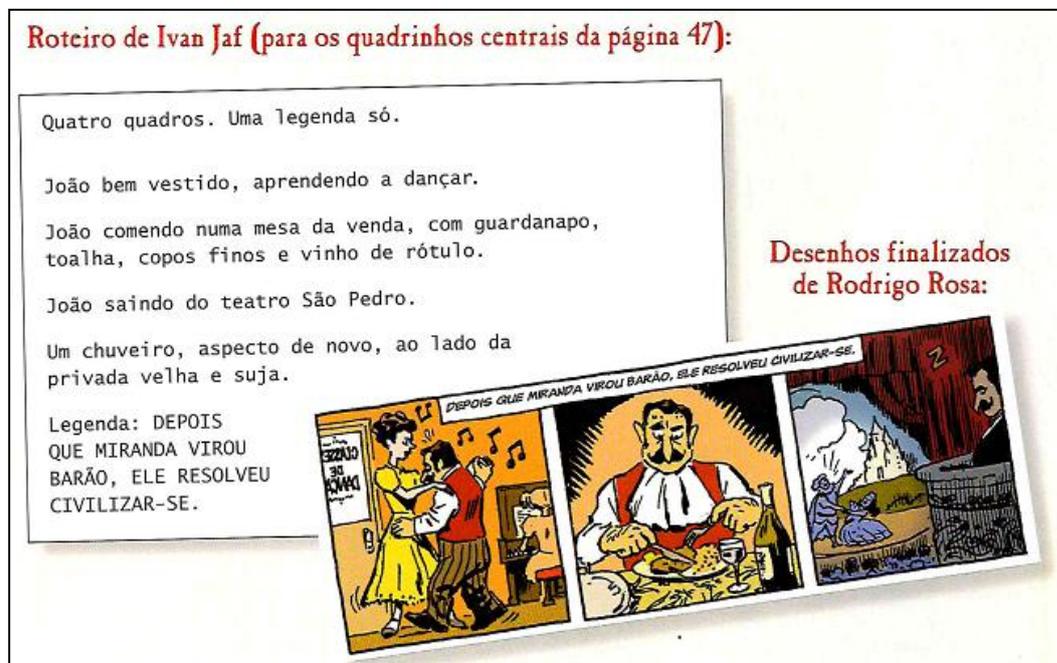
UM DIA SEU HOMEM, DEPOIS DE MEIA LÉGUA PUXANDO UMA CARGA SUPERIOR ÀS SUAS FORÇAS, CAIU MORTO NA RUA.



Como se pode observar, o primeiro quadrinho já traz a explicação de como João Romão adquiriu a venda. Na sequência os autores resumem a vida de Bertoleza que será fundamental para o andamento da narrativa e o último quadrinho mostra como o marido de Bertoleza realmente morreu “puxando uma carga superior às suas forças (...)” (p. 5), informações omitidas na adaptação textual de Pinto (2009), mas que os autores Rosa e Jaf (2010) transmitem com texto e imagens. Interessante ressaltar que um leitor mais novo provavelmente não entenderia o trecho “puxando uma carga superior às suas forças” trazido tanto pelo texto integral quanto pela HQ, mas os quadrinhos completam-na com a imagem não deixando dúvidas de que o homem puxava a carroça.

Rememoramos o bônus existente nas últimas páginas da HQ para mostrar parte do processo de adaptação: como Ivan Jaf faz o roteiro, passa para Rodrigo Rosa que elabora o desenho final. Importante lembrar a afirmativa da editora de que existe diálogo entre ambos, conforme observado na figura abaixo.

**Figura 17 – Roteiro de produção da HQ (p. 77)**



Fonte: Arquivo da autora (2016)

Conforme podemos perceber, Rodrigo Rosa seguiu as orientações de Ivan Jaf, exceto pela sugestão do último quadro, mas ainda assim o tratamento das imagens

foi fundamental para que a mensagem “resolveu civilizar-se” (p. 47) pudesse ser compreendida. Podemos perceber, dessa forma, o poder das imagens para complementar o que o texto escrito nesse pequeno espaço coloca de forma muito resumida ou até mesmo não dá conta de dizer. É o que vemos também quando João Romão mostra o cortiço para Jerônimo: o trecho do 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); A história em quadrinhos (2010) traduz esse trecho com apenas uma imagem:

**Figura 18 – João Romão e Florinda**



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A HQ de *O cortiço* adaptada por Rosa e Jaff (2010) não deixa nenhum personagem da complexa história de Aluísio Azevedo de lado, ao contrário da versão adaptada por Fabio Pinto para a coleção “É só o começo” que ignora, por exemplo, as presenças do Libório – velho que vivia no cortiço e de Florinda, filha de Marciana. A propósito, Florinda engravidara de um funcionário da venda de João Romão, o Domingos, e toda a discussão mãe-filha, mãe-vendeiro, mãe-funcionário do vendeiro é mostrada na adaptação em HQ (JAF e ROSA, 2010, p. 28, 29), na tentativa de se aproximar da versão com texto integral (AZEVEDO, 2014, p. 92-97). Interessante

notar, inclusive, como as imagens trabalhando com o texto auxiliam a retextualizar a história que – obviamente – não terá os mesmos e talvez nem tantos detalhes quanto o texto integral.

Após breve explanação teórica do estudo das adaptações sob a perspectiva da tradução, ressaltamos que, assim como Campos (2013) e Paz (1991), acreditamos que um texto traduzido caracteriza-se como um novo texto. Dentre as muitas terminações adotadas, entretanto, adotaremos o processo de retextualização (MARCUSCHI, 2007) para falarmos das traduções intralinguais (JAKOBSON, 2011), ressaltando a importância de reconhecermos as histórias em quadrinhos como retextualizações na forma de traduções intersemióticas (JAKOBSON, 2011).

O estudo das adaptações aqui feito parece relevante para a nossa pesquisa, uma vez que objetivamos conhecer, no contexto de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Guarapari, como se dão as práticas, apropriações e representações de integrantes da comunidade em questão a partir das retextualizações de *O cortiço* (texto adaptado (2009) e texto em HQ (2010)) e da versão com texto integral (2014), confrontando as leituras por eles (não) feitas.

**CAPÍTULO 3**  
**A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E O LIVRO COMO OBJETO CULTURAL**

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!

(...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*, 1994, p. 440, 448.

Uma vez que nosso trabalho visa conhecer as práticas, representações e apropriações de leitores adolescentes frente à leitura do objeto *O cortiço* nas três versões anteriormente citadas, julgamos necessário discutir os perfis de leitor que surgiram juntamente com a burguesia – a partir do século XVIII; assim como as questões mercadológicas que circundam a indústria cultural do livro e a política de democratização do acesso ao saber. Pensando na inserção da presente pesquisa no ambiente escolar e no trabalho com alunos do Ensino Médio, parece ser relevante abordarmos ainda a educação literária. O capítulo fecha com a discussão dos conceitos de campo literário e *habitus* conforme perspectiva de Bourdieu, uma vez que essa comunidade leitora de adolescentes pertence a um campo literário com interesses afins e desenvolvem *habitus* conforme contexto em que se inserem.

### 3.1 A LEITURA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

Na indústria de produção do livro há um autor, um editor, um tipógrafo e um revisor, além dos responsáveis por sua comercialização (ZILBERMAN, 1999, p. 33). Conforme já discutimos no capítulo anterior, ao falarmos dos processos de adaptação de *O cortiço* (2009) para HQ e para a coleção “É só o começo”, percebemos que esse modelo de produção industrial do livro 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 ENEM – no PNBE coroaram uma nova fase para a inserção desse objeto cultural no Brasil (p. 9).

Embora pareça haver ainda uma dificuldade de definição dos quadrinhos nos documentos oficiais – isso porque, segundo Ramos e Vergueiro (2015), na LBD subentende-se que são “formas contemporâneas de linguagem”, os PCN de Língua

Portuguesa do Ensino Fundamental mencionam as HQ's como gênero e os PCN do Ensino Médio referem-se às histórias em quadrinhos como “manifestações artísticas a serem trabalhadas em sala de aula” – os autores destacam que as HQ's não devem ser vistas como um ramo da Literatura, mas como textos independentes que resguardam seu estatuto artístico (p. 10, 12). Histórias em quadrinhos são, portanto, textos independentes com linguagem própria e não um gênero textual.

Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores como Moacyr Cirne (1997, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para quem os quadrinhos já teriam se “emancipado” e constituído recursos próprios de linguagem (RAMOS E VERGUEIRO, 2015, p. 37).

Ainda que se considerem as características autônomas das HQ's, os autores não negam seu diálogo com a Literatura, até mesmo porque a Literatura em quadrinhos nasceu a partir desse estreitamento de relações. Essa área não é nova (uma vez que nos Estados Unidos no século passado já existia Literatura contada pelas histórias em quadrinhos), mas foi impulsionada pela menção nos documentos oficiais e, sobretudo, pela escolha do PNBE (p. 37).

As HQ's parecem estar passando por uma revolução, pois desde sua inserção no PNBE, a partir de 2006 – inicialmente para as séries do Ensino Fundamental, quando 4,5% do total das obras distribuídas pelo programa foram de HQ's –, existe uma corrida editorial para atender à demanda dos editais, principalmente no que diz respeito a transformar Literatura em quadrinhos.

Isso porque houve um incentivo inicial do PNBE para que as editoras apresentassem adaptações em HQ a partir de obras clássicas da Literatura universal, o que, conseqüentemente, não somente “aqueceu o mercado nacional”, mas também foi responsável por um excesso de oferta, tanto que algumas obras canônicas chegaram a ter quatro adaptações diferentes em um curto espaço de tempo (RAMOS E VERGUEIRO, 2015, p. 18).

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” adaptado 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.

Com a industrialização do processo de produção do livro e sua fabricação em larga escala, de acordo Zilberman (1999), passa-se a valorizar a educação, não se admitindo um saber que não seja transmitido pelo código escrito, em que se dava pequena importância à discussão do conteúdo ideológico do texto, o que resulta, para a classe operária, na “desapropriação do discurso” (p. 33, 34).

Nessa sociedade de consumo industrializada, valoriza-se cada parte da produção, não a produção como um todo. Dessa forma, o operário aprende a ler não para se importar com o conteúdo ideológico do texto, mas para atender à demanda de trabalho linear constante do espaço industrializado. Qualquer processo de aprendizagem para ler e escrever pode ser visto como funcional para o modelo industrial de produção (ZILBERMAN, 1999, p. 34), um parênteses para lembrarmos o processo de fabricação das adaptações aqui mencionadas que perpassa esse tipo de produção segmentada, industrial.

Zilberman (1999) afirma também que para que não comprometesse sua imagem liberal, o Estado interviu nas condições de educação, instalando a obrigatoriedade do ensino e retirando as crianças do mercado de trabalho, assim, o operário era habilitado para suas funções e houve estabilidade no mercado de trabalho, que forneceu ocupação àqueles que perturbavam a ordem (p. 35).

Perrotti (1999) afirma que o público leitor aumenta a partir do século XIX sendo considerado consumidor dos objetos de leitura. “A luta pela leitura inscreve-se, assim, no quadro da luta de classes e é dentro de tal contorno que irá se definindo, à

medida que esta avança”. O acesso ao texto e conseqüentemente à informação sempre ocorreu como forma de afirmação do poder (p. 129).

O Estado aparece, então, conforme afirma Perrotti (1999), como fator de equilíbrio onde, até certo ponto, os interesses do grupo dominante prevalecem. O “Estado educador” “mostra-se como reparador de exclusões que o modo de produção contém intrinsecamente” (p. 130), não conseguindo – ou não querendo –, entretanto, reparar essas exclusões. Em vez disso, o “Estado educador” continua legitimando o ideário burguês de acordo com seus próprios interesses, manipulando uma escola de baixa qualidade para que não tivéssemos cidadãos esclarecidos. Dessa forma, até por volta de 1935, segundo o autor, difunde-se a necessidade de educação para todos, quando então as ideias, não só de educação, mas da cultura para todos também passam a ser valorizadas. Logo, ler, escrever e contar são habilidades que já não dão conta de dar suporte às novas formas de trabalho (p. 131).

A preocupação com a cultura para todos, além da educação, passa a ser reivindicada no momento em que as relações capitalistas de produção impõem-se em todos os níveis nos países hegemônicos, pois os fortes resíduos da cultura teocêntrica medieval não cabem mais nem mesmo no campo, a não ser como folclore. Na era do capitalismo monopolista de Estado, a lógica da razão deve ser a lógica não apenas das classes burguesas, mas, também a das classes populares, inclusive as rurais. (...) agora tratava-se de produzir o novo homem, ajustado às modernas técnicas de eficiência e racionalização do trabalho (PERROTTI, 1999, p. 132).

Dar acesso aos livros, contudo, não faria com que o indivíduo necessariamente se revestisse de autoridade, recuperasse seu poder de argumentação. Enquanto os filhos dos mais abastados aprendiam a ler, os filhos dos comerciantes deveriam saber contar para trabalhar na empresa familiar e as indústrias precisavam de mão de obra barata e menos especializada (ZILBERMAN, 1999, p. 35). Traçando um paralelo com nossos dias, podemos dizer que qualquer programa de incentivo que faça com que o livro chegue à escola não bastará se não vier revestido de formação e criação de condições de trabalho para o profissional; e, ainda, caso o sistema educacional, o econômico e o social brasileiro não sofram mudanças. A distribuição de livros nas escolas não vai fazer com que o indivíduo comece a argumentar, as prateleiras cheias não são reflexo de uma sociedade leitora. Inclusive, vale ressaltar que não basta apenas ler, o que se lê, como se lê, o que se compreende do que é lido e o que se faz com essa compreensão também é importante.

Para esse homem ajustado às técnicas modernas de racionalização do trabalho, Regina Zilberman (1999) destaca que consolida-se uma noção de leitura pragmática e objetiva, valorizando o caráter informativo, doutrinário, mas nunca para fruição, o que estava ligado ao pensamento Iluminista:

(...) a promoção da leitura e do valor da escola, que compunha seu suporte material, tem entre os iluministas seus grandes aliados. Estes veem no livro o instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória (ZILBERMAN, 1999, p. 35-36).

A autora afirma que se uma visão distorcida da função de cultura com supervalorização do imediatismo é apresentada pelo Iluminismo, por outro lado, o movimento é reconhecido por sua importância na democratização da leitura em nossa sociedade, pois:

(...) sedimenta a validação da leitura em nossa sociedade: a de sua inclinação emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal elaborado pela burguesia (classe de onde provinham e de que dependiam os filósofos citados) e que está depositado nas obras escritas. Deste modo, o conhecimento vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora. Recorrendo à cultura como arma para desafiar a tradição que legitimava o poder da aristocracia feudal, a classe burguesa, através do pensamento iluminista, submete-se a práticas que a divulgam, alargando, com isto, o âmbito de circulação do saber e da leitura que a coloca ao alcance dos olhos. Concomitantemente, funda uma teoria da liberdade e do significado da emancipação, que vem a superar o momento histórico em que foi formulada em virtude de sua utilidade para os propósitos imediatos desse grupo (ZILBERMAN, 1999, p. 36).

O conhecimento, dessa forma, antes constituído “ponte para o saber” e para a liberdade em função dos interesses burgueses, passa, por outro lado a amparar os grupos outrora subordinados, tornando-se “ponte para a liberdade”, visto que, conforme Zilberman (1999) destaca, com o domínio da habilidade de ler em consequência da eficácia da escola, há um processo irreversível de democratização do saber (p. 37). Assim, para a autora, o acesso ao código escrito rompe a estrutura de inferioridade do indivíduo que passa, após ser alfabetizado, a não incorporar passivamente o que lhe é imposto. Por isso, “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (p. 38) e, em seguida, para sua transformação.

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 cultural<sup>15</sup>, segundo Geraldi (2010), a multiplicidade de faces 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 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 sócio-econômicas 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).

Em função do que aqui foi discutido, podemos perceber que muito já foi feito, mas, para que tenhamos um país formado por leitores, muitos obstáculos precisam ainda ser vencidos. Edmir Perrotti discute a política governamental de promoção do hábito de leitura, uma tradição que atende à necessidade da indústria, que precisa vender livros (1999, p. 135) e que discutimos nessa seção quando se trata do PNBE. 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 precisa 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. E é sobre isso que precisamos refletir (PERROTTI, 1999, p. 135).

---

<sup>15</sup> 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).

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.

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) associada à falta de tempo para planejamento. 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) quando cita o PNBE e os prêmios FNELIJ e Jabuti. O simples fato de se ter o livro não será nunca suficiente para a emancipação intelectual do sujeito.

### 3.2 LIVRO E LEITURA NO CONTEXTO BRASILEIRO

-Pra que ele lia tanto? Indagou Caldas.

-Telha de menos, disse Florêncio.

Genelício atalhou com autoridade:

-Ele não era formado, para que meter-se em livros?

-É verdade, fez Florêncio.

-Isto de livros é bom para os sábios, para os doutores, observou Segismundo.

-Devia até ser proibido, disse Genelício, a quem não possuísse um título “acadêmico” ter livros (BARRETO, 2005, p. 22).

Houve um tempo em que, segundo Abreu (2001), para não sofrer no corpo os efeitos da leitura, as pessoas deveriam ler pouco e fazer atividades físicas. Quem lia muito poderia até mesmo adoecer, ou quem sabe ficar louco. Importante

lembrarmos em que contexto isso aconteceu: logo quando o texto passou das mãos da igreja às mãos das pessoas – a autora lembra que naquele tempo o acesso ao escrito era limitado, mesmo textos não religiosos eram sacralizados. Um bom leitor, portanto, era o que “lia pouco, refletia com frequência e meditava muito sobre os escritos” (p. 1, 2), aquele que memorizava o que lia.

Discussão complexa, parece que o acesso ao livro e ao conhecimento sempre foram cerceados por questões sociais, políticas e econômicas, uma vez que o clero na Idade Média e, mais tarde, a burguesia verá o acesso ao conhecimento como acesso ao poder, e a leitura como importante instrumento doutrinador. É o que afirma Regina Zilberman (1999), quando assevera que a burguesia se valerá da leitura para sua expansão (p.31), conforme já discutido anteriormente nessa pesquisa. Ainda hoje, como discutimos na seção anterior, percebemos que as políticas de promoção da leitura, bem como os livros parecem promover esse ideário burguês. Isso se confirma na pesquisa de Ramallete (2015), quando a mesma conclui que os livros que têm como enredo histórias de pessoas pobres – praticamente – não aparecem entre os distribuídos pelo PNBE, inclusive, os dois livros que a autora analisa têm em sua história burgueses, personagens de classe média alta e/ou alta que vivem crises existenciais da adolescência ou da juventude.

Entretanto, contrariando o que estabelecem os sistemas hegemônicos, a leitura não é, e não deve ser uma ação passiva, afirma Dalvi (2012): “ler (...) é uma ação política” (p. 22). Até mesmo por isso podemos perceber que havia tão grande preocupação em relação ao que as pessoas liam ou como liam e ainda hoje, a indústria cultural investe em obras de fácil leitura, que não levam o indivíduo a um mínimo “desconforto”:

Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária. Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política. Um leitor que se acredita isento de ação (com a desculpa de “eu só estou lendo”, como se ler fosse uma ação passiva) é um mau leitor. Por isso, em regimes ditatoriais (explícitos ou velados) há tanto cuidado/ preocupação com a circulação de textos. Por isso também a indústria cultural investe tão maciçamente em obras que ocupem nosso tempo sem nos lançar ao mínimo de desconforto (e, portanto, de questionamento) (DALVI, 2012, p. 22).

Concordamos com Dalvi (2012) quando diz que um leitor tem a possibilidade de decodificar um texto, sem entendê-lo, ou seja, sem fazer conexões entre o que leu e seus conhecimentos prévios, o que significa, na verdade, que ele não leu. “Por isso, todo texto exige de seu leitor um repertório próprio de leituras anteriores, para seu “processamento”” (p. 23), uma “biblioteca vivida” de cada sujeito. Jean Marie Goumelot afirma que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (2009, p. 113).

Muitas vezes, no entanto, falta esse repertório próprio, faltam as conexões com o vivido, com textos que circundam o mundo do leitor, o que é lido não é compreendido, não ocorre, portanto, leitura efetiva dos textos. Esse é um problema que assombra a educação brasileira, sobretudo o Ensino Médio, que se confirma pelos resultados nas avaliações nacionais.

Devemos ter em mente que, simultaneamente, acontecem múltiplas leituras entre os indivíduos que não pensam de igual modo e têm uma atitude reflexiva diante dos textos que por eles passam. Dalvi (2012) esclarece que “ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo”. Nossas leituras mostram nosso modo de ser, agir, pensar e “estar no mundo” (p. 22).

Cada leitura, afirma a autora, é uma experiência de construção de sentidos irrepetível. Ou seja, por mais que uma história seja recontada, nunca será substituída a experiência do próprio leitor, mesmo uma pessoa que leia um livro múltiplas vezes terá também múltiplas experiências (p. 23). E são essas experiências únicas, mas que podem apresentar pontos em comum, que tentaremos trazer para essa pesquisa com as questões discutidas no grupo focal.

A Literatura, segundo Antonio Candido, forma, mas não apenas com um estilo pedagógico tradicional, mostrando o Verdadeiro, o Bom e o Belo, de acordo com os interesses das classes dominantes. “Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica (...) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras”. Desperta, dessa forma, atitudes diferentes em pessoas moralistas e educadores, visto que a Literatura provoca fascínio pela sua força humanizadora e amedronta por sua poderosa riqueza (CANDIDO, 1972, p. 84).

Assim como Dalvi (2012) e Ramalhete (2015), não acreditamos que a leitura vá salvar o mundo de seus problemas, nem que ela será um manual de boas maneiras, mas que ela abrirá pontes para que cada ser construa seu modo de pensar, agir e lutar em busca de seus interesses.

Corroborando com essa ideia, Candido destaca que é artificial querer que a Literatura funcione conforme os manuais de boa conduta, conforme os catecismos, visto que ela ensina na medida que atua em toda a sua completude, assim como a vida. O texto literário apresenta, por vezes, o que as convenções sociais gostariam de banir (1972, p. 84).

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma Literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 85).

Dalvi (2012) nos leva a pensar na importância da leitura literária como processo de humanização.

Ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, as escolhas mais conscientes) [...]. Não que a Literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressiva de humanidade e de mundo (p. 9).

Dalvi (2012) acrescenta que utilizar a Literatura para justificar a leitura de obras que possibilitem “educação moral” ou para justificar que lendo os alunos passam a produzir textos melhores (por entrarem em contato com autores que lhes proporcionem ampliar o vocabulário e, conseqüentemente, terem poder de argumentar com pessoas cultas), ou ainda, justificar a leitura literária para que as pessoas possam ser aprovadas no vestibular, parecem ser mostras do “mau uso” e da “má defesa” da Literatura (p. 19-20).

Para entendermos por que devemos ler é necessário explicarmos o que chamamos de leitura:

Entendemos, pois, que, quando alguém lê, não realiza apenas uma decodificação ou tradução do que o autor do texto quis dizer/significar. Os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação (...). Quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos. Nossas leituras (...) estão continuamente sujeitas à revisão. Ler, nesse sentido, é correr riscos o tempo todo, é, noutras palavras, “andar na corda bamba”, é “sentar-se confortavelmente à beira do precipício”, sabendo que, a qualquer momento, o vento pode virar, o barranco pode desmoronar – e a nossa proposta de leitura ser deslegitimada (DALVI, 2012, p. 21, 22).

Nas últimas décadas, a preocupação com a melhora da aprendizagem de leitura tem sido alvo de muitas discussões, sendo que essa questão propiciou o “recolhimento das antigas cartilhas e sua substituição por contos infantis” (COLOMER, 2013, p. 128). Ainda assim, no entanto, podemos perceber – conforme já discutido – que o acesso aos livros no ambiente escolar com as políticas públicas de promoção da leitura não deu conta por si só do ensino de leitura literária, sendo que este apresenta muitas lacunas. Há que se discutir as formas de ensino de educação literária, isso porque a existência de livros na biblioteca não garante um ensino “adequado” da literatura.

### 3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Sobre a Educação Literária, Dalvi (2013) afirma que a criança, no Ensino Fundamental, acessa gêneros literários diferentes dos da educação infantil, desapega-se, portanto, da memorização pela musicalidade e repetição. Ela passa a buscar o que deseja ler e, nesse momento, é necessário pensar na importância da aproximação entre Literatura e educação (p. 72), pensar na forma como os textos são (ou não) inseridos em sala de aula.

A autora afirma que nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se espera que os alunos tenham contato com leituras sofisticadas, poemas de maior complexidade e textos em prosa também mais densos, isso não ocorre. São privilegiados quase que apenas crônicas, textos jornalísticos, letras de músicas, porque se acredita que os estudantes não “darão conta” de textos mais exigentes “como consequência do

trabalho insuficiente ou precário na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Além do mais, “o trabalho literário tende a ser altamente controlado pelo moralismo (...) vigente nas escolas” (DALVI, 2013, p. 74).

Parece haver hoje alguns problemas no ensino de Literatura na escola: muitas vezes, teatro, jogral, livros de poema, não prestam serviço à causa literária, pois tendem a “cristalizar a noção “cosmética” e às vezes “beletrista de Literatura” (DALVI, 2013); um outro problema pode estar no discurso de “ler por prazer”, visto que pode ter por consequência dois fatores: desconsiderar a Literatura 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).

A autora considera que, no Ensino Médio, quando os adolescentes deveriam conhecer textos canônicos e não canônicos, estão pouco habilitados a identificar elementos básicos nos textos.

No Ensino Médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à Literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor). No entanto, ele é incapaz sequer de perceber os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora – daí sua dificuldade em identificar nos textos ou fragmentos as “características” costumeiramente apontadas como próprias a tal ou qual período, autor ou estética e de perceber nuances de (auto)ironia e de humor ou retomadas parodísticas de textos “fundadores”. Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-Literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de Literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que Literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p. 74-75).

Por isso, também, escolhemos como *corpus* uma obra que pertence ao chamado cânone escolar, a saber, *O cortiço*, nas versões adaptadas para a coleção “É só o começo” (2009) e para a coleção “Clássicos brasileiros em HQ” (2010) a fim de verificar se as adaptações feitas a partir da obra canônica *O cortiço* (2014) dão conta

de proporcionar a repercussão do cânone em sala de aula. Pensamos, de antemão, que a insistência nas adaptações como ponte para o conhecimento da obra integral confirmam as ideias que o “Estado educador” e mais, a visão que o mercado industrial tem de seus leitores – de que há uma mal formação pregressa – como afirma Dalvi (2013) – de que o público não tem competências, ou condições, ou tempo, ou disponibilidade para ler os textos integrais. Em contrapartida, precisamos pensar também que boas adaptações refletem a transformação do público leitor atual – que pode ser exigente.

Outro problema é que os textos literários em sala de aula são apresentados de forma desarticulada com a vida, com o contexto social, econômico e cultural. Na maioria das vezes, o acesso à Literatura é feito sem planejamento. A escola se esquece de que talvez fosse necessário olhar para fontes populares (músicas, filmes, novelas, etc.) ou interesses dos leitores para assim aproximá-las da dita “alta Literatura”, “a fim de mais construir pontes que erguer muros”, o que não seria um “barateamento estético ou político do literário” (DALVI, 2013, p. 75). A partir dessa perspectiva, talvez as adaptações, sobretudo as HQ ‘s – em função dos textos verbais e não verbais – poderiam ser uma forma de aproximação para resolver esse problema. Isso, entretanto, depende de um trabalho profundo do professor na elaboração das aulas, na leitura atenta das versões para que ele tenha condições de instigar seus alunos e levá-los a compreender as diferentes visões de um mesmo enredo a partir de versões diversas da obra.

Para mudar o panorama da educação literária no Brasil, devemos, primeiramente, refletir com Dalvi (2012) sobre o motivo pelo qual aprendemos Literatura. A educação literária a partir da escola nos auxilia a:

(...) incrementarmos nosso repertório, auxiliados por um guia experiente – o professor. Isso nos habilitará a lermos as obras literárias que quisermos. Na escola, o professor faz uma seleção (compartilhada) das obras que considera fundamentais para a formação do leitor escolarizado (diferentes estilos, gêneros, propostas estéticas e políticas, escritas, sensibilidades), que serão estudadas (o professor ensinará como lê-las), para que se tornem um conhecimento/ modelo/ repertório a ser acionado em leituras futuras (DALVI, 2012, p. 23, 24).

O papel do professor enquanto mediador de leitura parece ser imprescindível para que a educação literária ocorra efetivamente nas escolas. O professor deve fazer a seleção antecipada dos textos e planejar a leitura em sala de aula.

Para Rouxel (2013), a educação literária deve ter como finalidade formar leitores críticos, livres e responsáveis que possam construir o sentido do texto com autonomia e tenham condições de argumentar e defender seu ponto de vista. “É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da Literatura vislumbra” (p. 20).

A escolha das obras que serão lidas, retomando o papel de mediador do professor, também é fator importante para o trabalho com leitura literária na escola. Embora o docente deva levar em conta as prescrições oficiais, ele pode, muitas vezes, escolher obras que seus alunos poderão estudar em sala de aula. É importante “confrontar os alunos com a diversidade do literário” – vários gêneros e obras que tenham valor histórico no qual sociedades se reconheçam; é importante ainda “propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” – as obras das quais os adolescentes gostam geralmente os confrontam com questões existenciais “que marcam nossa humanidade (amor, morte, dor, sofrimento, etc.); é importante, por último, que o professor observe, de acordo com a modalidade de leitura do indivíduo ou da turma, o “grau de dificuldade da obra proposta”, uma vez que a aprendizagem da leitura literária e o interesse do leitor levam-no a optar por obras mais complexas (ROUXEL, 2013, p. 23-25).

Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes. (...) O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da Literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe (ROUXEL, 2013, p. 25).

Retomando esse encontro do leitor com a complexidade, vale ressaltar que, no Ensino Médio, ele ocorre, principalmente, com “obras do passado” - em função do

que estabelecem os documentos oficiais. O contato com esses objetos “cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos” deve ser estimulado pelo professor. Pode-se relacionar a obra com outros objetos da mesma época – música, filme, etc.; confrontar a obra com as “adaptações contemporâneas” é outro recurso que pode ser muito importante para estimular a curiosidade por esses textos “do passado”, pois a leitura das adaptações permite perceber um “vaivém entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea”; por último, pode-se sugerir a leitura de um clássico comparado com uma obra da atualidade (ROUXEL, 2013, p. 27).

Um grande problema, entretanto, além da não valorização do professor, são os instrumentos para o desenvolvimento do seu trabalho. Um exemplo disso é a quantidade que encontramos em nossa biblioteca das versões de *O cortiço* aqui estudadas: cinco livros distribuídos pelo SESI da coleção “É só o começo”, um livro da coleção “Clássicos brasileiros em HQ” e um livro na versão integral – o que nunca vai ser suficiente para uma sala com quarenta alunos. Ainda que enfrentem dificuldades, percebemos que há professores tentando fazer da leitura em sala de aula prática de seus alunos. Inclusive, vale ressaltar a visão de Rouxel (2013) com relação às adaptações, uma vez que a autora acredita que elas podem estimular a aproximação com as obras do passado e isso também será testado por nós no grupo focal.

Rouxel (2013) acrescenta que o estudo dessas obras que foram escritas no passado pode despertar interesse à medida que percebe-se “a que necessidade respondia essa obra no seu tempo” – e quem pode responder essa questão é a história da Literatura. “É também importante compreender como essa obra ainda pode nos dizer respeito hoje, um convite à leitura atualizadora” (p. 27, 28).

Se levarmos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de Ensino Médio a partir da leitura de certos grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele (ROUXEL, 2013, p. 28).

A autora defende que para que essas leituras entusiasmadas pelas obras do passado possam ocorrer é necessário contato dos alunos com as obras integrais. Não basta, portanto, a leitura de fragmentos trazidos pelos livros didáticos, essa leitura, feita a partir de trechos das obras, acaba sendo uma atividade “frustrante”. “Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de Ensino Médio com o texto”. Essa prática de leitura de obras integrais que pode ser discutida na sala “oferece possibilidades de renovação do ensino da Literatura” (ROUXEL, 2013, p. 28), parece que as adaptações funcionarão nessa empreitada somente se servirem como ponte para o conhecimento da obra integral ou até mesmo para que se possa retomar partes do texto que foram muito complexas para o entendimento do leitor, como a HQ faz ao explicar não somente por palavras, mas por imagens atualizadas.

Rouxel (2013) afirma que “o papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada”. É preciso observar com criticidade os ensinamentos prontos que trazem os livros paradidáticos e do professor, sobretudo com relação às “obras do passado”. O professor precisa pensar que tipo de leitura poderá ser elaborada em sala de aula, antecipando as possíveis dificuldades dos alunos. É importante também que ele renuncie “a algumas singularidades de sua leitura pessoal” para dar espaço à multiplicidade de interpretações dos alunos, permitindo que levantem hipóteses e abarquem a polissemia do texto admitindo variações que não alterem seu sentido (p. 28, 29).

Segundo Rouxel (2013), é necessário um bom clima entre classe e professor, onde haja cooperação e confiança mútua, respeito entre os pares e onde um saiba ouvir o outro, para que se crie um ambiente “propício ao encontro com textos literários”. Assim, podem ser construídos os fenômenos que a autora nomeia como “disponibilidade ao texto” e “desejo de Literatura”, visto que decorrem dos domínios “afetivos” e “cognitivos”. “Pela leitura sensível de Literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (p. 31).

Fechamos essa parte do texto com a fala de Rezende (2013) afirmando que em um país como o Brasil marcado por grandes desigualdades sócio-econômicas profundamente manifestadas na escola, os benefícios das teorias pedagógicas

contemporâneas se configuram muitas vezes como um ideal muito distante da realidade. Não deixamos, entretanto, de pensar em uma educação mais igualitária, em um “mundo melhor, e sabemos que as mudanças de paradigmas são demoradas e dependem de outras transformações” (p. 107). Nossos objetos de estudo podem até ter um interesse nobre na tentativa de democratização da leitura, mas enquanto tivermos um exemplar para trabalhar com quarenta alunos, enquanto os professores não tiverem tempo para um planejamento eficaz, parece meio contraditória essa nova forma de se ensinar. Uma vez que estamos pesquisando as práticas de leitura de alunos do Ensino Médio frente a versões adaptadas de *O cortiço*, parece ser relevante um breve diálogo com o sociólogo Pierre Bourdieu para pensarmos nos conceitos de Campo e no *habitus* desses adolescentes investigados.

### 3.4 DIÁLOGO COM PIERRE BOURDIEU

Primeiramente, consideraremos algumas ponderações de Pierre Bourdieu reproduzidas no livro *O sociólogo e o historiador*. No capítulo “O ofício do sociólogo”, Bourdieu ressalta que o sociólogo, ao trabalhar com o objeto vivo, por vezes é visto como um delator e reconhece que a distância temporal tem um poder de neutralização, quando compara a sociologia à história. Assim, na história, quando são descobertas ligações entre personagens distintos, o historiador é elogiado, mas se o sociólogo encontrar determinadas relações será visto como cruel delator. No trabalho do pesquisador que vai a campo, por vezes, a visão é a mesma, uma vez que – ainda que de forma ética – o pesquisador denuncie a realidade.

Bourdieu relata que repudia a figura de “intelectual total”, reconhecendo que o estudioso não é um profeta conforme Sartre coloca (BOURDIEU E CHARTIER, 2012, p. 19), ou seja, sua palavra não é única e não encerra os assuntos. Assim, o autor trabalha na linha de Foucault, segundo o qual seu trabalho consistia em “descamar algumas evidências, alguns lugares comuns” (p. 19). Para ele, até mesmo a ausência de respostas produz sentido e todo pesquisador deve se questionar a respeito de seus próprios métodos de interrogação. Dessa forma, podemos inferir que não há verdade absoluta, não há modelo preestabelecido que não o tenha sido feito sob intenções políticas e sociais.

Por isso, temos que ter em mente que o trabalho do pesquisador, assim como o do sociólogo, é bastante desafiador, visto que ambos estão inseridos em seu ambiente de pesquisa; partimos também de um princípio segundo o qual não existe verdade absoluta preestabelecida e ainda mais, estamos em um processo de construção do conhecimento. Precisamos ainda ter em mente que, sob uma perspectiva cultural, o grupo não pode falar pelo todo.

Assim, o pesquisador nos parece ter um papel próximo ao sociólogo, pois este, de acordo com Bourdieu, escuta, questiona, interroga, mas não deixa de lado seu discurso crítico, pois sabe que ao produzir respostas acerca de variados temas as pessoas podem construir supostas verdades (2012, p. 36). Pierre Bourdieu defende um papel da sociologia contra a agressão simbólica, contra os “produtores profissionais de discurso” (2012, p. 38).

No capítulo “Estruturas e indivíduo” do livro *O sociólogo e o historiador*, os autores vão tratar do que poderia ser um dilema: a observação da sociedade como estrutura objetiva, hierarquizada, construída com base em dados físicos ou a visão subjetivista inclinada a observar e pensar os “papéis dos sujeitos” (2012, p. 45), em outras palavras, reitera Chartier, seria a tensão entre abordagens estruturais e fenomenológicas. Bourdieu defende que ora é possível e necessário que se faça uma abordagem objetiva, ora deve-se fazer uma abordagem subjetiva dos fatos. Chartier e Bourdieu debatem, portanto, sobre a objetividade e a subjetividade na história e na sociologia e fazem ponderações sobre as situações epistemológicas encontradas em suas análises.

Sabemos que, como dito anteriormente, estamos realizando uma pesquisa que terá tanto abordagem “objetiva” – quando buscamos informações em fontes documentais, mas sobretudo “subjetiva” – quando nossa pesquisa toma o rumo de análise qualitativa, com metodologias a serem aplicadas em grupo focal, a fim de que possamos perceber quais as imbricações das leituras adaptadas e das leituras dos textos integrais na vida de determinados alunos de uma comunidade.

Ainda com relação à subjetividade dos integrantes do grupo focal, vale ressaltar o que Chartier e Bourdieu discorrem sobre o processo pelo qual as pessoas

“interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, escolhas e seus gostos” (2012, p. 57). A fim de que se compreenda a interiorização de estruturas sociais para os indivíduos que partilham de trajetória semelhante no campo social, Bourdieu utiliza a noção de *habitus*. Para o sociólogo, não basta conhecer o estímulo para compreender as respostas do indivíduo, é necessário lembrar que os agentes possuem uma história individual e coletiva e que possuem disposições em estado “virtual” que se manifestarão em determinadas situações, isso consistiria a noção de *habitus* que, em outras palavras, é um “sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências” (2012, p. 58, 62). Existem fatores que são herdados da própria família e a mediação que não pode ser desconsiderada na manifestação dos indivíduos frente a determinadas situações. Compreender os *habitus* dos jovens participantes de nossa pesquisa parece essencial para traçarmos o perfil de leitor da comunidade estudada e mais, para compreendermos que efeito sobre eles surte a leitura das adaptações da obra canônica *O cortiço*.

Sobre a noção de *habitus* defendida por Bourdieu, Setton (2002) afirma que a mesma surge como “um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais” (p. 63).

Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. (...) deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam (SETTON, 2002, p. 63, grifo nosso).

*Habitus* é, portanto, para Setton, um instrumento que auxilia o pesquisador a identificar uma relativa homogeneidade nos gostos, nas preferências, nos costumes de pessoas (indivíduos) pertencentes a um mesmo grupo social e mais, as conjunturas do campo estimulam os *habitus* daquela comunidade e faz com que os

gostos se perpetuem, é o que veremos mais adiante com as mediações de leitura que ocorrem entre os adolescentes da escola campo.

Assim o conceito [*habitus*] consegue apreender o princípio de parte das disposições práticas normalmente vistas de maneira difusa. Não obstante, Bourdieu faz a ressalva de que o ajustamento imediato entre *habitus* e campo é apenas uma forma possível de ajustamento, embora seja a mais frequente. Podem-se vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas. *Habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir (SETTON, 2002, p. 64, 65, grifo nosso).

O *habitus* não é, portanto, imutável, a toda pessoa cabe a possibilidade de subversão, de mudança, sendo com frequência confrontado com novas experiências e, conseqüentemente, por elas afetado (SETTON, 2002, p. 64). Já a noção de campo, também cara a Bourdieu, para Setton (2002),

[...] faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2002, p. 64).

Pensando nos conceitos de campo e de *habitus*, Bourdieu destaca que a sociedade existe de duas formas: na objetividade sob a forma de estruturas sociais e na mente dos indivíduos (2012, p. 60). Não se pode desconsiderar ainda que o funcionamento de um *habitus* depende não somente da gênese do ser humano, mas também do “campo” onde ele se exerce, portanto, o mesmo *habitus* produz efeitos diferentes quando modificado o “campo” (2012, p. 65).

Na esteira do pensamento de Bourdieu, achamos importante investigar os *habitus* dos alunos daquela comunidade que se constitui um campo, uma vez que o espaço se configura em relações entre grupos com diferentes posicionamentos sociais. O campo escolar está aberto ao diálogo, às disputas de poder e torna-se importante à medida que reflete nas questões de ensino e aprendizagem, conseqüentemente nas escolhas de leitura feitas pelo indivíduo e até mesmo nas (não) leituras.

**CAPÍTULO 4**  
**HISTÓRIA CULTURAL E NOÇÕES DE ROGER CHARTIER**

Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária. Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política. Um leitor que se acredita isento de ação (com a desculpa de “eu só estou lendo”, como se ler fosse uma ação passiva) é um mau leitor. Por isso, em regimes ditatoriais (explícitos ou velados) há tanto cuidado/ preocupação com a circulação de textos. Por isso também a indústria cultural investe tão maciçamente em obras que ocupem nosso tempo sem nos lançar ao mínimo de desconforto (e, portanto, de questionamento).

Maria Amélia Dalvi, *Ensino de Literatura: algumas contribuições*, 2012, p. 22.

Neste capítulo, discutiremos brevemente alguns aspectos que motivaram o desenvolvimento da Nova História Cultural a partir do esgotamento das fontes históricas tradicionais e do surgimento de novos objetos de pesquisa. Falaremos das principais características e objetos de estudo da NHC, discutindo – a partir das noções de práticas, representações e apropriações de Roger Chartier – os dados do questionário aplicado em nosso estudo de campo.

#### 4.1 NOVOS RUMOS DA HISTÓRIA

Para entendermos nossa linha de pesquisa, julgamos adequado relatarmos as transformações pelas quais a História passou nos últimos anos até chegarmos à Nova História Cultural. Em 1988, segundo Chartier (2002), a revista *Annales* anuncia uma “crise geral das ciências sociais” negando, todavia, uma crise na história, por se tratar de uma “disciplina ainda sadia e vigorosa”. Tal informação, no entanto, parecia ser enganosa, visto que a história estava, de fato, sendo atravessada por muitas incertezas devido ao esgotamento de disciplinas tradicionais e ao apagamento das técnicas de tratamento de seus objetos (p. 61). Os métodos de análise não davam mais conta da multiplicidade de objetos que apareciam, surgiram novas questões, novos interesses que puseram em xeque as antigas formas de se fazer história.

Essa incerteza atribuída à história, essa crise, afirma Chartier (2002), é oriunda de diversas dúvidas e interrogações, tais como: perda de confiança plena nas quantificações, abandono dos recortes até então comuns, questionamentos de diversas noções (cultura popular e erudita, por exemplo), e até mesmo questionamento dos modelos consolidados de interpretação histórica (p. 8). Tal crise deixa a História em uma situação desconfortável ao pensarmos, inclusive, no surgimento de disciplinas mais recentemente institucionalizadas e dominadoras no campo intelectual: etnologia, linguística e a sociologia (p. 62).

Em função da crise e da necessidade de separar a disciplina histórica das ciências sociais, passa-se à reformulação de:

seus objetos (recompostos a partir de uma interrogação sobre a própria natureza do político), suas referências (sendo privilegiado o diálogo travado

com a ciência política e a teoria do direito) e, mais fundamentalmente ainda, seu princípio de inteligibilidade, destacado do “paradigma crítico” e redefinido por uma filosofia da consciência (CHARTIER, 2002, p. 64).

Os desafios lançados à história pelas outras disciplinas puseram em causa seus objetos levando a pensar nas relações em vez das hierarquias, deslocando o foco das posições para as representações e questionando suas certezas metodológicas (CHARTIER, 2002a, p. 14). Tais discussões acerca dos objetos da história parecem ser importantes para a nossa pesquisa, visto que procuramos não pensar nas hierarquias e posições de um leitor frente a um não leitor, mas sim compreender as práticas, representações e apropriações de leitura que esses sujeitos fazem, até mesmo a (não) leitura é causa de investigação para nós. Ainda faz-se necessária, como já dissemos nas considerações iniciais, uma não hierarquização com relação aos textos de que aqui já tratamos, uma vez que não entendemos que uma adaptação seja “menor” ou tenha “menos prestígio” que a versão integral a partir do qual o novo texto surgiu – existem sim adaptações bem produzidas e outras que não possuem tanta qualidade, mas o simples fato de ser um texto adaptado não o diminui de forma alguma.

Os historiadores então precisaram criar “novos objetos de questionamento” que poderiam ser análises de atitudes diante da vida e da morte, estudo das crenças, pesquisas sobre o funcionamento das escolas, as estruturas de parentesco, etc. Houve, portanto, necessidade de “construir os novos territórios do historiador por meio da anexação dos outros (etnólogos, sociólogos, demógrafos)” (CHARTIER, 2002, p. 63) e em um desses novos territórios caminha nossa pesquisa.

Devido aos novos objetos de investigação, modificaram-se também os questionamentos e as atitudes críticas do historiador. Burke (2008) destaca, por exemplo, que não podemos supor que romances e pinturas sejam sempre desinteressados, “livres de paixão ou propaganda”. Dessa forma, o historiador deve analisar a fonte com olhar crítico e questionar o porquê de sua existência, se o propósito desses textos e dessas imagens é movido pela necessidade de realizar alguma ação ou de convencer o público (p. 33). Assim, conforme já discutimos, podemos ter uma noção de que muitas vezes, infelizmente, o motivo de uma adaptação chegar ao público final é puramente mercadológico, ou seja, houve

necessidade desse olhar crítico para questionarmos o porquê da existência desses objetos. Acreditamos, entretanto, conforme Chartier (2002b), que os editores desempenham papel importante na “mediação cultural inventando as fórmulas capazes de associar repertório textual e capacidade produtiva” (p. 75). Em outras palavras, não podemos desconsiderar a abrangência do público e o valor cultural de tais objetos.

Com a modificação dos questionamentos e a crescente demanda de novos objetos de investigação, há, então, segundo Chartier (2002), o retorno a uma das inspirações fundadoras dos primeiros Annales: “o estudo das aparelhagens mentais que a dominação da história das sociedades havia relegado um pouco ao segundo plano”. Denominada história das mentalidades, campo distinto da “velha” história das ideias e da história estrutural. Sobre esses novos objetos de análise aplicavam-se diversas técnicas oriundas da sociologia, da antropologia e até mesmo da linguística e semântica (CHARTIER, 2002, p. 63).

Nesse contexto, a história das mentalidades se torna fundamental para a historiografia francesa e se caracteriza pela preferência às maiorias - à investigação da cultura popular-, “à confiança na cifra e na série, ao gosto pela longa duração, à primazia concedida ao recorte socioprofissional”. A história nesse momento constitui novos campos de pesquisa mantendo sua fidelidade à história social, estabelecendo aliança com as disciplinas que pareciam suas maiores concorrentes (CHARTIER, 2002, p. 63, 64) – o que hoje ainda acontece, uma vez que a investigação histórica se atrela às discussões da presente pesquisa, promovendo um constante diálogo com a leitura, o leitor e o texto literário.

Nesse novo modo de pensar o objeto histórico ocorrem três mudanças, de acordo com Chartier (2002) em forma de renúncia. A primeira delas é a renúncia dos historiadores à descrição da totalidade social, de modo que eles se propuseram a pensar os funcionamentos sociais fora das divisões hierarquizadas das práticas e temporalidades.

Daí, as tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o

relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido a seu mundo. (CHARTIER, 2002, p. 66)

Chartier (2002, p. 66) destaca que uma segunda renúncia necessária aos historiadores foi desconsiderar as diferenciações territoriais como campos obrigatórios em suas pesquisas, abolindo, portanto, um procedimento de inventário advindo da geografia. Por último, outro fator a ser renunciado pelos historiadores foi a rigidez do recorte social para pensar as variações culturais.

O conceito de “mentalidades” que apresentamos aqui é, na verdade, um segundo aparecimento do mesmo, resultante da terceira geração dos *Annales*. Com o seu ressurgimento, o nível cultural “passa a ser entendido como uma forma de determinação primária da sociedade”. Entretanto, apresentava problemas, uma vez que “apontava para os caminhos das elaborações mentais e dos fios de sensibilidade que percorriam o social de ponta a ponta, mas não se definia teoricamente” (PESAVENTO, 2012, p. 17).

Em contrapartida, a escola dos *Annales* trabalhava não com as contradições de classes, mas com a ideia da diferença e proporcionou uma expansão no campo de trabalho do historiador, inclusive dos objetos. Assim essa nova história permitiu que os historiadores passassem a trabalhar “com uma história social que avançava para os domínios do cultural, buscando ver como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, ideais e conceitos sobre o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 17), o que reflete nossas questões de pesquisa, uma vez que buscamos, ao longo do percurso, identificar como são as experiências e práticas de um grupo com cidadãos comuns frente à leitura das versões adaptadas e integral de *O cortiço*.

A história das mentalidades que engloba essas formas duradouras de pensamento tais como ideologias, segmentos morais, dentre outros surge como resposta à crise na história, mas com todas as incertezas, ela não dava conta de todas as respostas. Surge então primeiramente a História Cultural (HC) e posteriormente a Nova História Cultural (NHC) – que, problematizando a noção de “mentalidades” e substituindo-a

pelo compósito conceitual práticas, representações e apropriações, se aprofundam nos estudos culturais e são alvo de nosso interesse.

A existência de uma nova história cultural nos faz lembrar que existiu antes uma história cultural em antigos moldes. Deixadas de lado as concepções de matriz marxista, que entendiam a cultura como uma superestrutura, como domínio das elites; deixadas de lado concepções que opunham cultura popular e erudita e deixadas de lado ainda as noções de cultura e de Literatura como produções para o “deleite” e para a “fruição do espírito” (PESAVENTO, 2012, p. 8), surge a nova história cultural que estabelece, portanto, uma nova forma de se trabalhar a cultura. Não é uma história intelectual ou do pensamento, não se trata de estudar correntes extensas de ideias, mas trata-se de “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 8).

Com relação às noções de Literatura para deleite e fruição do espírito, Dalvi (2012) afirma não ter a leitura função salvacionista ou libertadora. Tal como se figura nas palavras da autora, a leitura é uma “ação política” e não existe leitor que se esconda “atrás dos livros” (p. 6), ou seja, não é um processo para o mero prazer, visto que o leitor passa a ter condições de influir nas relações sociais, posicionando-se ativamente frente às múltiplas realidades que os cercam.

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 o lucro. Após a discussão dos questionários (ainda neste capítulo) e das respostas do grupo focal (no capítulo seguinte), poderemos dizer com mais propriedade, mas parece 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 aproveitada 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 há mais de cem anos, por exemplo.

Antes do trabalho de campo de fato, parece relevante pensarmos nas características de um estudo micro-histórico. Gênero da história que surge a partir de 1970 (BURKE, 2008, p. 60), figura-se como uma reação contra um tipo de história social que utilizava métodos quantitativos e descrevia tendências gerais sem se importar com as características específicas de pequenos grupos da cultura local. A micro-história foi ainda uma reação ao diálogo com a antropologia e por último, era uma reação contrária às histórias triunfalistas que passavam “por cima das realizações e contribuições de muitas outras culturas” (p. 61). Uma vez que estamos trabalhando com um grupo de adolescentes em uma comunidade local, nossa pesquisa se caracteriza como uma análise micro-histórica.

Diversas questões de investigação fomentavam a publicação de muitos estudos micro-históricos sobre assassinatos, indivíduos, aldeias, etc. O problema da micro-história era, no entanto, relacionar a comunidade analisada ao mundo externo a ela. Em contrapartida, uma das grandes contribuições desse novo gênero foi aquecer os debates sobre as explicações históricas. As guerras civis que parecem conflitos de ideologia quando vistas em plano nacional são, muitas vezes, rivalidades ou conflitos de interesses quando analisados em plano local (BURKE, 2008, p. 64).

Para resolver o problema de relacionar a comunidade ao mundo externo, nós nos amparamos em uma análise micro-histórica regida pelos princípios de uma união indissociável do local com o global que pode, segundo Chartier (2010), correlacionar práticas possíveis entre mundos distantes, ou reconhecer as “interdependências que as ligam ao longe sem que os atores tenham clara percepção disso”. A essa união, entre global e local, alguns autores propuseram a noção de “glocal”.

A união indissociável do global e do local levou alguns a propor a noção de “glocal” que designa com correção, se não com elegância, os processos pelos quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e em um lugar concretos (CHARTIER, 2010, p. 57)

Tal conceito parece caro à nossa pesquisa, uma vez que estamos analisando práticas de leitura em uma escola campo que apresenta uma comunidade com características afins que partilham textos e bens que circulam mundialmente e fazem – de alguma forma – sentido para eles. No entanto, essa análise não pretende desprivilegiar os comportamentos dos jovens na atualidade de forma geral, uma vez que algumas atitudes, gostos, preferências se repetem ao longo dos tempos e lugares, mas pessoas manipulam os mesmos objetos de formas diferentes – isso em qualquer lugar, em qualquer tempo. Nosso trabalho procura dar voz ao sujeito leitor, uma vez que tanto as práticas de leitura, quanto as práticas escolares – e o sistema de ensino – parecem ser determinados por discursos dominantes.

Para dar voz ao sujeito leitor, coletamos respostas de 92 alunos a um questionário que ficou disponível eletronicamente pelo período de quinze dias. Alguns dados da comunidade pesquisada, tais como idade e escolaridade dos sujeitos; profissão e escolaridade dos pais já foram trabalhados no capítulo 2, daremos continuidade à análise dos dados produzidos no questionário aplicado.

Prevíamos, a princípio, trabalhar com 100 indivíduos, em função disso, devido à quantidade de turmas na escola, fizemos um recorte da comunidade de leitores e participaram do trabalho alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio. As turmas em questão foram escolhidas, pois, como anteriormente discutido, muitos estudantes frequentam a escola desde o 6º ano (que hoje não mais é ofertado), ou pelo menos há três anos (desde o 9º), já estando habituados ao ritmo da unidade. Nas quatro turmas há um total de 155 alunos, que foram convidados a responder o questionário, mas como dissemos, chegamos apenas a 92 respondentes. O instrumento de pesquisa proposto foi previamente testado com sujeitos de outro local que também cursam o Ensino Médio, a fim de que, segundo Moreira e Caleffe (2008) pudéssemos minimizar as falhas para somente depois aplicá-lo.

Perguntas abertas e fechadas<sup>16</sup> elaboradas a partir de nossas questões de pesquisa foram aplicadas no questionário – Apêndice B –, para que pudéssemos realizar

---

<sup>16</sup> O questionário produzido para a presente pesquisa baseou-se em dois instrumentos – o primeiro desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Universidade de Passo Fundo, para coleta de dados da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, no âmbito do Procad (Programa

nossa coleta de dados. Vale ressaltar que a maioria dos alunos não está em defasagem idade-série, cursaram a maior parte de sua vida escolar em escola pública e seus pais têm em geral o Ensino Médio concluído, sendo – em grande parte – assalariados. Na sequência, falaremos de outros dados do questionário aplicado, referentes às “Práticas Culturais”, “Práticas de Leitura”, “Leitura Literária” e “Representação da Leitura” dos sujeitos da pesquisa.

#### 4.2 DIVISÕES TRADICIONAIS EM QUESTIONAMENTO

Conforme discutimos no tópico anterior, ao longo dos anos, segundo Chartier (2002), os historiadores tomaram consciência de que deveriam deslocar suas atenções para uma análise crítica das distinções até então consideradas evidentes pela história (p. 47).

A primeira análise crítica diz respeito às relações entre a cultura popular e a cultura letrada que geralmente opõe o erudito ao popular. Tal oposição pode ser encontrada em inúmeros textos na França e nos Estados Unidos onde a cultura da maioria passava por uma abordagem externa, quantitativa e coletiva e por outro lado, a intelectualidade passava por uma análise apenas interna, individualizando a originalidade das ideias (CHARTIER, 2002, p. 48).

Chartier (2002) cita que na França a cultura popular foi relacionada primeiramente aos livros vendidos de porta em porta, os famosos escritos da Biblioteca Azul (*Bibliothèque Bleue*) e em segundo lugar a um conjunto de crenças e gestos de uma região popular. Esse é um recorte problemático, visto que o popular, nesses casos, é “definido por sua diferença de algo que não é ele (a Literatura erudita e letrada, o catolicismo normativo da Igreja)” (p. 48). Dessa forma, algumas pessoas poderiam definir hoje as adaptações como fonte da cultura popular, feitas para pessoas menos letradas e os livros pertencentes ao cânone escolar um tipo de literatura erudita, direcionada a quem – de fato – domina a língua. Essa não é, entretanto, a ideia que defendemos.

---

Nacional de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES) – e o segundo utilizado por Rosana Carvalho Dias Valtão em sua pesquisa de mestrado intitulada “Práticas e Representações literárias no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz”, defendida em 2016.

Passa-se a pensar a atribuição social das práticas sociais, antes ditas populares, de maneira mais complexa:

A religião “popular” seria a dos camponeses, do conjunto dos dominados (em oposição às elites), da totalidade dos leigos (em oposição aos clérigos)? A Literatura “popular” alimenta as leituras (ou a escuta) da sociedade camponesa, ou de um público mediano situado entre o povo analfabeto e a magra minoria dos letrados, ou então constitui uma leitura compartilhada por toda uma sociedade, que cada grupo decifra à sua maneira, da mera determinação dos signos à leitura corrente? Questões difíceis, mas que em todo caso indicam que não é simples identificar um nível cultural ou intelectual, que pertenceria ao popular, a partir de um conjunto de objetos ou de práticas. Por outro lado, todas as formas culturais onde os historiadores reconheciam a cultura do povo revelam-se, atualmente, sempre como conjuntos mistos que reúnem, em uma imbricação difícil de desatar, elementos de origens muito diversas (CHARTIER, 2002, p. 49).

A Literatura de cordel é exemplo desses conjuntos mistos de origens diversas (CHARTIER, 2002a). Muitas vezes considerada popular, passa pelas mãos de profissionais da impressão e da escrita em sua produção, mas sua composição se dá a partir de processos de reescrita que criam arranjos no texto e modificam seu formato (de textos muitas vezes pertencentes à dita cultura erudita), inclusive, o gosto dos leitores acaba influenciando a produção dos textos, uma vez que se o texto é bom, ele vai ser mais vendido. Em contrapartida, a cultura folclórica criada pelo povo é considerada popular para alguns. O que o autor quer nos mostrar é que não importa se o objeto foi criado pelo povo ou para o povo, importa antes de qualquer coisa, identificar a maneira pela qual as diferentes formas culturais se entrecruzam nas práticas, nas representações ou nas produções (p. 55, 56).

Portanto, não podemos pensar em uma divisão estática entre popular e erudito, visto que pessoas de uma mesma classe se apropriam de maneiras diferentes dos mesmos objetos. Chartier destaca que importa, antes de qualquer coisa “a identificação da maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, cruzam-se e imbricam-se diferentes figuras culturais” (p. 49). O importante, portanto, não é pensarmos se as adaptações e as obras canônicas compõem o binarismo popular x erudito, muito menos confirmarmos naquelas traços de uma Literatura inferior, mas sim pensarmos – conforme Chartier (2002) – como os indivíduos se apropriam dos objetos culturais de origens diversas e até mesmo direcionados para públicos diversos.

Prova de que os leitores se apropriam de objetos diversos são as respostas dos sujeitos quando questionados sobre quais livros de Literatura já leram, quais foram os que mais gostaram ou os últimos que leram. As respostas são variadas, pois vão desde as obras canônicas (algumas indicadas pela escola), até a Literatura contemporânea, ao todo, aparecem 93 livros na listagem. A tabela abaixo traz as principais obras citadas e a quantidade de vezes que apareceram.

**Tabela 2 – Ranking das últimas obras lidas pelos alunos investigados**

Obra	Número de alunos que leram
A Moreninha	27
Auto da Compadecida	5
A culpa é das estrelas	3
Romeu e Julieta	3
A seleção	2
O caçador de pipas	2
O Pequeno Príncipe	2

Curiosamente, o livro *A Moreninha* aparece em primeiro lugar no ranking, o que se justifica por ter sido uma obra adotada pelos segundos anos da referida escola para leitura no primeiro trimestre de 2016. Entretanto, ainda que tenham lido por indicação do professor, registramos abaixo a opinião de alguns alunos sobre a leitura desse livro.

**Tabela 3 – Algumas opiniões sobre a leitura de *A Moreninha***

Algumas percepções sobre a leitura de <i>A Moreninha</i>
A Moreninha. Depois de um ponto a história fica interessante, renovando a vontade de ler.
O último que li e gostei foi a moreninha porque é de romance e conforme vai passando os capítulos vai ficando mais interessante (...).
A Moreninha. Achei a história linda, a leitura não foi cansativa e consegui me identificar bastante em algumas situações.
A Moreninha. Gostei do livro, pois, por mais que seja um livro antigo, ele tinha alguns suspenses que faziam com que eu tivesse vontade de ler mais, para saber o que iria acontecer. E li pois foi um trabalho de escola.
O pequeno príncipe; a Moreninha; O mercador de Veneza; Romeu e Julieta. Gosto de literatura clássica.
A Moreninha, porque foi o único que eu já li.
A moreninha, porque é um romance mais leve, onde predomina a delicadeza, há um respeito entre ambos, diferentemente de hoje em dia que são raras as pessoas que ligam para o amor.
A moreninha. Apesar de ser um livro de difícil entendimento por conta das palavras difíceis, mesmo sendo antigo trata de um romance cativante.

A Moreninha, porque é um romance muito diferente comparado aos livros mais atuais.
Meu favorito foi "A moreninha". Fiquei simplesmente apaixonada com a obra. Apesar de possuir um português bem arcaico (e chatinho pra ler), eu achei a história bem moderna e interessante (...).
Moreninha, porque adoro um romance.
A Moreninha. Porque por mais que seja um romance comum, conseguiu me deixar presa na história, sempre querendo saber mais.
Moreninha, gostei porque do "romance" que ocorreu no livro e foi divertido ler e conversar com algumas pessoas sobre eles.
A moreninha, pois adoro histórias de romance.

As informações de leitura dessa obra chamam nossa atenção, uma vez que inicialmente os alunos começam a ler o livro por ter sido indicado pelo professor e conseqüentemente “valer nota”. A motivação, infelizmente, não nos parece correta, entretanto, podemos perceber que ao longo da leitura, os alunos quebram o preconceito em decorrência da linguagem complexa para muitos e passam a não se importar com a data inicial de publicação da obra, atualizando a história e renovando-a. Chama nossa atenção, inclusive, que em uma das respostas podemos ver que esse foi o único livro que um dos alunos já leu. Em contrapartida, quando perguntados sobre as obras de que menos gostaram, *A Moreninha* também aparece em dez citações como não sendo uma leitura prazerosa em função da linguagem difícil, ou do enredo cansativo, mas a linguagem complexa parece ser o maior problema: “(...) na minha opinião, o que é chato nos livros de literatura é o português arcaico, pois é complicado de entender. Independente se o livro é legal ou não, a leitura se torna massante e cansativa por esse motivo”<sup>17</sup>. Outro estudante respondeu:

Como já havia dito, não sou muito fã dos livros de literatura, pois possui uma linguagem bem formal e exige, acima de tudo, tempo para entender os fatos e cada acontecimento. Um livro que eu comecei ler, porém achei um pouco chato "os lusíadas" realmente, sei que é um clássico, mas não é uma linguagem atual, sabe? Estamos em uma nova era, precisamos de um método informal de passar as histórias antigas para os jovens e adolescentes de hoje (Resposta número 44 à questão 30 do questionário aplicado).

Alguns estudantes, portanto, defendem a atualização da linguagem dos livros canônicos, mas essa não é uma regra. Parece que essa dificuldade em compreender textos com linguagem mais elaborada – como já vimos com Dalvi (2013) – vem de uma formação insuficiente no Ensino Fundamental II, em função do

<sup>17</sup> Resposta número 41 à questão 30 do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

pouco trabalho com leitura nas séries que antecedem o Ensino Médio, onde quando os alunos deveriam estar preparados para as leituras de textos mais complexos, eles ainda conseguem compreender apenas livros com núcleo temático mais simples que são, portanto, os que prendem a atenção desses leitores. As duas falas anteriores confirmam ainda uma ideia errada que alguns alunos têm da Literatura: de que ela seria composta apenas pelos livros do cânone escolar, uma vez que ambos ressaltam a linguagem formal/arcaica como problema dos livros indicados pela escola.

Retomando a lista de livros dos quais os alunos mais gostaram, temos ainda muitas obras contemporâneas que são sucesso nos cinemas e parecem despertar o interesse do leitor. Outro dado que chamou nossa atenção foi a menção de um aluno a uma história em quadrinhos, não disse, entretanto, o nome da obra. Na lista ainda aparecem outros livros da Literatura canônica mostrando que quando se trata de leitura, as opiniões e os gostos são diversos até mesmo dentro de uma comunidade leitora.

Nossa reflexão aqui parece confirmar dois fatores. Primeiramente, percebe-se que a escola continua tendo papel fundamental na perpetuação do cânone e tem também seu grau de importância na influência das escolhas dos estudantes. Em segundo lugar, os leitores aqui estudados confirmam o pensamento de Roger Chartier (2002), uma vez que independente do público para o qual a obra é pensada e destinada, pessoas de variadas classes sociais se apropriam dos mais diversos objetos culturais.

Retomando as divisões tradicionais em questionamento, uma segunda oposição observada a partir do par erudito/popular se dá entre criação e consumo e entre produção e recepção. Tal distinção fundamentaria uma representação do consumo cultural oposta à da criação intelectual. Assim, Chartier (2002) destaca a passividade contra a invenção, a dependência em vez da liberdade, a produção de indivíduos alienados. Erroneamente, alguns podem observar a inteligência do “consumidor” como “uma cera mole onde se inscreveriam com toda legibilidade as ideias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais” (p. 51).

Contra a ideia de que as formas (sejam livros, sejam ideias) tenham sentido previamente estabelecidas, livres de sua apropriação por um dado grupo ou por um sujeito, contra a ideia de que os textos tenham significações próprias independentes das leituras que os constroem, deve-se pensar no consumo cultural como uma produção. Produção que obviamente não fabrica objetos, mas “constitui representações que nunca são idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram em sua obra” (CHARTIER, 2002, p. 52). Em outras palavras, sabemos que os objetos são produzidos sob interesses autorais e editoriais – quando falamos das adaptações encomendadas pelo PNBE –, entretanto, nas mãos do leitor, as representações produzidas não seguirão as regras previstas.

Contra o postulado de que os consumidores seriam passivos a ponto de se deixarem inscrever todo o tipo de ideia, Certeau (2011) afirma que não se pode admitir essa representação dos consumidores. O que aprendemos com o autor é que “recusando o “consumo”, tal como foi concebido (...), tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora ali onde foi negada” (p. 262). Podemos perceber que os leitores têm opinião crítica acerca das leituras que lhe são ofertadas e que são responsáveis por suas escolhas – pensando nas leituras propostas, veremos no próximo capítulo que o grupo focal produziu uma análise crítica aprofundada de cada uma das versões de *O cortiço* integrantes deste trabalho.

Na linha de pensamento de Michel de Certeau (2011), Chartier (2002) também afirma que definindo o consumo cultural como outra produção, podemos perceber que a leitura de um texto pode fugir da passividade que lhe é atribuída normalmente.

Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência (CHARTIER, 2002, p. 53).

Devemos pensar, portanto, de acordo com o Chartier (2002) que, longe de serem objetos absolutamente aculturantes, os dispositivos de diversas ordens (materiais de pesquisa da história cultural) inscrevem um lugar, quando recebidos, para a variação, para o desvio e para a reinterpretação (p. 53).

Dessa forma, é importante considerar a relação entre o público dito popular e os diversos produtos (como livros, músicas, imagens, etc.) designados para seu consumo. Concordamos com o autor quando afirma que a cultura da maioria pode em qualquer tempo “encontrar um espaço ou instaurar uma coerência própria nos modelos que lhe são impostos, contra sua vontade ou não, pelos grupos ou poderes dominantes” (CHARTIER, 2002, p. 53).

Há ainda entre os historiadores um grande embate acerca do termo cultura, ressaltamos que pensamos em cultura na presente pesquisa não sob uma perspectiva que postula ser a instância econômica fator determinante, nem que o cultural ou o ideológico formam níveis à parte da totalidade social (CHARTIER, 2002, p. 59).

Na verdade, o que se deve pensar é como todas as relações, inclusive aquelas que designamos como relações econômicas ou sociais, organizam-se segundo lógicas que colocam em jogo, em ação, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, portanto, as representações constitutivas do que se pode chamar de uma “cultura”, quer seja comum a toda uma sociedade, quer seja própria a um grupo determinado. O mais grave na aceção habitual da palavra cultura não é tanto o fato de que recobre geralmente apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas que leva a supor que o “cultural” não se investe senão em um campo particular de práticas ou de produções (CHARTIER, 2002, p. 59).

Na esteira do pensamento de Chartier (2002a) entendemos que somente identificando exclusões, partilhas, relações constituintes dos objetos de estudo, que a história poderá pensá-los não como firmados em uma categoria universal, mas como elementos individuais (p. 78).

#### 4.3 ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Roger Chartier 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.

Já falamos um pouco da NHC, mas vale considerar a definição construída sob a perspectiva de Roger Chartier (2002a) que afirma ser seu principal objetivo “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. O autor chega, portanto, a um entendimento de que a definição de história cultural encontra-se alterada, sendo necessário, primeiramente, pensá-la como a análise do trabalho de representação e por outro lado, entendê-la como o estudo dos processos com os quais um sentido é construído (p. 27).

Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar -, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 2002a, p. 27, 28).

Pensamos, portanto, nas práticas discursivas das obras aqui investigadas que buscam produzir o ordenamento, as divisões entre o público leitor – lembramos disso quando falamos por exemplo da edição de *O cortiço* indicada para os novos leitores definidos segundo critérios editoriais que pode ser lida por neoleitores ou também por leitores críticos – ou seja, as intenções editoriais não correspondem – necessariamente – à realidade. Quando falamos das práticas dos leitores, a apropriação cultural dos objetos que chegam às suas mãos faz-se de formas não previsíveis, uma vez que as interpretações podem ser variadas.

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 *mímesis* 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).

É para nós, enquanto pesquisadores, 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 (2002a) é pensar que elas dão significado ao mundo, são inerentes a determinadas comunidades e marcam seu papel social.

Sob a tríade representação, prática e apropriação, Chartier (2002a) reflete não ser possível pensar nesses conceitos de forma isolada. No entanto, para melhor entendimento, tentaremos expor um conceito por vez.

Um dos conceitos-chave utilizados pela nova história cultural é a noção de práticas, visto que atualmente, busca-se estudar a história das “práticas religiosas e não da teologia”, a história “do experimento e não da teoria científica”. A história da linguagem também atrai historiadores culturais, seja com foco no discurso polido, educado ou na análise dos insultos (BURKE, 2008, p. 78, 79).

De acordo com Burke (2008), Certeau falava em práticas enquanto outros historiadores estudavam comportamentos, pois queria que seus leitores levassem as pessoas sobre quem ele escrevia mais a sério.

As práticas que analisou eram as das pessoas comuns; práticas cotidianas, como fazer compras, caminhar pela vizinhança, arrumar a mobília ou ver televisão. Uma razão para ele se referir às “práticas”, e não ao “comportamento”, era fazer com que seus leitores levassem as pessoas sobre as quais ele escrevia tão a sério quanto elas mereciam (BURKE, 2008, p. 103).

As práticas são, portanto, características de cada comunidade, assim, as práticas de um grupo de estudantes de uma dada escola serão possivelmente diferentes das de outro grupo, tal como vemos multiplicadas formas de práticas religiosas e várias práticas da vida cotidiana realizadas por grupos que têm características em comum. Dessa forma, as práticas produzem apropriações que produzirão representações e, por sua vez, novas práticas que são também produzidas por apropriações e

representações diversas. Há, no entanto, para Chartier (1999), um pequeno problema na manifestação dessas práticas.

O problema se põe todas as vezes que uma prática cultural ganha aqueles que não tenham sido formados, por tradição familiar ou social, a recebê-la nas condições que ela exige. O cinema é bem sintomático dessa visão. Há hoje, nas salas de cinema, muitos espectadores que reagem como se estivessem diante de sua televisão. Eles falam, comunicam-se comentam, como se a sala fosse um lugar em que o silêncio não se impusesse. Enquanto para outros espectadores, habituados a uma outra maneira de ser, o silêncio é uma condição necessária do prazer cinematográfico (CHARTIER, 1999, p. 121).

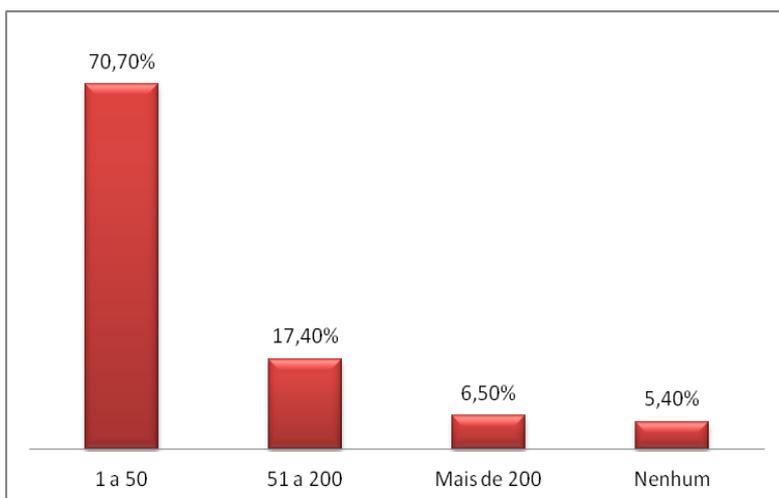
Essas diversidades de práticas podem trazer conflitos ou situações de desconforto para os diferentes grupos. As práticas nos individualizam e ao mesmo tempo comprovam que pertencemos a uma dada comunidade cultural. Dentre as práticas culturais dos alunos pesquisados, podemos perceber que sair com os amigos, ouvir música e acessar a internet se destacam, conforme gráfico que segue.

#### GRÁFICO 5 – (Procad) Como você costuma se divertir?



Ainda assim, destacamos a importância de vinte sujeitos utilizarem a leitura como prazer, para sua diversão, entendemos, portanto, que esses indivíduos leem para além das demandas escolares, sem propósito didático.

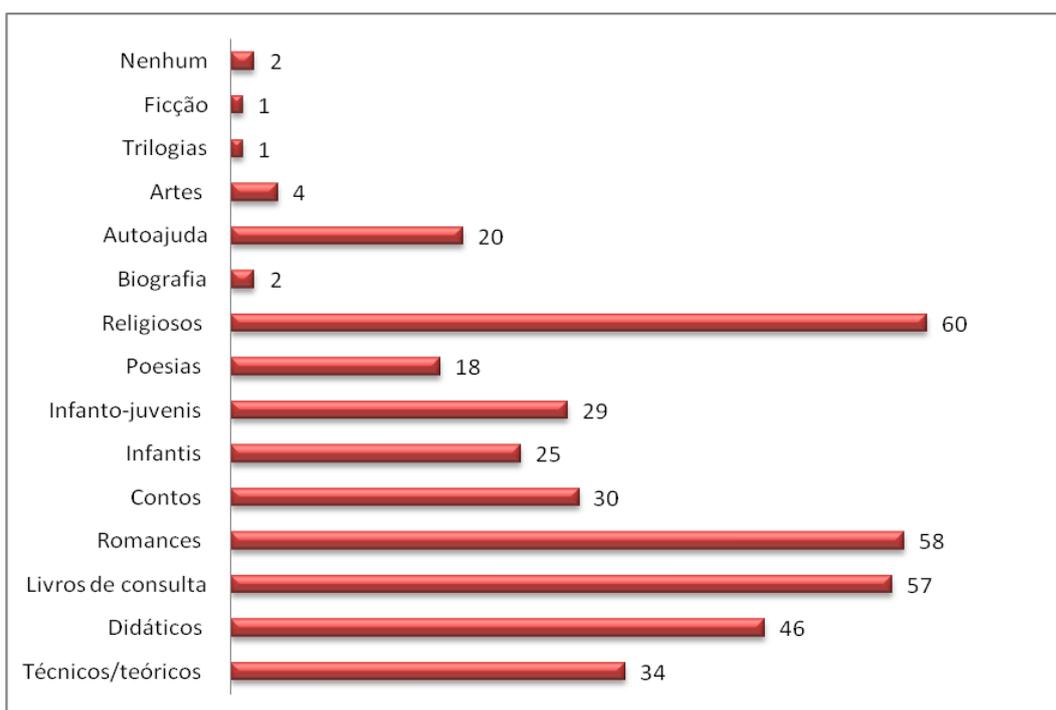
Investigando então as práticas de leitura dos alunos participantes da pesquisa, procuramos, primeiramente, saber quantos livros os sujeitos têm em casa e, conforme percebemos no gráfico abaixo, apenas 5,4% não possui nenhum livro, o que indica que a maior parte desses alunos têm acesso a esse objeto cultural fora do âmbito escolar.

**Gráfico 6 – (Procad) Quantos livros há aproximadamente em sua casa?**

Sobre os tipos de livro que esses sujeitos têm em casa, podemos perceber que seguem em primeiro lugar os religiosos e depois os romances, destacando-se também os livros para consulta e os didáticos. Vindo logo após os livros técnicos, os contos, infanto-juvenis e infantis. Autoajuda e livros de poesia ainda têm destaque. Tais práticas de leitura mostram que a Literatura – ainda que as motivações sejam diversas – parece ter seu lugar na vida de parte desses alunos.

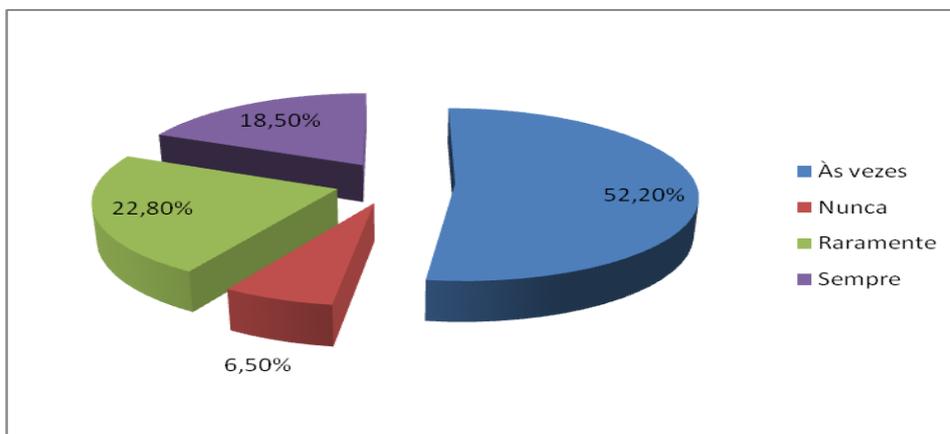
**Gráfico 7 – (Valtão) Que tipo de livros há em sua casa?**

(valores absolutos)



Curiosamente parece que pais leitores não necessariamente formam filhos leitores, mas essa característica presente na família pode influenciar sim nas escolhas dos filhos. Os sujeitos da pesquisa informaram que 18,50% dos pais são leitores. Dentre os dezessete (que equivalem aos 18,50%) de responsáveis que leem, há dez filhos que se declararam leitores, sendo que sete desses sujeitos atribuem sua formação como leitor aos pais. Em contrapartida, correlacionados aos pais que nunca leem (6,50% - equivalente a 6 sujeitos) há somente dois leitores – um deles atribui sua formação como leitor à mãe e o outro ao professor. Dentre os que leem às vezes, temos 48 pais, que por sua vez têm apenas 18 filhos que se consideram leitores, tendo sido influenciados seis deles por pai, mãe, irmãos ou avós e os demais por professores, por sites, amigos ou por sua curiosidade. E dentre os pais que leem raramente, há o registro de 21 sujeitos (equivalente a 22,8%) que têm apenas seis filhos que se consideram leitores dentre os quais um apenas foi influenciado pela mãe. Abaixo segue o quantitativo de pais leitores ou não leitores em gráfico.

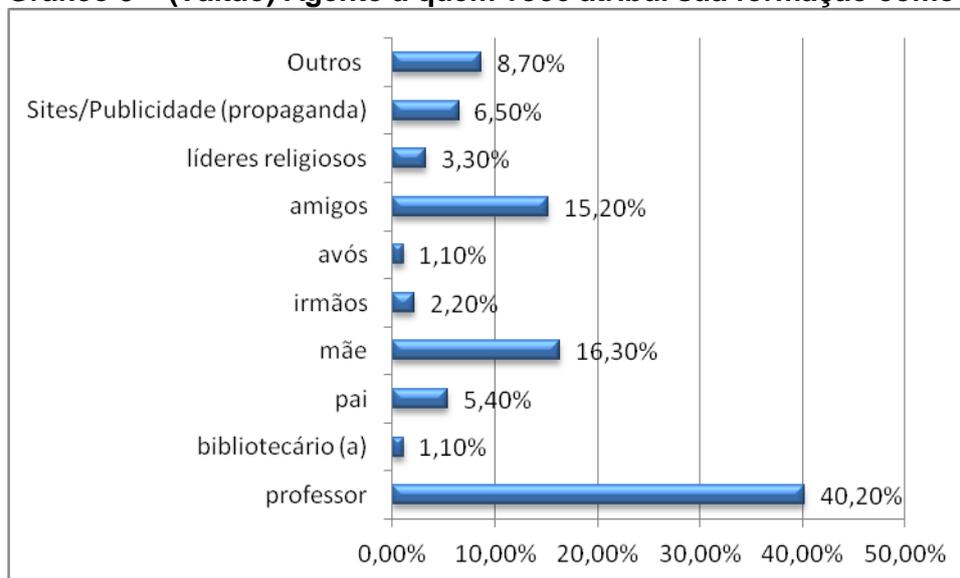
**Gráfico 8 – (Valtão) Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?**



Nossa discussão aqui nos leva a entender que não somente a escola, mas também a família tem papel decisivo na formação do leitor, uma vez que as práticas de leitura dos pais refletem na vida dos filhos. Quando falta esse modelo em casa, há a possibilidade da formação de leitores, mas os indivíduos parecem precisar de algum referencial: seja um professor, um amigo, sites ou revistas, esse modelo de leitor tem sua relevância para a formação dos sujeitos leitores. Tais afirmações se comprovam quando observamos as respostas ao gráfico abaixo que mostram a quem os estudantes atribuem sua formação enquanto leitores – podemos perceber que o professor vem em primeiro lugar e depois a figura da mãe que parece

aparecer mais na educação dos filhos do que a imagem do pai. Os amigos também aparecem aqui como mediadores de leitura.

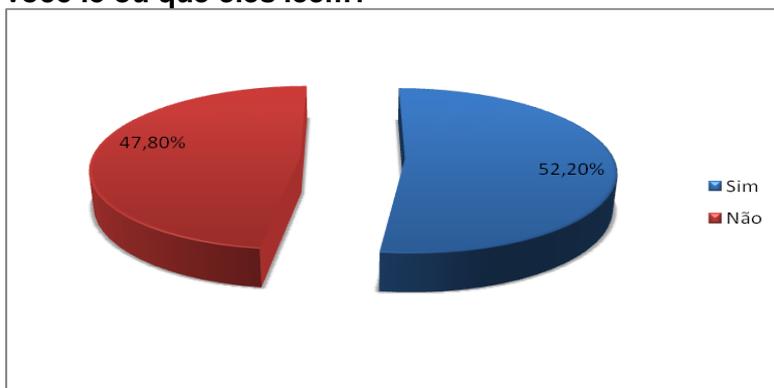
**Gráfico 9 – (Valtão) Agente a quem você atribui sua formação como leitor:**



Sobre os mediadores de leitura, quando perguntados se conhecem um bom leitor, 61 alunos responderam que sim. Dentre as respostas, há, mais uma vez, predominância da família: irmãos, pais, tios, primos, citados por 28 pessoas. Em segundo lugar, aparecem os amigos que são também importantes mediadores: 26 citados. Quatro alunos citaram o professor de Língua Portuguesa, dois deles falaram que eles mesmos são bons leitores e um deles citou o pastor de sua igreja.

Quando perguntamos se os amigos sugerem leituras literárias, apenas 27,20% afirmam que sim, contra 72,80% que alegam não serem incentivados a ler por seus amigos. Quando invertemos a questão perguntando se os investigados sugerem leituras aos seus amigos, os números não foram muito diferentes: 37% afirmam sugerir, enquanto 63% não sugerem leituras. Em contrapartida, 52,20% dos alunos – pouco mais da metade dos investigados – afirmam conversar com os amigos sobre o que leem, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 10 – (Valtão) Você costuma conversar com seus amigos sobre os livros que você lê ou que eles leem?**



Quando perguntamos se o aluno lê por indicação de seus professores, a estatística muda, uma vez que 76,10% afirmam que sim, contra 23,90% que dizem que afirmam não lerem. Dos 76,10% que afirmam ler o que o professor pede (equivalente a setenta alunos), 36 alegam que a motivação inicial para a leitura é a apresentação de um trabalho ou porque vale nota, alguns, entretanto, leem, pois acham que uma vez que o livro é indicado pelo professor, há de ajudá-los em algo; leem também por curiosidade; por acharem importante; para estarem atualizados na matéria; por gostarem de ler; por considerarem bons os livros indicados pela escola; para adquirirem conhecimento; por acharem divertidas algumas leituras ou por valorizarem as recomendações dos professores tidos como “pessoas experientes”. Vale ressaltar que dois grandes problemas destacados por eles são a linguagem dos textos e o fato de a leitura ser – muitas vezes – obrigatória.

Em artigo intitulado *Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários*, Nelson Schapochnik (2013) discorre sobre as noções de apropriação, prática e representação para Roger Chartier a partir do estudo do Quixote. Afirma que por meio dessa obra, podemos acompanhar uma ampliação do conceito de apropriação que em primeira instância, se inscreve nas práticas autorais e “denota” um processo inventivo até mesmo pela inserção de outros gêneros à novela de cavalaria.

Seguindo o argumento de Chartier, também podemos compreender apropriação como uma operação de tradução de um gênero para outro (prosa para teatro, isto é, da novela para comédia e tragicomédia) como conversão de uma linguagem para outra (do texto para ser lido ao texto para ser recitado, da linguagem textual à linguagem corporal, da linguagem verbal à linguagem visual), como os efeitos suscitados pela estilização de personagens por parte de tipos sociais (mascaradas, festas cortesãs) (SCHAPOCHNIK, 2013, p. 206).

Quando pensamos nos processos de retextualização de *O cortiço* em HQ (2010) e *O cortiço* da coleção “É só o começo”, podemos perceber a apropriação conforme Chartier pensa, uma vez que o processo de tradução – para nós aqui definido como retextualização ou refacção – faz-se a partir da apropriação do texto base pelos adaptadores, que representam-no sob novo formato. Schapochnik (2013) afirma que quando Chartier pensa na apropriação como uma resposta “consciente de compreender e decifrar textos e demais produtos culturais” faz com que nós observemos a inventividade do leitor (p. 207).

A apropriação conforme define o próprio Chartier (2002) visa “uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (p. 68). Para compreender as apropriações, faz-se necessário, portanto, dar atenção aos processos e às condições que sustentam as operações de construção de sentido, o que é

reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2002, p. 68).

Assim, a noção de apropriação permite-nos pensar as diferenças na divisão, uma vez que postula “a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CHARTIER, 2002a, p. 136). A sociologia durante muitos anos fez a distribuição desigual de objetos segundo os critérios da hierarquia cultural. Deve, doravante, centrar suas atenções nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos textos, das mesmas ideias. Não para que as diferenças não se evidenciem, mas para que possam ser caracterizadas “práticas que se apropriam de modo diferente dos materiais que circulam em determinada sociedade” (p. 136).

Sem abandonar as medições e as séries, a história dos textos e dos livros deve ser, antes de mais, reconstituição das distâncias nas práticas. Logo uma história do ato de ler. Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. (CHARTIER, 2002a, p. 136).

Pensar que o leitor tem voz torna-se relevante, visto que conforme o autor, contra os textos que pretendem moldar pensamentos e condutas, há um papel do leitor em práticas que não correspondem – muitas vezes – às expectativas editoriais, ainda, as representações que os indivíduos fazem a partir dessas obras também não correspondem às expectativas dos produtores. Prova disso são as respostas ao nosso questionário em que alguns estudantes afirmam abandonarem as leituras após as primeiras páginas, caso não gostem dos livros. Ou seja, independente das intenções autorais ou editoriais, escolhas são feitas, não podemos entender o leitor como alguém totalmente passivo.

Chartier (2002a) entende apropriação olhando para as diferenças do uso partilhado, compreendendo as práticas contrastantes como concorrências e entendendo que suas diferenças são organizadas segundo estratégias de “distinção ou de imitação e que os empregos de diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do *habitus*<sup>18</sup> de cada grupo” (p. 137). Assim, as apropriações são produzidas por meio das práticas e possibilitam ao indivíduo criar representações do mundo em que vive.

A noção de representação é também um dos conceitos centrais na NHC, mas muitas são as discussões acerca de seu real significado e emprego. Burke (2008) afirma que uma definição desconfortável para muitos historiadores é a de que representação significaria que textos e imagens refletem ou imitam a realidade (p. 99).

Em decorrência, tornou-se comum pensar e falar em “construção” ou “produção” da realidade (de conhecimento, territórios, classes sociais, doenças, tempo, identidade e assim por diante) por meio de representações (BURKE, 2008, p. 99).

---

<sup>18</sup> Como já discutido, Pierre Bourdieu discorre sobre esse assunto no livro *O sociólogo e o historiador* de Chartier e Bourdieu (2012) afirmando que as pessoas “interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, escolhas e seus gostos” (p.57). Para que se compreenda a interiorização de estruturas sociais para os indivíduos que partilham de trajetória semelhante no campo social, Bourdieu utiliza a noção de *habitus*. Para o sociólogo, não basta conhecer o estímulo para compreender as respostas do indivíduo, é necessário lembrar que os agentes possuem uma história individual e coletiva e que possuem disposições em estado “virtual” que se manifestarão em determinadas situações, isso consistiria a noção de *habitus* que, em outras palavras, é um “sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências” (p.58, 62). Existem fatores que são herdados da própria família e a mediação que não pode ser desconsiderada na manifestação dos indivíduos frente a determinadas situações.

Reformular a noção de representação – que enfatiza a liberdade criadora a pluralidade de interpretações (compreensões) dos agentes – requer, para Chartier (2002), em primeira instância, distanciar-se do sentido dado ao conceito por Foucault que considera a apropriação social dos discursos como

um dos procedimentos maiores pelos quais os discursos são assujeitados e confiscados pelos indivíduos ou pelas instituições que se arrogam seu controle exclusivo e se distancia também de outros pensamentos (CHARTIER, 2002, p. 67).

O conceito de representação conforme Chartier (2013a) concebe está baseado na sociologia de Durkheim e Mauss e permite articular representações coletivas e “as formas de exibição da identidade social ou os signos do poder”. O autor atesta não serem as representações meras imagens do mundo social, pelo contrário, têm real energia que convence seus leitores de que o real corresponde ao que eles mostram ou dizem (p. 27).

A noção de representação coletiva, para o historiador (2002), deve ser pensada a partir de três modalidades de relação com o mundo social: o trabalho de recorte e classificação – responsável pela produção de múltiplas configurações sociais pelas quais a realidade é construída de forma contraditória por diferentes grupos da sociedade; as práticas que levam ao reconhecimento de uma identidade social – que exibem uma maneira própria de estar no mundo; e as formas objetivadas e institucionalizadas em que representantes marcam a existência de determinado grupo, comunidade ou classe (p. 73).

Uma dupla via é assim aberta: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma; a outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito concedido à representação que cada grupo faz de si mesmo, portanto, à sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade (CHARTIER, 2002, p. 73).

Percebemos a exibição de unidade na comunidade estudada à medida que vemos se repetirem, assim como na pesquisa de Valtão (2015) gostos entre os adolescentes por determinados objetos culturais, sobretudo os Best Seller's que Chartier (1999) considera serem objetos de fraca legitimidade cultural.

Essas representações do mundo social, segundo Chartier (2002a), ainda que aspirem à universalidade, são “sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (p. 17). Para cada caso, faz-se necessário relacionar o discurso à posição ocupada por quem o utiliza, visto que esses discursos não são neutros,

produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002a, p. 17).

Afirma o autor terem as lutas de representações tanta importância quanto as lutas econômicas, visto que ambas nos levam a compreendermos os mecanismos por meio dos quais um grupo impõe seus valores, seus domínios, sua concepção do mundo social (2002a, p. 17).

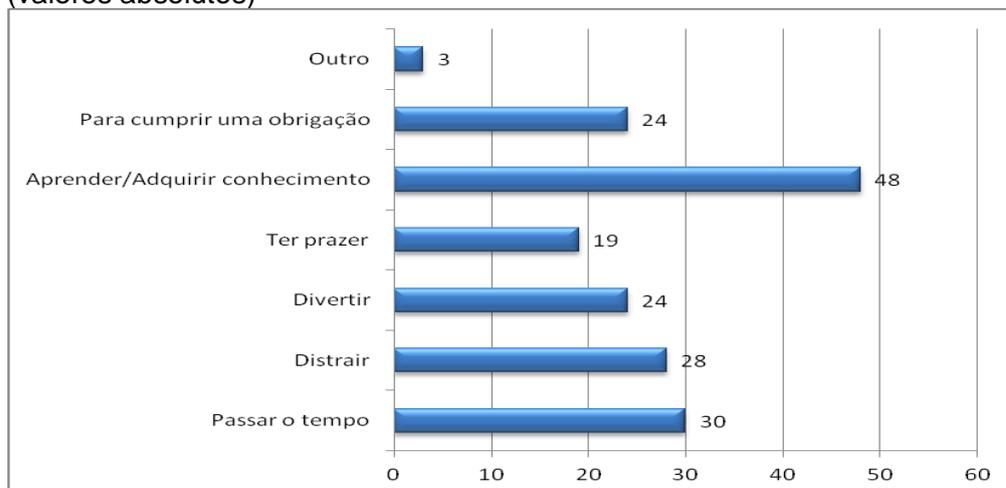
A luta de representações tem por objetivo, portanto, a ordenação da estrutura social. Nesse sentido, a história cultural afasta-se de uma dependência com relação a uma história social em que se estuda apenas as lutas econômicas e ainda faz abordagem útil ao social, visto que “dedica atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um “ser-percebido” constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73).

Partindo para nosso contexto e para nosso campo de interesse, Chartier (2002a) vai refletir sobre os modos como os leitores dão a ver e a pensar o real, a maneira como os textos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si mesmo e do mundo (p. 24). O autor afirma serem as modalidades do agir e do pensar sempre remetidas para os laços de “interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder” (p. 25). Pensando na individualidade, a história rompe com o conceito de sujeito universal e se debruça sobre as mutações das estruturas de personalidade (p. 25).

A representação da leitura na vida dos sujeitos de nossa pesquisa parece ser para adquirir conhecimento, passar o tempo e distrair. Ainda aparecem a diversão e a obrigação, dentre outros motivos que levam o aluno a ler, conforme observamos no gráfico que segue.

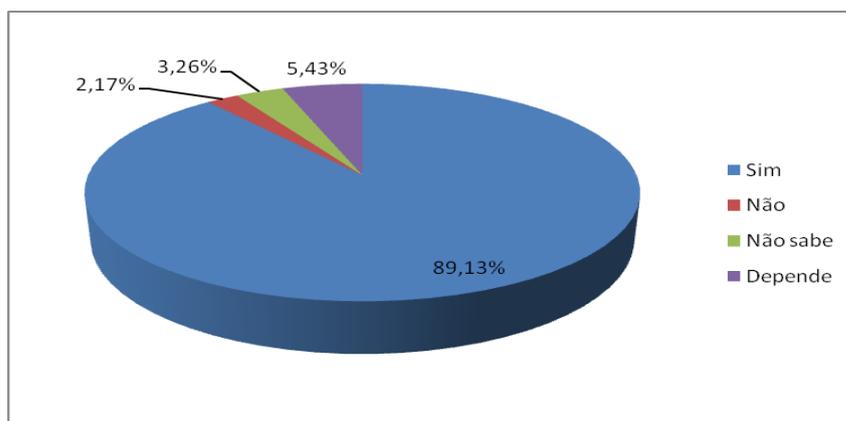
### Gráfico 11 – (Valtão) Para que você lê?

(valores absolutos)



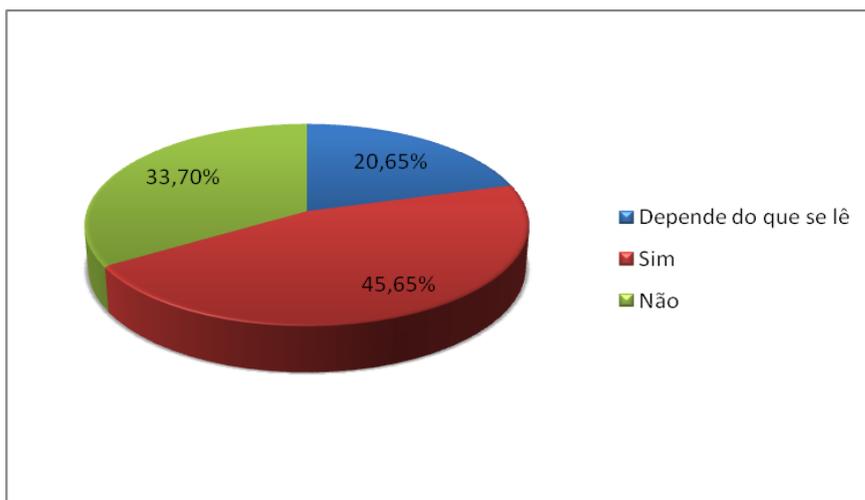
O recorte social dessa comunidade baseado nos *habitus* dos indivíduos parece, portanto, caminhar para o a valorização da leitura com fins a adquirir conhecimento e aprendizagem. Quando questionamos se acham que a leitura de livros literários é importante, a maioria dos alunos – oitenta e dois – respondeu que sim, a leitura amplia o conhecimento, melhorando a aprendizagem, ajuda a aprimorar as técnicas de escrita e leitura, dentre outros fatores. Dois alunos apenas não reconhecem a importância da leitura literária e um deles afirma não ler, enquanto o outro lê apenas para cumprir uma obrigação quando é necessário. Três respondentes afirmam não saber e, por fim, cinco alunos disseram que ler pode ser importante ou não, visto que depende da motivação ou do que se lê – dois, inclusive, consideram importante a leitura para o ENEM ou vestibulares – o que para nós, é reflexo de uma motivação que não deveria, mas, infelizmente, vem se repetindo no Ensino Médio.

### GRÁFICO 12 – (Valtão) Você acredita que leitura de livros literários é importante?



Quando questionados se acham a leitura de livros literários uma atividade prazerosa, quase metade dos estudantes respondeu afirmativamente, conforme gráfico.

**GRÁFICO 13 – (Valtão) Você considera a leitura de livros literários uma atividade prazerosa?**



A grande questão que reforçamos aqui parece ser que os 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. Já entre os respondentes que disseram depender do que se lê parece haver uma ideia melhor de que os livros contemporâneos também são literatura, embora alguns tenham levado as respostas para o mesmo caminho dos que não leem: “Na maioria das vezes sim, apesar da linguagem ser bastante arcaica em algumas obras”. E dentre os que consideram a leitura de textos literários uma atividade prazerosa, destacou-se uma resposta: “Considero, desde que [h]aja uma adaptação bem feita”<sup>19</sup> – o que, mais uma vez, fortalece a ideia de que os alunos pensam ser textos literários apenas os integrantes do cânone escolar e consideram a linguagem um grande empecilho para suas leituras.

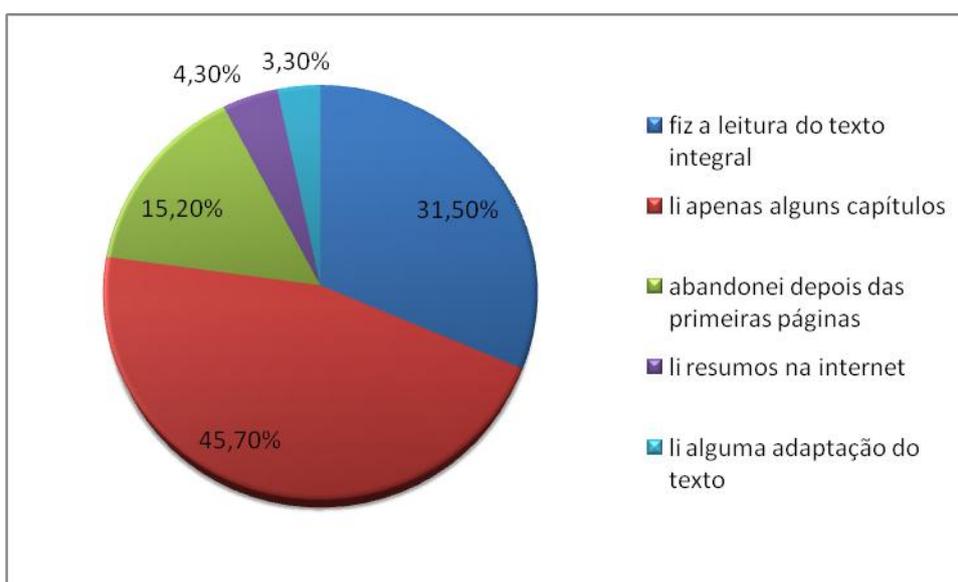
<sup>19</sup> Resposta subjetiva ao questionário aplicado – questão número 44, respondente número 45.

Sobre o conceito de táticas, Burke (2008) afirma que Certeau pensava que os cidadãos comuns faziam suas escolhas “a partir de um repertório, criando novas combinações entre o que selecionavam e, igualmente importante, colocando em novos contextos aquilo de que haviam se apropriado”. Tal reconstrução do cotidiano por meio da reutilização é conhecida como tática (p. 104, 105).

Argumenta-se que, com o crescente número de livros tornou impossível para qualquer indivíduo ler mais que uma fração do total, os leitores reagiram inventando novas táticas, como selecionar, pular partes ou consultar o sumário ou índice para obter informações de um livro sem ter de lê-lo do começo ao fim. A ênfase sobre uma mudança súbita talvez seja exagerada, e é mais provável que os leitores usassem mais de um desses diferentes estilos de leitura, segundo o livro ou a ocasião (BURKE, 2008, p. 83).

Assim, importa pensar como os indivíduos agem para (não) fazer as leituras que lhes são cobradas. Dentre as últimas obras indicadas pela escola para leitura estão *A Moreninha*, *A Hora da estrela*, *Dom Casmurro* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Com relação a esses livros, por exemplo, quando questionados como foi a leitura, apenas 31,50% declararam ter feito a leitura do texto integral, sendo que a maior parte – 45,70% – leu apenas alguns capítulos, outros leram resumos na internet, abandonaram após as primeiras páginas ou procuraram uma adaptação do texto, conforme gráfico abaixo. Dessa forma aparecem as maneiras como os alunos agem para driblar as (não) leituras dos livros indicados pela escola.

**Gráfico 14 – Com relação ao último livro indicado pela escola, como foi a leitura:**



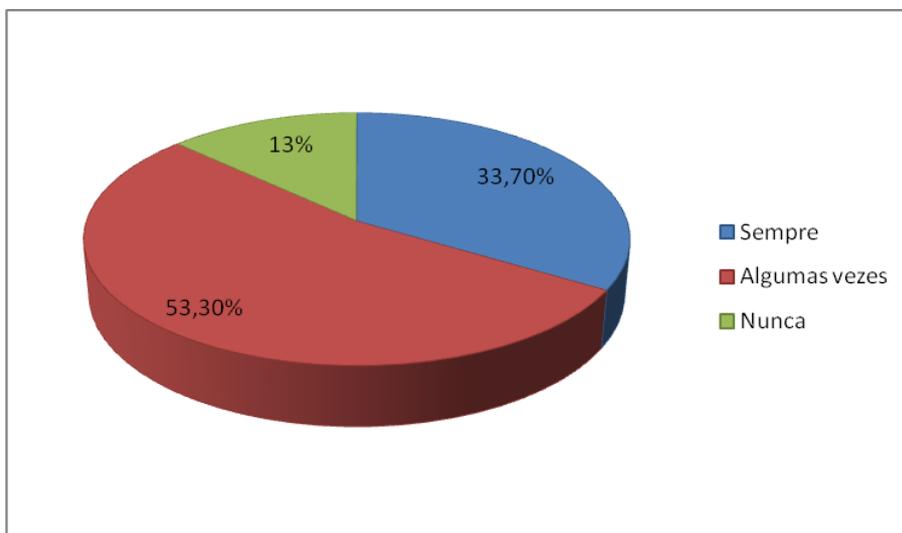
A leitura de partes do texto parece prevalecer entre os estudantes da comunidade analisada. São maneiras utilizadas pelos que se recusam a ler o que não é de seu interesse. Não somente o tipo de leitura parece influenciar as decisões dos estudantes, mas também a materialidade do texto, ou seja, questões como capa, paginação, gravuras e protocolos de leitura diversos. Trataremos disso na próxima seção.

#### 4.4 MATERIALIDADE DO TEXTO

Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos (CHARTIER, 2002, p. 71).

Parece-nos importante pensar nessa afirmação de Chartier em epígrafe de seção, pois contra uma representação elaborada pela própria Literatura, segundo a qual o texto existe em si mesmo, independentemente de qualquer materialidade, deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 2002, p. 71). Ou seja, as formas como o texto se apresenta influenciam os modos de ler. Para nossa pesquisa não podemos desconsiderar a materialidade dos textos apresentados, pois percebemos que a qualidade da capa, do material em que as obras estudadas são produzidas, as formas de apresentação evidenciam práticas dos leitores, uma vez que influenciam suas escolhas, conforme discutiremos no capítulo seguinte ao tratarmos do grupo focal. Dos alunos investigados, 33% afirmam prestar atenção na qualidade e espessura do papel, cor, margens e facilidade de manuseio, sendo que 53,30% prestam atenção algumas vezes e 13% nunca se atentam para esses aspectos da materialidade do texto, conforme gráfico abaixo. Esses índices confirmam, portanto, que as formas de apresentação do texto são importantes para muitos e – a nosso ver – podem influenciar diferentes maneiras de ler.

**Gráfico 15 – (Procad) Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?**



O trabalho do autor não se encerra em si, visto que na forma como o texto se apresenta há participação de uma equipe editorial, prova disso são os processos de produção de *O cortiço* em HQ e de *O cortiço* da coleção “É só o começo”, obras que, conforme discutimos, passam pelas mãos de diferentes pessoas até o produto final. Faz-se necessária, portanto, a separação entre dois dispositivos:

os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor (CHARTIER, 2002a, p. 127).

O autor destaca que o efeito produzido pelo texto em um leitor não depende absolutamente da materialidade que o sustenta, mas que esta contribui de forma decisiva para modelar as antecipações do leitor frente ao texto e ainda para atrair públicos inéditos (CHARTIER, 2002, p. 71), as histórias em quadrinhos são exemplo máximo disso, uma vez que as imagens trabalham juntamente com o texto para proporcionar a interpretação do leitor, auxiliam na interpretação do texto e parecem ser bons atrativos, visto que a existência de diversas histórias em quadrinhos atrai muitos leitores – o que veremos no capítulo seguinte durante as ponderações acerca do grupo focal. Logo, podemos perceber a importância de uma capa bem feita, de uma edição com papel diferenciado, de ilustrações bem impressas para os livros que

as contém; tudo isso pode ter grande importância para o processo de intelecção ou para uma decisão de consumo do objeto cultural.

Corroborando com Chartier, Regina Zilberman (2013) também discute a materialidade do texto afirmando a importância em considerarmos a inclusão da figura do editor na passagem do oral para o escrito. Este, por sua vez, se alia a outros profissionais da imprensa, vinculados também à produção do livro (tipógrafo, impressor, livreiro) que conferem “materialidade à obra publicada e difundida” (p. 143).

A voz e os gestos, mais voláteis, são substituídos pelo papel e pela tinta, mais duráveis; ao texto é conferida uma permanência de que não usufruem os sujeitos responsáveis por sua enunciação original, a não ser os que o papel registra, como os nomes do autor e do impressor (ZILBERMAN, 2013, p. 143).

A autora afirma que o estudo da materialidade do texto reivindicado por Roger Chartier não pode ser ignorado. Considerá-la, no entanto, apresenta algumas implicações: ao mesmo tempo em que a reconhecemos, devemos perceber sua volatilidade, uma vez que de acordo com os modos de transmissão, sua forma se altera – as diferentes edições e, mais ainda, as diferentes versões de uma obra adaptada parecem alterar a essência da obra –; o texto precisa de identidade fixa, pois se caracteriza por sua mutabilidade constante; a materialidade não fica limitada à voz ou ao papel (componente físico do produto), embora os mesmos não possam ser ignorados; “aspectos circunstanciais compõem a materialidade” (p. 144).

Não podemos ser ingênuos e pensar que não há produções intencionalmente direcionadas a determinado tipo de público, até mesmo por uma necessidade mercadológica. Parece ser importante considerar que

os dispositivos formais – textuais ou materiais – inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público que visam, portanto, organizam-se a partir de uma representação da diferenciação social (CHARTIER, 2002, p. 76).

Conforme discutimos, é essencial pensarmos na representação de leitor que os criadores dessas edições adaptadas têm. Inclusive, a que para nós não deixa dúvidas é a que trata dos perfis de novos leitores a quem a versão *O cortiço* da

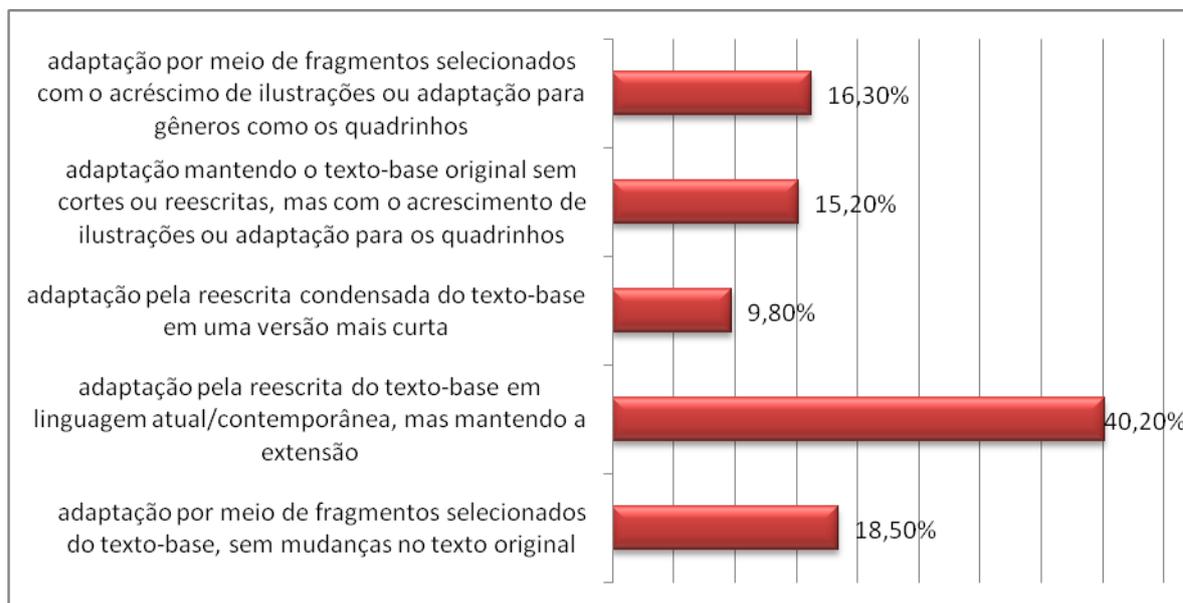
coleção “É só o começo” é direcionada – a leitores iniciantes, com acesso irregular à escolaridade; aos alunos que estão entrando na adolescência ou aos que estão sendo alfabetizados; ou ainda aos que retomam os estudos. Ou seja, os editores dessa coleção parecem ter bem demarcados os tipos de leitor para quem seu texto é produzido, embora no próprio site da editora haja controvérsias, conforme discutimos anteriormente. Isso não quer dizer, todavia, que esses leitores ou que apenas esses leitores se apropriarão desse objeto cultural, uma vez que a biblioteca da escola campo possui alguns desses exemplares e está inserida em uma comunidade em que prevalece o Ensino Médio para alunos com idade regular que podem ter acesso à referida obra.

Seja por meio de paratextos, diferentes formas de encadernação, capas luxuosas ou pelo próprio texto inscrito na obra, parece haver sempre uma intencionalidade. Não somente do autor, mas do revisor, do diagramador, do editor e de qualquer pessoa pela qual passa a produção de um livro. Prova disso é a corrida editorial para fazer adaptações a partir de textos literários quando o PNBE começou a lançar os editais para tal, conforme já discutimos.

Quando questionados se sabem o que é ou já leram alguma adaptação, 46% dos alunos afirmam não conhecerem nenhum texto adaptado. 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 que sabem o que é uma adaptação, 23% nunca leram e 27% dos respondentes já leram algum texto desse tipo. Os que leram têm 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, portanto, são diversas, vão desde os que não gostaram, em função do texto excessivamente resumido até os que gostaram muito devido ao melhor entendimento da linguagem. Podemos observar os resultados no gráfico abaixo.

**Gráfico 16 – Você sabe o que é uma adaptação literária? Já leu alguma?**

O que temos discutido até aqui com relação às adaptações literárias e ao tipo de leitura que parte dos alunos busca se confirma com as questões expostas no gráfico abaixo. Quando perguntamos qual modalidade de adaptações mais atraem 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, parte dos alunos gosta das histórias dos textos canônicos, mas acha que eles devem ser atualizados, principalmente no que diz respeito à linguagem. Os livros que não sofrem cortes e reduções também parecem ser os preferidos dentre os leitores.

**Gráfico 17 – Modalidades de adaptações literárias que mais o atraem:**

Ainda sobre as práticas de leitura dos alunos relacionadas às adaptações literárias, quando perguntamos se escolheriam ler um texto integral ou uma versão adaptada, 41 respondentes preferem a adaptação e dentre os motivos destacam-se a linguagem de mais fácil entendimento e o texto menos extenso. Entre 8 alunos encontram-se os que não sabem, não escolheriam nenhuma versão ou os que afirmam depender do livro que leem. Empatados com os representantes das adaptações literárias, encontram-se 41 alunos que preferem a versão “original”, um deles, inclusive, escritor com livro em vias de publicação – esses consideram a importância de não se perder a história contada pelo autor da obra, a linguagem e contextos históricos. Dois alunos gostariam de ler ambos os livros para poder comparar.

#### 4.5 MANEIRAS DE LER

Contra a ideia de que o texto possui o sentido pretendido por seus autores e editores, Chartier (1999) defende que a leitura é sempre um processo de apropriação, invenção e produção de significados (p. 77). O leitor nas palavras de Michel de Certeau, circula “nas terras alheias”, é um nômade “caçando por conta

própria através dos campos” (2011, p.270). Esse leitor com capacidade criativa desloca e subverte o que o livro lhe tenta impor. Chartier (1999) destaca, no entanto, que essa liberdade não é absoluta.

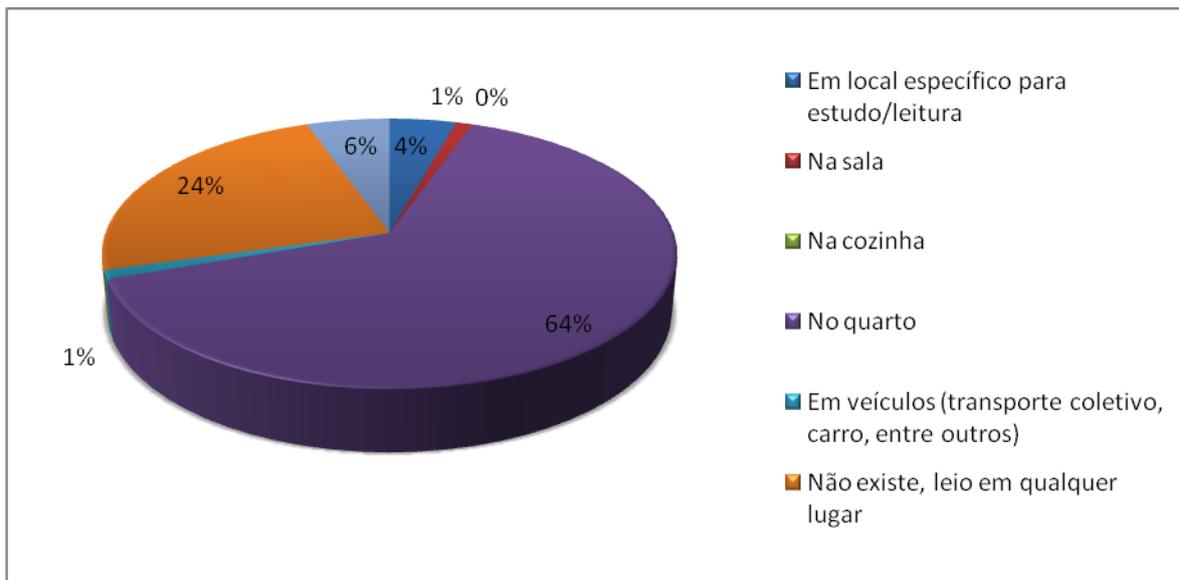
Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

As maneiras de ler, para Chartier (1999), modificaram-se ao longo dos séculos e as normas de comportamento receberam exigências intensificadas entre os séculos XVI e XIX. Assim, nas bibliotecas encontramos um comportamento regulado; os lugares onde se lê devem ser separados dos lugares de divertimento. O dito processo de civilização obriga as pessoas a censurarem movimentos e controlarem suas condutas (p. 78).

Em contrapartida, encontramos também uma liberdade de leitura a partir do século XVIII, o que podemos perceber por meio de imagens de leitores na natureza, leitores andando, aqueles que leem na cama, enquanto pelo menos nas imagens, vemos que os anteriores ao século XVIII liam sentados e imóveis. “O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura” (CHARTIER, 2008, p. 78, 79).

Quando questionados sobre o lugar predileto para lerem livros de literatura, 64% dos sujeitos da pesquisa julgam o quarto o melhor lugar, contra 24% que alegam ler em qualquer lugar. Acreditamos que isso se deva – ainda – à necessidade de concentração para a leitura ser compreendida.

**Gráfico 18 – (Valtão) Qual o seu lugar preferido para ler livros de literatura?**

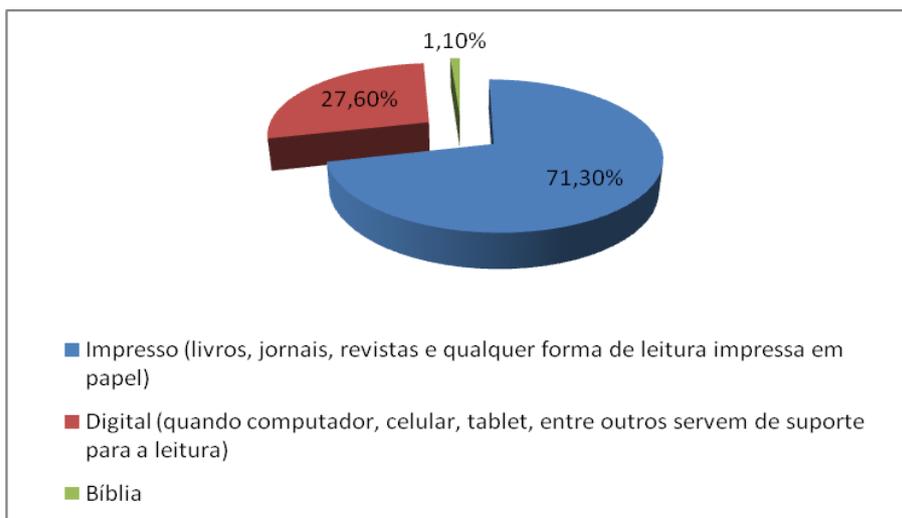


Chartier (1999) destaca que as fotografias e os vídeos surpreendem os leitores pela objetiva e permitem que vejamos práticas de leitura menos controladas. Já a pintura mobiliza os leitores em práticas convencionalmente pré-estabelecidas, que liam nos gabinetes, nos escritórios, etc. Não se pode, no entanto, inferir que todos os leitores lessem ou que todos leem de igual forma. O importante, para o autor, é medir a distância entre o que pode ser representado e as práticas reais (p. 79).

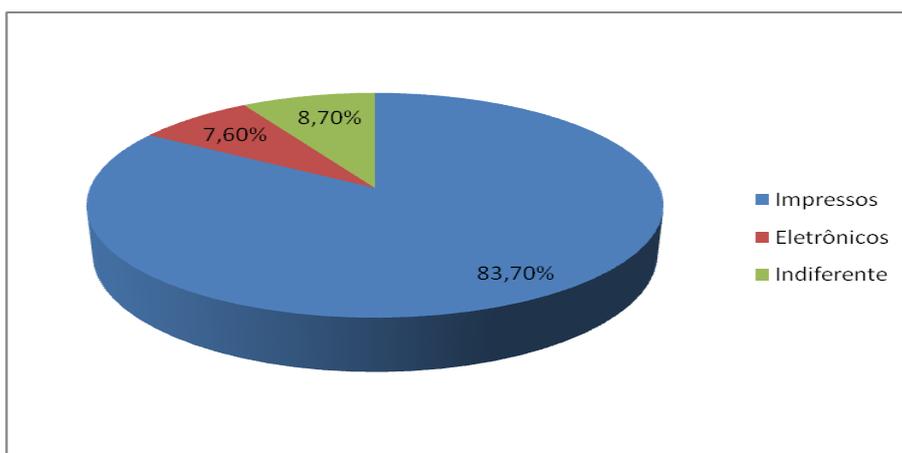
Com o passar dos anos, podemos dizer que “práticas não legítimas e mais espontâneas encontram-se representadas, enquanto, antes, elas não entravam nos códigos e temas da representação” (CHARTIER, 1999, p. 82). Isso porque, de acordo com o autor, a maior liberdade dos gestos liga-se à democratização do acesso, à representação e a papéis outrora separados (p. 84).

As práticas se modificam, entretanto, embora haja forte avanço das tecnologias na atualidade, parece que os arquivos digitais ainda não podem e talvez nunca possam substituir o livro impresso. Isso se confirma quando investigamos os suportes de leitura mais utilizados pelos cidadãos do nosso século, uma vez que tanto pais quanto filhos têm o hábito de ler no suporte impresso. Observamos os hábitos dos pais no gráfico 19 e dos filhos no gráfico 20 que seguem:

**Gráfico 19 – (Valtão) Suporte textual mais usado pelos pais para a leitura:**



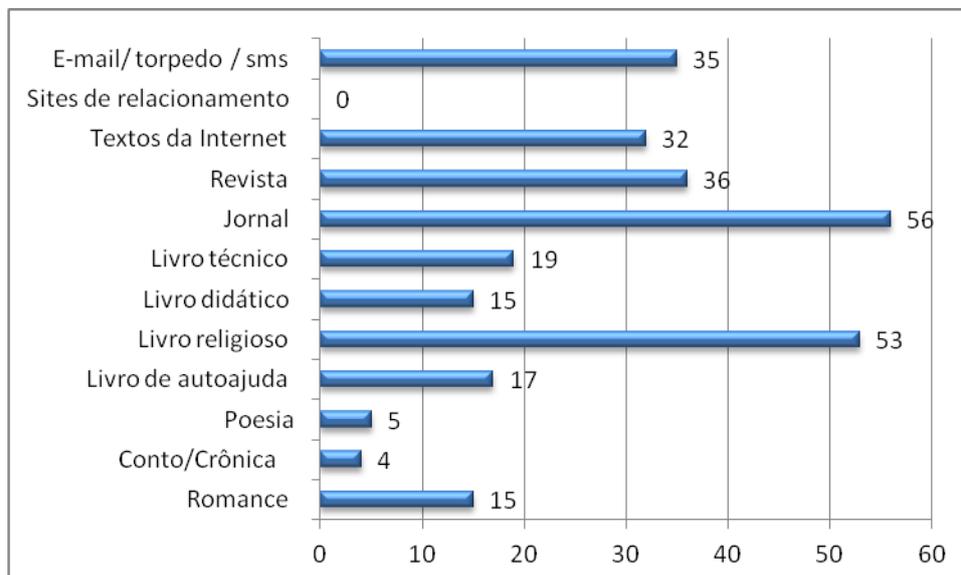
**Gráfico 20 - (Procad) Você prefere ler livros impressos ou eletrônicos?**



Dentre as leituras feitas pelos pais, todavia, não se destacam os livros literários, mas sim os jornais, vindo em segundo lugar os livros religiosos, revistas, e-mail, torpedo sms e textos da internet, evidenciando que – embora prefiram ler no papel – a tecnologia se mostra presente no cotidiano da maioria deles. As leituras dos jornais reforçam a preocupação dos pais em se manterem informados, enquanto a leitura dos textos religiosos evidencia que os pais estão inseridos em um campo diferente do escolar, sendo diversos seus interesses. Dessa forma, os alunos terão, na escola, um diálogo com a Literatura que não será promovido em suas casas. O próximo gráfico apresenta esses dados:

### Gráfico 21 – (Valtão) Se seus pais têm o hábito de ler, o que eles leem?

(valores absolutos)



As práticas se modificam, bem como o registro das mesmas, no entanto, vale ressaltar o que Chartier (1999) afirma sobre a existência ou não de leitores em determinadas épocas. “Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista” (p. 91). Assim sendo, podemos ver que a existência de (não) leitores não pertence apenas ao nosso século: sempre haverá pessoas que leem e que não leem. Chartier (1999) afirma haver uma série de práticas que criam uma tensão, mas deve-se considerar que

as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 92).

Prova disso são as indicações de leitura que ocorrem entre os integrantes da escola-campo. Ainda que não sejam maioria, os mediadores de leitura têm importante papel nas decisões de seus amigos em relação ao que irão ler. Podemos perceber no quadro abaixo que a maioria dos livros citados encabeça a lista de livros atuais, muitos deles Best Seller's e sagas que fazem sucesso no mercado – inclusive as que viraram filme – no momento. Dentre os livros mais lidos destacam-se *A culpa é das estrelas*, *Azul da cor do mar*, *Paixão sem limites*, *Ranger's Ordem dos Arqueiros* e *Como eu era antes de você*, os dois livros que se transformaram em filmes

evidenciam a influência não somente dos amigos que são mediadores de leitura, mas também do mercado que investe em marketing pesado para a divulgação desses produtos. Segue tabela com as obras citadas pelos alunos.

**Tabela 4 – Lista de obras sugeridas ou lidas atualmente**

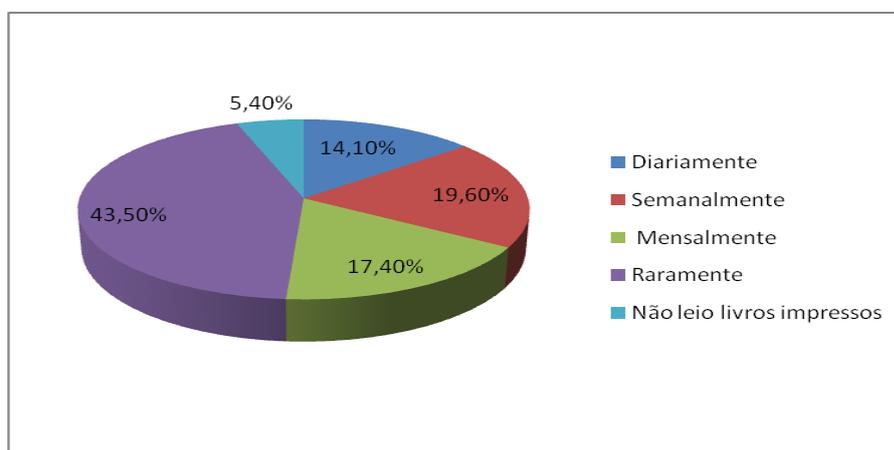
Última obra sugerida aos amigos	Última obra sugerida pelos amigos	Obra que está lendo atualmente
A Bailarina Fantasma	A casa das orquídeas	A hora da estrela
A Batalha do apocalipse	A coroa	A menina que colecionava borboletas
A cabana	A menina que roubava livros	Alice no País das Maravilhas
A Culpa é das estrelas	Azul da cor do mar	As Vantagens de ser Invisível
A guerra dos tronos	Boneca de Ossos	Azul da cor do mar
A moreninha	Caçador de pipas	Capitães de Areia
A Seleção	Como eu era antes de você	Cinquenta tons de cinza
A Seleção	Dom Casmurro	Dom casmurro
Bíblia	Jardim de Inverno	Livro de jó
Brotherband	Memórias póstumas de Brás Cubas	Milênio
Cante para eu dormir	Minha vida agora	Minha vida fora de série 2
Cartas entre amigos	Não se iluda não	O homem perfeito
Cavaleiro de Bronze	O lado bom da vida	O Mínimo que Você Precisa Saber Para Não Ser Um Idiota
Como eu era antes de Você	O Vendedor de Sonhos	Perdido em Marte
Desafio	Os sete	Ranger's Ordem dos Arqueiros
Eles eram iguais a você.	P.S.: Ainda amo você	Romeu e Julieta
Épocas de morangos	Perdido em Marte	The walking dead
Eu odeio te amar	Se eu ficar	Um amor de mentira
Fazendo meu filme		Vinte Mil Léguas Submarinas
Não se apegue não		
Não se iluda não		
O Amor é um pássaro Vermelho		
O Auto da Barca do Inferno		
O caçador de pipas		
O Estrangeiro		
O Nascimento da Tragédia		
O senhor da chuva		
Paixão sem limites		
Ranger's ordem dos arqueiros		
Romeu e Julieta		
Saga Hush Hush		
Um amor para recordar		

O que muda ao longo dos períodos, é que os recortes das comunidades não são “regido[s] pelos mesmos princípios”. Assim, entre os séculos XIX ou XX, o recorte resulta das “divisões entre as classes” que passam por diferentes processos de aprendizagem, com escolarização mais longa ou não, dependendo da classe social do sujeito, o que vai acarretar em um domínio mais seguro (ou não) da cultura escrita.

Há ainda, no século XVIII, que se observar as diferenças entre estes leitores que primavam pela memorização do texto, ou seja, leitores que relem um mesmo conteúdo diversas vezes e na modernidade, os leitores que estão interessados sempre em algo novo. Dessa forma, devemos pensar que há técnicas e modelos de leitura que organizam as práticas de determinadas comunidades em determinadas épocas (CHARTIER, 1999, p. 92).

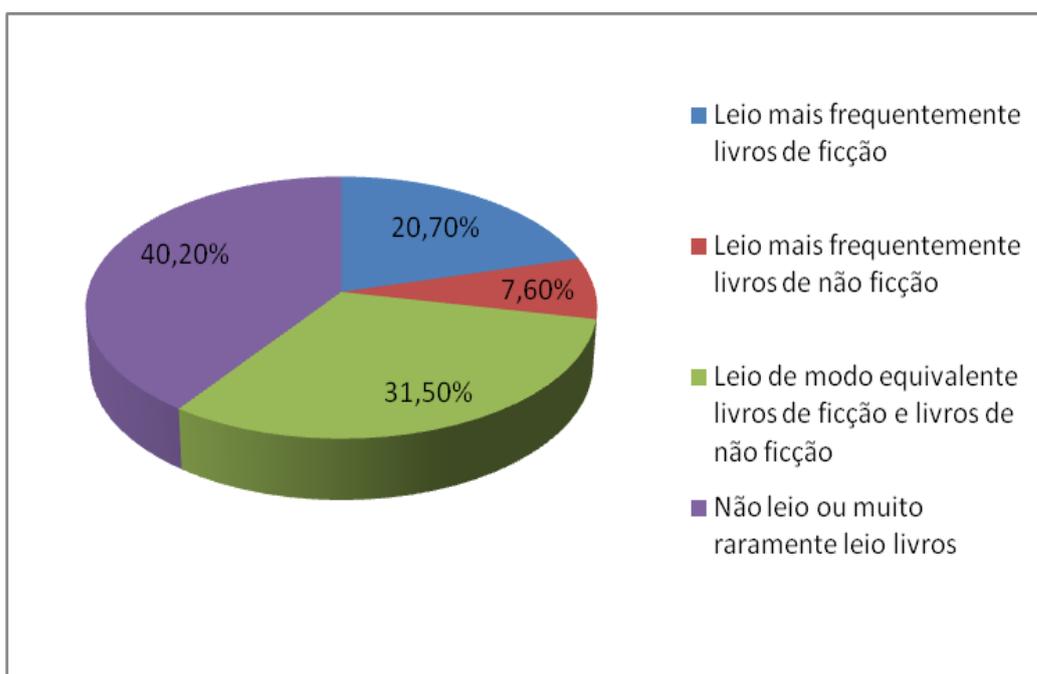
Hoje as técnicas mudaram – muitos ainda leem, entretanto, com o surgimento da internet, o processo de leitura parece ter se tornado mais dinâmico. Conforme já discutimos, em função do excesso de oferta dos textos, o “pular páginas” parece ter se tornado mais frequente. Quando questionados, por exemplo, sobre a frequência com que leem livros impressos integralmente, 43,50% dos alunos diz ser raramente, enquanto 5,40% nunca leem – o que – para nós – também é reflexo desse avanço tecnológico e da dinâmica da vida moderna em que os jovens são bombardeados por informações e parte deles não têm paciência para leituras que gastem seu tempo.

**Gráfico 22 - (Procad) Com que frequência lê livros impressos integralmente?**



Dentre os livros mais lidos aparecem com 31,50% os de ficção e não ficção, em segundo lugar, com 20,70%, os livros de ficção somente e 7,60% leem livros de não ficção – o que forma um total de 59,80% de alunos que têm contato com o objeto cultural livro. Uma parcela de 40,20%, entretanto, reforça não ler ou ler raramente, conforme gráfico que segue.

**Gráfico 23 – (Procad) Qual categoria é predominante quanto aos livros que você lê?**



Como gêneros mais lidos aparecem o romance, seguido pelos quadrinhos, pelos livros de ficção e pelas postagens de rede social. Logo após aparecem conto e crônica. O que confirma que – embora muitos não reconheçam – a leitura literária faz parte do cotidiano dessa comunidade, conforme podemos confirmar no gráfico que segue.

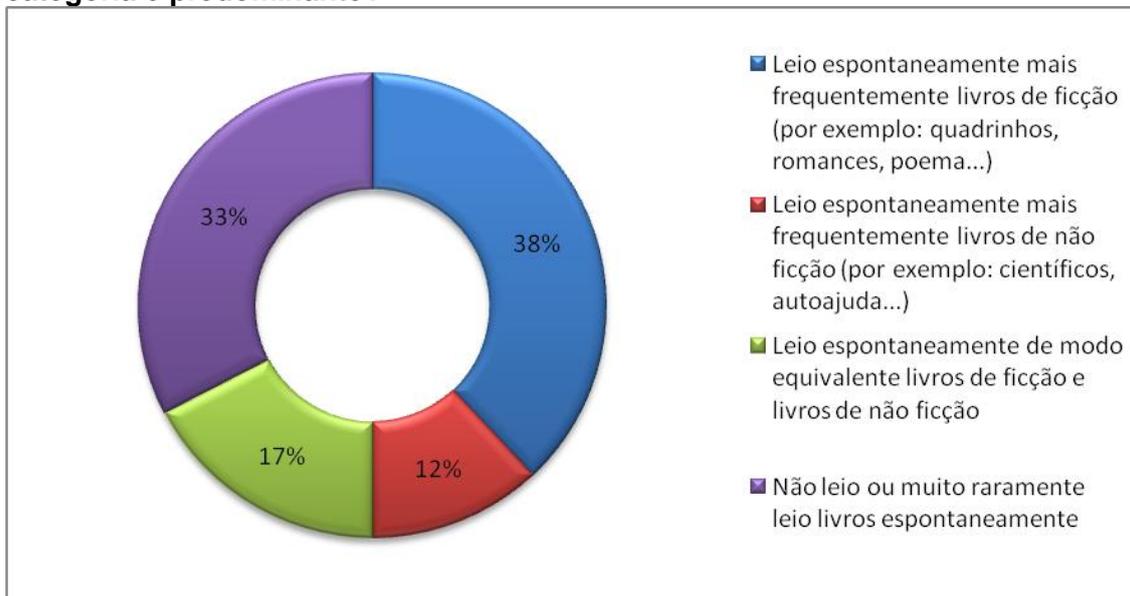
### Gráfico 24 – (Procad) Que gênero você mais lê no geral?

(valores absolutos)



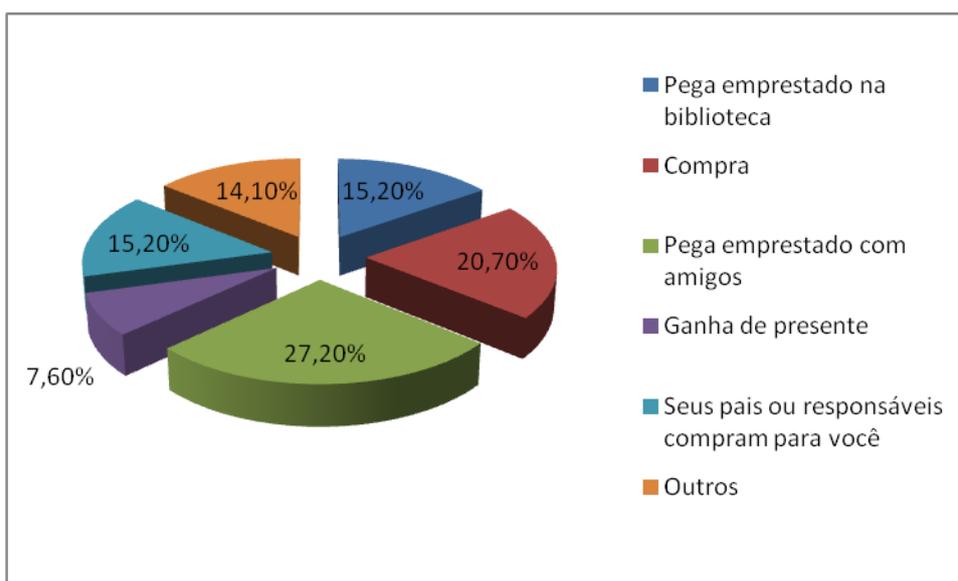
Quando questionamos os alunos acerca de suas leituras espontâneas, continuam a confirmar-se a média acima de 30% de estudantes que não leem ou leem muito raramente, com o que podemos entender que esses alunos não têm práticas de leitura de textos literários fora da escola – não que eles não leiam, uma vez que raros são os que não utilizam o celular para se comunicarem, mas não efetivam leituras de livros de Literatura.

**Gráfico 25 – (Procad) Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias: as leituras que você escolhe livremente, por prazer), qual categoria é predominante?**



O uso da biblioteca escolar se mostra presente na vida de apenas 15,20% dos alunos, sendo que a maioria deles adquire por outros meios os livros que leem, seja com empréstimos entre amigos, ou até mesmo pela compra – que pode ser feita por eles mesmos ou pelos pais. Há aqueles também que são presenteados com os livros que leem.

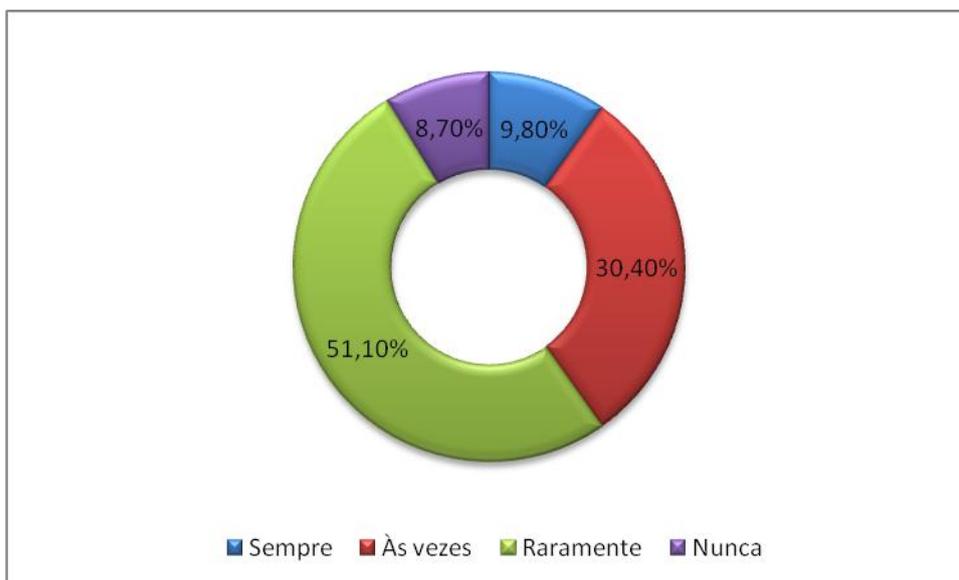
**Gráfico 26 – (Valtão) Como você tem acesso aos livros de literatura que lê:**



A leitura de livros de Literatura ocorre raramente para 51,10% dos sujeitos da pesquisa e às vezes para 30,40%. Isso nos mostra que ainda há uma barreira muito grande quando se fala da leitura de textos literários. Não podemos, entretanto,

desconsiderar que no entendimento de grande parte desses estudantes há ainda a noção de que livros literários são apenas os integrantes do cânone escolar – os quais muitos julgam chatos, cansativos e com linguagem arcaica.

**Gráfico 27 – (Valtão) Com que frequência você costuma ler livros de Literatura?**



A leitura ao longo dos séculos passou por processos que vão desde a falta (onde havia poucas publicações e o livro era restrito apenas a pequena parcela da sociedade) até o excesso de oferta. Não podemos afirmar com precisão que os jovens do mundo contemporâneo afastam-se da leitura. O que tem acontecido é que eles leem coisas diferentes do que é proposto pelo cânone escolar. Chartier (1999) define as leituras desses textos em massa procurados pelos jovens, conforme já mencionamos, como “leituras selvagens” que estão ligadas a objetos de “fraca legitimidade cultural”. Então não nos cabe questionar se essas são ou não leituras, mas segundo o autor, devemos nos apoiar sobre essas “práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas vias, a encontrar outras leituras”. É importante, portanto utilizar o que é rejeitado pela escola tradicional para que o aluno use esses textos como suporte para leituras mais densas e “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (p. 104).

Pensamos que algumas adaptações podem ser muito úteis para criar pontes que possibilitem o conhecimento dos textos integrais, para que os alunos possam, dessa

forma, ter contato com o cânone escolar, ainda que venham “renová-lo ou subvertê-lo” conforme afirma Dalvi (2013), os estudantes devem ter contato com as obras indicadas pelo currículo escolar – e as leituras de adaptações podem ser elas mesmas experiências significativas e podem ser, também, porta de entrada para textos de mais difícil iniciação (como aqueles do cânone escolar mais tradicional).

**CAPÍTULO 5**  
**DIÁLOGO COM GRUPO FOCAL**

eu  
quando olho nos olhos  
sei quando uma pessoa  
está por dentro  
ou está por fora

quem está por fora  
não segura  
um olhar que demora

de dentro do meu centro  
este poema me olha

Paulo Leminski, *Toda Poesia*, 2013, p. 35.

A fim de completarmos nossos dados de pesquisa e abordarmos mais profundamente as práticas, apropriações e representações de leitura da comunidade em que este trabalho se insere, escolhemos a metodologia do grupo focal constituído inicialmente por nove alunos. Tal amostragem foi selecionada a partir das respostas a algumas perguntas do questionário, dentre elas: se o aluno indica livros para seus amigos ou se algum amigo faz indicações de leitura para eles; se eles se consideram leitores e se aceitariam participar da continuidade da pesquisa. Escolhemos, portanto, dentre os 60,90% de alunos que aceitaram participar da continuidade da pesquisa três estudantes entre os que se consideram leitores<sup>20</sup>, três entre os indicados pelos amigos como mediadores de leitura e três entre os que se declararam não leitores.

Optamos pelo grupo focal, uma vez que, conforme já discutimos aqui, Veiga e Gondin (2011) consideram que esse método de pesquisa serve para criar condições aos participantes para que possam fazer parte do processo de construção de conhecimento (p. 8). O grupo focal “apresenta-se como uma possibilidade para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (VEIGA, GONDIN, 2011, p. 8).

Conforme orientação dos autores, reservamos – com ajuda da pedagoga da escola campo – um espaço especial comum ao grupo de participantes. Foram ao todos dois encontros: o primeiro na biblioteca da escola e o segundo na sala de informática.

Para registrarmos todos os gestos, falas e comportamentos, gravamos os dois encontros em MP4 e MP3, os arquivos foram posteriormente transcritos no ANEXO D desta pesquisa e estão armazenados em HD externo. Os nomes aqui escritos são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa, a fim de que estes tivessem suas identidades resguardadas.

No primeiro encontro entregamos para cada aluno um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Assentimento para que os responsáveis e eles

---

<sup>20</sup> Entre os 92 alunos da pesquisa, 36 se declararam leitores, 52 não leitores e 4 disseram que leem esporadicamente. Esses dados, entretanto, são subjetivos, uma vez que a definição do que seria um leitor não é a mesma, em função dos diferentes parâmetros adotados pelos sujeitos.

mesmos consentissem participação na pesquisa. Colocamos os livros disponíveis sobre a mesa em torno da qual todos se sentaram.

**Figura 19 – Livros sobre a mesa para escolha dos alunos**



Fonte: Arquivo da autora.

Os nove alunos pré-selecionados participaram do primeiro encontro, sendo: três leitores (Mellie, Carolina e Will), três não leitores (Capitu, Daniela e Bruce) e três mediadores de leitura (Kira, Khell e Pietra Pasolini). Foram instruídos sobre questões básicas da pesquisa e negociaram entre si os livros<sup>21</sup> sobre a mesa (três exemplares de *O cortiço* – coleção é só o começo (2009); três exemplares de *O cortiço* em HQ (2010) e três exemplares de *O cortiço* na versão integral (2014)). Curiosamente, os mediadores de leitura escolhem – ou tentam escolher – as versões adaptadas: Khell escolhe a HQ (justificando já ter lido o texto integral de *O cortiço* duas vezes); Pietra Pasolini tenta pegar a versão adaptada, mas Bruce passa à sua frente então ela fica com a versão integral; Kira manuseia a versão integral, mas desiste pegando os quadrinhos. Tais escolhas nos deixam a percepção de que – salvo Khell que é não somente leitor, mas também escritor – os textos densos intimidam até os que se enquadram como leitores e/ou mediadores de leitura. Entre os leitores, Will escolhe a versão com texto integral, Mellie o texto

<sup>21</sup> Os livros disponibilizados aos participantes do grupo focal foram adquiridos especialmente para a pesquisa, uma vez que a biblioteca escolar dispunha apenas de um exemplar de cada uma das versões.

adaptado e Carolina (que depois desiste da pesquisa) escolhe também o texto adaptado. Por fim, entre os não leitores, sobra para Capitu o livro com texto integral (ela se mostra bastante desmotivada com isso e depois de alguns dias desiste da pesquisa), Daniela escolhe os quadrinhos e Bruce consegue ficar com o texto adaptado. Percebemos que há uma forte preferência pela história em quadrinhos e ficam muito animados os que conseguiram escolhê-las.

No segundo encontro não compareceram Carolina e Capitu que foram, em consequência disso, eliminadas da pesquisa. Vale ressaltar que, antes de desistir, Capitu gentilmente nos procurou duas vezes para dizer que lia o texto (versão integral) e não entendia nada do que lia, sempre precisava voltar as páginas, mas mesmo assim não conseguia assimilar as ideias do texto e desistiu de participar. Carolina estava doente no dia do segundo encontro. Parece que a perspectiva de Dalvi (2013) com relação aos alunos do Ensino Médio se confirma em Capitu, uma vez que ela não consegue entender uma leitura mais complexa e não consegue “perceber elementos básicos da leitura” (p. 74).

Segundo critérios de Vieira 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.

Os primeiros a responderem os questionamentos foram Bruce e Mellie que escolheram e leram a versão de *O cortiço* adaptado pela coleção “É só o começo”. As impressões de Bruce são diferentes das de Mellie com relação à leitura: enquanto aquele acha que o livro se mantém fiel ao “original”, esta julga uma leitura muito rápida que não corresponde às suas expectativas. Ambos não tiveram dificuldades para entender o texto e afirmam terem ficado com vontade de conhecer o original para ver como é a história de verdade. Os alunos consideram a adaptação

em questão muito resumida e Bruce afirma nunca ter lido uma obra adaptada, enquanto Mellie disse já ter lido “A Moreninha”.

Lemos para Mellie e Bruce um trecho das páginas iniciais do livro segundo o qual o objetivo da editora é diminuir a distância entre livro e leitor. Perguntamos então se a obra cumpre o papel de uma leitura prazerosa. Enquanto Bruce afirma que gostou de ler o livro; Mellie diz já ter lido livros melhores, não tendo ficado tão impressionada. Vale ressaltar que Bruce se declarou não leitor nas respostas ao questionário, já Mellie diz ser leitora, o que para nós pode confirmar de um lado a preferência pelos textos curtos do primeiro e de outro lado a não satisfação com uma leitura rápida pela segunda. Ambos consideram que a leitura lhes deu vontade de conhecer a versão integral.

Sobre as cenas que mais chamaram atenção, Bruce julga ter sido a “homossexualidade entre garotas”, sendo Jerônimo seu personagem preferido; enquanto Mellie afirma ser a submissão de Bertoleza com relação à João Romão, sendo Pombinha sua personagem predileta.

Passamos à terceira etapa do grupo focal onde têm vez Khell (escritor, mediador de leitura), Kira (mediadora de leitura) e Daniela (não leitora). A versão escolhida por eles, conforme já discutimos aqui, foi *O cortiço* em HQ. Quando questionados sobre o que acharam da obra, as respostas foram as seguintes:

**Khell** – Vamo lá então. A obra, por mais que tenha achado ela muito corrida em relação à obra integral, eu acho que ela ficou muito bem ilustrada, os textos também ficaram muito bem adaptados para uma linguagem mais atual, uma linguagem mais fácil de se entender. Então eu, particularmente, gostei da versão em HQ, eu achei ela muito boa em relação à obra original.

**Kira** – Eu achei uma versão muito interessante. Se você colocasse para eu escolher entre essa versão e a versão original, eu iria escolher essa, porque é uma versão colorida, né. E tem como você visualizar melhor os personagens, até a personalidade dos personagens. E me despertou o interesse de ler a obra original, porque eu fiquei curiosa, porque é uma versão bem resumida mesmo, então eu queria ver como é que é a obra completa.

**Daniela** - O legal da história ser em quadrinhos é que a gente imagina como o autor quis trazer pra gente os personagens, cenários...

Khell, como havíamos dito, é leitor e escritor, já tendo lido *O cortiço* na versão integral duas vezes. Destaca os pontos positivos da história em quadrinhos, afirmando que a materialidade da obra, conforme preconiza Chartier, é relevante, uma vez que as ilustrações são bem feitas e a linguagem bem adaptada. Kira – que é leitora – ressalta a importância das cores na HQ, o que chama sua atenção enquanto leitora e Daniela toca no ponto da representação feita pelo ilustrador a partir do texto integral, o que, para nós, é um fato curioso, uma vez que as diversas versões disponíveis no mercado representam um mesmo personagem de diferentes formas. Percebemos aqui o que parece um problema, uma vez que com a leitura da HQ, a imaginação do leitor pode vir a ser guiada pelas intenções do roteirista e do ilustrador, uma vez que o que antes era uma ideia passa a ser uma imagem cuja interpretação não pode ser tão amplamente subtendida, desviada, moldada pelo leitor, pois ela está na linguagem não verbal.

Quando questionados sobre as dificuldades de leitura, todos os participantes alegam ser o livro muito bom e afirmam que não detectaram dificuldades.

**Khell** – Eu, sinceramente, não achei dificuldade nenhuma durante a leitura pelo fato de que além de ser uma obra com uma leitura mais fácil para os leitores que [es]tão conhecendo a obra nos dias de hoje, ela também, qualquer lacuna que deixa aberta pelo diálogo ou pela narração é completada pela imagem, pela ilustração, tornando a leitura mais dinâmica e mais prazerosa. Acho que a HQ cumpre melhor sua função do que a edição que é só texto, acho que ela conseguiu cumprir sua tarefa de uma forma mais dinâmica, mais completa.

**Kira** – Eu também não tive dificuldades, muito pelo contrário, quanto mais eu lia, mais me dava vontade de ler, tanto que eu li sem parar, eu não fiz pausas como em um livro comum onde você lê um capítulo e para. Aqui eu li direto.

**Daniela** – Eu também não tive dificuldade nenhuma, achei o livro bem rápido de ler.

A fala de Khell aqui é fundamental para nossa questão de pesquisa, uma vez que o aluno confirma ser a HQ melhor cumpridora de sua função do que a versão adaptada com texto apenas. Isso porque a história em quadrinhos tem a possibilidade de completar seu discurso com as imagens quando o texto por si não consegue passar a mensagem (conforme já discutimos quando falamos de nossas próprias percepções sobre a edição em HQ).

Quando questionados se tiveram vontade de conhecer o texto integral a partir da leitura das adaptações, também houve unanimidade, todos responderam afirmativamente. Khell inclusive afirmou ter feito o caminho contrário, uma vez que o texto integral instigou nele a vontade de conhecer as adaptações, sendo que a adaptação textual já havia sido lida por ele e só faltava a HQ. Kira disse que seria melhor ter conhecido primeiro o texto base para depois ler as adaptações e confirmar suas próprias impressões e Daniela também se interessou em conhecer o texto integral.

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. Kira inclusive disse ter a partir dessa leitura interesse de pesquisar outras obras do mesmo estilo. Isso comprova 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 canônicos, uma vez que os próprios alunos consideraram essa leitura “ponte para o conhecimento” – nas palavras da editora Ática – para a obra integral.

A partir de mais uma afirmação da editora constante nas páginas iniciais da versão em HQ, perguntamos se de fato os personagens ganham vida nessa adaptação. Curiosamente, a história em quadrinhos parece ter agradado muito, uma vez que todos respondem afirmativamente.

**Khell** – Ganham pelo fato de que do jeito que eles, que eles narram as personagens, por mais que eles sejam, por exemplo, focados no João Romão que é o protagonista, você consegue perceber que tanto pelas ilustrações que parece que por mais que o foco esteja no ponto, os personagens continuam fazendo outras coisas, tendo outras ações. Tanto as lavadeiras, quanto os trabalhadores da pedreira, então ele dá essa dinâmica de forma que o livro é vivo. Como na versão integral, a versão original, dá ideia de que o cortiço tem vida, então ele manteve essa ideia no quadrinho.

**Kira**- Eu acho a mesma coisa também, porque é como se fosse uma novela, tem as... não fica só focando em uma coisa. Sempre tem as pausas, sempre mostra cenas, outras cenas ao mesmo tempo, dá uma (balança a cabeça)... vida.

**Daniela** – Eu também acho sim que os personagens ganham vida, porque como é ilustrado, dá pra ver as emoções deles e não só do personagem que tá falando na hora.

Destacamos a impressão de Khell acerca da ideia de que, não somente as pessoas, mas também o cortiço tem vida tanto na versão com texto integral quanto na HQ.

As cenas que mais despertaram interesse no grupo foram: a briga de Jerônimo e Firmo para Khell; para Kira foi a relação entre Pombinha e Léonie – que, inclusive, deixou brecha para o não entendimento na versão em HQ, pois a participante esclarece que não havia compreendido o que aconteceu de fato no encontro das duas personagens até sua colega que leu o texto integral explicar; e, para Daniela, o principal ponto de atenção foi o tratamento dispensado à Bertoleza por João Romão. Dentre os personagens mais queridos destacam-se novamente Jerônimo e Pombinha.

Temas como o regime escravista e a superlotação do cortiço, segmentação das classes sociais e as precárias condições de vida foram observados como pontos de atenção durante a leitura da HQ.

Quando questionados sobre como imaginaram o cortiço antes da leitura, os sujeitos da pesquisa responderam que a ideia era bem diferente da proposta nos quadrinhos. Somente Khell afirma ter se aproximado mais da gravura impressa na HQ, sendo que não conseguia imaginar como encaixar a pedreira ao fim do cortiço, o que se torna mais claro com o recurso imagético dos quadrinhos. Todos julgaram importante o uso das imagens para entendimento do texto, pois, uma vez que o espaço reservado para as falas é restrito, as imagens complementam o sentido.

**Khell** – A função da imagem seria completar aquilo que está sendo dito no texto, e respondendo à segunda pergunta, eu acho que sem a imagem com exatamente o texto que tá no quadrinho, ia ficar um pouco, meio sem nexos, porque tem algumas narrações que são feitas em cima do que tá acontecendo na imagem, então você teria que vir acompanhado dos dois, porque eles não poderiam ser separados, porque perderia completamente o sentido.

**Kira** – As imagens eu acho que elas são bem importantes pra realmente a gente conseguir imaginar. Quando nós lemos o livro normal, nós imaginamos de uma forma e quando pegamos a HQ, nós temos uma noção ainda muito melhor. E o que chamou muita atenção é que aqui tem muito

das expressões que eles fazem no rosto, então dá pra entender ainda mais. Eu também acho que separando imagem de texto o sentido muda. Não ficaria tão explicado.

**Daniela** – Eu também acho que só o texto dificulta um pouco nosso entendimento, e a ilustração, como traz a emoção das pessoas, facilita juntar tudo.

Passamos então a ouvir Will e Pietra Pasolini, leitor e mediadora de leitura que ficaram com a versão integral de *O cortiço*. Will foi o único participante que não terminou a leitura do livro alegando falta de tempo em função das atribuições escolares.

Destacam-se, em um primeiro momento, as dificuldades de leitura. Will afirma não estar inicialmente muito animado com a leitura, depois diz ter achado interessante. Pietra afirma ter ficado bastante confusa no início, em função da existência de muitos conflitos e diversos personagens.

**Pietra Pasolini** – Eu achei bem confuso o começo da história, porque começa a descrever um personagem e o que tá fazendo, do nada chega outro personagem às vezes para conversar e começa a descrever, depois volta ao que eles estavam fazendo. Que é a parte das lavadeiras, sempre a pessoa que estava ao lado dessa ficava descrevendo, ou ficava voltando a algum fato que aconteceu com essa pessoa, que marcou a pessoa no passado. Só que depois ao longo da história você vai se acostumando e vai entendendo o que ele quer dizer.

Quando questionados ainda sobre as dificuldades durante a leitura, Pietra afirma serem as palavras muito difíceis – “termos que já entraram em desuso”, retoma a confusão dos personagens enquanto Will também disse estranhar, em função de sempre ter lido o que ele chama de “livros de agora”. As palavras são entendidas em função do contexto de acordo com Pietra Pasolini. Will afirma ter pesquisado algumas para conseguir entender completamente o texto lido.

Quando questionados sobre a parte da qual mais gostaram, as opiniões divergem. Will responde ter sido a briga entre João Romão e Miranda em função do terreno – o participante ressalta que gostaria de ver nos quadrinhos como essa parte está caracterizada – Khell pede a palavra e explica que a cena do muro ficou muito melhor explicada na versão integral, e que a HQ deixou a desejar nessa parte – até mesmo em função do pouco espaço para desenvolver o episódio. Já Pietra Pasolini

fala das brigas e tensões entre portugueses e brasileiros: Firmo contra Jerônimo e Rita contra Piedade. Os personagens mais queridos são novamente Jerônimo e aparece pela primeira vez Rita Baiana.

Falando sobre o problema social que mais chamou atenção com a leitura de *O cortiço*, os participantes destacaram a falta de saneamento básico, a pobreza, a ganância e a sede por dinheiro. O retrato do Brasil daquela época para os alunos parece ser algo muito desorganizado, muitas pessoas vivendo tumultuadas e aglomeradas no cortiço com condições precárias de higiene.

A imagem do cortiço e de Bertoleza que Pietra e Will têm em mente parece não confirmar as intenções do quadrinista. Isso comprova que as impressões dos leitores, as interpretações e representações de leitura são múltiplas e variadas, dependendo do que se lê, de quem lê e de como se lê.

**Will** – A tá... imagino... Pera aí... São um monte de... No começo eu achei que era... eram umas duas casas só, aí no decorrer da história eu fui imaginando um monte de casas, a casa do Miranda e mato e a pedreira atrás. Só isso. E a Bertoleza imaginei ela uma pessoa simples. É... roupas esfarrapadas, não esfarrapadas, mas uma roupa bem simples e muito trabalhadora. Trabalhava de domingo a domingo sem parar, sem descanso. Uma coisa que eu achei até, como é que fala, escravista demais. Acho que ele, João Romão, escravizava muito ela, visando o lucro. Acho que ela não era nem gorda nem magra, era meio termo (risos).

**Pietra Pasolini** – O cortiço, quando eu comecei a ler eu imaginei ele um prédio com várias quitinetesinhas e só um espacinho atrás onde estava o portão pra pedreira. E ao longo dali eu imaginei tipo um orfanato que aparece naquelas novelas antigas que ele é um “retangulão”, “retangulão” de um lado e do outro com um pátio assim no meio. E a Bertoleza de estatura média. Ela forte por ter que trabalhar muito teria os músculos mais fortes. Mas acho que ela sempre, por trabalhar muito, eu imaginava ela com uma roupa mais alegre, mais colorida, pra poder tentar animá-la, não focar somente no trabalho dela, mas pra ter algo pra distraí-la.

Pela discussão vista até o exato momento parece haver um consenso de que a leitura do texto adaptado é mais rápida, dinâmica, mas não passa toda a mensagem que o livro com texto integral traz. Inclusive, nos questionamentos direcionados ao grupo, pudemos perceber que nossas inferências se confirmam, uma vez que muito do que é relatado na versão integral não se vê em *O cortiço* que integra a coleção “É só o começo”, há muitas lacunas não preenchidas. A história em quadrinhos,

embora também tenha muitas lacunas, parece ser uma versão mais completa, associando textos e imagens, auxilia uma melhor compreensão.

Para fechar as considerações sobre os livros, pedimos que os alunos se dividissem em grupos, fizessem uma leitura comparativa de trechos das três versões e anotassem em uma folha suas percepções. O primeiro grupo comparou a parte do texto equivalente à carta de alforria de Bertoleza, respondendo a seis perguntas iguais sobre informações dessa parte do texto retiradas de cada uma das versões: podemos perceber algumas questões trazidas no livro que não se fazem presentes na versão adaptada pela coleção “É só o começo”, como por exemplo o valor que Bertoleza pagava por mês ao seu antigo senhor, o fato de João Romão ter aproveitado o selo de outro documento para forjar a falsa carta de alforria e a comemoração de Bertoleza com ele após saber de sua liberdade. Todas essas informações aparecem na versão com texto integral, mas não são mostradas pelo livro da coleção “É só o começo”. A HQ, em contrapartida, traz todas as informações, ainda que a festa seja representada em um quadrinho apenas. Segundo critérios dos alunos ficam no ranking como versões com mais detalhes respectivamente a com texto integral, a HQ e a versão da coleção “É só o começo”. Os dados observados pelos alunos do primeiro grupo seguem na figura abaixo:

Figura 20 – Leitura comparativa 1

<p><b>GRUPO 1</b></p> <p><b>Texto adaptado</b> p. 9 e p. 10 (carta de alforria de Bertoleza)</p> <p>1 – Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor? <u>Nesta versão não é informado o valor.</u></p> <p>2 – Quem era seu senhor? <u>Escrava de um velho cego que morava em Juiz de Fora.</u></p> <p>3 – A carta de alforria era verdadeira? Como era o selo? <u>A carta era falsa e não informado o estado do selo.</u></p> <p>4 – Qual foi a desculpa encontrada por João Romão para enganar o antigo dono de Bertoleza? <u>Disse que Bertoleza fugiu para Bahia.</u></p> <p>5 – Eles comemoraram a alforria? <u>Não é informado se disso.</u></p> <p>6 – Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza? <u>Depois de 3 meses, com a morte do velho cego.</u></p> <p><b>História em quadrinhos</b> p. 2 e 3</p> <p>1 – Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor? <u>Vinte mil-réis.</u></p> <p>2 – Quem era seu senhor? <u>Um velho cego, que morava em Minas Gerais.</u></p> <p>3 – A carta de alforria era verdadeira? Como era o selo? <u>A carta era falsa e o selo também sendo este aproximado de um documento antigo.</u></p> <p>4 – Qual foi a desculpa encontrada por João Romão para enganar o antigo dono de Bertoleza? <u>A escrava fugiu para Bahia após a morte do amigo.</u></p>	<p>5 – Eles comemoraram a alforria? <u>Não é dito, apenas ilustrado em um quadrinho.</u></p> <p>6 – Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza? <u>Após três meses, com a morte do velho cego.</u></p> <p><b>Texto integral</b> p. 6 e p. 7</p> <p>1 – Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor? <u>Vinte mil-réis.</u></p> <p>2 – Quem era seu senhor? <u>Um velho cego de Minas Gerais.</u></p> <p>3 – A carta de alforria era verdadeira? Como era o selo? <u>A carta era falsa e selo só para usado em outros documentos.</u></p> <p>4 – Qual foi a desculpa encontrada por João Romão para enganar o antigo dono de Bertoleza? <u>Fugiu para Bahia após a morte do amigo.</u></p> <p>5 – Eles comemoraram a alforria? <u>Sim, com uma garrafa de vinho do porto.</u></p> <p>6 – Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza? <u>Após três meses, com a morte do velho.</u></p> <p><b>Perguntas gerais</b></p> <p>1 – As cenas aconteceram conforme vocês pensaram? <u>Sim (Adaptação), Sim (HQ) e não (integral).</u></p> <p>2 – Qual das duas versões adaptadas cumpriu melhor o objetivo de passar a mensagem deixada pela obra integral? <u>História em quadrinhos.</u></p> <p>3 – Numere em ordem crescente as versões mais ricas em detalhes: <u>(2) História em quadrinhos (3) Versão adaptada É só o começo (1) Texto integral</u></p>
--	---

O segundo grupo analisou o sonho de Pombinha nas três versões, chegando à conclusão de que todas as versões lidas transmitem o acontecimento, embora de formas e com intensidades diferentes. Os alunos julgaram que a HQ trouxe uma melhor forma de visualização em função das cores associadas às imagens e novamente o “ranking” se repete do texto mais rico ao mais pobre em detalhes: texto integral, HQ e a versão da coleção “É só o começo” respectivamente. Seguem abaixo figuras das leituras comparativas 2.

Figura 21 – Leitura comparativa 2

<p><b>GRUPO 2</b></p> <p><b>Texto adaptado</b></p> <p>p. 32 (sonho de Pombinha)</p> <p>1 – Descreva o sonho de Pombinha</p> <p>Depois uma noite perturbada (describi ao meu do qual a todos), Pombinha se viu na espíngola, os judeus do antigo, e teve sonhos estranhos.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2 – O que aconteceu com ela?</p> <p>Quando acordou, estava que havia um estranho.</p> <hr/> <hr/> <p><b>Quadrinhos</b></p> <p>p. 44</p> <p>1 – Descreva o sonho de Pombinha</p> <p>Depois acordar com o livro, ele se encontrava sob uma vela e logo acima, estendeu a boca, uma barbelite, na figura utilizam fios de vela e um malho.</p> <p>No mesmo ponto de vista, interpretamos a barbelite como um processo de matar a fome (pulsividade) e os seus membros representam o sangue.</p> <hr/> <hr/> <p>2 – O que aconteceu com ela?</p> <p>Quando acordou, sua cabeça estava desconhecida.</p> <hr/> <hr/>	<p><b>Texto integral</b></p> <p>p. 130 a 133</p> <p>1 – Descreva o sonho de Pombinha</p> <p>Pombinha estava nua, em cima de uma vela. O Del comarrou os dedos de seu corpo. Os dedos ficaram para o Del, significando os dedos de uma barbelite.</p> <p>Quando viu a aproximação da barbelite, Pombinha sentiu um forte calor e uma vontade de abraçá-la. Antes de se embora, a barbelite bate os seus lábios em um pé "humano" e "fardante".</p> <p>2 – O que aconteceu com ela?</p> <p>Quando acordou, sentindo o qito de pulsividade saiu de dentro das entranhas, em uma onda, assimila e quiti.</p> <hr/> <p><b>Perguntas gerais</b></p> <p>1 – As cenas aconteceram conforme vocês pensaram?</p> <p>Sim, lendo o texto integral, temos uma significação menos fantástica comparada com a de quem viu a HQ.</p> <hr/> <p>2 – Qual das duas versões adaptadas cumpriu melhor o objetivo de passar a mensagem deixada pela obra integral?</p> <p>A versão em quadrinhos. Foi uma forma melhor de significar, pois falou muito por causa dos seus utilizadores.</p> <hr/> <p>3 – Numere em ordem crescente as versões mais ricas em detalhes:</p> <p>(2) História em quadrinhos (3) Versão adaptada É só o começo (4) Texto integral</p>
--	--

O terceiro grupo fez análise comparativa do trecho onde João Romão “civiliza-se” e diferente dos anteriores, chegou à conclusão de que as informações trazidas pela versão de *O cortiço* da coleção “É só o começo” são mais completas do que as da HQ. Formando o “ranking”: texto integral, versão adaptada “É só o começo” e história em quadrinhos, conforme figura abaixo.

Figura 22 – Leitura comparativa 3

<p><b>GRUPO 3</b></p> <p><b>Texto adaptado</b></p> <p>p. 33, 34 (João Romão civilizara-se)</p> <p>1 – Descreva quais foram as mudanças no comportamento de João Romão no trecho apontado:</p> <p><i>Comçou a passar dem estudos, deixou roupas e cabelo, fez a barba, saiu de um clube de dança, começou a usar saia longa e pulôver de lã, não se uniu mais a pessoas por dentro de a magalhada e começou a investir em negócios ambiciosos.</i></p> <hr/> <p><b>Quadrinhos</b></p> <p>p. 47</p> <p><i>Contratou empregado porque não queria ir para a escola, sempre usava roupas de companhias inglesas, fazia amigos de bem em lanquias de sua cidade.</i></p> <hr/> <p><b>Texto integral</b></p> <p>p. 143</p> <p><i>Mudou para São Paulo e nos domingos visitava-se de casa para casa e de meio, apresentando diferente de sempre a sua família. Deu para sair a passeio, estudo de costume, casado e de quarto. Segue mais de um clube de dança, começou a usar saia e pulôver de lã. Principiou a comer um quadrado e a ler livros e copiar sobre mesa.</i></p>	<p><b>Perguntas gerais</b></p> <p>1 – As cenas aconteceram conforme vocês pensaram? <i>Sim, porque a obra descreveu detalhes muito bem e de forma fielmente.</i></p> <hr/> <p>2 – Qual das duas versões adaptadas cumpriu melhor o objetivo de passar a mensagem deixada pela obra integral? <i>Seleção "É só o começo"</i></p> <hr/> <p>3 – Numere em ordem crescente as versões mais ricas em detalhes:</p> <p>(3) História em quadrinhos (2) Versão adaptada É só o começo (1) Texto integral</p>
---	--

Embora haja divergência em algumas opiniões, todos os grupos consideraram a versão com texto integral (2014) mais completa. A versão em HQ (2010) foi uma das mais valorizadas, em detrimento da versão adaptada por Fábio Pinto (2009). Entendemos que todas as conclusões às quais aqui chegamos podem divergir dependendo da pessoa que faz a análise, o que demonstra que as apropriações e representações de leitura são questões muito subjetivas.

Após essa série de discussões em que os alunos passaram suas impressões sobre a obra que leram, passamos às perguntas direcionadas a todo o grupo onde buscamos compreender as práticas de leitura desses sujeitos. Quando questionados se acreditam que a leitura seja importante na vida de um sujeito, todos afirmam que sim, utilizando justificativas básicas como enriquecer vocabulário, auxiliar na argumentação e em outras ocasiões, mencionam ainda a importância da leitura para auxiliar na escrita da redação em vestibulares e ENEM – percebemos que o que motiva a leitura na maioria das vezes continua sendo “tirar nota” ou passar em

alguma prova. Surge uma questão interessante, levantada por Will, com relação ao incentivo à leitura na escola. Segundo o mesmo, a mediação de leitura pelos professores aconteceu somente no Ensino Médio, o aluno atesta que estudou em escola pública no Ensino Fundamental II e não foi incentivado a ler – voltamos a confirmar o que afirma Dalvi (2013) quando se refere aos problemas com relação à leitura trazidos pelos alunos do Ensino Médio. Pietra Pasolini destaca a importância do papel da escola particular em sua vida com relação ao incentivo à leitura no Ensino Fundamental I e afirma que “Muitos não leem, porque nunca tiveram essa prática e oportunidade de ler antes pra começar a se acostumar”; Khell também fala da importância de ter feito o Ensino Fundamental em escola particular, uma vez que sempre foi incentivado a ler principalmente adaptações ou literatura infanto-juvenil. Em contrapartida, Mellie afirma que sempre foi incentivada a ler pela escola, mesmo estudando em instituição pública – um dado relevante é que ela é uma das alunas que estuda na escola de nossa pesquisa desde o sexto ano do Ensino Fundamental. Kira, Daniela e Pietra ainda ressaltam o valor dos pais na mediação de leitura dos filhos desde a infância.

Não podemos entrar aqui na dualidade escola pública x escola particular, uma vez que em diferentes lugares há práticas distintas, pois quando modificam-se os campos, modificam-se também as práticas, conseqüentemente os *habitus* – estimulados não somente pela subjetividade, mas também pelo próprio campo. Assim, uma escola, independente de ser pública ou particular está inserida em um espaço e agrega determinada comunidade cultural que produz práticas, apropriações e representações diferentes de outras – tais práticas são vistas não somente nos alunos, mas também nos professores. Assim, professores de escolas públicas podem mediar a leitura tanto quanto os de escolas particulares, alunos podem se desenvolver nos dois ambientes, embora as condições para estes sujeitos não sejam – muitas vezes – as mesmas. Prova disso foi o depoimento de Mellie com relação ao ensino na escola pública que sempre foi sua incentivadora e participou de sua formação enquanto leitora.

Quando questionados se as pessoas que leem têm mais chances de vencer na vida, a maioria dos participantes julga reconhecer a importância na leitura, mas acredita que o que possibilita vencer na vida, muito mais do que essa prática, são a força de

vontade e a disposição para o trabalho. A leitura, entretanto, parece ocupar espaço especial na vida desses sujeitos.

**Kira** – Não questão de um ser melhor que o outro, mas por exemplo, se você coloca uma pessoa que não tem o hábito da leitura diante de uma pessoa que lê bastante, colocar essas duas pessoas conversando, você vai perceber que há uma diferença. Que a pessoa que lê consegue desenvolver um diálogo melhor. E numa entrevista de emprego, eu acho que a pessoa que tem o hábito da leitura e tem um diálogo mais desenvolvido se sairá melhor.

**Pietra Pasolini** – Acho que quem tem prática de ler vai conseguir ter um passo mais a frente do que o outro. Lógico que a força de vontade mais a leitura você vai adiante, mas só com a força de vontade você consegue, mas vai passar por um caminho mais difícil.

**Mellie** – Eu acho que depende muito da força de vontade, mas a leitura... Eu acho que, tipo assim, ela eleva a pessoa a outro mundo, quanto mais você lê, parece que a sua visão se torna mais ampla de tudo.

Ao serem questionados se gostam de ler, todos, exceto Daniela dizem gostar. Kira ressalta que não gosta de ler sob pressão, mas que a leitura de *A Moreninha* indicada pela escola foi agradável. Temos que tomar cuidado, conforme já vimos em Dalvi (2013) com o discurso do “ler por prazer” que é carregado pelos alunos ao longo de sua formação, segundo a autora, a leitura deve ser ensinada, pensada, problematizada (p. 74), não vista como algo que vai fazer com que as pessoas sejam boazinhas (DALVI, 2012).

Kell, Bruce, Kira e Daniela atestam que o papel de suas mães foi fundamental em sua formação enquanto leitores, uma vez que o incentivo surgiu cedo, na compra de livros, nas leituras que elas faziam para eles na hora de dormir. Para Mellie, esse papel foi desempenhado por sua avó que sempre lia para ela e para a prima quando iam dormir. Já Pietra fala da importância da escola como mediadora e incentivadora de leituras em sua vida. Will não teve incentivos em casa, mas sim de um dos amigos, o Khell: “(...) acho que fui eu mesmo, minha mãe nunca... Foi nem aí pra mim por causa de livro. O Khell também”.

Retomamos o incentivo ofertado (ou não) pela escola para a formação desses sujeitos leitores perguntando se eles receberam incentivo e que tipo de incentivo da escola no Ensino Fundamental I e II.

**Khell** – Sim, porque sempre participei de vários programas, nesse caso de escola particular, porque a escola teve vários programas para incentivar os alunos a terem o hábito de ler.

**Bruce** – Não, porque não tinha nada que a escola oferecia pra mim (rindo). Minha mãe mesmo que me fez ler. Minha mãe que me incentivou a ler.

**Will** - De jeito maneira, não tinha nada. Nossa Senhora, escola... Acho que... eu ia na biblioteca da escola e só tinha livro de Geografia, Matemática e História. Até livro didático tava faltando. E livro assim (apontando para O Cortiço)... Nossa, nunca teve.

**Kira** – A escola sim também me incentivou, mas quem mais me incentivou mesmo foi minha mãe.

**Pietra Pasolini** – Só a escola mesmo (risos).

**Mellie** – Sim, incentivou.

**Daniela** – Também foi poucas vezes, porque normalmente a gente lia um livro pra fazer uma peça de teatro, mas nada além disso.

Chamam bastante nossa atenção as falas de Will e de Daniela. Quando Will menciona que nem livros didáticos havia na escola podemos mensurar a importância do PNBE – ainda que com restrições e ressalvas já discutidas – visto que tem colocado livros literários nas escolas. Hoje, Will pode ler tranquilamente uma adaptação literária na biblioteca de sua escola. Resta-nos pensar, entretanto, se essa realidade corresponde a todas as instituições, uma vez que não há sequer bibliotecário concursado nas escolas estaduais do Espírito Santo para se responsabilizar pelos acervos. Talvez ainda haja unidades, diferentes da escola campo, que não tenham biblioteca constituída, mas essa fala é hipotética, visto que nossa pesquisa não se estende a outros campos. Kira, Pietra e Mellie – que estudam na instituição desde o 6º ano – reconhecem ter recebido algum incentivo da escola ao longo de sua formação, mas Daniela – que também está desde o 6º ano na escola campo – traz um dado preocupante: quando a leitura é feita apenas para apresentar um teatro. Conforme afirma Dalvi (2013), a transformação de um texto em peça teatral parece não prestar serviço à Literatura, cristalizando o texto e maquiando as histórias (p. 74), em outras palavras, não deveria ser essa a finalidade da leitura.

Perguntamos então se eles estão fazendo alguma leitura atualmente e quem indicou. Segue tabela abaixo com as respostas organizadas. Curiosamente aparecem nas falas dois fatores que prejudicam ou atrapalham a leitura: preguiça

(um dos meninos diz que só dorme) e falta de tempo (alguns esperam passar a fase de fechamento de notas na escola para iniciar suas leituras).

**Tabela 5 – Respostas do grupo focal**

Nome	Leitura Atual	Quem indicou	Como teve acesso
Khell	Tudo que um Geek deve saber	Viu na vitrine da livraria	Comprou – não lê PDF
Bruce	Nenhuma	-	-
Will	Nenhuma	-	-
Kira	Beijo da decepção	Colega da sala	Pegou emprestado
Pietra	A fera em mim	Viu na livraria e uma colega da sala indicou outros	Baixou PDF
Mellie	Peter Pan	Amiga	Ganhou
Daniela	A menina que colecionava borboletas	Internet	Comprou

Entre os livros que marcaram a vida dos estudantes ocupam maior espaço, assim como no quadro acima, obras contemporâneas como *O senhor da chuva* e *A noite maldita* (André Vianco), *Assassins Creed* (obra conhecida a partir do jogo de vídeo game de Oliver Bowden), *After* (Anna Tod), o conto *A menina dos fósforos* (Andersen), *A menina que roubava livros* (Markus Zusak) e *Viagens de Gulliver* (Arthur Rackham e Jonathan Swift).

Quando questionamos quais leituras indicadas pela escola foram concretizadas, chegamos à tabela abaixo:

**Tabela 6 – Livros indicados pela escola**

Nome	Leituras indicadas pela escola
Khell	Triste fim de Policarpo Quaresma, O cortiço, O mulato (adaptações), A Moreninha, Lucíola e A hora da estrela
Bruce	A Moreninha e O cortiço
Will	O cortiço, Triste fim de Policarpo Quaresma, A hora da estrela (adaptação)
Kira	A Moreninha e O cortiço (em HQ), Bisa Bia Bisa Bel
Pietra	Os Lusíadas (adaptação), O cortiço, A Moreninha, Onde fica o Ateneu (adaptação), A Bela e a Fera e Tem um garoto no meu quarto
Mellie	Romeu e Julieta, A Moreninha, Dom Casmurro, O cortiço
Daniela	Romeu e Julieta, A Moreninha, O cortiço, As viagens de Gulliver

Entre as meninas que estudaram juntas do 6º ao 9º ano existia uma prática comum: quando a professora levava para a biblioteca, elas podiam escolher um livro, ler e

era obrigatório fazer uma ficha de leitura, para que fosse mais fácil obter nota nesse tipo de avaliação, as alunas passaram a disputar um livro que continha apenas imagens – *Clifford faz aniversário*, tal prática foi relatada quando os alunos falaram dos livros que já leram na escola.

**Kira** – (...) No sétimo ano eu tinha uma professora que pedia pra gente fazer ficha de leitura toda semana. Aí não era muito legal não... Aí a gente brigava na biblioteca, todo mundo queria pegar aquele “Clifford faz aniversário” que era muito pequeno (só com fotos, interrompe Pietra Pasolini). Mas agora no Ensino Médio é mais certinho. Eu já li “A Moreninha” que eu gostei muito, agora eu li “O cortiço” em quadrinhos e eu pretendo ler a versão integral, e outros também que a professora pedir.

**Mellie** – Tem esse da ficha de leitura que Kira falou (risos) e no Ensino Médio eu li “Romeu e Julieta”, “A Moreninha”, “O cortiço” e “Dom casmurro”.

**Daniela** – Eu também li os livros que os professores indicaram: “Romeu e Julieta”, “A Moreninha” e “O Cortiço”. E o mesmo livro da ficha de leitura... Ela não indicava o livro, ela pedia pra gente escolher, um dos que escolhi foi “As viagens de Guliver” e Clifford faz aniversário... Mas depois eles sumiram com esse livro da biblioteca, porque ninguém queria ler outro.

Tais relatos evidenciam o que já vimos falando ao longo deste trabalho – que a leitura deve ser ensinada, não para se obter nota, mas para se obter conhecimento. Essas alunas utilizavam uma mesma tática para obter nota – liam um mesmo livro que só tinha imagens várias vezes, até que essa obra “misteriosamente” sumiu do acervo da biblioteca da escola.

Ao serem questionados sobre o que fazem quando o professor pede que leiam algum livro de que não gostam, os participantes não se mostraram resistentes às leituras. Khell diz que lê primeiro o resumo para ver como será sua leitura, mas que ao começar a ler um livro, não para por “questão de honra”; Bruce diz que lê, mas interrompe a leitura a todo momento; Will geralmente não lê, mas confessa que leu *A hora da estrela* e gostou do livro; Kira – assim como Pietra e Daniela – também continuaria lendo, se fosse o caso, pois afirma que gostou de todos os livros indicados pela escola; Mellie afirma começar a ler muitos livros achando que não irá gostar, mas depois se surpreende, diz, entretanto, que lê até o fim ainda que não goste.

Quando questionados se já leram algum tipo de resumo para não ler o texto integral, Khell disse já ter lido *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Bruce – *Dom Casmurro*,

Mellie afirma ter lido alguns resumos para fazer as fichas de leitura cobradas no Ensino Fundamental II e os demais não se recordam de terem feito. Khell e Daniela afirmam ler o resumo esporadicamente não para saber o final do livro, mas para ter uma ideia da história que o livro trará. Kira defende a ideia de se usar filmes, HQ's e resumos após a leitura da obra, para fazer uma comparação. Pietra, em contrapartida, assume que o interesse por alguns livros surge a partir dos filmes assistidos, como, por exemplo, *A menina que roubava livros* – ela assistiu primeiramente ao filme e depois leu o livro algumas vezes já tendo decorado quase todas as falas.

Interrogados se a leitura de Literatura serve de entretenimento, as respostas dos alunos mais uma vez, assim como as respostas do questionário citadas no capítulo anterior, levam à interpretação de que Literatura é apenas aquela indicada pela escola:

**Khell** – Depende da obra, depende do jeito que a obra foi feita, depende da época que foi feita. Por exemplo, eu comecei a ler “Os Lusíadas” e me chamou atenção, mas a escrita dele pra mim ainda é um pouquinho velha demais. Por exemplo, “O Cortiço” eu gostei e “A hora da estrela” também chamou mais minha atenção.

**Bruce** – Se o livro for interessante, sim.

**Will** – Bom, “O cortiço” eu acho que foi dos que mais me chamou atenção... É bastante, eu nunca achei que seria tão interativo, é... Como se pode dizer... explosivo, com brigas e aquele povo, um batatal de troço misturado. Achei muito interessante.

**Kira** – Na minha opinião e sinceramente, não. Se alguns professores não falassem “leiam esse livro”, eu não procuraria pra ler, não me interessaria. Mas eu sempre me surpreendo, me surpreendi com “A Moreninha” que eu gostei muito e me surpreendi com “O cortiço” também. Mas se fosse pra eu buscar, eu não buscaria.

Embora tenham se surpreendido com as últimas obras indicadas pela escola, inclusive *O cortiço* – que foi lido por esse grupo específico para realização desta pesquisa, a Literatura canônica parece não entreter a princípio, sendo lida muitas vezes somente em função da indicação escolar. Ao reformularmos a pergunta, ampliando a questão do entretenimento à leitura dos textos contemporâneos, há unanimidade nas respostas afirmativas, o que confirma para nós que esses jovens são leitores, embora muitas vezes não reconheçam que o que eles leem também é Literatura.

Reiteramos que tais objetos culturais que eles veem primeiramente em filmes, vídeo games e nas grandes propagandas para depois lerem são – nas palavras de Chartier (1999) de “fraca legitimidade cultural”, configurando-se em “leituras selvagens”, menos complexas.

O que tem acontecido é que eles leem coisas diferentes do que é proposto pelo cânone escolar. Retomando Chartier (1999), devemos levar esses leitores a encontrar outras leituras, vale utilizar o que é rejeitado pela escola para que tais textos possam ser ponte para leituras mais densas e “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (p. 104).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**O que quer dizer**

O que quer dizer diz.  
Não fica fazendo  
o que, um dia, eu sempre fiz.  
Não fica só querendo, querendo,  
coisa que eu nunca quis.  
O que quer dizer, diz.  
Só se dizendo num outro  
o que, um dia, se disse,  
um dia, vai ser feliz.

Paulo Leminski, *Toda Poesia*, 2013, p. 190.

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 PNBE (como *o cortiço* em HQ, 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 e 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.

Precisávamos, em primeira instância, traçar um percurso teórico-metodológico e justificar a seleção do nosso *corpus* de pesquisa. Maior motivador de nossa escolha foi o fato de que a produção de adaptações literárias vem crescendo no mercado editorial em função das novas demandas, sobretudo do incentivo do PNBE – a partir de 2006. Como discutimos, a inserção desses textos (sejam em HQ ou adaptações apenas textuais) aqueceram o mercado editorial que – obviamente – se valeu disso para sua expansão.

Uma vez que os documentos oficiais apontam para a necessidade de se trabalhar Literatura a partir de obras que marcaram época – os cânones escolares – e sabendo que muitas vezes essas obras são enfadonhas para os alunos, decidimos investigar esses novos tipos de objetos de leitura (e as práticas para as quais parecem apontar) que chegam à escola. Escolhemos, em função de sua popularidade entre os cânones escolares e baseados também na profundidade de seu enredo, as três versões da obra *O cortiço* do autor Aluísio Azevedo constantes na biblioteca da escola-campo: versão com texto integral (2014 [1890]); versão adaptada para novos leitores por Fabio Pinto (2009), da editora LP&M (distribuída pelo SESI) e adaptação em história em quadrinhos com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa (2010), da editora Ática (distribuída pelo PNBE). Quanto à metodologia, a pesquisa se qualificou como bibliográfica-documental e de campo.

Após determinada a metodologia de pesquisa e definido o *corpus* de estudo, fez-se necessário dar a conhecer a escola campo que se situa em Guarapari – ES e se

constitui como uma comunidade com características próprias que tentamos pesquisar a fundo. Passamos então a uma breve comparação das versões de *O cortiço* escolhidas como objeto de pesquisa. Ressaltamos que dentre as muitas teorias da tradução e terminações adotadas, resolvemos considerar os objetos em questão como processos de retextualização ou refacção (MARCUSCHI, 2007) – para falarmos das traduções intralinguais (JAKOBSON, 2011), ressaltando a importância de reconhecermos as histórias em quadrinhos como traduções intersemióticas (JAKOBSON, 2011), uma vez que associam texto verbal e não verbal em sua produção. Tomamos o cuidado de reconhecer as adaptações como textos autônomos e resultados de uma interpretação (CLÜVER, 2006).

Percebemos, então, que a versão adaptada de *O cortiço* para a coleção “É só o começo” guarda algumas características dos livros da Biblioteca Azul que, segundo Chartier (2002a), era uma fórmula editorial que visava atingir um número muito grande de leitores entre o começo do século XVII e meados do século XIX, os livros eram formados por textos anteriormente escritos para outros fins editoriais, mas que se encerravam em características comuns em prol de sua venda às camadas populares que até então não tinham muito contato com o texto (p. 128). A adaptação de *O cortiço* feita por Fabio Pinto para os ditos novos leitores trata-se também de livro brochado e grampeado, com capa não azul, mas colorida contendo a imagem de uma janela com roupas penduradas o que simbolizaria o próprio cortiço. Não podemos dizer que o texto é mal distribuído, até mesmo porque o mais simples editor de textos e as condições de impressão mínimas existentes hoje permitem que as palavras estejam alinhadas à página. A produção é bem revisada, não apresentando erros de registro da língua, embora peque muitas vezes em função da narrativa simplificada. Há poucas imagens ao longo das páginas às quais parece não ter sido dada muita atenção e o valor em que esses livros chega ao consumidor final parece ser reflexo disso, pois é vendido a baixo custo.

Já a HQ de *O cortiço* produzido com a arte de Rodrigo Rosa e o roteiro de Ivan Jaf tem material de qualidade bem superior à adaptação da coleção anterior e até mesmo aos livros da Biblioteca Azul. Diferente dos antigas HQ's feitas em papel fosco, vendidas nas bancas de jornais, o livro em questão é produzido em papel de excelente qualidade que fixa bem as cores e não as perde com o passar do tempo.

O exemplar é encadernado, possui capa parcialmente dura e riqueza de imagens e de cores. Traz como bônus em suas últimas páginas parte do processo de criação e do trabalho entre Ivan Jaf e Rodrigo Rosa. Seu preço para o consumidor final é razoavelmente alto.

Consideramos ainda que as editoras responsáveis pelas adaptações de nosso estudo – Ática (5º lugar) e LP&M (22º lugar) estão entre as que Ramalhete (2015) aponta como “mais premiadas pelo Jabuti”. No ranking do FNLIJ aparece a Ática (2º lugar) que também está presente dentre as editoras mais contempladas pelo PNBE (6º lugar) (p. 44-46). Ou seja, as produções de que tratamos não fogem de uma intenção e investimento comercial das editoras e das empresas que estão por trás delas.

Reiteramos que, segundo Becalli e Schwartz (2015), por anos, os modelos de ensino da leitura integrantes da política educacional brasileira preocupavam-se em formar leitores meros codificadores da linguagem escrita, limitando a formação de cidadãos com capacidade de dialogar com os mais diversos textos que circundavam a sociedade (p. 16). O que ainda nos inquieta é que esse modelo de leitor instituído pelo sistema, sobretudo hoje pela indústria cultural, parece não ter mudado, uma vez que, segundo o autor Edmir Perrotti, a política do governo de promoção do hábito de leitura é uma tradição que atende, principalmente, à necessidade da indústria que precisa produzir e vender livros (1999, p. 135), sem a contrapartida de uma política efetiva de formação de mediadores qualificados para o texto de teor literário. Prova disso são as corridas editoriais para apresentar obras em acordo com os editais do PNBE, a produção tem um ritmo tão exagerado que algumas adaptações de obras literárias possuem três ou quatro versões diferentes no mercado.

Para embasamento teórico buscamos conhecer algumas questões do livro e da leitura no contexto brasileiro de acordo com Zilberman (1999, 2013), Abreu (2001), Perrotti (1999) e Geraldi (2010). Percorremos as práticas de leitores a partir do século XVIII desde quando os livros eram objetos muito valiosos que chegavam às mãos de poucos, uma vez que não eram muitos os que tinham acesso à leitura. Pensamos questões mercadológicas que circundam a indústria cultural do livro e a política de democratização do saber. Refletimos com Geraldi (2010) que “uma mera

escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler” (p. 110).

Foi necessário também compreendermos como se figura a educação literária nas escolas brasileiras. Dalvi (2013) trouxe-nos profundas reflexões sobre os problemas enfrentados no Ensino Médio onde os alunos são incapazes “sequer de perceber os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora” (p. 74), não conseguindo identificar questões muito básicas em um texto. Essa má formação e a falta de processos de mediação da leitura durante o Ensino Fundamental foram, inclusive, citados por alguns alunos integrantes do grupo focal de nosso trabalho.

A fim de alcançar nossos objetivos iniciais, fizemos um vislumbre em torno de algumas questões da Nova História Cultural, sob a perspectiva do historiador Roger Chartier (1999, 2002, 2002a, 2010, 2013, 2013a), onde encontramos a fundamentação teórica necessária para nossas reflexões acerca da realidade investigada. Tentamos entender como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002a, p. 16, 17).

Buscamos então compreender um pouco da realidade da escola campo, como se comportam seus sujeitos, refletindo sobre práticas, apropriações e representações de leitura. Para isso, o estudo de campo contou com dois instrumentos: um questionário respondido por 92 sujeitos com perguntas abertas e fechadas que vão desde dados pessoais até práticas de leitura e um estudo de grupo focal que contou com 7 sujeitos que leram e opinaram sobre as versões de nosso *corpus*.

Vimos que os alunos investigados encontram-se em idade regular, não apresentando defasagem idade-série e a maior parte deles foi alfabetizado na escola, o que confirma para nós duas coisas: os pais são – em sua maioria – assalariados que não passam muito tempo em casa e a escola – sobretudo a pública, é importante espaço de aprendizagem e emancipação para esses estudantes.

Ao contrário do que se pensa, quando questionados sobre a forma como se divertem, aproximadamente 20% dos alunos afirma ser com a leitura. Esse número parece baixo, mas é considerável, pois podemos perceber que esses indivíduos utilizam a leitura para além da finalidade didática ou pragmática. A maioria dos alunos, inclusive, tem mais de um livro em casa, sobressaem dentre esses, os religiosos e os romances. Logo, reconhecemos que não estamos falando de pessoas que não têm contato com o objeto escrito.

Reiteramos que não somente a escola, mas também a família tem papel decisivo na formação do leitor, uma vez que as práticas de leitura dos pais refletem na vida dos filhos, visto que casas onde os pais são leitores geralmente têm filhos leitores. Quando falta esse modelo em casa, há a possibilidade da formação de leitores, mas os indivíduos parecem precisar de algum referencial: seja um professor, um amigo, sites ou revistas, esse modelo tem sua relevância para a formação dos sujeitos leitores. Tanto que os alunos da pesquisa atribuem sua formação enquanto leitores principalmente a algum professor, a amigos ou à mãe.

Ao serem questionados se conversam com seus amigos sobre o que leem, 52,20% dos alunos afirma que sim. Podemos entender que ocorre uma mediação de leitura – ainda que clandestina – entre os estudantes. Na conversa com o grupo focal, inclusive, Kira destacou que no grupo de sua sala, em uma rede social, sempre uma das colegas coloca sugestões sobre os livros que está lendo, então eles compram ou trocam os livros entre os colegas para que possam ler. Os livros que mais aparecem entre essas leituras são os famosos Best Seller's, alguns que viraram filmes, ou séries, que têm forte apelo comercial. O que tem acontecido, portanto, é que esses alunos leem, mas eles leem coisas diferentes do que é proposto pelo cânone escolar. Chartier (1999) define as leituras desses textos em massa procurados pelos jovens, conforme vimos, como “leituras selvagens” que estão ligadas a objetos de “fraca legitimidade cultural”. Devemos nos apoiar, segundo o autor, sobre essas “práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas vias, a encontrar outras leituras” (p. 104). É importante, portanto utilizar o que é rejeitado pela escola tradicional para que o aluno use esses textos como suporte para leituras mais

densas e “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (p. 104).

Ao serem questionados se leem por indicação dos professores, 76,10% dos entrevistados afirma 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), “são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (p. 32)” – que dependem tanto da escola quanto de fatores externos a ela.

Vimos 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 atraem 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.

Os locais de leitura desses alunos são os mais variados possíveis, uma vez que leem no quarto, na cozinha, ou em quaisquer lugares, não importando se há barulho ou não, ouvindo música, ou fazendo outra atividade ao mesmo tempo, ou seja, eles têm práticas modernas de leitura. De uma coisa, entretanto, a maioria não abre mão, a leitura no suporte impresso é preferida por 83,70% dos entrevistados, que gostam de fazer anotações e folhear as páginas, se preocupando – inclusive – com encadernação, capa, dentre outros.

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 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 à 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 Kira 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 Kira, a leitura dos quadrinhos foi muito interessante, mas ela acharia melhor tê-la 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. Kira inclusive disse ter a partir dessa leitura interesse de pesquisar outras obras do mesmo estilo.

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, diferente 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, assim como Santos e Ganzarolli (2011) 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 enquanto 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 BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em 02. fev. 2015. (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. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, 142 p.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

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

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, vol. 4, n. 9, p. 803-809, 1972.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERTEAU, Michel de. **Ler: uma operação de caça**. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Alves. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.236-248.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Trad. Ephraim Alves. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes.** Porto Alegre: Editora Universidade, 2002, p. 21-116.

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

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo.** 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002b.

\_\_\_\_\_. **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, 2013a.

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.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Literatura nos livros didáticos de Ensino Médio: as pesquisas de pós-graduação.** *Eutomia*, Recife, 11 (1): 386-406, Jan./Jun. 2013a.

\_\_\_\_\_. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas.** Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DOURADO, Eliane. **Adaptações contemporâneas – um estudo sobre os clássicos literários em Graphic Novels.** 114 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

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. 2016.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em 10 mar. 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOUMÉLOT, 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.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010. 112 p

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Adaptação de Paulo Bentancur et.al. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção É só o Começo).

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Paulus, 2005.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Coleção temas sociais).

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1997.

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.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, Apr. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010337862011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010337862011000100006&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862011000100006>.

SCHAPOCHNIK, Nelson. **Comentário ou três questões – debate do texto “Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários”**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, 20, 2002, p. 60-70.

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.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

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.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura e materialidade da história da Literatura**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado: **“Leituras e não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de adaptações”**, que tem como pesquisadora responsável a mestranda **Ravena Brazil Vinter**, do Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que por sua vez é orientada pela Professora Dra. Maria Amélia Dalvi, docente efetiva da referida instituição.

Este trabalho se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” e investiga, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão”, situada em Guarapari - ES, como são as relações entre livros e leitores a partir de diferentes tipos de adaptações literárias por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. Esta pesquisa pretende compreender como se figuram esses leitores, de modo também a coletar impressões das apropriações de tais leituras frente às versões de uma obra adaptada.

Para coletar os dados para a pesquisa será aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas e posteriormente, os alunos selecionados por meio de critérios pré-estabelecidos serão convidados a participar de um grupo focal onde responderão algumas questões pertinentes ao estudo em questão.

Utilizaremos para o grupo focal uma amostragem de nove alunos voluntários para a pesquisa. Nesse grupo pretendemos ter dois alunos que se consideram leitores, dois não leitores e dois mediadores de leitura (estes serão apontados pelos colegas em questionário previamente aplicado). Serão realizados com o mesmo grupo um encontro apenas com duração de duas até quatro horas, em horário previamente estabelecido, onde discutiremos as percepções dos alunos com relação às obras previamente lidas. Toda a atividade será gravada em áudio e vídeo e será posteriormente transcrita, com a atribuição de um nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos.

Portanto, caso você decida participar, será solicitado que tome parte desse grupo focal que debaterá algumas questões propostas pela pesquisadora.

Só poderão participar da pesquisa os alunos devidamente matriculados no Ensino Médio da EEEFM “Angélica Paixão” e que tenham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por si, caso seja maior de 18 anos, ou por um responsável legal.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

O risco nesta investigação para você é sentir-se constrangido por não querer responder ao questionário e/ou à entrevista, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Os riscos são minimizados, pois a pesquisa será realizada nas dependências da escola, em local previamente preparado, mas familiar ao aluno. Você poderá deixar qualquer das questões do questionário ou da entrevista sem resposta, pode também se retirar do local se não estiver confortável. Se houver necessidade, as respostas ao questionário e/ou entrevistas poderão ser interrompidas para que o participante possa descansar e receber atendimento prestado pela pesquisadora ou por pessoal competente em casos excepcionais.

Durante todo período nessa pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para **Ravena Brazil Vinter, 27-998202943**, ou por e-mail **ravenabrazil@hotmail.com**.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável (Ravena Brazil Vinter).

A pesquisa trará benefícios, uma vez que o presente estudo permitirá conhecer as relações entre livros e leitores a partir de adaptações literárias que, a cada dia, ganham espaço no mercado, muitas delas existentes na biblioteca da escola campo; com o estudo conheceremos ainda principais práticas de leitura literária, como os alunos têm acesso ao material lido, quem são os principais influenciadores da leitura literária, como os estudantes se apropriam do que leram na escola e na vida em geral, e em que medida essa leitura é responsável por sua formação. Contribuindo, dessa forma, para o fomento de investimentos e políticas que ampliem essa prática dentro da EEEFM “Angélica Paixão” e possibilitem a otimização do trabalho docente na formação de leitores literários.

Os participantes de pesquisa e comunidade em geral poderão entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos** da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – *Campus* Goiabeiras, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações por telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). O CEP localiza-se na Av. Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.060-970, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais/UFES – Campus Universitário de Goiabeiras.

## **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa

**“Leituras e não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de adaptações”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Guarapari, ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

**Participante**

---

**Responsável legal pelo  
participante menor de 18 anos**

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Como pesquisadora responsável pelo estudo **“Leituras e não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de adaptações”**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Guarapari, ES \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Ravena Brazil Vinter  
(pesquisadora responsável)

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

### QUESTIONÁRIO

Olá!

Você vai responder a um questionário que fornecerá dados para a pesquisa “**Leituras e não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de adaptações**”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, por mim, Ravena Brazil Vinter, sob orientação da professora dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Dalvi. Nós participamos do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” ([www.literaturaeeducacao.ufes.br](http://www.literaturaeeducacao.ufes.br)).

O objetivo da pesquisa é entender o que faz com que estudantes matriculados em escolas de Ensino Médio situadas no Espírito Santo optem por ler ou não as obras literárias indicadas pela escola, e se faz diferença o fato de serem textos originais ou adaptações dos chamados “clássicos”.

É importante esclarecer que seus dados pessoais NÃO serão divulgados na pesquisa e que você poderá ter acesso, a qualquer tempo, aos dados produzidos a partir deste questionário. Caso aceite participar, é preciso que responda com sinceridade e atenção todas as questões.

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail: [ravenabrazil@hotmail.com](mailto:ravenabrazil@hotmail.com).

Muito obrigada por sua participação!

*Observação: Serviram como referência para a elaboração desse questionário dois instrumentos – o primeiro desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Universidade de Passo Fundo, para coleta de dados da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, no âmbito do Procad (Programa*

*Nacional de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES); e o segundo utilizado por Rosana Carvalho Dias Valtão em sua pesquisa de mestrado intitulada “Práticas e Representações literárias no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz”, defendida em 2016. As questões retiradas dos referidos instrumentos seguem identificadas como (PROCAD) e como (VALTÃO).*

Ravena Brazil Vinter  
Mestranda em Estudos Literários da UFES

Maria Amélia Dalvi  
Professora do PPGL/Ufes, orientadora da pesquisa

#### **A. DADOS PESSOAIS**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: ( )feminino ( )masculino
4. Série: \_\_\_\_\_

#### **B. DADOS FAMILIARES**

5. (PROCAD) A renda mensal da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:

- ( ) Até meio salário mínimo por pessoa.
- ( ) Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
- ( ) Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
- ( ) Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
- ( ) Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
- ( ) Acima de dez salários mínimos por pessoa.
- ( ) Não sei.

6. (PROCAD) Escolaridade do Pai:

- ( ) Analfabeto
- ( ) Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)
- ( ) Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)
- ( ) Ensino Médio (2º grau)
- ( ) Nível Superior
- ( ) Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)

7. (PROCAD) Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

4. (PROCAD) Escolaridade da Mãe:

- ( ) Analfabeto
- ( ) Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)
- ( ) Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)
- ( ) Ensino Médio (2º grau)

- ( ) Nível Superior  
 ( ) Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)

8. (PROCAD) Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

### C. DADOS ESCOLARES

9. (PROCAD) Você foi alfabetizado:

- ( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Outros \_\_\_\_\_

10. (PROCAD) Você cursou o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) em uma escola:

- ( ) Pública ( ) Particular ( ) Outra \_\_\_\_\_

11. (PROCAD) Você cursou o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) em uma escola:

- ( ) Pública ( ) Particular ( ) Outra \_\_\_\_\_

### D. PRÁTICAS CULTURAIS

12. (PROCAD) Como você costuma se divertir? Especifique o tipo de programa, de livro, de esporte, etc.

- ( ) Praticando Esporte  
 ( ) Acessando Internet  
 ( ) Jogando Videogame  
 ( ) Assistindo Televisão  
 ( ) Ouvindo música  
 ( ) Tocando instrumento musical  
 ( ) Lendo livros  
 ( ) Saindo com os amigos  
 ( ) Conversando com os colegas da escola  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

### E. PRÁTICAS DE LEITURA

13. (PROCAD) Quantos livros há aproximadamente em sua casa?

- ( ) 0 ( ) 1 a 50 ( ) 51 a 200 ( ) Mais de 200

14. (VALTÃO) Que tipo de livros há em sua casa?

- ( ) técnicos/teóricos  
 ( ) romances  
 ( ) contos  
 ( ) poesias  
 ( ) infantis  
 ( ) infanto-juvenis  
 ( ) didáticos  
 ( ) religiosos  
 ( ) artes  
 ( ) livros de consulta (dicionário, enciclopédia, etc.)  
 ( ) autoajuda  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

15. (VALTÃO) Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?

- Sempre    Às vezes    Raramente    Nunca

16. (VALTÃO) Se seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler, qual suporte textual mais usado para a leitura?

- Impresso (livros, jornais, revistas e qualquer forma de leitura impressa em papel)  
 Digital (quando computador, celular, tablet, entre outros servem de suporte para a leitura)  
 Outro
- 

17. (VALTÃO) Se seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler, o que eles leem (Assinale mais de uma opção, se desejar.)?

- Romance  
 Conto/Crônica  
 Poesia  
 Livro de autoajuda  
 Livro religioso  
 Livro didático  
 Livro técnico  
 Jornal  
 Revista  
 Textos da Internet  
 Sites de relacionamento  
 E-mail/ torpedo / sms

18. (PROCAD) Com que frequência lê livros impressos integralmente?

- Diariamente.  
 Semanalmente.  
 Mensalmente.  
 Raramente.  
 Não leio livros impressos.

19. (PROCAD) Você prefere ler livros impressos ou eletrônicos?

- Impressos                       Eletrônicos                       Indiferente

20. (PROCAD) Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- Leio mais frequentemente livros de ficção.  
 Leio mais frequentemente livros de não ficção.  
 Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.  
 Não leio ou muito raramente leio livros.

21. (PROCAD) Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções:

- Artigo acadêmico ou científico  
 Autoajuda  
 Autobiografia e biografia

- ( ) Blog ou similar
- ( ) Carta ou e-mail
- ( ) Conto e crônica
- ( ) Conto erótico ou similar
- ( ) Diário
- ( ) Ensaio
- ( ) Entrevista
- ( ) Fanfiction
- ( ) Ficção Científica
- ( ) História Maravilhosa ou Fantástica
- ( ) História Policial
- ( ) Literatura infantil ou juvenil
- ( ) Literatura religiosa
- ( ) Matéria ou Reportagem
- ( ) Narrativas de horror e terror
- ( ) Obra didática ou de autoinstrução
- ( ) Peça dramática / teatro
- ( ) Piada e demais textos humorísticos
- ( ) Poema
- ( ) Postagem de rede social
- ( ) Quadrinhos
- ( ) Romance
- ( ) Texto informativo ou de divulgação científica
- ( ) Texto técnico ou de formação profissional
- ( ) Textos diversos da área de humanidades
- ( ) Outros:

22. (PROCAD) Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias: as leituras que você escolhe livremente, por prazer), qual categoria é predominante?

- ( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
- ( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
- ( ) Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- ( ) Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

23. (PROCAD) Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- ( ) Suportes impressos.
- ( ) Suportes digitais.
- ( ) Ambos (impressos ou digitais), indistintamente.
- ( ) Nenhum.

24. (PROCAD) Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?

- ( ) Sempre.  ( ) Algumas vezes.  ( ) Nunca.

## F. LEITURA LITERÁRIA

25. (VALTÃO) Como você tem acesso aos livros de literatura que lê:

- ( ) Pega emprestado na biblioteca  
 ( ) Compra  
 ( ) Pega emprestado com amigos  
 ( ) Ganha de presente  
 ( ) Seus pais compram para você  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

26. (VALTÃO) Com que frequência você costuma ler livros de literatura?

- ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

27. (VALTÃO) Qual o seu lugar preferido para ler livros de literatura?

- ( ) Em local específico para estudo/leitura  
 ( ) Na sala  
 ( ) Na cozinha  
 ( ) No quarto  
 ( ) Em veículos (transporte coletivo, carro, entre outros)  
 ( ) Não existe, leio em qualquer lugar  
 ( ) Outro \_\_\_\_\_

28. (VALTÃO) Sobre os livros de literatura que você já leu até hoje, quais você **mais** gostou ou quais os últimos que você leu? Por quê?

29. (VALTÃO) Sobre os livros de literatura que você já leu até hoje, quais você **menos** gostou? Por quê?

30. (VALTÃO) Você costuma conversar com seus amigos sobre os livros que você lê ou que eles leem?

- ( ) sim ( ) não

31. (VALTÃO) Você sugere algumas leituras literárias a seus amigos?

- ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, qual foi a última obra sugerida? \_\_\_\_\_

32. (VALTÃO) Seus amigos lhe sugerem leituras literárias?

- ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, qual foi a última obra que você leu sugerida por eles?

33. (VALTÃO) Você costuma ler livros a pedido de seus professores?

- ( ) sim ( ) não

34. (VALTÃO) Qual a sua opinião sobre esses livros?

35. Você está lendo algum livro literário de que você gosta atualmente? Qual é o livro?

36. Qual foi o último livro indicado para leitura pela escola?

37. Com relação ao livro da pergunta anterior, como foi a leitura:

- ( ) fiz a leitura do texto integral  
 ( ) li apenas alguns capítulos  
 ( ) abandonei depois das primeiras páginas  
 ( ) li resumos na internet

( ) li alguma adaptação do texto

38. Você sabe o que é uma adaptação literária? Já leu alguma? Caso a resposta seja positiva, o que achou da obra?

### **G. REPRESENTAÇÃO DA LEITURA**

39. (VALTÃO) Para que você lê?

- ( ) Passar o tempo
- ( ) Distrair
- ( ) Divertir
- ( ) Ter prazer
- ( ) Aprender/Adquirir conhecimento

40. (VALTÃO) Você acredita que leitura de livros literários é importante? Por quê?

41. (VALTÃO) Você considera a leitura de livros literários uma atividade prazerosa? Por quê?

42. (VALTÃO) Você se considera um leitor? Por quê?

43. (VALTÃO) Dos seguintes agentes (escola, família e outras influências), assinale aqueles a quem você atribui sua formação como leitor:

- ( ) professor
- ( ) bibliotecário (a)
- ( ) pai
- ( ) mãe
- ( ) irmãos
- ( ) avós
- ( ) amigos
- ( ) líderes religiosos
- ( ) Sites/Publicidade (propaganda)
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

44 (VALTÃO) Você conhece alguém que seja um **BOM LEITOR**? Quem e por que você o considera um bom leitor?

45. Você aceita participar da continuidade dessa pesquisa?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL****ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL**

**Pesquisadora responsável:** Ravena Brazil Vinter

**Quantidade de participantes:** 9 (nove)

**Local:** Sala de informática da EEEFM “Angélica Paixão”

**Data e horário:** a definir

**Duração pretendida:** 2 a 4 horas

**1ª ETAPA**

Olá! Sejam bem vindos! Obrigada por dedicarem seu tempo para falarmos sobre suas práticas de leitura literária. Vocês foram convidados por terem respondido previamente a um questionário cujo foco era conhecer as práticas, apropriações e representações de leitura dos alunos dessa escola. Estão aptos, portanto, a participar desse encontro.

Vocês responderão a algumas perguntas relacionadas às obras que foram lidas antecipadamente conforme combinado. É importante ressaltar que não há respostas erradas, apenas diferentes pontos de vista. Sintam à vontade para manifestarem os seus.

Como podem perceber e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lido por todos e assinados pelos responsáveis pelos menores de 18 (dezoito) anos, nossa conversa será gravada em vídeo, pois não queremos perder nenhum dos comentários feitos hoje. Reforçamos que a identidade de vocês não será divulgada.

Contamos com a colaboração de todos na discussão e pedimos que não haja interrupção nas falas, pois estamos aqui para que todos possam falar em seu devido tempo. Queremos ouvir todos.

**Pedir aos participantes que se apresentem dizendo nome, série e turma.**

**Recolher os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados.**

## **2ª ETAPA**

**Organizar os participantes em um semicírculo, diante da câmera.**

**Adaptação *O cortiço* para a coleção “É só o começo”**

1 – O que vocês acharam da obra?

2 – Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?

3 – Ao ler essa adaptação, você teve vontade de conhecer o texto integral (ou seja, a leitura foi ponte para a obra integral)? Por quê?

4 – Vocês já haviam lido alguma obra adaptada? Qual?

5 – A editora diz que o objetivo dessa coleção é diminuir a distância entre o leitor e o livro.

Observe o fragmento:

*“O objetivo da coleção é diminuir a distância entre o leitor e o livro. Textos originais da literatura brasileira foram adaptados, reduzidos e enriquecidos com notas históricas, geográficas e culturais, inclusive mapas, para auxiliar na leitura e na compreensão do texto. Dados sobre a obra, época em que foi escrita, o autor e também sobre os personagens são apresentados com este mesmo fim: a aproximação prazerosa do leitor com o texto escrito”*

A obra cumpre esse papel de uma leitura prazerosa? Por quê?

6 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?

7 – De qual personagem vocês gostaram mais?

8 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão adaptada?

9 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?

10 – Quais os fatos mais importantes no início, meio e fim da história?

## **3ª ETAPA**

**Adaptação *O cortiço* “Clássicos em HQ”**

1 – O que vocês acharam da obra?

2 – Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?

3 – Ao ler essa adaptação, você teve vontade de conhecer o texto integral? Por quê?

4 – Vocês já haviam lido alguma obra da Literatura Clássica brasileira em quadrinhos? Qual?

5 – Essa leitura foi uma ponte para o conhecimento da obra integral? Ou seja, despertou em vocês o interesse de conhecer a obra integral *O Cortiço*?

6 – Observe o fragmento:

*“O cortiço nos leva para o Rio de Janeiro de fins do século XIX, quando proliferavam as habitações coletivas, ocupadas pelas pessoas menos favorecidas da sociedade. Pela primeira vez na nossa literatura uma obra enfoca a gente mais humilde do povo brasileiro e*

*dá a ela o papel central. E esses personagens profundamente humanos (por isso mesmo, muitas vezes imperfeitos) ganham ainda mais vida nesta adaptação para os quadrinhos feita por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf".*

Para você, esses personagens ganham vida de fato? De que forma?

7 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?

8 – De qual personagem vocês gostaram mais?

9 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão adaptada?

10 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?

11 – Como vocês imaginavam *O cortiço* antes de ler a história em quadrinhos?

12 – Qual a função das imagens para o entendimento do texto? Tente imaginar as legendas desacompanhadas da imagem. Haveria sentido?

#### **4ª ETAPA**

##### **Texto integral *O cortiço***

1 – O que vocês acharam da obra?

2 – Quais foram as dificuldades encontradas?

3 – Quais as palavras de maior dificuldade? Todos entendem o que são regras, por exemplo? Quando o autor diz que as regras de Pombinha ainda não vieram?

4 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?

5 – De qual personagem vocês gostaram mais?

6 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão adaptada?

7 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?

8 – Como você imagina *O cortiço*? E Bertoleza?

#### **5ª ETAPA**

**Pausa para lanche entre os participantes, estimulando-os a trocar ideias sobre a leitura feita.**

#### **6ª ETAPA**

**Leitura comparativa – Três grupos com papel e caneta na mão lerão os trechos comparativos e farão apontamentos acerca das semelhanças e das diferenças.**

##### **GRUPO 1**

##### **Texto adaptado**

p. 9 e p. 10 (carta de alforria de Bertoleza)

- Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor?

- Quem era seu senhor? Tinha algum problema?
- A carta de alforria era falsa? Como era o selo?
- O senhor soube que Bertoleza havia fugido. Para onde?
- Eles comemoraram a alforria?
- Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza?

### **História em quadrinhos**

p. 2 e 3

- Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor?
- Quem era seu senhor? Tinha algum problema?
- A carta de alforria era falsa? Como era o selo?
- O senhor soube que Bertoleza havia fugido. Para onde?
- Eles comemoraram a alforria?
- Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza?

### **Texto integral**

p. 6 e p. 7

- Quanto Bertoleza pagava por mês ao antigo senhor?
- Quem era seu senhor? Tinha algum problema?
- A carta de alforria era falsa? Como era o selo?
- O senhor soube que Bertoleza havia fugido. Para onde?
- Eles comemoraram a alforria?
- Depois de quanto tempo João Romão ficou mais tranquilo com relação à liberdade da Bertoleza?

As cenas aconteceram conforme vocês pensaram?

Qual das duas versões adaptadas cumpriu melhor o objetivo de passar a mensagem deixada pela obra integral?

Em ordem crescente, quais foram as versões mais ricas em detalhes?

## **GRUPO 2**

### **Texto adaptado**

p. 32 (sonho de Pombinha)

- Descreva o sonho de Pombinha
- O que aconteceu com ela?

**Quadrinhos**

p. 44

- Descreva o sonho de Pombinha
- O que aconteceu com ela?

**Texto integral**

p. 130 a 133

- Descreva o sonho de Pombinha
- O que aconteceu com ela?

As cenas aconteceram conforme vocês pensaram?

Qual das duas versões adaptadas cumpriu melhor o objetivo de passar a mensagem deixada pela obra integral?

Em ordem crescente, quais foram as versões mais ricas em detalhes?

**GRUPO 3****Texto adaptado**

p. 33, 34 (João Romão civilizara-se)

- Descreva quais foram as mudanças no comportamento de João Romão.

**Quadrinhos**

p. 47

- Descreva quais foram as mudanças no comportamento de João Romão.

**Texto integral**

p. 143

- Descreva quais foram as mudanças no comportamento de João Romão.

As cenas aconteceram conforme vocês pensaram?

Em ordem crescente, quais foram as versões mais ricas em detalhes?

**8ª ETAPA****Práticas de leitura**

- 1 – Vocês acreditam que a leitura seja importante na vida de um sujeito?
- 2 – As pessoas que leem têm mais chances de vencer na vida?
- 3 – Vocês gostam de ler?
- 4 – Quem vocês consideram responsável por gostarem ou não de ler?
- 5 – A escola te incentivou a isso?
- 6 – Vocês leram ou estão lendo algum livro?

7 – Quem indicou esse livro pra vocês?

8 – Como vocês tiveram acesso aos livros que leram ou estão lendo?

9 – Qual livro vocês leram que marcou a história de vida de vocês?

10 – Vocês já leram algum livro indicado pela escola? Qual?

11 – O que vocês fazem quando o professor pede que leiam algum livro de que não gostam?

12 – Vocês já leram algum resumo ou algum texto adaptado para não ler o livro com texto integral?

13 – A leitura de literatura serve de entretenimento para vocês?

### **9ª ETAPA**

**Para finalizar, perguntar se eles têm mais algum comentário a fazer.**

**ANEXOS****ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR**

Eu, Sérgio Luiz Gomes, ocupante do cargo de Diretor/Gestor na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão”, autorizo a realização da pesquisa **“Leituras e não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de adaptações”**, sob responsabilidade da pesquisadora Ravena Brazil Vinter, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nesta instituição, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução nº 466/2012). Afirmando que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome será mantido em sigilo.

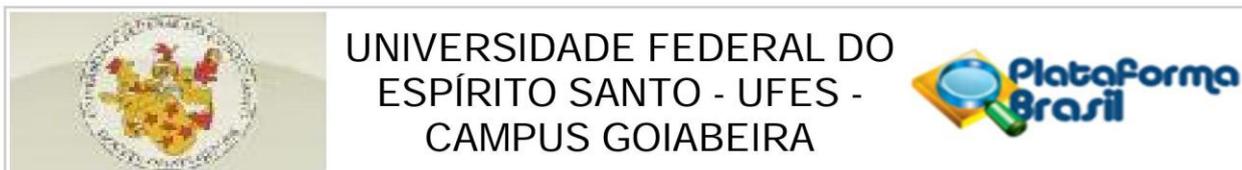
Guarapari, 20 de outubro de 2016.

Sérgio Luiz Gomes

Diretor/Gestor

EEEFM “Angélica Paixão”

Sérgio Luiz Gomes  
DIRETOR  
Portaria nº 1037-S (14/09/2011)

**ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LEITURAS E NÃO LEITURAS DE OBRAS LITERÁRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE ADAPTAÇÕES

**Pesquisador:** Ravena Brazil Vinter

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59790316.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.822.156

**Apresentação do Projeto:**

O presente trabalho se insere nas discussões do grupo de pesquisa "Literatura e Educação" e investiga, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio do município de Guarapari (ES), como são as relações entre livros e leitores a partir de diferentes tipos de adaptações literárias por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. Adotamos como corpus a obra O Cortiço do autor Aluísio Azevedo, um romance em três versões, a saber: a) versão com texto integral (1997); b) versão adaptada para novos leitores (2009) e c) adaptação em história em quadrinhos (2010); todas encontradas na biblioteca da escola campo. A pesquisa será desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira de cunho bibliográfico-documental, que buscará perceber como se dão as relações entre livro, leitor e leitura e pensar questões editoriais, bem como adaptações literárias que integram hoje programas de distribuição de livros como o PNBE. Em segundo lugar, nossa pesquisa será um estudo de caso com grupo focal que tentará responder às seguintes questões: a) como se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes?; b) os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral?; c) como os alunos mobilizam táticas e estratégias para (não) realizar as leituras propostas pelo currículo escolar?; A pesquisa justifica-se em face: a) do interesse, nos campos da História e da Literatura, pelas práticas de leitores literários empíricos e pelos usos que são feitos

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

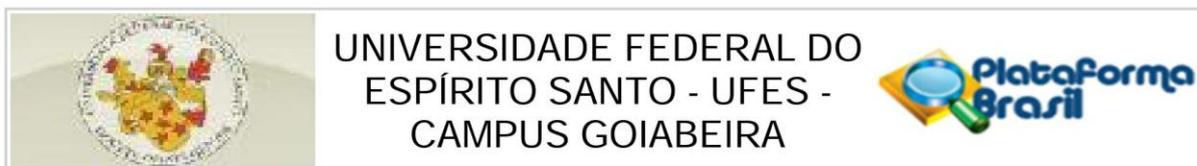
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.822.156

de materiais impressos, em contextos institucionais, em tensão com orientações oficiais; b) da necessidade de se pensar as questões econômico- ideológicas que circundam a leitura em tensionamento com o mercado editorial; c) do nosso diagnóstico – tomado aqui como pressuposto – de que muitos alunos não leem obras literárias sugeridas pelo currículo escolar; d) da necessidade de se pensar as não leituras literárias para além da culpabilização discente. Os autores que norteiam o estudo são: Marisa Lajolo e Regina Zilberman (livro e leitura no contexto brasileiro), Annie Rouxel, Maria Amélia Dalvi e Neide Rezende (educação literária), Michel de Certeau, Roger Chartier (práticas e representações, protocolos de leitura, apropriação, táticas e estratégias)

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Investigar, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Angélica Paixão", situada em Guarapari - ES, como são as relações entre livros e leitores a partir de diferentes tipos de adaptações literárias por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História cultural.

objetivos secundários:

- Compreender como se figuram os leitores da escola campo;
- Coletar impressões das apropriações de tais leituras frente às versões de uma obra adaptada.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O risco, segundo o pesquisador será para o participante que pode se sentir constrangido por não querer responder ao questionário e/ou à entrevista, ou mesmo sentir-se desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, já que a mesma acontecerá dentro da escola, seguindo a rotina diária dos alunos.

Benefícios: Parte-se de um pressuposto segundo o qual diferentes práticas de leitura, em diferentes comunidades culturais, contribuem para diferentes formas de se apropriar do texto, a pesquisa justifica-se em face:

a) do interesse, nos campos da História e da Literatura, pelas práticas de leitores literários empíricos e pelos usos que são feitos de materiais impressos, em contextos institucionais, em tensão com orientações oficiais;

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

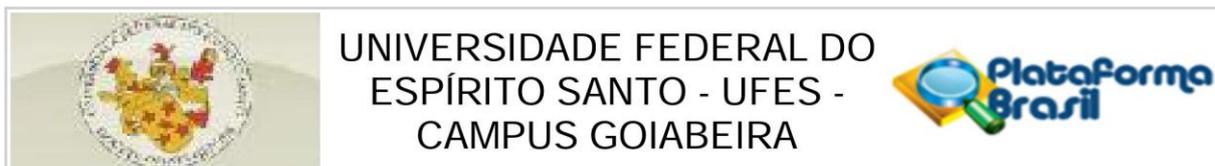
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.822.156

b) da necessidade de se pensar as questões econômico- ideológicas que circundam a leitura em tensionamento com o mercado editorial;c) do nosso diagnóstico –tomado aqui como pressuposto – de que muitos alunos não leem obras literárias

sugeridas pelo currículo escolar; d) da necessidade de se pensar as não leituras literárias para além da culpabilização discente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de qualificação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFES. A Pesquisa apresenta relevância acadêmica e social pois trata de uma temática contemporânea e irá auxiliar tanto aos profissionais como também a comunidade no estudo e compreensão da relação entre obras literárias e leitores.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresentou alguns inadequações que foram resolvidas na segunda versão apresentada, são elas:

- 1 -No projeto completo e na plataforma foi inserida a seguinte informação: "pretende-se ter seis participantes no grupo focal e cem indivíduos respondendo ao questionário". entanto:na plataforma no item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro"consta somente Grupo Focal com 06 indivíduos. Falta registrar a aplicação do questionário em 100 sujeitos.(correção realizada).

2- Carta de Anuência do Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão/Guarapari - necessita ser trocada:onde está escrito "RESOLUÇÃO 196/96 E REGULAMENTAÇÕES CORRELATAS" colocar RESOLUÇÃO 466/2012.(correção realizada)

3- É necessário relatar além dos possíveis riscos na pesquisa também as possíveis formas de resolver ou amenizá-los: tanto no TCLE, Assentimento e também na plataforma Brasil.(correção realizada)

4- anexar o roteiro de questões que serão aplicadas nos 100 sujeitos.(correção realizada)

5- anexar o roteiro de coleta de dados - participantes do Grupo Focal.(correção realizada)

6 - Segundo a Resolução 466/12 todos os participantes da pesquisa devem receber uma via do TCLE e também do Assentimento e outra deve ficar com o pesquisador.(correção realizada)

7 - no TCLE consta "Autorizo ainda, caso necessário, o uso de minha imagem para fins dessa pesquisa",essa colocação não está prevista na Resolução 466/2012.(correção realizada)

8 - No projeto completo a autora diz" Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

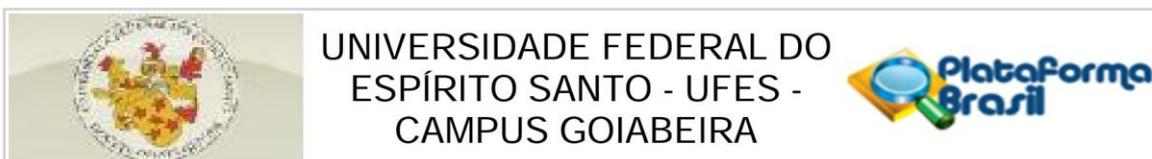
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.822.156

Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do investigado. O termo será impresso em duas vias e assinado pelos responsáveis pelos alunos menores participantes da pesquisa". Porém no TCLE e no Assentimento relata os riscos e não relata as formas de amenizar esses riscos - cabe reforçar que toda a pesquisa oferece algum tipo de risco aos participantes (segundo a Resolução 466/2012)(correção realizada)

9- No projeto Completo anexado descreve como será a metodologia adotada para realizar o grupo focal - porém essas informações não aparecem na plataforma no item metodologia proposta e nem na Carta de Assentimento e no TCLE.(correção realizada)

10- no projeto completo anexado está descrito o universo de alunos, porém esse dado não aparece na plataforma no item metodologia proposta.(correção realizada)

11 - rever cronograma de execução.(correção realizada)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_763831.pdf	25/10/2016 22:14:49		Aceito
Outros	roteirogrupofocal.docx	25/10/2016 22:04:16	Ravena Brazil Vinter	Aceito
Outros	Roteirodequestoes100sujeitos.docx	25/10/2016 21:58:58	Ravena Brazil Vinter	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.doc	25/10/2016 21:57:26	Ravena Brazil Vinter	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMestrado.docx	25/10/2016 21:56:43	Ravena Brazil Vinter	Aceito
Outros	anuenciadiretor.pdf	25/10/2016 21:37:37	Ravena Brazil Vinter	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadaecarimbada.pdf	30/08/2016 19:25:59	Ravena Brazil Vinter	Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

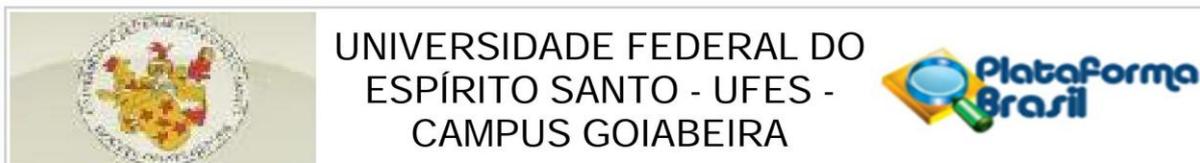
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.822.156

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoplataformabrasil.docx	22/07/2016 23:04:07	Ravena Brazil Vinter	Aceito
---	------------------------------	------------------------	----------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 16 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## ANEXO C – DADOS DE CAMPO NÃO UTILIZADOS

(O texto foi transposto da mesma forma que os participantes responderam)

Respondente	9. (PROCAD) Profissão do Pai:	Respondente	11. (PROCAD) Profissão da Mãe:
1	Balconista	3	Cozinheira
2	-----	4	gari
3	Garçom	5	Paucolista
4	Carpinteiro	6	Faxineira
5	Biólogo	7	Comerciante
6	Vigilante	8	dona de casa
7	Comerciante	9	Vendedora
8	Porteiro	10	Secretaria
9	Autônomo	11	Administradora
10	Pedreiro	12	Tecnica de enfermagem
11	Professor	13	Empresária
12	Autônomo	14	Professora
13	DJ	15	Professora
14	Corretor	16	Gerente de loja
15	Gerente	17	Nao tem profissao
16	Desempregado	18	Balconista de Padaria
17	Eletrecista	19	Autonoma
18	Eletricista	20	secretaria
19	Gerente de almoxarifado	21	Professora
20	gerente de oficina mecânica	22	Professora
21	Comerciante	23	doméstica
22	Vendedor	24	Nenhuma
23	porteiro	25	Diarista
24	Construtor	26	empregada doméstica
25	Funcionário público	27	Auxiliar de Limpeza
26	Taxista	28	Enfermeira
27	Segurança	29	Pedagoga
28	Frentista	30	Professora
29	Técnico de controle de produção	31	Conzinheira
30	Militar	32	Ausiliar de serviços gerais
31	Motirista	33	Auxiliar de serviços gerais
32	Motorista	34	Repositora
33	Motorista	35	Cuzinheira
34	Motorista	36	Professora
35	Motorista	37	Comerciante
36	Relações Públicas	38	Empresaria

37	Comerciante	39	Dona de Casa
38	Offshore	40	Administradora
39	Caminhoneiro	41	Professora
40	Autônomo	42	Cursando faculdade de pedagogia
41	Policies civil	43	cuidadora
42	Professor	44	Vendedora
43	taxista	45	Auxiliar de serviços gerais
44	Bacharel em Direito	46	Diarista
45	Pedreiro	47	Dona de casa
46	Porteiro	48	Auxiliar de serviços gerais
47	Não sei	49	Cozinheira
48	Porteiro	50	recpcionista
49	Aposentado Militar	51	Zeladora
50	Mecanico	52	sem profissão
51	Desempregado	53	Cabelereira
52	sem profissão no momento	54	Pedagoga
53	Pedreiro	55	Caseira
54	Engenheiro	56	Vendedora
55	Cozinheiro	57	Autonoma
56	Gesseiro	58	Contadora
57	Detento	59	Projetista
58	Eletricista	60	Dona de casa
59	Autônomo	61	Ex profissional de educação
60	Aposentado	62	Farmacêutica
61	Representante de vendas	63	Faxineira
62	Militar	64	Não tem profissão
63	Contador	65	Vendedora
64	Farmaceutico	66	Diarista
65	Empreendedor	67	Professora
66	Gesseiro	68	Secretária
67	Dentista	69	Doméstica
68	Retificador	70	Comerciante
69	Pecuarista (fazenda propia )	71	Serviços Gerais
70	Comerciante	72	Vendedora
71	PADEIRO	73	Do Lar
72	Pedreiro	74	Faxineira
73	Lojista	75	Falecida
74	Mecânico	76	dona de casa
75	Frentista	77	Atendente nos Correios
76	gerente de empresa	78	Professora
77	Professor de E.F e JJ	79	da casa
78	Comerciante	80	Dona de casa
79	tecnólogo de automação	81	No momento desenpregada
80	Gerente	82	Pedagoga
81	Comerciante	83	Autônoma

82	Trabalha na área de SI no Ministério da Saúde	84	Professora
83	Autônomo	85	Psicanalista
84	Vendedor	86	Dona do lar
85	Mecânico Ajustador - Samarco	87	Frios
86	Empresario	88	Doméstica
87	Motorista	89	Cozinheira
88	-----	90	Enfermeira
89	Funcionário Federal	91	Técnica em Radiologia Médica e Artesã
90	Gerente	92	Autônoma
91	Promotor de Vendas		
92	Vendendor		

Respondente	25. Você conhece alguém que seja um <b>BOM LEITOR</b> ? Quem e por que você o considera um bom leitor?
1	Não
2	Minha mãe; Toda semana a vejo com um livro diferente
3	Sim. Meu namorado, pois ele lê frequentemente desde revistas , jornais, artigos científicos até quadrinhos.
4	Alguns amigos.porque eles nunca deixam de ler e sempre tentam debater sobre o livro lido.e tentam me fazer interagir mesmo que eu não eu esteja nem aí.
5	Meu tio Alzir ,pois todos livros que ler ele presta atenção na sua história .
6	Não, é raro encontrar alguém que realmente se empenhe em ler.
7	Uma prima minha, pois ela tem uma paixão enorme por livros.
8	nao
9	Não
10	Sim minha amiga pois como ela ler mais escreve melhor
11	Sim, meu amigo Victor Gabriel. Por mais que ele não tenha muito tempo para ler, tem ótima capacidade de interpretação.
12	Sim , minha professora, pois ela é professora e estuda a língua portuguesa .
13	Sim. Minhas amigas, Rauana e Bárbara, acredito que elas leem uma grande quantidade de livros e deles conseguem ter uma leitura crítica dos mesmos.
14	Sim. Lê na mesma quantidade que eu leio.
15	Nao
16	Não tenho.
17	Não conheço
18	Não
19	Eu sou um ótimo leitor, não conheço nenhum outro
20	Sim. Meu amigo Gustavo, pois está sempre lendo algo, tem um ótimo conhecimento sobre livros.
21	Não
22	Minha mãe, porque minha mãe adora lerr
23	Nao
24	Não

25	Sim, meu primo. Porque ele esta sempre lendo livros e artigos na Internet.
26	Sim , é um bom leitor pois , além de entender ,consegue explicar e resumir um pouco da historia , para que outra pessoa que , não tenha lido o livro possa entender .
27	Não.
28	Meu avô
29	Ana Julia, pois ela ama ler
30	Não
31	Sim, mas não lembro o nome
32	Não
33	Não
34	Não
35	Não
36	Minha avó
37	Rubria, pois ela é apaixonada em livros e passa o dia todo lendo
38	Machado de assis
39	Sim. Minha amiga. Pois ela lê todos os tipos de livros.
40	Não.
41	Minha mãe. Ela faz resumos e anotações enquanto lê, está sempre com um dicionário ao lado (caso haja alguma dúvida gramatical), e, apesar da correria do dia a dia, nunca abre mão da leitura, sempre encontra um tempo pra ler.
42	Não
43	sim
44	Sim , alguns colegas , que inclusive me indicam diversos livros super interessantes .. Os considero pois possuem o hábito de ler diariamente ou próximo e possuem o intelecto fascinante.
45	Sim, meu tio ele tem muitos livros em casa, está sempre me emprestando algum para ler
46	Sim, uma amiga Beatriz, por que ela ler diariamente e eu acho que isso ajuda muito na leitura
47	Não
48	Uma amiga , porque ela tem vários livros, e passa a maioria do tempo lendo.
49	Sim, uma amiga, por que ela adora ler e faz uma ótima leitura
50	minha tia
51	Não
52	Meu irmão, pois leu vários livros em poucos dias
53	Jéssica
54	Minha amiga Julia, pois desde pequena ela tem o hábito de leitura, geralmente mais de 1 livro por vez
55	Não
56	Sim, um colega, ele aprende com a leitura, não só lê mas também aprende com aquilo trás para o seu dia a dia
57	Minha tia, pois ela sempre a procura de novas informações, sempre procurando algo novo
58	Meu irmão, Fabricio, porque quando ele incia uma leitura é como se estivesse em outra dimensão.
59	Minha mãe. Porque ela tem uma interpretação boa sobre os livros que lê e sempre consegue enxergar algo que sirva como lição, o que às vezes, passa despercebido por mim.
60	Eu. Porque e sempre bom você imaginar e se envolver com a história do começo ao fim.
61	Sim, minha irmã pois ela possui uma leitura constante e diária.
62	Meu pai, pois vejo ele lendo sempre, e vejo que ele tem amplo conhecimento adquirido também por suas leituras diárias
63	Não.

64	Sim. Meu primo Daniel. Porque ele ama ler e já leu 300 livros
65	Nao conheço
66	Nao
67	Sim, minha colega Milena. Ela consegue ler um livro de 500 páginas em apenas algumas semanas, e tem uma verdadeira biblioteca em seu quarto. A admiro muito.
68	Borges, porque ele sempre está lendo vários tipos de livros
69	Sim. Meu irmão por que ele tem essas qualidades de um bom leitor ele consegue transmitir algo incrível nos livros
70	Sim
71	Sim, meu pastor, pois ele tem o costume de ler muito
72	sim, minha professora
73	Sim, pelo modo que a pessoa le em voz alta. Prestando atenção, e colocando emoções do livro em sua fala.
74	Sim, minha mãe e uma boa leitora e bem inteligente, tem um modo de interpretação muito bom.
75	Não
76	Minha irmã, pois ela conversa muito bem e escreve. Quem ler mais sabe escrever melhor
77	Não conheço
78	Ninguém
79	meus pais.
80	Sim , Professora de Português, pois ela tem uma facilidade incrível de ler , prestando atenção em todas pontuações , a forma de interpretar os textos , e etc...
81	Minha irmã ,pois ela le livros todo Santo dia
82	Não
83	Minha prima, Maria Victória. Gosta muito de ler livros, e lê com frequência.
84	Pois a pessoa consegue explicar tudo que leu,se apegar aos detalhes do livro e repassar para outras pessoas de forma que elas entendam
85	Minha mãe, pois ela além de ler, ela estuda oque está lendo.
86	Não
87	Minha professora de Português
88	Sim, minha mãe, eu a considero uma boa leitora pelo fato dela usar passagens de livros para enfrentar o dia-a-dia.
89	Meu irmão
90	Gustavo victor...gosta de ler e criticar e elogiar os livros que leu.
91	Minha mãe. Porque além de ler, ela entende e interpreta o que leu.
92	Danielly(minha amiga)

Respondente	29. (VALTÃO) Sobre os livros de literatura que você já leu até hoje, quais você <b>mais</b> gostou ou quais os últimos que você leu? Por quê?
1	-
2	A Moreninha; Depois de um ponto a história fica interessante, renovando a vontade de ler
3	A série Harry Potter de J.K. Rowling. Pois é um incrível universo fantasioso e seria muito legal se fosse verdade, além da leitura ser boa e fluida.
4	A Moreninha.porque a professora de português pediu pra ler valendo ponto.
5	Querido Jhon,por quê conta uma história de romance muito bonita de ser ler .
6	Bruce Dickinson(Biografia) é o meu favorito, pois foi o primeiro e ele que me abriu o gosto por leitura.

7	A Moreninha
8	o ultimo que li e gostei foi a moreninha porque é de romance e conforme vai passando os capitulos vai ficando mais interessante. mas o meu livro preferido é o caçador de pipas.
9	
10	Gostei da moreninha e a megera endomada
11	O Senhor dos Anéis foi é o meu predileto. As Crônicas de Gelo e Fogo foram os últimos que li. Gosto do Senhor dos Anéis pela mensagem de esperança contra as forças da escuridão, esperança pelo retorno do homem às suas raízes e tradições, sua mensagem filosófica ao todo, e, também, pela temática de fantasia medieval e de aventura.
12	Não lembro , pois já tem algum tempo que n leio um livro
13	A Moreninha; achei a história linda, a leitura não foi cansativa e consegui me identificar bastante em algumas situações.
14	Meu favorito é Rangers, e o que estou lendo é Perdido em Marte. São livros sobre locais diferentes do meu.
15	romantismo
16	A história chamava atenção
17	Triste fim de Policarpo, para um trabalho escolar.
18	
19	Noite maldita
20	A hora da estrela, Dom Casmurro e pequeno principe. Me interessei pelas histórias.
21	Nunca li
22	Paixão sem limites, Belo desastre, Desejo. Todos eles envolvem o leitor como se estivéssemos em seu mundo.
23	A Bíblia porque é muito bom
24	Nenhum
25	Bom, o último livro que eu li foi "diário de um banana".
26	A moreninha . Gostei do livro pois , por mais que seja um livro antigo , ele tinha alguns suspenses que faziam com que eu tivesse vontade de ler mais , para saber o que iria acontecer . E li pois foi um trabalho de escola .
27	Eu não lembro
28	Diario de uma Paixão
29	Não leio
30	O pequeno príncipe; a Moreninha; O mercador de Veneza; Romeu e Julieta. Gosto de literatura clássica
31	Não lembro qual.
32	
33	A Moreninha, porque foi o único que eu já li
34	A moreninha, porque é um romance mais leve, onde predomina a delicadeza, há um respeito entre ambos, diferentemente de hoje em dia que são raras as pessoas que ligam para o amor.
35	Não gosto de ler tenho preguiça , então não leio
36	A série a Seleção, Romeu e Julieta, Jardim de inverno; porque a história é linda!
37	A moreninha, pois precisava ler para um trabalho de escola
38	Branca de neve
39	A moreninha. Apesar de ser um livro de difícil entendimento por conta das palavras difíceis, mesmo sendo antigo trata de um romance cativante.
40	A Moreninha, porque é um romance muito diferente comparado aos livros mais atuais.
41	Meu favorito foi "A moreninha". Fiquei simplesmente apaixonada com a obra. Apesar de possuir um português bem arcaico (e chatinho pra ler), eu achei a história bem moderna e interessante. Confesso que não buscava ler uma obra como essa se não tivesse sido "pressionada", eu achava que seria um livro chato e antiquado, me enganei totalmente pois

	gostei muito (Valeu pelo incentivo, professora!).
42	Jogos Vorazes, porque eu gosto desse tipo de livro, ação e romance.
43	
44	Bom , o último que eu me lembro foi Moby Dick .. a cada página um novo acontecimento e a história realmente te prende ,sabe ? Faz com que o leitor se interesse pelo conteúdo .. no caso o fato narrado com a baleia , eu achei demais ! Esse foi um dos poucos livros de literatura que eu achei bacana me fixar na história .
45	Eu gostei muito do Percy Jack, pois fala muito de mitologia grega e bom para os jovens
46	Não leio livros
47	A moreninha
48	Moreninha porque adoro um romance
49	A moreninha, por que a professa pediu
50	a culpa e das estrelas
51	Desejo. Foi o único que li
52	Trilogias como a do mago negro e a batalha do apocalipse. São leituras que gosto muito, pois são histórias interessantes, dinâmicas e de fácil entendimento.
53	Eu odeio te amar. Porque eu achei interessante a história da menina do livro
54	Não sei qual eu mais gostei
55	A moreninha
56	O livro que até hoje mais me chamou atenção foi o " A Bailarina Fantasma " não sei o por que, foi o meu primeiro livro e gosto muito dele. Se pudesse, poderia ler esse livro diversas vezes sem me cansar.
57	Moreninha. Trabalho de escola
58	Livros de literatura só li o Auto da Compadecida e A Moreninha, mas entre os dois gostei mais do "A Moreninha" porque envolve mais romance.
59	A Moreninha. Porque por mais que seja um romance comum, conseguiu me deixar presa na história, sempre querendo saber mais.
60	Já li alguns. Os que eu mais gostei e também foram os últimos que eu li foram Como Eu Era Antes de Você, Depois de Você, A Seleção (a saga completa) e A Sereia.
61	Harmelt foi o que mais gostei, o último que li foi a Moreninha, porque a professora recomendou para o trabalho.
62	Cartas entre amigos, pois são dois amigos que contam histórias vividas e pessoas que passaram pela vida deles e de alguma forma deixou sua marca, a humanidade em duas pessoas que param e olha ao seu redor, de dois amigos que lamentam perdas de pessoas queridas ou perdas de pessoas que nunca chegam a conhecer, um livro humano e lindo
63	As Batalhas do Castelo, porque nessa História ocorre uma "virada de jogo" .
64	Eles eram iguais a você. É um livro religioso mais muito bom . Compara a historia de sansão com a nossa vida .
65	A cabana, historia envolvente
66	Foi uma historia em quadrinhos.por que eu achei interessante
67	O auto da compadecida. É um livro extremamente divertido e envolvente.
68	O alto da compadecida, devido ao forte cunho humorístico
69	O livro literário que eu li e mais gostei foi o da :ESCRAVA ISAURA por que sempre gostei de livros e romance + historicos
70	Moreninha, por que a professora mandou
71	prova de fogo
72	Época de morangos, é envolvente a narração
73	Graciliano Ramos, vidas secas. Historia emocionante!
74	Romeu e Julieta, porque tem uma história bem interessante, a paixão por Romeu e por Julieta e bem legal, mesmo suas famílias sendo rivais.
75	Não lembro

76	A ultima musica; um amor para recorda Porque além de ser romance, trata de adolescentes normais
77	Moreninha, porque foi um dos únicos que li.
78	Não leio
79	a culpa é das estrelas. uma linguagem jovem e descontraída.
80	O livro dos Porquês
81	N lembro
82	A moreninha, a história é muito bonita
83	A culpa é das estrelas.
84	Moreninha,gostei porque do "romance" que ocorreu no livro e foi divertido ler e conversar com algumas pessoas sobre eles
85	A Moreninha
86	Iracema. A historia e muito interessante.
87	A moreninha, pois adoro historias de romance
88	Azul da cor do mar
89	Não leio
90	Assasin's creed, me prendeu completamente a historia.
91	O que eu mais gostei foi Alice e Ulisses - ♡ Ana Maria Machado. É meu preferido. Gosto muito dele porque é um "conto de fadas real" onde me sinto dentro da história.
92	Trilogia de paixão sem limites, época de morangos, Possêidon, não sou esse tipo de garota, eles me chamam atenção por ser romance adolescente e é divertido

Respondente	30. (VALTÃO) Sobre os livros de literatura que você já leu até hoje, quais você <b>menos</b> gostou? Por quê?
1	A moreninha, não gostei pelo falo da linguagem, palavras que nao entendi o significado.
2	Gostei de todos; Todos foram boas recomendações
3	A Moreninha. Achei a história até legal mas a linguagem dificultou muito a compreensão.
4	Nenhum. Como não tenho costume de ler não tenho nenhum que eu não gosto e que gosto.
5	O estrupador ,por quê fala de um cara que mata todas as mulheres por não gosta de nenhuma.
6	As crônicas das irmãs bruxas (trilogia); Teve um grande envolvimento da minha parte pelo livro mas, o final foi decepcionante.
7	Só li A Moreninha
8	desafio. porque nao faz o tipo de livro que eu gosto de ler.
9	Nenhum
10	Não me lembro pois não leio muitos livros
11	O Monge e o Executivo, não gosto de livros de autoajuda.
12	A moreninha , pois a linguagem do livro é difícil de ser compreendida.
13	A Farsa de Inês Pereira, foi um livro que não superou minhas expectativas
14	Policarpio Quaresma. Apresenta uma temática sem graça e uma historia muito vaga.
15	nenhum
16	Não lembro
17	Dom Casmurro, pela seu modo difícil de compreender
18	Não sei

19	Em busca do tesouro perdido
20	Triste fim de Policarpo Quaresma, não cheguei a ler todo, pois tem uma leitura um complicada.
21	Nunca li livros de literatura
22	Morte subita, por ser muito parado.
23	Nenhum
24	Não gostei de todos
25	A cabana. Não achei muito interessante.
26	Não tiveram muitos, não costumo ler livros de literatura.
27	Não lembro o nome
28	Um dia
29	Não leio
30	O pequeno príncipe. Não gostei muito da história
31	Não lembro qual.
32	Nenhum
33	Nenhum
34	Não tem.
35	Não li nenhum
36	Depois dos 15; porque a realidade da "personagem" é muito estranha e ela só fala sobre os relacionamentos dela!
37	A moreninha
38	Não tem
39	Não li nenhum livro que não gostasse.
40	Nenhum.
41	O único que eu li até hoje foi "A moreninha" e gostei muito. Mas, na minha opinião, o que é chato nos livros de literatura é o português arcaico, pois é complicado de entender. Independente se o livro é legal ou não, a leitura se torna massante e cansativa por esse motivo.
42	Não tenho nenhum livro que eu li que eu não goste.
43	Não sei
44	Como já havia dito, não sou muito fã dos livros de literatura, pois possui uma linguagem bem formal e exige, acima de tudo, tempo para entender os fatos e cada acontecimento. Um livro que eu comecei ler, porém achei um pouco chato "Os Lusíadas" realmente, sei que é um clássico, mas não é uma linguagem atual, sabe? Estamos em uma nova era, precisamos de um método informal de passar as histórias antigas para os jovens e adolescentes de hoje.
45	Verônica decidi morrer, eu não gostei muito e nem sei explicar por que
46	Não leio livros
47	Não sei
48	Nenhum
49	Verônica decide morrer, por que era para ela ter morrido e não gostei do final
50	Verônica decide morrer, porque do final.
51	Nenhum
52	Literaturas de gerações passadas, como romances e afins.
53	Não sei
54	Não sei qual eu menos gostei
55	Nenhum
56	Ubirajara, a linguagem dele é diferente, cansa fácil. Me cansou fácil pelo menos.
57	Não tenho

58	Gostei de todos que li.
59	Não tem um que eu menos gostei. Só li A Moreninha.
60	Não teve nenhum que eu não gostei
61	Não sei
62	O Milagre. Criei uma expectativa muito grande no livro por que do nome e me decepcionei.
63	Dom Quixote de La Mancha, porque não tinha muitas partes de ação.
64	Poliana menina
65	Nenhum
66	Nao sei
67	Gostei de todos que li até agora.
68	A Moreninha, devido à linguagem do livro
69	Nao me lembro no memento
70	Não li nenhum
71	A moreninha, pois não me interessei na história
72	A moreninha, por conta da escrita
73	Acredito que cada livro contém sua história, com momentos e personagens diferentes fazendo dos livros bem especiais.
74	Todos que li, o que menos gostei foi A Moreninha, não gostei muito da história do livro.
75	Não lembro
76	O melhor de mim - Achei sem graça
77	Não sei.
78	Nenhum
79	dom casmurro. A leitura é de linguagem extremamente culta e cansativa.
80	Nenhum , pois todos foram importantes para minha leitura
81	N lembro
82	Nenhum
83	Nenhum.
84	Não tem...
85	A Hora da Estrela
86	Iracema . Foi o único que eu li.
87	Nao teve nenhum
88	A moreninha, não gostei muito por causa das palavras difíceis.
89	Não entendi
90	Nenhum, todos sao de igual capacidade.
91	Casa de Pensão. Achei a leitura muito difícil..
92	Diário de Anne frank

Respondente	Caso tenha respondido sim à pergunta anterior (32), qual a última obra literária sugerida a seus amigos?
3	Desafio de C.J.Redwine
5	Culpa das estrelas
8	n respondi
11	O Nascimento da Tragédia, de Nietzsche

13	O Alto da Barca do Inferno
14	Brotherband.
15	nao
19	O senhor da chuva
22	Paixão sem limites
23	nao
28	Não sugerir nenhuma
30	Romeu e Julieta
36	A Seleção
39	Saga hush hush
41	Como eu era antes de Você- Jojo Moyes
45	Epocas de morangos
52	A Batalha do apocalipse.
53	Eu odeio te amar
56	A Bailarina Fantasma
57	Cavaleiro de Bronze
60	A Seleção
61	Fazendo meu filme
62	Cartas entre amigos
63	Não sugeri nenhum.
64	Eles eram iguais a você.
65	A cabana
67	"O caçador de pipas".
69	A guerra dos tronos
71	A bíblia
72	Não se apega não e Não se iluda não
76	um amor para recorda
77	Não.
80	A moreninha , apesar de não ter lido o livro todo
82	A moreninha
83	Nenhuma.
85	O Estrangeiro
88	Cante para eu dormir
90	Ranger's ordem dos arqueiros
91	Sugeri O Amor é um pássaro Vermelho - Lucília Junqueira de Almeida Prado
92	Paixão sem limites

Respondente	Se a resposta à pergunta acima (33) foi sim, qual foi a última obra sugerida por seus amigos?
3	Boneca de Ossos de Holly Black
5	Minha vida agora
8	ñ sugerem

13	Memórias póstumas de Brás Cubas
14	Perdido em Marte
15	nao
22	Não
23	nao
28	Eles não sugerem
36	Como eu era antes de você
37	A coroa
39	Não me lembro
41	O lado bom da vida- Matthew Quick
51	Azul da cor do mar
52	Não lembro direito, pois tem muito tempo.
53	Azul a cor do mar
57	Caçador de pipa
60	Jardim de Inverno
61	Como eu era antes de você.
62	O Vendedor de Sonhos
63	Não, nenhuma.
64	Livro de ficção. Mais não gosto
67	"A casa das orquídeas."
69	Se eu ficar
71	Não se iluda não
72	P.S Ainda amo você
76	a menina que roubava livros
77	Não.
82	Dom Casmurro
83	Nenhuma
88	Azul da cor do mar, o que eu estou lendo
90	Os sete

Respondente	Com relação à pergunta acima (34), justifique sua resposta:
1	Professor pede para ler que tem uma avaliação sobre o mesmo.
2	Como são recomendados pelos professores, eles com certeza tem alguma coisa para me ajudar
3	As vezes leio só por obrigação quando o livro é chato, tem um tema que eu não gosto ou a linguagem é muito formal, mss na maioria dss vezes leio pq gosto de ler acima de tudo.
4	A professora de português pediu para ler três livros. Os quais estão a moreninha. Memórias Póstumas de Brás Cubas. E Dom casmurro.valendo ponto.
5	Quando vale ponto sim ,eu leio .
6	Se o professor pediu para seus alunos lerem tal livro, seu dever é cumprir a tarefa proposta, além de que o aluno pode se interessar pelo gênero presente no livro.
7	Leio sim, pois é minha obrigação como aluna fazer o que o professor pede. Mesmo que eu não seja tão fã de ler, sei que ler não vai me fazer mal algum, pelo contrário, só coisas construtivas me trará.

8	eu li a moreninha só n li o ultimo capitulo.
9	Acho importante fazer o que é pedido
10	Sim pois os livros que passa e para o meu aprendizado
11	Eu não sou chegado ao estilo dos livros que a escola passa como atividade.
12	Sim , pois os professores sempre trabalham com pontuação , em cima desse livro que foi cobrado a leitura .
13	Inicialmente leio para garantir minha nota, mas quase sempre me surpreendo com os livros
14	Por que preciso dos pontos kkkk.
15	Pois é preciso, para abordar discussões sobre o livro
16	Apresentações de trabalho em geral.
17	Para a obtenção de nota.
18	Não gosto muito de ler
19	Por que vale nota
20	comecei a ler mas parei, achei a leitura um pouco complicada.
21	As vezes leio por curiosidade
22	Por ser essencial
23	Leio mais não explico
24	Todos livros que os professores ja passaram para eu ler eram entediantes, antigo e sem graça.
25	Como respondi lá no começo, não leio muitos livros, e quando eu leio demoro bastante para ler um, por que também tenho preguiça. Então os livros que os professores pedem para ler irei demorar muito mais para terminar, por isso prefiro não ler do que ler pela metade.
26	Eu leio as vezes quando pedido pelos professores , porém algumas vezes desisto da leitura ou por ja ter lido o final ou por não está gostando do livro !
27	Quando é obrigatória para apresentação.
28	Pra estar atualizada na Matéria
29	Quando sou obrigado
30	Gosto de ler, amplia o conhecimento.
31	Leu mesmo quando acho interessante o livro
32	Porque pego o resumo da internet
33	Porque vale ponto
34	Sempre leio e acabo me surpreendendo com as histórias.
35	Pq não gosto de ler
36	Porque até hoje os professores só passaram livros muito bons para eu ler!
37	Pois a maioria dos livros não são do tipo de leitura que eu realmente gosto de ler
38	Nao
39	Acho importante para o acréscimo acadêmico
40	As vezes mesmo sendo de assuntos que não costumo ler, sei que posso gostar e caso contrário ganhar mais conhecimento.
41	Se eu me interessar pelo livro, deixa de ser um "pedido do professor" e passa a ser um interesse meu. Mas, se não me chamar atenção, leio apenas por causa da nota.
42	Na maioria das vezes o começo é chato e sou meio que obrigada a ler (pois tem pontuação), mas depois vou me interessando mais com a estória e leio com mais facilidade.
43	Amo ler
44	Marquei a alternativa sim , porém depende do livro .. algo que eu me pergunto bastante é o porquê que tais livros (com histórias muito belas a propósito) possuem uma leitura tão antiga e não são atualizados para a linguagem informal de hoje em dia ? O único problema (algo que me incomoda bastante) é isso .
45	A professora de Português pediu para ler um livro meio chatinho eu li pois valia ponto, mas depois gostei muito do livro

46	Não tenho o hábito de ler, apenas começo mas logo em seguida acabo desistindo
47	Devido a atribuição de notas
48	Porque tem que apresentar o livro
49	leio para ganhar nota
50	as vezes
51	Não leio o livro todo, porque costuma ser chato
52	Para poder fazer trabalhos ou discutir sobre os mesmos.
53	Fico desinteressada quando sou obrigada a ler um livro
54	Sim, pois é atividade escolar, e também posso adquirir mais conhecimento
55	Pois ajudam bastante no restante de algumas materias
56	Leio pelo fato de precisar da nota, é por gostar de ver livros novos
57	Penso que se o professor passou o livro, ele terá alguma utilidade na minha vida.
58	Leio, porque além de me ajudar a compreender a materia literária presente no livro e na escola, sempre acaba sendo uma leitura surpreendentemente divertida.
59	Recomendações de pessoas experientes não é algo que seja legal negar. Sempre vai me acrescentar alguma coisa.
60	Os livros sugeridos pelos professores são legais, mais as vezes a linguagem meio arcaica deixa a leitura cansativa
61	Eu lei, mas nem sempre no tempo que ela pedi.
62	Mesmo não gostando de alguns livros pois não são de meu gosto, e minha obrigação como aluna
63	Sim, pois logo depois teria apresentação do livro sugerido.
64	O último livro que a professora sugeriu foi a moreninha
65	É importante para ficar atualizado com a matéria
66	Por que alguns deles sao chatos
67	Os livros pedidos pelos professores nas escolhas nunca são em vão, aliás, o ENEM e os vestibulares adoram envolver questões abordando os clássicos da literatura.
68	Porque eles mandaram
69	Sim costumamos ler livros para realizar atividades como trabalhos e discussão na sala de aula
70	Pois deve ser um bom livro
71	pois valem nota, e se o livro for bom vale a pena ler
72	Vale nota
73	Como possivelmente eles já leram o livro sugerido, acho bacana, os mesmos transferirem conhecimento para nós (alunos).
74	A maioria das vezes leio, porque e preciso, mas não gosto muito de ler.
75	Não tenho costume de ler livros
76	Porque é a responsabilidade de todos leem e que são obras que não conhecemos
77	Para adquirir nota.
78	Não gosto de ler
79	valendo pontos, leio os livros como se estivesse estudando para a prova.
80	bom , sempre quando eu leio ,eu começo a ler e depois eu paro
81	As vezes não tenho tempo
82	Temos o costume de ler para discutir em sala sobre
83	Não, pois não entendo muito.
84	Pois quando o professor pede,logo já sabemos que ele vai cobrar da gente a leitura que ele (a) pediu
85	Para apresentação de trabalhos em sala de aula

86	Na maioria das vezes eu começo a ler, mas raramente termino. Mas sempre leio os resumos dos livros que eles passam.
87	Pois é uma obrigação eu ler.
88	Alguns livros não me despertam o interesse.
89	Não tenho tempo
90	Acho entediante, apesar das histórias serem interessantes como Policarpo Quaresma (gostei muito... só o final que quebrou minhas expectativas)
91	Leio. Com exceção de quando a obra é muito complicada
92	Às vezes não me interessa sobre os temas

Respondente	35. (VALTÃO-adaptada) Qual a sua opinião sobre os livros indicados por seus professores?
1	Alguns são legais outros são chatos.
2	São bons na maioria das vezes
3	Eles são os mais clássicos, mas geralmente as histórias são muito boas, com uma linguagem um pouco difícil mas dá para entender.
4	Como eu só li até agora uns 6 parágrafos de Memórias Póstumas de Brás Cubas. Eu achei bom.
5	Alguns as vezes são bons .
6	Eles geralmente passam clássicos da literatura, não sou acostumada a ler livros assim eles não me agradam muito.
7	Bons
8	eu gostei do livro a moreninha, mas não estou gostando do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas por enquanto.
9	Bons
10	São livros ótimos onde falam de romance que eu gosto de ler
11	Enfadonhos e cansativos.
12	Sinceramente ?! Chato pra caramba.
13	Acho super válido, visto que muitos caem em vestibulares e no ENEM.
14	Depende. Não gostei de Policarpo Quaresma, mas acho interessante o Capitães de Areia.
15	Leitura de difícil compreensão
16	Ótimos, leitura diferenciada e que faz os leitores se interessarem pela leitura
17	Essenciais, pois futuramente talvez venham nos ajudar em algumas provas.
18	Bacana
19	Tem uma narrativa muito lerda e não prende minha atenção, leio por obrigação
20	alguns livros são ótimos, com leituras mais fáceis de compreender.
21	Bacanas
22	Alguns muito parados, outros interessantes.
23	Muito bom ajuda na leitura
24	Gostaria que não nos obrigassem a ler.
25	São histórias interessantes. Mas tenho preguiça para ler.
26	eu preferia que fossem livros atuais . Pois a linguagem usada naqueles livros muitas vezes são complicadas de entender e por essa questão as vezes fica chato ler .
27	Sinceramente, alguns eu não gosto, por a história ser chata.
28	Alguns interessantes, outros cansativos
29	São chatos

30	Ótimos livros.
31	Médio
32	Não gosto muito
33	Legal
34	São muito bons.
35	Não gosto muito
36	Exelentes
37	Eles são livros de romance antigo e eu nao gosto
38	E diferente dos livros que Eu leio
39	Acho um pouco difíceis de compreensão
40	Até então, gostei do livro recomendado pelo professor.
41	Apesar de ser um pouco chato (pois "perderemos" o tempo que poderíamos gastar lendo livros modernos e que gostamos pra ler livros antigos), acho uma proposta muito interessante. Se os professores não os incentivarem essa leitura, as obras da literatura acabarão se perdendo. Poucos são os alunos que buscariam lê-las por conta própria.
42	Bem viciantes quando já imaginamos o que pode acontecer
43	Depende do livro
44	Deveria ter uma leitura mais descolada e inovadora , sendo adotada para a linguagem de hoje
45	São meio chatos, com palavras antigas e um pouco complicada de compreender
46	Boa
47	Acho muito bom
48	Legal
49	Alguns são bons
50	chatos!
51	Legal, mais devia ser com palavras mais fáceis
52	cansativas e de difícil intendimento.
53	São um pouco chatos
54	Bons, sempre interessantes
55	São excelentes
56	Depende, alguns são muito chatos, a linguagem é muito diferente e isso acaba deixando a leitura chata
57	Não tenho opinião.
58	São ótimos livros, não são chatos e é bem proveitoso.
59	Interessantes e legais.
60	Bons, são diferentes do que eu costume ler
61	Acho legal alguns.
62	Não é do meu gosto literário
63	Minha opinião sobre isso, é que são livros que nos deixa curiosos.
64	Muito bons .
65	Legal
66	Livros mais interessantes
67	Acho excelente, além de nos conectar melhor com a escola literária que estamos estudando, nos prepara para os vestibulares.
68	São bons, na maiorias das vezes
69	Na verdade gostei de todos até hoje
70	Muito interessante

71	Muito chatos
72	SÃO CHATOS
73	Bacana!!
74	Na verdade eu não gosto muito mas sei que o professor só quer o melhor do aluno.
75	São bons, mas não li todos até o final
76	Muito bom
77	O único que li, foi moreninha e gostei.
78	Linguagem fora do nosso cotidiano
79	por ser livros que influenciam diretamente na matéria (principalmente português), a linguagem muita das vezes é mais difícil e complicada.
80	Muito bom, são livros interessantes
81	Chatos ,românticos e fofos
82	Bons
83	Linguagem coloquial e difícil de entender.
84	Eu acho que tem alguns interessantes e outros que não vão nos fazer ter interesse ( quando mais o livros forem sobre a atualidade ,melhor para a gente
85	Alguns são interessantes outros já não curto muito
86	Alguns são bem cansativos.
87	Livros importantes , que ela acha que temos que ler
88	Um pouco arcaicos em relação às palavras.
89	Nada a declarar
90	Reapondido na pergunta anterior
91	Eu gosto bastante. Acho legal os alunos conhecerem outros livros além daqueles que leem.
92	Às vezes muito sonolento

Respondente	36. Você está lendo algum livro literário de que você gosta atualmente? Qual é o livro?
1	Nao estou lendo.
2	Não
3	As Vantagens de ser Invisível de Stephen Chbosky
4	Não gosto de nenhum livro literário.
5	Não.
6	Não
7	Não
8	ñ
9	A menina que colecionava borboletas
10	Não
11	Sim, Milênio, do historiador Tom Holland
12	Não
13	Não
14	Sim. Perdido em Marte.
15	Sim, a hora da estrela
16	Não

17	Não
18	Não
19	Sim, livro de jó do Andre Vianco
20	no momento não.
21	Não
22	Não
23	Nao
24	Não.
25	Não.
26	Ainda não
27	Não
28	Atualmente nenhum
29	Não
30	Não
31	Não
32	Nao
33	Não
34	Não.
35	Não
36	Um amor de mentira
37	Não
38	Não
39	Não
40	Não estou lendo nenhum no momento.
41	Atualmente não. Mas, vou começar a ler "Dom Casmurro" em breve.
42	Não
43	dom casmurro
44	No momento não
45	Nao
46	Não
47	Não
48	Não estou lendo nenhum livro.
49	Não
50	nao
51	Não
52	não
53	Sim, O homem perfeito
54	É um livro cristão sobre felicidade, mas não me recordo do nome
55	Não
56	Estou lendo de novo o " Alice no País das Maravilhas "
57	Não.
58	Comecei a ler Dom Casmurro recentemente mas ainda nao tenho opinião formada.
59	A Moreninha.
60	Nenhum, atualmente estou lendo uma fanfiction
61	Sim, A Moreninha.

62	Minha vida fora de série 2
63	Sim, Vinte Mil Léguas Submarinas.
64	Não
65	Nao
66	Nao tem
67	Atualmente não.
68	Sim, O Mínimo que Você Precisa Saber Para Não Ser Um Idiota
69	Memórias Póstumas, mas não tenho muito a falar afinal estou no começo do livro.
70	Nao
71	Não
72	Sim, 50 tons de cinza
73	The walking dead.
74	Não.
75	Não
76	Não
77	Não.
78	Não
79	ainda vou começar a ler A HORA DA ESTRELA
80	Não
81	Nao
82	Não
83	Não.
84	Não
85	Sim, Romeu e Julieta
86	Estou lendo A hora da estrela.
87	Nao
88	Azul da cor do mar
89	Nem um
90	Sim, Ranger's Ordem dos Arqueiros
91	Estou lendo a Hora da Estrela, Capitães de Areia, A pedido da Professora.
92	Não

Respondente	37. Qual foi o último livro indicado para leitura pela escola?
1	A moreninha
2	Dom Casmurro
3	A Moreninha de Joaquim Manuel de Macedo
4	a moreninha
5	A moreninha
6	Dom Casmurro
7	Dom casmurro
8	casmurro

9	A moreninha
10	Dom Casmurro
11	O Triste fim de Policarpo Quaresma
12	A moreninha
13	A Moreninha
14	Policarpo Quaresma.
15	O policarpo e quaresma
16	A moreninha
17	A hora da estrela
18	O triste fim de Policarpo Quaresma
19	A hora da estrela
20	A hora da estrela.
21	A hora da estrela
22	Dom Casmurro
23	Não
24	A moreninha
25	A moreninha.
26	A moreninha
27	A moreninha
28	A moreninha
29	A Moreninha
30	A moreninha
31	Moreninha
32	Triste fim do Policarpo Quaresma
33	A Moreninha
34	A moreninha
35	A moreninha
36	A Moreninha
37	Casmurro
38	Mangá
39	Dom Casmurro
40	A Moreninha
41	A moreninha- Joaquim Manoel de Macedo
42	A Moreninha
43	Moreninha
44	A moreninha
45	A Moreninha
46	A Moreninha
47	A moreninha
48	Dom Casmurro
49	Casmuro
50	A hora da estrela
51	A moreninha
52	Dom casmurro
53	A moreninha

54	A moreninha
55	Dom casmurro
56	Dom casmurro
57	Um livro com a mulher em destaque.
58	A Moreninha.
59	Dom casmurro
60	A Moreninha
61	A moreninha
62	A Moreninha
63	A Moreninha.
64	A moreninha
65	A moreninha
66	A moreninha
67	Triste fim de Policarpo Quaresma
68	A Moreninha
69	A moreninha mas acho que o ultimo mesmo foi Dom Casmurro
70	Dom Casmurro
71	Dom Casmurro
72	Dom casmurro
73	Triste fim de Policarpo quaresma
74	A Moreninha
75	A moreninha
76	a moreninha
77	Moreninha.
78	O triste fim de Policarpo Quaresma
79	A HORA DA ESTRELA
80	A Moreninha
81	A moreninha
82	A hora da estrela
83	A moreninha
84	A hora da estrela
85	A Moreninha
86	A hora da estrela
87	A moreninha
88	A moreninha
89	A moreninha
90	Hora da estrela
91	O Triste Fim de Policarpio Quaresmo
92	Dom casmurro

Respondente	39. Você sabe o que é uma adaptação literária? Já leu alguma? Caso a resposta seja positiva, o que achou da obra?
1	Não sei.

2	Não
3	Sim. Sim, li a adaptação de Memórias Póstumas de Brás Cubas. Achei que a linguagem é mais fácil o que o texto original e mais compacto.
4	Não. Não.como eu não li não achei nada.
5	Não.
6	Adaptar obras antigas para o presente ou adaptar um livro em forma de filme ou peça teatral etc . Nunca li nenhuma
7	Não
8	ñ sei
9	Sim, legal
10	Não
11	Já, achei bem resumida.
12	Não
13	Sim. Já li, achei normal.
14	Boa mas sem tantos detalhes como a original.
15	nao
16	Não
17	Sim, achei de difícil compreensão.
18	Sei, nao li
19	Sim, a maioria dos que eu li foram bem adaptados, como fenix a ilha do john dixon
20	Sei o que é, mas não costumo ler adaptações.
21	Não
22	Sim, mais fácil de entender.
23	Não sei
24	Não.
25	Adaptação literária e um livro modificado com base no original.
26	Não
27	Sei, não li.
28	É interessante eles não mudam os fatos da historia,mas colocam outros contextos mais atualizados.
29	Não
30	Sim. Não
31	Não
32	Sim, não
33	Sim, Não
34	Sei o que é.Já li uma vez e gostei muito.
35	Não
36	Sim; sim; gostei muito
37	Sim já li, eu achei a obra interessante
38	Não
39	Não
40	Sim. Não.
41	Nunca li, mas sei o que é.
42	Sei o que é, mas não li.
43	Sim
44	Sim , porém ainda não li nenhuma

45	Nao
46	Não
47	Não
48	Não
49	Não
50	nao
51	Não
52	não
53	Não
54	Sim, interessante
55	Não
56	Sim, não
57	Sei o que é, mas acho que não li ainda.
58	Sei, mas não sei se as obras que eu li foram adaptadas.
59	Acho que é um ajuste de alguma obra da literatura, com linguagem mais fácil e textos mais curtos, para atingir outro público.
60	Sim. Eu já li o Como Eu Era Antes de Você é achei maravilhoso
61	Sei. Sim, eu acho bem melhor de ler do que a original.
62	Não
63	Não, ainda não.
64	Sim. Sim. Boa
65	Bem interessante
66	Seria uma adaptacao de outra historia ou de uma pessoa ajudando a deixar a historia mais interessante
67	Não.
68	Não
69	Adaptacao literaria para min seria quando a editora faz uma adaptacao do livro para uma linguagem mas aproximada da nossa atualidade.Sim . Na verdade gostei bastante mas ainda sim prefiro a linguagem original
70	Nao
71	NÃO
72	Não
73	Sim, legal porem bem mais curta.
74	Sim já ouvi falar em algumas mas nunca me interessei para ler.
75	Não
76	Acho que sim; Não
77	Não.
78	Não sei
79	mais ou menos.
80	Mais ou menos.Sim , interessante
81	Não li
82	Não
83	Não.
84	Eu acho que é como um resumo,então não se pega aos detalhes como o verdadeiro ( o não adaptável)
85	sim, achei mais compreensivo
86	nao

87	Sim , a moreninha
88	Não sei o que é.
89	Não li
90	The walking dead...SIMPLESMENTE BRILHANTE !!!
91	Li Dom Casmuro em quadrinhos. Achei muito boa. Indico como literatura infanto-juvenil.
92	Sim, a moreninha. É legalzinho

Respondente	40. Se você pudesse escolher entre ler um texto original ou uma versão adaptada, qual escolheria? Por quê?
1	Depende, se a versão original tiver uma linguagem diferenciada como o do livro "A moreninha" eu prefiro uma versão adaptada com uma linguagem melhor.
2	Texto original; Ele é o que o próprio autor escreveu, então não sofre com a chance de ser alterado
3	A original. Pois acho que a adaptação pode não ser tão boa deixando escapar coisas do original.
4	Texto original porque é melhor a obra feita pelo autor.
5	Texto original,por quê conta a verdade história.
6	Original, as vezes nas adaptações se deixam alguns detalhes para trás
7	Versão adaptada, pois normalmente a linguagem é mais fácil de ser entendida.
8	versao adaptada
9	Iria depender do tema do livro, de acordo com o que eu gosto de ler
10	Não sei
11	O texto original, por conter a verdadeira obra
12	Adaptada , pois a compreensão é mais fácil de ser entendida .
13	Depende muito do conteúdo; se for uma leitura muito cansativa, prefiro ler a versão adaptada.
14	Original. Pela originalidade e detalhes.
15	adaptada
16	Original. A verdadeira história
17	Original
18	A adaptada em uma versão mais curta, mas sem fugir da base original
19	Original pois eu sou um escritor
20	A original, algumas adaptações mudam muito os livros.
21	Texto original, porque da mais emoção.
22	Versão adaptada, mais fácil de entender.
23	Não sei
24	Versão adaptada
25	Original. Porque gosto de saber das histórias corretamente.
26	Escolheria a versão adaptada
27	Em alguns casos o texto original é melhor, mas nada substitui um texto adaptado.
28	A versão adaptada,porque o original é muito complicado de entender.
29	Versão adaptada, pois seria mais rapido de ler
30	Original. Gosto da linguagem da época, mesmo sendo um pouco mais difícil.
31	Original, por ser mais emocionante
32	Adaptada, porque é mais divertida

33	Versão adaptada, porque é mais divertida
34	Escolheria dependendo do ano de publicação do livro, escolheria para evitar palavras difíceis ou que entraram em desuso.
35	Versão adotada pq consigo entender melhor
36	Original; porque é muito mais criativo
37	Adaptada
38	Ler um texto original
39	Original. Pois contém a essência do autor.
40	Original,
41	A versão adaptada. Pois a linguagem é menos complicada pra entender.
42	Dependendo do texto eu preferia ler uma versão adaptada, pois fica melhor para o entendimento.
43	Original, pois a história é mais interessante
44	Versão adotada com toda certeza , pois a leitura se torna bem mais fácil (e prazerosa).
45	Original, por que eu prefiro as obras originais
46	Original, acho melhor
47	Adaptada ... Porque fica melhor para compreender
48	Original, prefiro as obras que nao estejam adaptadaa
49	Originais, por que os adaptados nem sempre é todo completo
50	original, porque a adaptada corta muita coisa!
51	Adaptada, porque da pra entender melhor
52	original
53	Adaptada, talvez seria mais fácil de entender
54	Depende do livro, alguns quando com versão adaptada é mais fácil de entender
55	Adaptada, porque assim poderá corrigir falhas
56	O original, seria como ler o livro e ver o filme. Não seria uma mesma "emoção".
57	Adaptada, pois facilita o entendimento
58	Se tivesse a oportunidade leria os dois, gosto de comparar.
59	Adaptada. Porque a linguagem é mais fácil. Por mais que seja melhor a versão original, dependendo da hora do dia que leio, não tenho tempo pra ficar com um dicionário do lado, interrompendo a leitura porque não entendo algumas palavras e expressões.
60	A versão adaptada, porque a leitura seria bem mais atual e fácil
61	Prefiro ler uma adaptação, porque não vai ter o problema da linguagem.
62	Um texto original, pois acho mais interessante
63	escolheria um texto original, além disso traria mais detalhes.
64	Dependendo do livro, o original . porque dependendo do livro o legal é ler o original.
65	Versao adaptada, pois a linguagem é mais compreensível
66	Nao sei
67	Uma versão adaptada sempre torna a leitura mais fácil, porém um texto original nos aproxima muito mais do contexto histórico da obra.
68	Original, pois saberei que a história foi contada nos moldes do livro
69	Original. Pq gosto de ler tudo a sua forma principal
70	Original
71	Adaptada
72	Adaptada, mudaria a escrita
73	Texto original, pois tem mais detalhes da historia.
74	Original, porque tem a história completa e não resumida.

75	Adaptada, linguagem mais atual
76	Original; Você se sente mais próxima da História
77	Original, porque é do jeito real que foi escrito.
78	adaptada
79	depende da adaptação, e o estilo de livro também conta.
80	Versão adaptada
81	Original
82	Original
83	Versão adaptada, pois é um breve resumo.
84	Isso depende do tamanho do livro, até porque livros muito grandes acabam fazendo com que a leitura fique chata
85	leria as duas versões
86	Versão adaptada. Acho que seria mais fácil o entendimento.
87	Jornal, não sei explicar
88	Adaptada, assim teria palavras mais atuais.
89	Não escolheria
90	Adaptado, nenhum motivo mesmo
91	Versão original. Acho que em uma adaptação muita coisa se perde. Muitos detalhes passam despercebidos.
92	Adaptada às vezes é mais fácil

Respondente	43. (VALTÃO) Você acredita que leitura de livros literários é importante? Por quê?
1	Sim, conhecemos linguagens e etc...
2	Sim, porque é legal ver como os autores escreviam naquele tempo
3	Sim, pois melhora o vocabulário e dá mais conhecimento a quem lê.
4	Não sei.
5	Sim, por quê aprendemos mais com a leitura .
6	Sim, clássicos da literatura não podem morrer no esquecimento, devem ser lidos pois eles serviram de inspiração para muitos autores.
7	Sim, pois adquirimos conhecimentos.
8	sim
9	Sim, para sabermos mais sobre a literatura antiga
10	Sim pois ajuda na escrita
11	Sim, é o caminho para o conhecimento.
12	Sim , pois é possível aprender sobre várias culturas através dos livros , além de aumentar e melhorar o vocabulário .
13	Sim. Tirando o fato de que alguns caem em vestibulares e ENEM, acho que é importante para nossa formação como leitor
14	Sim, para aguçar a mente para a nossa linguagem.
15	Depende, só para o enem ou vestibulares
16	Sim. Podendo aprender palavras diferentes do que ouvimos no dia a dia e conhecimento aprofundado
17	Sim , pois ajuda na compreensão da literatura.
18	Sim, pois adquire bastante conhecimento

19	Sim, pois ajuda na escrita e em um vocabulário mais amplo
20	Sim, para adquirir conhecimento.
21	Sim, porque ajuda na compreensão de novas coisas
22	Sim, exercita a mente e nos faz esquecer da vida.
23	Sim ajuda na sua leitura
24	Eu acredito que a leitura é importante mas não de livros literários.
25	Sim. Porque é bom saber das histórias.
26	Sim, acho importante para o desenvolvimento e para conhecer palavras novas e melhorar um pouco o vocabulário.
27	Acredito.
28	É sim, porque trabalha a sua fala e o seu cérebro.
29	Sim, pois trás aprendizagem
30	Sim. Para a ampliação do conhecimento
31	Sim, para saber mais a escrita
32	sim, pois todas as leituras são importantes
33	Sim, porque adquiri mais conhecimento
34	Sim, porque acaba sendo um resgate do contexto histórico da época e adquirimos conhecimentos em outras matérias.
35	Não sei
36	Acredito, pois melhora o vocabulário
37	Não
38	Sim, para compreender mais a literatura
39	Sim.
40	Sim, para ganhar mais conhecimento.
41	Sim. Todos devemos ter certo conhecimento de literatura, pois foi dela que partiram os atuais. Devemos saber suas origens. Também acho interessante ler para fazer uma comparação das obras. Exemplo: Como eram as características dos personagens da época e dos atuais, contexto histórico e situação atual, etc.
42	Sim, a leitura nos ajuda em muitas coisas, não servem somente para divertir, mesmo lendo sem intenção de aprendizagem.
43	sim, pois adquirimos conhecimento
44	Acredito que sim, pois são clássicos que marcaram alguns períodos importantes na história.
45	Sim, pois você viaja para um mundo completamente diferente, você aprender a ler melhor
46	Sim, por que a leitura é algo muito importante
47	Sim
48	Sim, pois ajuda em nossa escrita.
49	Sim, por que adquiri mais conhecimentos
50	sim, pois adquiri conhecimento
51	Sim, para adquirir mais conhecimentos
52	Sim, porque nos ajuda a ler e interpretar cada vez mais
53	Sim, para que possamos ter o melhor conhecimento
54	Sim, pois assim poderemos ampliar nosso vocabulário, nos distrair e aprender mais
55	Sim, pois ajuda muito nas redações
56	Sim, é um aprendizado a mais, ainda mais se lê o livro não por obrigação e sim por prazer.
57	Sim, você acaba praticando a escrita, exercita o seu cérebro e faz para você, eu acabo viajando nas leituras.
58	Sim, porque ajudam a compreender o contexto histórico da época que os livros se passam.
59	Sim. Porque são livros de qualidade e muitos que foram escritos há bastante tempo, contém

	algumas informações históricas interessantes, para quem gosta de saber sobre o que se passava na época.
60	Sim, você adquiri conhecimento
61	Sim, porque daí que vem os conhecimentos.
62	Sim, pois você começa a ter um conhecimento maior sobre a escrita, a leitura, e as histórias te prendem ao livro
63	Sim, porque estimula a pessoa.
64	Sim. Porque quando praticamos o hábito de ler nosso vocabulário é maior facilitando na hora de fazer redações.
65	Não sei, para alguns é importante, para outros não
66	Não sei
67	Sem dúvidas.
68	Sim, para o melhoramento do vocabulário
69	Sim a gente aprende muito com eles e pq também por estar no ENEM
70	Sim
71	SIM, Pois tras mais conhecimento
72	Sim para adquirir conhecimentos
73	Sim, pois em enem e vestibulares eles cobram bastante.
74	Sim, porque desperta mais sua mente e você tem mais facilidade nas redações.
75	Sim
76	Muito, meus pais sempre me falaram que quem ler mais adquire mais conhecimentos, fala e escreve melhor
77	Alguns sim, outros não. Porque não vejo tanta necessidade assim, só para quem gosta mesmo, e sou de exatas.
78	Sim , pois desenvolve seu modo de escrever e falar
79	em sua maioria sim... temos o ENEM no futuro, e cairão questões relacionadas
80	Sim , para ter melhor aprendizado
81	Sim .Melhora a leitura o modo de falar e interagir
82	Sim, para termos conhecimento de um todo.
83	Sim, ajuda muito na escrita e em uma interpretação de texto.
84	Sim, pois vai ajudar no nosso futuro
85	Sim, ajuda no conhecimento das palavras
86	Sim. Os livros literários em sua maioria são de um época que não vivemos e neles podemos ver o que acontecia ou que as pessoas pensavam naquele tempo.
87	Sim , novo conhecimento
88	Sim, pois podem nos passar conhecimento de algo que ainda vou passar.
89	Não acredito
90	Concerteza... é divertido e ganha conhecimentos
91	Sim. Acredito que qualquer leitura é importante para ter novos conhecimentos. E no caso de livros literários é bom conhecer um pouco mais sobre palavras desconhecidas
92	Sim, nós trás novos conhecimentos

Respondente	44. (VALTÃO) Você considera a leitura de livros literários uma atividade prazerosa? Por quê?
	1 Sim, passa o tempo sem ver.
	2 Sim, porque na maioria das vezes são livros muito bons, que te tornam curioso quanto a

	história
3	Sim. Porque eu sou muito solitária em casa , então os livros são como uma válvula de escape onde eu posso entrar em mundos totalmente diferente , viajar pra lugares , rir , chorar , apenas com a imaginação.
4	Eu não considero porque eu não leio livros literários.
5	Sim,por quê quando gostamos do livro a história fica legal.
6	Sim, ler me faz distrair e passar o tempo, lendo nós aprendemos muita coisa
7	Não, porque não tenho costume de ler.
8	depende do livro, porque alguns sao legais e alguns ã.
9	Alguns sim e outros não, às vezes pelo fato de ter uma linguagem muito antiga, o que dificulta o entendimento
10	Não pois não tenho costume de ler
11	Depende do livro, pois há alguns assuntos que mesmo que sejam extremamente importantes, legais ou interessantes, a leitura pode ser pesada e se tornar cansativa.
12	Não , pois não gosto muito da lingua portuguesa .
13	Dependendo do livro, sim. Porque conseguimos imaginar como aconteciam as coisas e como era a visão do autor no período literário em que o livro foi escrito.
14	Sim. é sempre bom conhecer uma boa historia.
15	Depende, dos contextos da leitura
16	Mais ou menos
17	Sim, pois estou adquirindo conhecimento.
18	Pra quem gosta de ler, sim
19	Sim
20	Sim, me sinto bem quando leio, além aprender coisas diferentes.
21	Depende de qual livro
22	Sim, pois quando leio me sinto dentro do livro.
23	Sim porque ajuda
24	Não, porque é um tédio
25	Não muito. Leio mais pra me distrair do tempo.
26	Não , pois acho alguns livros literários chatos de lerem pela dificuldade de entender certas palavras e por algumas historias que não me atraem .
27	Não muito, pois eu prefiro uns quadrinhos, algo me chama mais atenção do que livros literários.
28	Sim,te faz entrar em um novo mundo.
29	Não, pois não gosto
30	Sim. Gosto do tipo de linguagem
31	Talvez, porque se for interessante vou ter prazer de ler.
32	não, porque não gosto muito de ler
33	Não, porque não gosto muito de ler
34	Sim, acabamos entrando na história, ficamos curiosos para saber o final
35	Não
36	Sim, pois faz você viajar para varios lugares reais ou não sem sair de casa
37	Não
38	Sim, e muito interessante
39	Não. Uma linguagem complicada
40	Sim, principalmente se for do gênero que gostamos.
41	Se levarmos em conta a linguagem difícil, não. Porém, as histórias são interessantes.
42	Sim, porque ajuda a distrair e me interesse cada vez mais a terminar de ler o livro.

43	sim
44	Considero , desde que aja uma adaptação bem feita.
45	Sim, e muito bom exercitar o cérebro
46	Não, por que nunca li
47	Sim
48	Não , pois eu nn gosto de ler
49	Não, por que não gosto
50	nao, por que nao tenho o costume de ler
51	Só quando me interesso pelo livro
52	Dependendo do livro, sim
53	Mais ou menos, porque não gosto muito de ler
54	Sim, mas depende do livro, pois tem leituras que nos prendem e outras que não são tão boas
55	Não
56	Sim, você sai do seu mundo mas ao mesmo tempo traz o livro para seu mundo.
57	Sim, eu fico horas lendo um livro, me permitindo fazer parte do livro, e viver o livro.
58	Sim, nas duas leituras que fiz, gostei muito das obras.
59	Não muito. Porque como eu não entendo algumas expressões, preciso parar a leitura pra ir pesquisar e entender a continuidade da história.
60	Sim , pois o livro pode te levar a vários lugares com apenas você usando a imaginação, você entra dentro da história, você sente o que os personagens estão passando.
61	Não, porque só alguns livros que posso considerar prazerosos.
62	Sim, pois te diverti te faz refletir e você sempre quer ler mais
63	Não, porque considero uma descontração.
64	Sim. Porque aprendemos mais e nos emocionamos dependendo da historia do livro .
65	Nao
66	Nao.por que eu nao gosto de ler
67	Na maioria das vezes sim, apesar da linguagem ser bastante arcaica em algumas obras.
68	Às vezes, depende muito do livro
69	Pra quem gosta sim
70	Nao
71	Sim, Distrai a mente
72	sim, passa o tempo e distrai
73	Sim, pois nós acabamos entrando na historia junto com os personagens.
74	Na verdade não, porque ler não e muito meu forte mas e bom ler para melhorar a escrita e as redações.
75	Sim
76	Sim,porque me faz "fugir" da realidade e proporciona"viajar"para outro mundo
77	Não muito. Porque prefiro fazer outros tipos de atividades prazerosas, como por exemplo malhar.
78	Não , Eu particularmente não gosto
79	depende do livro.
80	Mais ou menos , não sinto muito prazer
81	Depende , as vezes sim
82	Sim, é uma forma de abrimos nosso horizonte.
83	Não, pois a leitura é difícil.
84	Sim,mas tem que ser uma forma que agrada tanto o aluno quanto o professor
85	Não muito

86	NÃO. Sua leitura para muitos são cansativos .
87	Concerteza, pois temos novos conhecimentos
88	Sim, por que me desperta o interesse
89	Depende
90	Concerteza...ja disse isso acima
91	Considero um prazer. Ler é sempre um prazer. Não importa o que seja.
92	Depende muito do livro, se ele é cativante ou não (para mim)

Respondente	45. (VALTÃO) Você se considera um leitor? Por quê?
1	Não, não tenho hábito de ler.
2	Não; não leio livros com frequência
3	Sim, pois eu leio por prazer , ler me faz bem.
4	Não. Porque não costumo ler nem comentar sobre as leituras.
5	Não ,por quê não leio muito .
6	Sim, a partir do momento que eu adquiri um livro passo a ser leitora do mesmo
7	Não, pois não tenho costume de ler.
8	ñ, porque ñ leio por prazer
9	Não, porque não leio livros frequentemente
10	Não
11	Sim, pois mantenho costume de ler, livros, textos, matérias na internet sobre história, filosofia, teologia, etc.
12	Não , pois não meio livros com frequência.
13	Sim; porque sinto prazer em ler e porque acho incrível a possibilidade de imaginação que os livros nos oferece.
14	Sim pois leio frequentemente vários temas.
15	Sim, pois leio semanalmente
16	Não.Não sou de ler muito
17	Por esta atualizado.
18	Sim
19	Sim
20	Sim, pois estou sempre procurando ler algo.
21	Não, porque quase não leio
22	Sim, pois adoro ler.
23	Sim porque é bom ler
24	Não
25	Não muito. Porque não leio muito.
26	Não , não costumamos ler muitos livros .
27	Mais ou menos, gosto de ler livros me interessa.
28	Porque me interesse por alguns livros.
29	Não, odeio ler
30	Sim. Apesar de ler mensalmente, sempre estou lendo alguma notícia no dia a dia.
31	Não

32	não, porque não leio muito
33	Não, porque não gosto muito de ler
34	Não, porque só leio quando tenho tempo para ler o livro todo.
35	Não
36	Sim, pois leio constantemente e sou apaixonada por ler
37	Não, pois não gosto de ler
38	Não, porque não leio livros literários
39	Não. Leio só quando algo me interessa
40	Não, porque não tenho o hábito de ler mensalmente.
41	Sim. Procuo ler pelo menos um livro por semana. Sempre busco sugestões pra ler. Assim como minha mãe, procuro achar um tempo para minha leitura. A leitura é um hábito desde a minha infância.
42	Não, prefiro ficar no celular e acabo não tendo tempo para ler livros do meu interesse.
43	sim
44	Sim , pelo fato de que adoro ler sempre que é possível , e de que busco sempre tirar uma lição e/ou proveito do livro em questão .
45	Sim, já li muitos livros e jornais também
46	Não, por que não leio
47	Não
48	Não, porque não gosto muito
49	Sim, por que leio revistas
50	sim, pois leio revista de fofocas
51	Nao, porque não leio muito
52	Sim, a leitura é fundamental no nosso dia a dia, para tudo
53	Mais ou menos, porque só leio quando o título do livro me interessa
54	Sim, pois tenho o costume de ler
55	Ainda não
56	Não, leio quando tenho vontade de ler, perto de quem considero um leitor não sou uma leitora.
57	Não, pois eu leio sempre os mesmos assuntos.
58	Não, porque muitas vezes eu troco a leitura por séries.
59	Sim. Porque já li vários livros e adquiri alguns conhecimentos que talvez eu não não aprenderia em outro lugar.
60	Sim, sempre estou lendo algo, indo de livros a fanfictions
61	Não, porque não leio com frequência para ser considerada.
62	Sim, leio livros que gosto muito e tenho esse hábito de ler algo que me interessa
63	Não, porque não tenho habito de ler muito.
64	Não . Porque acabo tendo preguiça de ler e leio raramente ..
65	Nao, nao costume ler muitos livros
66	Nao.por que raramente eu leio
67	Sim. Adquiri o hábito de ler na minha antiga escola e hoje sou apaixonada por livros.
68	Sim, estou sempre buscando alguns livros como fonte de conhecimento
69	Sim. Eu presto muita atenção acho que isso é o principal
70	Nao
71	SIM, porque eu gosto de ler
72	Sim, pois eu gosto de ler
73	Mais ou menos.

74	Praticamente não, porque não leio com muito frequência já um leito lê bem frequente.
75	Não, leio muito pouco
76	Não, porque não costumo ler muito
77	Não. Porque só leio quando é para estudar para alguma prova.
78	Nao, pois só leio reportagens de futebol
79	não. considero um leitor uma pessoa que frequentemente lê, coisa que faço as vezes.
80	Não, pois não leio livro frequentemente
81	Não
82	Sim, pois costume ler constantemente
83	Não, pois nem sempre leio.
84	Não,pois não leio com tanta frequência ( leio uma parte por semana,quando estou lendo um livro )
85	Sim, pois leio com frequência
86	NAO
87	Nao muito, pois nao tenho tempo pra ler direito
88	Sim. Por que leio constantemente
89	Nao
90	Sim...gosto de ler, tenho prazer e me sinto muito feliz
91	Sim. Porque leio todos os tipos de livros, placas, jornal inteiro. E o mais importante EU AMO LER.
92	Não exatamente, apesar de ler livros, não sou uma das mais "esforçadas" nesse quesito

## ANEXO D – RESPOSTAS DO GRUPO FOCAL

### Entrevistados:

Mediadores de leitura: Kira, Khell, Pietra Pasolini.

Leitores: Mellie, Will, Carolina.

Não leitores: Capitu, Daniela, Bruce.

\*Carolina e Capitu desistem da pesquisa durante o percurso.

### 1º ENCONTRO

Participaram da primeira seleção, nove alunos, mas dois (que haviam se definido também como não leitores) não compareceram ao segundo encontro e foram desligados da pesquisa, por isso, não serão aqui, relatadas conversas com nenhum deles.

A pesquisadora apresenta brevemente o tema de seu trabalho e convida os estudantes reunidos na biblioteca da escola, pede que leiam e assinem os termos de assentimento, entregando imediatamente cópia dos mesmos. Após, entrega-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser levado e assinado pelos pais, uma vez que todos os participantes são menores de 18 anos. Passa-se à escola dos livros.

Kira observa primeiro a versão integral, mas desiste pegando a versão em quadrinhos. Mellie pega a versão adaptada, Daniela escolhe a versão em quadrinhos, Will escolhe a versão com texto integral, Khell pega a versão em quadrinhos. Pietra Pasolini tenta pegar a versão adaptada, mas Bruce recolhe o exemplar antes dela, fica então com o texto integral. As duas participantes desistentes escolhem a versão integral e a versão adaptada.

Os alunos conversam sobre os livros e mostram uns aos outros. Khell afirma já ter lido a versão integral, por isso escolheu os quadrinhos. Kira e Pietra Pasolini trocam o livro e Mellie, juntamente com Pietra Pasolini se interessa pelos quadrinhos. A troca, entretanto, não é concretizada, pois Kira (que escolheu os quadrinhos) não aceita ler a versão original. Os alunos que pegaram os textos com menor quantidade de páginas mostram-se animados. Os quadrinhos parecem atrair a maior parte deles.

### 2º ENCONTRO

#### Entrevistados

Mediadores de leitura: Kira, Khell e Pietra Pasolini.

Leitores: Mellie, Will.

Não leitores: Daniela, Bruce.

#### 1ª Etapa

**Entrevistador:** Apresentação aprofundada da pesquisa e da motivação para o encontro e trabalho com grupo focal, considerações iniciais, recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de cada aluno presente.

Observação: As três próximas etapas foram feitas em grupos separados, de acordo com as versões que leram.

#### 2ª Etapa

**Adaptação** *O cortiço* para a coleção “É só o começo”

**Perguntas direcionadas ao Bruce e à Mellie**

#### 1 – O que vocês acharam da obra?

**Bruce** – Transmite bem as ideias originais que foi transcrito no primeiro livro, original, só que é bem resumido mesmo. Você lê o livro [integral], você imagina as cenas, você sabe

que... que ele escreveu o diálogo entre os personagens, só que aqui ele não... ele não colocou da mesma forma.

**Mellie** – Acho que foi uma leitura bem rapidinha, foi uma leitura bem rápida, facinho de ler, só que... eu acho que... não foi de acordo com as minhas expectativas... porque eu esperava uma coisa meio diferente, esperava mais do livro.

**2 – Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?**

**Bruce** – Eu não tive dificuldade nenhuma.

**Mellie** – Também não.

**3 – Ao ler essa adaptação, você teve vontade de conhecer o texto integral (ou seja, a leitura foi ponte para a obra integral)? Por quê?**

**Bruce** – Sim, porque como ficou resumido, dá vontade de você saber como o diálogo realmente aconteceu.

**Mellie** – Eu acho a mesma coisa. Fiquei curiosa de saber o livro completo pra ver se é como eu esperava antes de ler a adaptação.

**4 – Vocês acharam a adaptação muito resumida?**

**Bruce** – Balança a cabeça afirmativamente.

**Mellie** – Sim, bastante.

**5 – Vocês já haviam lido alguma obra adaptada? Qual?**

**Bruce** – Não.

**Mellie** – Acho que *A Moreninha*.

**6 – A editora diz que o objetivo dessa coleção é diminuir a distância entre o leitor e o livro. Observe o fragmento:**

*“O objetivo da coleção é diminuir a distância entre o leitor e o livro. Textos originais da literatura brasileira foram adaptados, reduzidos e enriquecidos com notas históricas, geográficas e culturais, inclusive mapas, para auxiliar na leitura e na compreensão do texto. Dados sobre a obra, época em que foi escrita, o autor e também sobre os personagens são apresentados com este mesmo fim: a aproximação prazerosa do leitor com o texto escrito”*

**A obra cumpre esse papel de uma leitura prazerosa? Por quê?**

**Mellie** – Eu gostei de ler, porque foi uma leitura muito rápida... Eu li em uma hora e meia.

**Entrevistadora** – Mas você queria saber o que iria acontecer? Ficava curiosa?

**Mellie** – Queria, só que não tanto (ri), mais ou menos (balança os ombros). Porque tipo assim... É... Eu comecei a ler... Eu comecei... Eu queria é... saber o final, só que não foi aquela coisa que me chamou muita atenção, já li livros melhores.

**Bruce** – Senti esse prazer em ler o livro. Porque eu queria saber o que ia acontecer depois.

**7 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?**

**Bruce** – Eu acho que... Mostrava a homossexualidade entre as garotas.

**Mellie** – Acho que foi a questão de como a Be... (os colegas ajudam – Bertoleza) Bertoleza era submissa ao João Romão.

**8 – De qual personagem vocês gostaram mais?**

**Bruce** – Eu gostei do Jerônimo.

**Mellie** – Pombinha.

**9 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão adaptada?**

**Bruce** – (pensa para responder) Aglomeração de pessoas em um lugar só... Acho que é isso.

**Mellie** – Acho meio que a pessoa sempre quer subir a classe social mesmo sem poder. Igual ao João Romão... Que ele fez vários sacrifícios para conseguir elevar sua classe social e ele não percebia o que ele fazia de ruim para as outras pessoas.

### **10 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?**

**Bruce** – Uma população não muito rica e... Tentava subir de classe social.

**Mellie** – Acho que é feita essa separação de classe social. Os ricos ficavam em determinado lugar e os pobres em outro.

## **3ª ETAPA**

### **Adaptação *O cortiço* “Clássicos em HQ”**

#### **Perguntas direcionadas ao Khell, à Kira e à Daniela**

#### **1 – O que vocês acharam da obra?**

**Khell** – Vamo lá então. A obra, por mais que tenha achado ela muito corrida em relação à obra integral, eu acho que ela ficou muito bem ilustrada, os textos também ficaram muito bem adaptados para uma linguagem mais atual, uma linguagem mais fácil de se entender. Então eu, particularmente, gostei da versão em HQ, eu achei ela muito boa em relação à obra original.

**Kira** – Eu achei uma versão muito interessante. Se você colocasse para eu escolher entre essa versão e a versão original, eu iria escolher essa, porque é uma versão colorida, né. E tem como você visualizar melhor os personagens, até a personalidade dos personagens. E me despertou o interesse de ler a obra original, porque eu fiquei curiosa, porque é uma versão bem resumida mesmo, então eu queria ver como é que é a obra completa.

**Daniela** – O legal da história ser em quadrinhos é que a gente imagina como o autor quis trazer pra gente os personagens, cenários...

#### **2 – Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?**

**Khell** – Eu, sinceramente, não achei dificuldade nenhuma durante a leitura pelo fato de que além de ser uma obra com uma leitura mais fácil pros leitores que tão conhecendo a obra nos dias de hoje, ela também, qualquer lacuna que deixa aberta pelo diálogo ou pela narração é completada pela imagem, pela ilustração, tornando a leitura mais dinâmica e mais prazerosa. Acho que a HQ cumpre melhor sua função do que a edição que é só texto, acho que ela conseguiu cumprir sua tarefa de uma forma mais dinâmica, mais completa.

**Kira** – Eu também não tive dificuldades, muito pelo contrário, quanto mais eu lia, mais me dava vontade de ler, tanto que eu li sem parar, eu não fiz pausas como em um livro comum onde você lê um capítulo e para. Aqui eu li direto.

**Daniela** – Eu também não tive dificuldade nenhuma, achei o livro bem rápido de ler.

#### **3 – Ao ler essa adaptação, você teve vontade de conhecer o texto integral? Por quê?**

**Khell** – Na verdade comigo foi ao contrário, ao ler a obra integral, eu tive a curiosidade de conhecer as adaptações. Eu tive primeiro acesso à obra integral, depois que eu fui conhecendo as adaptações, tanto a versão resumida e agora eu tive a oportunidade de conhecer a versão em quadrinhos.

**Kira** – (Segurando a versão em quadrinhos) Eu li primeiro essa e como eu falei anteriormente, me deu vontade de conhecer a versão integral. Eu iria preferir se eu tivesse lido a versão integral primeiro pra depois ler essa, porque eu ia imaginar de uma forma na minha mente e quando chegasse na HQ eu ia ver como realmente é.

**Daniela** – Eu também fiquei interessada pela versão integral, porque como aqui é bem resumido, talvez a imaginação possa ir muito além.

#### **4 – Vocês já haviam lido alguma obra da Literatura Clássica brasileira em quadrinhos? Qual?**

**Khell** – Em quadrinhos não, nenhuma.

**Kira** – Eu também não, mas eu tenho interesse agora de pesquisar pra ver se tem mais alguma pra ver se é nesse mesmo estilo. Eu gostei muito.

**Daniela** – Eu também não, ainda não.

**5 – Essa leitura foi uma ponte para o conhecimento da obra integral? Ou seja, despertou em vocês o interesse de conhecer a obra integral O Cortiço?**

**Todos** – Sim

**6 – Observe o fragmento:**

*“O cortiço nos leva para o Rio de Janeiro de fins do século XIX, quando proliferavam as habitações coletivas, ocupadas pelas pessoas menos favorecidas da sociedade. Pela primeira vez na nossa literatura uma obra enfoca a gente mais humilde do povo brasileiro e dá a ela o papel central. E esses personagens profundamente humanos (por isso mesmo, muitas vezes imperfeitos) ganham ainda mais vida nesta adaptação para os quadrinhos feita por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf”.*

**Para você, esses personagens ganham vida de fato? De que forma?**

**Khell** – Ganham pelo fato de que do jeito que eles, que eles narram as personagens, por mais que eles sejam, por exemplo, focados no João Romão que é o protagonista, você consegue perceber que tanto pelas ilustrações que parece que por mais que o foco esteja no ponto, os personagens continuam fazendo outras coisas, tendo outras ações. Tanto as lavadeiras, quanto os trabalhadores da pedreira, então ele dá essa dinâmica de forma que o livro é vivo. Como na versão integral, a versão original, dá ideia de que o cortiço tem vida, então ele manteve essa ideia no quadrinho.

**Kira** - Eu acho a mesma coisa também, porque é como se fosse uma novela, tem as... não fica só focando em uma coisa. Sempre tem as pausas, sempre mostra cenas, outras cenas ao mesmo tempo, dá uma (balança a cabeça)... vida.

**Daniela** – Eu também acho sim que os personagens ganham vida, porque como é ilustrado, dá pra ver as emoções deles e não só do personagem que tá falando na hora.

**7 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?**

**Khell** – A cena da briga dos dois homens, não recordo o nome deles agora, mas pela Rita Baiana (interrompido pelo grupo – Jerônimo e Firmo). Jerônimo e Firmo, a briga deles pela Rita, pelo fato de que ele deu muito mais ênfase na violência da briga do que o livro. Achei que ficou muito mais interessante e bem mais chamativo do que o livro.

**Kira** – Várias cenas me chamaram atenção, mas q que me chamou mais atenção foi a cena que tipo, a Pombinha ficava todo mundo ficava perguntando pra ela “Já veio? Já veio?”. E quando aquela madame é... como é que é o nome dela? (Leoni – responde Khell). Isso, chama ela pro quarto e... Pietra Pasolini... Eu não tinha entendido direito o que tinha acontecido, mas Pietra Pasolini que leu essa versão me disse que ela foi estuprada (Khell interrompe... Eu não diria que ela foi estuprada, eu diria que ela foi seduzida pela Leoni e ficou tomada pela culpa pelo fato daquela época o tabu ser muito maior do que algumas pessoas falam hoje. O homossexualismo naquela época era uma bomba, hoje a gente acabou se acostumando com isso por causa do tempo que foi passando e a ideia se tornando comum). Que envolve o que ele [Bruce] tinha falado da homossexualidade no livro, na versão que ele leu chamou atenção no livro na versão que ele leu. E eu não esperava que um livro literário da Literatura brasileira teria, tipo um livro antigo.

**Daniela** – O que me chamou atenção foi o João Romão como ele tratava a Bertoleza, que ela morando com ele, ele continuava a tratando como uma escrava.

**8 – De qual personagem vocês gostaram mais?**

**Khell** – Jerônimo, pelo fato de que no final é... O termo que ele usou é abrisleirou-se, que ele um homem trabalhador, era um homem que se empenhava, e quando ele fugiu com a Rita Baiana, ele abrisleirou-se passava o dia inteiro deitado na rede, levantava apenas para se alimentar ou para fazer algumas coisas mais voltadas para o lazer dele do que

anterior... Do período antes da Rita Baiana, quando ele era casado ainda com a portuguesa esposa dele.

**Kira** – Eu gostei muito da Pombinha, porque ela é sempre na dela, é tipo... Todo mundo enchendo o saco, perguntando “Já veio, já veio, já veio” e ela ficava na dela e conseguiu se dar bem no final, conseguiu ser quem ela gostaria de ser.

**Daniela** – Eu também achei que foi a Pombinha, porque no começo do livro ela era muito diferente no final, ela mudou muito, ela evoluiu.

**9 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão adaptada?**

**Khell** – O fato do escravismo em si, porque eu achei que ele foi retratado de uma forma que tornasse comum à época, e mostrasse como os donos dos escravos os tratavam mesmo após a falsa alforria da Bertoleza. Então eu acho que o escravismo foi tratado de uma forma mais intensa no livro, por mais que tivesse implícito na obra.

**Kira** – O que me chamou muito atenção foi, era... a quantidade de gente que vivia no cortiço, que às vezes não tinha condições de ter uma moradia melhor e todo mundo morava no mesmo lugar.

**Daniela** – Pra mim foi a diferença mesmo entre rico e pobre e negro e branco, e os negros continuavam sendo escravos e os ricos estavam sempre no poder.

**10 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?**

**Khell** – Era uma bagunça, era um furdunço, era tudo misturado eram ricos com pobres, tanto que o vizinho de João Romão, que a única diferença deles era o muro que nunca veio pra cima, porque ele queria o terreno e o João Romão não quis ceder algumas polegadas, nem algumas polegadas do terreno dele. Então eu enxerguei tudo misturado e tudo formando uma grande bagunça.

**Kira** – A mesma coisa, bagunça.

**Daniela** – É... além da bagunça também a desigualdade que continua até hoje.

**11 – Como vocês imaginavam O cortiço antes de ler a história em quadrinhos?**

**Khell** – Eu não imaginava, porque eu não tinha conhecimento do termo cortiço da forma que ele é usado no livro que foi se aglomerando pessoas e foi formando uma grande unidade ali. Eu só fui ter conhecimento, só fui conseguir imaginar alguma coisa do cortiço depois de ler a obra original. Mas quando tive conhecimento do termo, ao ler a história em quadrinhos, imaginei como é mostrado, uma casinha do lado da outra, vários quatinhos, eu só tive problema para encaixar a pedreira no final do cortiço (risos). Mas depois que eu vi a imagem ficou mais fácil.

**Kira** – Eu imaginei uma senzala, eu não sei porque, eu imaginei uma senzala, um lugar bem simples, não como aqui (aponta para os quadrinhos), mas um lugar bem simples como uma senzala.

**Daniela** – Eu também não imaginei dessa forma, pra mim era um lugar bem mais simples e pequeno, onde morava muita gente.

**12 – Qual a função das imagens para o entendimento do texto? Tente imaginar as legendas desacompanhadas da imagem. Haveria sentido?**

**Khell** – A função da imagem seria completar aquilo que está sendo dito no texto, e respondendo à segunda pergunta, eu acho que sem a imagem com exatamente o texto que tá no quadrinho, ia ficar um pouco, meio sem nexos, porque tem algumas narrações que são feitas em cima do que tá acontecendo na imagem, então você teria que vir acompanhado dos dois, porque eles não poderiam ser separados, porque perderia completamente o sentido.

**Kira** – As imagens eu acho que elas são bem importantes pra realmente a gente conseguir imaginar. Quando nós lemos o livro normal, nós imaginamos de uma forma e quando pegamos a HQ, nós temos uma noção ainda muito melhor. E o que chamou muita atenção é que aqui tem muito das expressões que eles fazem no rosto, então dá pra entender ainda

mais. Eu também acho que separando imagem de texto o sentido muda. Não ficaria tão explicado.

**Daniela** – Eu também acho que só o texto dificulta um pouco nosso entendimento, e a ilustração, como traz a emoção das pessoas, facilita juntar tudo.

#### **4ª ETAPA**

##### **Texto integral *O cortiço***

##### **Perguntas direcionadas ao Will e à Pietra Pasolini.**

Observação: Pietra Pasolini conseguiu terminar a leitura, Will, entretanto, não leu as últimas trinta páginas alegando falta de tempo.

##### **1 – O que vocês acharam da obra?**

**Will** – Bom, foi bastante interessante, no começo, eu até não tava muito, como dizer, é... animado com a leitura. Comecei a ler, tive algumas dificuldade lógico... Porque eu nunca tinha lido uma adaptação desse jeito, é... (demonstra nervosismo) uma adaptação não, nunca fiz uma leitura desse jeito. Mas logo no decorrer da história eu achei muito interessante e... fui adiante. Eu consegui ler assim... sem parar, lógico que algumas vezes eu parei, porque eu já tava até cansado de ler, mas eu consegui ler e gostei muito.

**Pietra Pasolini** – Eu achei bem confuso o começo da história, porque começa a descrever um personagem e o que tá fazendo, do nada chega outro personagem às vezes para conversar e começa a descrever, depois volta ao que eles estavam fazendo. Que é a parte das lavadeiras, sempre a pessoa que estava ao lado dessa ficava descrevendo, ou ficava voltando a algum fato que aconteceu com essa pessoa, que marcou a pessoa no passado. Só que depois ao longo da história você vai se acostumando e vai entendendo o que ele quer dizer.

##### **2 – Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?**

**Will** – Bom, como eu já falei, eu nunca, nunca li um livro desse tipo. Sempre li livros de agora, mais atuais. Até porque o livro, as palavras são muito pequenas. Eu já tenho um pouco de dor no olho e aí complica mais ainda, aí eu leio e começa a dar dor de cabeça, mas é aquele negócio. Quando você começa a ler e você gosta da história, não tem jeito, você firma. Mas aí, dificuldades foram muito poucas, consegui ler mó de boa.

**Pietra Pasolini** – As palavras é... bem difíceis, porque eram termos de antigamente que já entraram em desuso, que nós não estamos habituados a usar e também a confusão nos personagens e o que eu ia falar, eu esqueci... (risos).

##### **3 – Quais as palavras de maior dificuldade? Todos entendem o que são regras, por exemplo? Quando o autor diz que as regras de Pombinha ainda não vieram?**

**Will** – Essa parte acho que não cheguei não (todos dizem que deve ter chegado, levando em consideração o que ele já havia lido). Ah sim, sim, não, não me.... (risos)...

**Entrevistadora** – Tem alguma palavra que tenha causado dificuldade de fato, Will?

**Will** – Não... A única palavra no livro assim, no livro, a maioria das palavras eu pesquisei para ver o que era, só que a única palavra que eu não entendi é aquela parte que fala, ele fala de uma coisa e no final ele fala com efeito. Aí eu não entendi essa parte, só isso.

**Pietra Pasolini** – As palavras eram difíceis, mas as que estavam lá dava pra completar e essa parte da Pombinha foi fácil de saber, até mesmo porque, por ser menina, já estar mais habituada.

##### **4 – Qual cena chamou mais atenção na obra lida?**

**Will** – Ah... (risos) Eu adorei, não assim, todo livro, ele tem cenas simplesmente fantásticas, mas o que eu mais gostei foi a briga, a briga não, a conversa que o João teve com o Miranda no começo. Que foi pela... pelo pedaço de terreno que o Miranda tava querendo. Acho que foi um pátio... Fiquei imaginando e até fiquei curioso pelo HQ, porque eu queria imaginar como que eles tavam ali produzindo a cena.

**Khell** – Aqui, podendo abrir um parênteses. Essa cena do muro, eu achei que ela ficou um pouquinho mal explicada na HQ. Teve ela, só que entrou na cena do muro, deles brigando pelo fato do Miranda querer o terreno e João Romão não querer ceder, eu achei que foi muito direto. Entrou sem nenhuma explicação e saiu sem nenhuma explicação. Talvez pelo fato de não conseguir explicar muito pela HQ. Acho que na versão integral deve ter ficado mais complexa.

**Pietra Pasolini**- Eu gostei das brigas entre o Firmo com o Jerônimo e a Rita Baiana com a Piedade, tanto é que nas duas retratam o brasileiro x o português. E na hora de escrever é sempre o brasileiro pelo histórico de luta pela descendência, sempre dominando mais a luta enquanto os portugueses, por ser considerados europeus, mais à frente, aquele que não era apropriado pra lutar, mas que ia pra lutar de frente.

### **5 – De qual personagem vocês gostaram mais?**

**Will** – Eu gostei acho que do Jerônimo, porque ele. É... logo que ele entra na história, ela já entra com uma... uma firmeza. Ele chega lá, ele fala que os trabalhadores trabalham muito forçado, alguns trabalhadores são ineficazes para o trabalho. Daí ele já falando: “Se você me contratar isso aqui vai andar bem pra caramba”.

**Pietra Pasolini** – Eu gostei mais foi da Rita Baiana, porque acho que ela representava muito bem a classe brasileira daquela época que trabalhava, mas sempre tinha sua hora de descanso depois, uma hora pra ela, pra se divertir.

### **6 – O cortiço é um retrato das classes populares do final do século XIX. Qual problema social chamou mais sua atenção com a leitura dessa versão integral?**

**Will** – Achei que foi as pessoas. Elas visam muito o trabalho e o lucro naquela época que a maioria era pobre. Aí todo mundo via uma oportunidade de emprego como é... A pedreira no caso e... foi logo ficar ali. Pegaram e se amontoaram todo mundo lá junto. Virou aquela bagunça enorme, aquele transtorno danado, mas ganhando seu lucro e vivendo. Acho que isso foi o que mais chamou atenção.

**Pietra Pasolini** – Eu acho que a falta de saneamento. Enquanto no cortiço todos usavam a mesma bica pra tomar banho, na casa ao lado, mesmo tendo seu pinico na casa do Miranda, ela tinha mais luxo, eles tinham mais condições. E ele, depois acabou virado barão, mas ele não mudou de lugar. Ele continuava lá, do lado da camada mais pobre e não fazia nada para ajudar. Enquanto isso ele só pensava em tentar construir o muro dele.

### **7 – Após essa leitura, para você, qual era o retrato do Brasil no final do século XIX?**

**Will** – Nossa Senhora (risos). Eu nem me imagino vivendo naquilo. Eu ia pedir socorro... sei lá, eu ia viver no mato. Eu ia virar nativo... Você viver num local totalmente desorganizado, porque eu, no caso, não sou desorganizado. É... tipo, era uma bagunça total, não consigo imaginar alguém vivendo naquilo... Não dá...

**Pietra Pasolini** – Tumultuado e sem as condições de higiene, até porque Jerônimo, ele começa a se abrigar a Piedade até reclama com ele que ele tava começando a tomar banho todos os dias, coisa que os portugueses não tomavam. De vez em quando eles usavam mais perfumes. A bagunça e a baderna, eu fico imaginando a briga que teve dos Carapicus contra os Cabeças de Gato, se não me engano... Também aquela baderna... É isso.

### **8 – Como você imagina O cortiço? E Bertoleza?**

**Will** – A tá... imagino... Pera aí... São um monte de... No começo eu achei que era... eram umas duas casas só, aí no decorrer da história eu fui imaginando um monte de casa, a casa do Miranda e mato e a pedreira atrás. Só isso. E a Bertoleza imaginei ela uma pessoa simples. É... roupas esfarrapadas, não esfarrapadas, mas uma roupa bem simples e muito trabalhadora. Trabalhava de domingo a domingo sem parar, sem descanso. Uma coisa que eu achei até, como é que fala, escravista demais. Acho que ele escravizava muito João Romão ela, visando o lucro. Acho que ela não era nem gorda nem magra, era meio termo (risos).

**Pietra Pasolini** – O cortiço, quando eu comecei a ler eu imaginei ele um prédio com várias quitinetesinhas e só um espacinho atrás onde estava o portão pra pedreira. E ao longo dali eu imaginei tipo um orfanato que aparece naquelas novelas antigas que ele é um “retangulão”, “retangulão” de um lado e do outro com um pátio assim no meio. E a Bertoleza de estatura média. Ela forte por ter que trabalhar muito teria os músculos mais fortes. Mas acho que ela sempre, por trabalhar muito, eu imaginava ela com uma roupa mais alegre, mais colorida, pra poder tentar animá-la, não focar somente no trabalho dela, mas pra ter algo pra distraí-la.

## 5ª ETAPA

### Práticas de leitura

#### 1 – Vocês acreditam que a leitura seja importante na vida de um sujeito?

**Khell** – Sim, pelo fato de que além da leitura enriquecer o vocabulário do indivíduo, também ajuda na escrita e em várias outras ocasiões, principalmente a gente do terceiro ano que está caminhando para Enem, tem redação, alguns outros vestibulares também pedem redação. Então, além da leitura enriquecer o vocabulário, também ajuda na escrita.

**Bruce** – Sim, porque deixa as pessoas mais inteligentes.

**Will** – Bom, acho a mesma coisa que o Khell e tem a questão também que a escola, ela incentiva. Eu acho que a escola sempre incentiva mais os alunos a ler no Ensino Médio, eu estudei em escola pública, mas a escola nunca incentivou os alunos a ler. Por mais que eu já vi... Acho que na 5ª e 6ª série eles dão livros pra ler... Que é já pra pegar aquela prática de leitura, porque quando chega no Ensino Médio, lógico, fica mais complicado, lógico, tem textos difíceis, aquela coisa e tal. E é isso...

**Kira** – Eu também acho muito importante também pra enriquecer o vocabulário e melhorar a escrita, independente do que você leia. Sempre vai te ajudar de alguma forma. E eu acho que a leitura, ela devia ser estimulada desde a infância pra você já crescer acostumado com aquilo e sentir ainda mais vontade de ler.

**Pietra Pasolini** – Eu acho que além de enriquecer o vocabulário, a pessoa, ela sabendo falar, ela vai se sentir mais segura em qualquer situação, ela não vai ter vergonha de ir a algum lugar por ela não saber falar, ela vai conseguir se comportar bem diante de algum que seja um pouco, um nível mais elevado de fala, de algo assim. E acho que complementando o que o pessoal falou, eu já estudei em escola particular e lá eles incentivavam muito a prática de leitura. Então eu acho que poderia puxar também escola pública, também tentar levar. Tem programinha de escola que fazem murais, só que acho que se todas as escolas ampliassem, melhoraria muito e não deixaria a pessoa quando chegasse agora, nessa hora de que realmente tem que ler, não querendo ler. Muitos não leem, porque nunca tiveram essa prática e oportunidade de ler antes pra começar a se acostumar.

**Mellie** – Também concordo que aumenta o vocabulário, é importante pra escrita, mas fazendo o questionamento de ter estudado em escola pública e não ser incentivado à leitura. Eu sempre estudei em escola pública também e sempre fui incentivada à leitura, desde o pré... assim... Sempre, os professores que eu tive sempre me incentivaram a ler.

**Daniela** – Assim, eu também achei que o incentivo foi maior no Ensino Médio, acho que pelo fato do Enem e de outros fatores né. E como o Khell falou, eu também acho que ajuda muito no vocabulário, tanto na leitura, mais rápida, né, quanto na escrita.

**Entrevistadora** – Mais alguém gostaria de contar como foi sua experiência com incentivo de leitura na escola no Ensino Fundamental?

**Khell** – As escolas que eu estudei que foram particulares, o jeito que eles incentivavam os alunos a lerem, não eram com clássicos brasileiros de leitura integral: ou eram adaptações ou era uma literatura infanto-juvenil mais antiga. E por exemplo, tinha um projeto que eu participava no colégio que era um rodízio, você lia o livro e trocava toda semana. E aí no final do ano eles sorteavam os livros para os alunos. Então era uma forma de incentivar o aluno a ler.

**Kira** – Os próprios pais incentivando em casa, né, desde a infância. Não só na escola, mas em casa.

**Daniela** – Eu também acho que tive mais incentivo de casa do que da escola.

**Pietra Pasolini** – Eu também...

## **2 – As pessoas que leem têm mais chances de vencer na vida?**

**Khell** – Eu acho que isso é muito relativo, eu acho que essa questão de vencer na vida vai mais da vontade da pessoa de querer vencer na vida, do que da pessoa ser leitor ou não. É claro que na questão de escrever, de fazer redação pra concursos ou pra vestibulares, eu acho que quem lê se sai melhor pelo fato de já estar acostumado com a escrita e leitura. Mas isso pra mim é relativo, depende da pessoa.

**Bruce** – Eu acho que ajuda. Foi o que ele falou que, por exemplo, você fazendo uma prova ou um concurso, você lendo, você vai entender melhor o que te pedem ou qualquer texto que botam na prova pra você interpretar.

**Will** – Bom é... Essa questão de ganhar na vida é bastante relativo mesmo, porque... você pode ganhar na loteria, você tá feito... pronto (risos). Isso de ganhar na vida é muito relativa, porque você pode ganhar na loteria e pronto – risos – Mas a questão é que... Por exemplo, pra você fazer uma prova, um concurso, pra isso aí, ler ajuda muito.

**Kira** – Não questão de um ser melhor que o outro, mas por exemplo, se você coloca uma pessoa que não tem o hábito da leitura diante de uma pessoa que lê bastante, colocar essas duas pessoas conversando, você vai perceber que há uma diferença. Que a pessoa que lê consegue desenvolver um diálogo melhor. E numa entrevista de emprego, eu acho que a pessoa que tem o hábito da leitura e tem um diálogo mais desenvolvido se sairá melhor.

**Pietra Pasolini** – Acho que quem tem prática de ler vai conseguir ter um passo mais a frente do que o outro. Lógico que a força de vontade mais a leitura você vai adiante, mas só que só com a força de vontade você consegue, mas vai passar por um caminho mais difícil.

**Mellie** – Eu acho que depende muito da força de vontade, mas a leitura... Eu acho que, tipo assim, ela eleva a pessoa a outro mundo, quanto mais você lê, parece que a sua visão se torna mais ampla de tudo.

**Daniela** – Eu acho muito importante também, mas vencer na vida vai muito do esforço da pessoa, porque ela pode ler bem, mas ela pode não querer nada na vida dela. O esforço influencia muito nisso.

## **3 – Vocês gostam de ler?**

**Khell** – Com certeza, claro, meu hobby preferido.

**Bruce** – Sim, sim.

**Will** – Eu gosto tanto de ler que eu deixo de fazer as coisas da minha mãe pra ler (risos).

**Isa** – Eu gosto muito de ler, mas eu não gosto de ler sob pressão. Por exemplo, a Moreninha que você passou pra gente ler, eu falei: “Meu Deus do céu, que livro chato, literatura brasileira, português arcaico...”. Mas eu gostei muito da história e acabei sentindo prazer em ler.

**Pietra Pasolini** – Eu gosto de ler, mas se eu começar a ler um livro e ver que sei que ele vai ser chato, eu não continuo a ler e até agora os livros que você passou eu gostei, mas os livros que eu não gostar eu não vou terminar de ler não (riso geral). se for um livro que sei que vai ser chato eu não leio.

**Mellie** – Sim.

**Daniela** – Olha, eu não gosto muito de ler, mas to praticando aos poucos.

## **4 – Quem vocês consideram responsável por gostarem ou não de ler?**

**Khell** – meus pais, principalmente minha mãe, desde cedo ela sempre me presenteava com livros, com aquelas coletâneas de histórias infantis, e aos poucos ela foi me convencendo, mas eu gostei de ler mesmo com uma saga específica que eu também ganhei da minha mãe de presente.

**Entrevistadora** – Qual saga?

**Khell** – “Rangers Ordem dos arqueiros” (aponta pra Will): Eu viciei ele também nessa saga.

**Bruce** – Foi minha mãe, porque quando eu era pequeno, ela sempre me dava algum livro nem que seja infantil e gostava de ler pra mim, incentivada.

**Will** – Bom, acho que fui eu mesmo, minha mãe nunca... Foi nem aí pra mim por causa de livro. O Khell também, eu já tinha começado a ler antes de eu conhecer ele, mas quando eu conheci ele... por exemplo... Rangers... Ele me comunicou... Eu gostei muito, tanto é que eu já li um monte de livro já. Mas foi por mim mesmo.

**Kira** – Foi a minha mãe, desde a infância ela sempre me incentivou. Desde quando eu aprendi a ler, ela sempre... Tanto que eu não aprendi a ler na escola. Ela sempre me ensinava a juntar as sílabas em casa mesmo. Comprava gibis, porque é uma forma mais dinâmica de ler e desde então eu sou apaixonada pela leitura.

**Pietra Pasolini** – Um pouco foi por mim, como eu comecei a ler. E mais foi pela escola, porque, como eu tinha dito, eles sempre cobravam... Aí comecei a prática de ler e de vez em quando, quando dá tempo, eu baixo um livro e começo a ler. Nas férias eu leio bastante também.

**Mellie** – Foi minha avó, porque, tipo assim, ela sempre lia pra mim e pra minha prima. Principalmente na hora de dormir, todo dia ela fazia uma leitura diferente pra gente e essa questão também de sempre ser presenteada com livros.

**Lar** – Minha mãe sempre me incentivou muito a ler, comprava livros pra mim, eu gostava bastante de ler. Só que com o tempo eu fui perdendo o interesse, não sei por que.

## 5 – A escola incentivou a formação de vocês como leitores?

**Khell** – Sim, porque sempre participei de vários programas, nesse caso de escola particular, porque a escola teve vários programas poder para incentivar os alunos a terem o hábito de ler.

**Bruce** – Não, porque não tinha nada que a escola oferecia pra mim (rindo). Minha mãe mesmo que me fez ler. Minha mãe que me incentivou a ler.

**Will** - De jeito maneira, não tinha nada. Nossa Senhora, escola... Acho que... eu ia na biblioteca da escola e só tinha livro de Geografia, Matemática e História. Até livro didático tava faltando. E livro assim (apontando para O Cortiço)... Nossa, nunca teve.

**Kira** – A escola sim também me incentivou, mas quem mais me incentivou mesmo foi minha mãe.

**Pietra Pasolini** – Só a escola mesmo (risos).

**Mellie** – Sim, incentivou.

**Daniela** – Também foi poucas vezes, porque normalmente a gente lia um livro pra fazer uma peça de teatro, mas nada além disso.

## 6 – Vocês leram ou estão lendo algum livro?

**Khell** – Sim, eu to lendo, to continuando... Troquei um pouquinho o meu estilo de leitura que é ficção por biografia. Pode falar o nome do livro?

**Entrevistadora** – Sim, qual livro?

**Khell** – Eu to lendo Tudo que o Geek deve saber, ele é uma biografia sobre um homem de quarenta anos, mais de quarenta anos, que era nerd na infância e se redescobriu nerd depois dos quarenta anos e aí ele visitou vários países com várias culturas diferentes, é... Citou alguns jogos de RPG, jogos de tabuleiro. Então é uma literatura que se encaixa comigo, porém é um pouquinho fora do gênero que estou acostumado. Eu gosto mais de ficção.

**Bruce** – Não

**Will** – Eu até tava lendo, né, mas... (risos). Bateu uma preguiça que só durmo. Assim, quando eu to lendo um livro que chama minha atenção, Nossa Senhora, não consigo parar não. Agora quando o livro é chato, aí é complicado.

**Kira** – Não, mas eu to pra começar um agora. Tô esperando só passar essa fase de muita coisa na escola pra começar a ler... é... Beijo da Decepção

**Pietra Pasolini** – Estou lendo um que é meio infantil, que é meio infantil, que é A Fera em mim, que é a versão como a Fera de a Bela e a Fera se transformou em Fera. E estou com mais onze livros baixados pra ler.

**Mellie** – Estou relendo Peter Pan.

**Khell** – Esse livro é muito bonitinho, a literatura dele é uma literatura complexa, mas ao mesmo tempo muito bem feita pra um público que ele procura atingir.

**Daniela** – Estou na metade de um livro. É... o nome é “A menina que colecionava borboletas”.

### **7 – Quem indicou esse livro pra vocês?**

**Khell** – Não, esse livro eu vi ele na vitrine da livraria e me chamou atenção.

**Kira** – Quem me indicou foi a Nadir, ela mandou foto no grupo que nós temos. Eu li sobre o livro e gostei muito, aí eu tô curiosa para conhecer.

**Pietra Pasolini** – O que eu to lendo agora é o que eu vi enquanto meu primo tava enrolando pra fazer a compra dele na livraria (risos)... Eu fui lendo a sinopse de alguns, aí eu baixei a maior parte, salvei o nome e baixei em pdf a maior parte e tem uns quatro que foi a Nadir que me indicou também.

**Mellie** – É Peter Pan... Eu sempre fui apaixonada pela história, né, e o livro... a minha amiga me deu de presente.

**Daniela** – É... Eu vi na internet em um anúncio e quis comprar.

### **8 – Como vocês tiveram acesso aos livros que leram ou estão lendo?**

**Khell** – Foi mais pelas minhas visitas cotidianas à livraria. Às vezes eu to passando, entro, vejo um livro que interessa. Se eu puder comprar, compro na hora, se não, eu salvo o nome no celular pra poder comprar ele depois. Eu não consigo ler pdf, eu prefiro ler o livro mesmo.

**Kira** – A Nadir me emprestou o dela.

**Pietra Pasolini** – É... o meu é igual ao de Khell. Passo na livraria, vejo, quando não compro eu salvo o nome para baixar em pdf.

**Mellie** – Eu, a minha amiga que me deu de presente.

**Daniela** – Eu escolhi na internet e comprei o livro.

### **9 – Qual livro vocês leram que marcou a história de vida de vocês?**

**Kira** – Nossa, história da vida? (risos)

**Khell** – Aí complicou, heim... Chega a dar emoção.

(risos)

**Khell** – É... Um livro brasileiro, ele é atual, é... o que eu me identifiquei mais com a história foi “O senhor da Chuva” do André Vianco, porém o livro que eu me identifico bastante é “A noite maldita” do mesmo autor.

**Bruce** – Balança a cabeça negativamente.

**Will** – Eu acho que o livro que nossa... que mais... nossa... foi Assassin’s Creed. Gosto muito da série. Eu joguei o jogo poucas vezes com Khell, porque eu não tenho Xbox, sou pobre (em tom um pouco irônico que desperta risos). E... mas.... É a série que eu mais gosto, é perfeita.

**Khell** – Qual dos livros você prefere?

**Will** – Eu acho que o primeiro, que ele é chamado de Renascença que foi quando o..., um dos principais assassinos que é chamado Ezio... Ele...Ele é bastante vingativo, porque a sua família morre, ele busca vingança e assim começa a história dos assassinos.

**Entrevistadora** – Quem te apresentou essa coleção?

**Will** – Eu, por interesse próprio. Eu vi o jogo e pensei.... Ah... Vou ver se tem livro disso. Aí eu peguei lá e tal, comecei a ler e gostei.

**Entrevistadora** – Então foi a partir do jogo que você buscou o livro.

**Will** – Sim, a partir do jogo eu conheci o livro.

**Kira** – Não tenho um livro da minha vida, mais o livro que mais mexeu comigo tem quatro livros. Se chama “After”. Eu já li três vezes os quatro livros, mas pretendo ler de novo. Porque todas as vezes que eu leio, eu sinto a mesma coisa. Mexe muito, muito comigo. É um pouco pesado, mas...

**Pietra Pasolini** – Eu não tenho livro em si na vida, mas um que eu gosto muito que até tem em filme se chama “A menina que roubava livros”, pois eu gosto muito de conhecer sobre

esse período nazista. Gosto sempre de procurar, ver algo sempre sobre os dois lados, principalmente o lado em que não falam da segunda guerra mundial. Mas eu procuro e gosto muito do livro pela trajetória dela que até encaixa. Ela não poderia ler, aprendeu a ler por intermédio do pai de criação dela e começou a ler e como ela gostou, ela começou a roubar, ela começou a roubar os livros pra conseguir ler, pra praticar o hábito da leitura.

**Mellie** – Acho que o livro que me marcou assim em questão de momentos foi “A menina da caixa de fósforos”, alguma coisa assim... Pelos momentos que eu tive com a minha avó lendo pra mim.

**Daniela** – Assim, eu também não tive um livro que marcou a minha vida, mas eu gosto muito das “Viagens de Gulliver”, foi o primeiro livro que eu li aqui na escola.

### **10 – Vocês já leram algum livro indicado pela escola em que estudam atualmente? Qual?**

**Khell** – No meu período do Ensino Médio, muitos professores, vale falar que no Ensino Médio eles incentivam mais a leitura, é... Eu já li “Triste fim de Policarpo Quaresma” duas vezes, “O Cortiço” terceira vez agora, eu já li “O Mulato” versões resumidas do Mulato, nunca a versão original. A Moreninha também já li alguns resumos que me foram indicados e “Luciola” que eu particularmente não gostei dele, mas que foi indicação da escola. Li “A hora da estrela” também.

**Bruce** – Sim, “A Moreninha” e “O Cortiço”.

**Will** – No primeiro ano a professora enchia o saco, mas acho que você conseguiu mais fazer com que eu lesse, pois eu tava com muita preguiça. Eu li “O Cortiço”, “Policarpo Quaresma”... “A hora da estrela” eu já li, mas foi uma adaptação também.

**Kira** – Sim, principalmente no Ensino Médio. No Ensino Fundamental não era tanto. No sétimo ano eu tinha uma professora que pedia pra gente fazer ficha de leitura toda semana. Aí não era muito legal não... Aí a gente brigava na biblioteca, todo mundo queria pegar aquele “Clifford faz aniversário” que era muito pequeno (só com fotos, interrompe Pietra Pasolini). Mas agora no Ensino Médio é mais certinho. Eu já li “A Moreninha” que eu gostei muito, agora eu li “O Cortiço” em quadrinhos e eu pretendo ler a versão integral, e outros também que a professora pedir.

**Pietra Pasolini** – Agora no Ensino Médio eu li “Os Lusíadas”, “O Cortiço” e “A Moreninha” e no Ensino Fundamental na minha escola é... Alguns livros infantis que eu não lembro o nome de todos, mas eu li um por interesse, é “Onde fica o Ateneu” que eu acho que até faz referência ao Ateneu que tem na literatura (entrevistadora – é do adaptador da história em quadrinhos de “O Cortiço” – Ivan Jaff), eu tenho ele lá em casa, e gostei muito dele. Tinha um outro... O mistério de uma menina, eu não lembro muito o nome do livro, eu tenho ele lá em casa também, mas ela e o irmão dela ficam presos numa casa e à noite os ex moradores daquela casa ganham vida e ela descobre que o ladrão matou todo mundo, mas que eles só estavam ganhando vida, porque o ladrão queria voltar pra devolver as joias que ele roubou porque se arrependeu. E uma outra versão de “A Bela e a Fera” e tem um que é “Tem um garoto no meu quarto”.

**Kira** – Eu esqueci de citar também, quando eu tinha dez anos eu li “Bisa Bia, Bisa Bel”.

**Mellie** – Tem esse da ficha de leitura que Kira falou (risos) e no Ensino Médio eu li “Romeu e Julieta”, “A Moreninha”, “O cortiço” e “Dom casmurro”.

**Daniela** – Eu também li os livros que os professores indicaram: “Romeu e Julieta”, “A Moreninha” e “O Cortiço”. E o mesmo livro da ficha de leitura... Ela não indicava o livro, ela pedia pra gente escolher, um dos que escolhi foi “As viagens de Gulliver” e Clifford faz aniversário... Mas depois eles sumiram com esse livro da biblioteca, porque ninguém queria ler outro.

### **11 – O que vocês fazem quando o professor pede que leiam algum livro de que não gostam?**

**Khell** – Eu geralmente antes de falar que não gosto, eu procuro resumos e fragmentos do livro na internet. E pra depois então entrar... Mergulhar de cabeça no livro, porque quando eu começo a ler um livro eu não paro, eu não consigo parar, questão de honra, sabe...

Então eu procuro saber com o que, em qual terreno eu estou trabalhando pra mergulhar de cabeça, ler a história completa antes de falar que eu não gosto.

**Bruce** – Eu interrompo a leitura o máximo que eu posso, mas eu leio...

**Will** – Bom, é... Meus professores, eles indicam é... Os livros, e como eu não li muito mesmo, como eu não li, eu não posso falar que é ruim, eu não li. Mas no caso de “A hora da estrela” que a professora pediu pra gente ler, eu já li e eu achei muito interessante. Eu nem ligaria muito de ler denovo.

**Kira** – Eu... Como o Khell eu gosto de tirar minhas próprias conclusões, e eu permaneço lendo. Nunca um professor indicou um livro que eu não tenha gostado, tenha lido por obrigação. Mas se isso acontecer, eu continuaria lendo.

**Pietra Pasolini** – É, como Kira falou. Até agora todos os livros que você indicou foram bons e não tenho nenhum motivo a reclamar.

**Mellie** – Eu tenho muito assim, de começar a ler achando que não vou gostar e depois me surpreender, mas quando não gosto, tento ler até o final do mesmo jeito.

**Daniela** – Eu também leio pra ter uma visão do livro a partir da minha leitura final.

**Kira** – Não vai ser aquela leitura prazerosa, né, mas.... Eu leio...

**Will** – Abrindo um parênteses é... Eu acho muito interessante quando a gente pega um livro que a gente não tá entusiasmado a ler e você tem uma quebra de expectativa, você acha aquilo sensacional.

**Kira** – Aconteceu comigo com “A Moreninha”.

**Khell** – Aconteceu comigo com um livro que eu ganhei da escola. No primeiro ano eu participei de um sorteio e ganhei, no final do ano, um livro “Fênix – A ira”. Eu resisti demais pra ler o livro, mas quando eu li o livro... Nossa, o livro é muito bom. O final deixa um pouquinho a desejar, mas eu gostei demais do livro.

**Entrevistadora** – Kira, “A Moreninha” te surpreendeu? Por quê?

**Kira** – Eu tava achando que ia ser uma leitura massante e muito chata, mas eu achei a história muito moderna, apesar do Português arcaico, a única coisa que eu não gostei foi isso, mas a história, eu achei muito moderna.

**Entrevistadora** – E Mellie, você falou que “A Moreninha” surpreendeu também.

**Mellie** – Tipo a Kira, foi um coisa totalmente diferente, bem antiga, que seria uma leitura massante, mas quando eu comecei a ler eu percebi que era bem moderna e bem dinâmica a história.

**Kira** – No começo eu não gostei muito... Falei que ia ser horrível, mas todo começo de livro é meio chato e depois eu gostei muito.

**Mellie** – Eu gostei muito desde o início.

## **12 – Vocês já leram algum resumo ou algum texto adaptado para não ler o livro com texto integral?**

**Khell** – Já, o Triste fim de Policarpo Quaresma.

**Bruce** – Já, Dom Casmurro.

**Will** – não, nunca li.

**Kira** – Eu não me recordo, acho que não.

**Pietra Pasolini** – Eu também não me lembro de ter lido resumo pra não ler o livro...

**Mellie** – Já, pra fazer as fichas de leitura (todos riem).

**Kira** – Ah é, é verdade, pra fazer as fichas de leitura... É... isso... Lembrei...

**Daniela** – Não. Eu lia correndo o livro, mas eu não lia o resumo não.

**Khell** – É... uma coisa que eu não gosto de ler quando eu vou ler um resumo, é o final. Porque às vezes você acaba pegando, pega uma sinopse detalhada do livro e acaba que ele conta o final. Então independente do livro, eu gosto de não saber o final, gosto de chegar ao final, porque às vezes o final te choca. É por isso que eu gosto e eu percebi isso com o livro do Shane Filan, é incrível o final.

**Daniela** – Eu gosto de ler o resumo depois que eu leio o livro, pra ver se eu entendi direito.

**Kira** – É igual filme, é melhor você ler o livro primeiro pra imaginar e depois assistir o filme para ver como é que é, igual na HQ também.

**Pietra Pasolini** – Eu gosto de fazer o contrário, primeiro eu vejo o filme, se eu gosto, eu leio o livro. É o que aconteceu com “A menina que roubava livros”, primeiro eu vi o filme, gostei, depois eu li o livro, gostei mais ainda e me surpreendi muito e já decorei quase todas as falas.

**Khell** – Parece eu com “A noite maldita”, já li o livro três vezes, 678 páginas, o jeito que ele desenvolve os personagens é muito bom. Abrindo um parêntesis rapidinho, vocês falaram que a maioria dos começos dos livros são chatos, eu não consigo ver isso com André Vianco, porque ele te enrola, por exemplo, na primeira página ele já fala que vários carros simplesmente pararam ao longo da rodovia e aquilo te intriga... Por quê? E dá vontade, e é uma agonia pra você virar a página logo. O livro é muito bom, eu gostei demais dessa obra.

### **13 – A leitura de literatura serve de entretenimento para vocês?**

**Khell** – Depende da obra, depende do jeito que a obra foi feita, depende da época que foi feita. Por exemplo, eu comecei a ler “Os Lusíadas” e me chamou atenção, mas a escrita dele pra mim ainda é um pouquinho velha demais. Por exemplo, “O Cortiço” eu gostei e “A hora da estrela” também chamou mais minha atenção.

**Bruce** – Se o livro for interessante, sim.

**Will** – Bom, “O cortiço” eu acho que foi dos que mais me chamou atenção... É bastante, eu nunca achei que seria tão interativo, é... Como se pode dizer... explosivo, com brigas e aquele povo, um batatal de troço misturado. Achei muito interessante.

**Kira** – Na minha opinião e sinceramente, não. Se alguns professores não falassem “leiam esse livro”, eu não procuraria pra ler, não me interessaria. Mas eu sempre me surpreendo, me surpreendi com “A Moreninha” que eu gostei muito e me surpreendi com “O Cortiço” também. Mas se fosse pra eu buscar, eu não buscaria.

**Entrevistadora** – Mas e a literatura contemporânea, serve de entretenimento para você?

**Kira** – Aí sim, os mais atuais sim.

**Pietra Pasolini** – Serve sim.

**Mellie** – Serve sim, mas depende do livro também, se o livro for interessante, vou buscar mais livros daquele gênero.

**Daniela** – Sim também.

**Entrevistadora** – Alguém gostaria de fazer comentário, esclarecer algo, acrescentar algo além do que falamos?

Ninguém se manifesta

## **6ª ETAPA**

### **Leitura comparativa (parte escrita)**

#### **Discussão sobre a comparação das versões**

**Entrevistadora** – Vocês acabaram de fazer a leitura comparativa de três trechos das três obras que escolheram para ler. Gostaria de saber as considerações gerais sobre essas leituras comparativas. Vamos começar pelo grupo 1.

#### **Grupo 1 (Khell, Will e Bruce) – Leitura comparativa do trecho que trata da carta de alforria da Bertoleza.**

**Khell** – O negócio é o seguinte. Analisando a integral, a obra resumida e a HQ, nosso grupo entendeu que a HQ pode ser mais curta e mais explicada do que a obra resumida, porque ela deixa um pouco falho, por exemplo, na parte da festa, a festa do Miranda que acontece enquanto tá tendo o forró no Cortiço, e acaba que o Cortiço estava fazendo muito barulho e o Miranda começa a reclamar e chega a um momento em que o Miranda está fazendo mais barulho do que o Cortiço. A edição integral tem ricos detalhes, porém se for pra falar em adaptação, o quadrinho se mostrou melhor, porque explica em uma linguagem não verbal. Sobre a carta de alforria, na versão resumida não fala o valor que ela tinha que pagar todo mês pro dono dela, que ela tinha que mandar vinte mil réis todo mês pra ficar livre. Isso não é informado, fala que ela era escrava, que ela tinha a quitanda dela.

**Bruce** – Só fala que ela ganha dinheiro e mandava uma parte pra seu dono, mas não a quantia

**Khell** – E essa parte não tá no texto, é uma nota na página, só abre uma pequena observação.

**Will** – Também não fala do selo na versão resumida, só na HQ, fala que ele já tinha sido usado em outro documento.

**Khell** – Também fala que ele não deixou ela ver a carta, ele leu a carta pra ela não perceber que foi ele que fez. E a adaptação resumida nem fala do selo...

**Entrevistadora** – Então vocês acharam a HQ uma adaptação mais completa?

**Khell** – Sim.

**Will** – Detalhe também que na adaptação resumida não fala como eles comemoram, só aqui que fala como eles comemoram (apontando para o livro com texto integral)... Depois que ele leu a carta.

**Khell** – Na HQ mostra eles comemorando com um copo de vinho na mão e eles dançando, não explica-se, mas mostra as imagens.

### **Grupo 2 (Pietra Pasolini e Kira) – Leitura comparativa do trecho que trata do sonho de Pombinha.**

**Pietra Pasolini** – Na HQ é bem mais fácil de entender do que na versão da coleção, porque na versão da coleção [resumida], só fala que ela teve sonhos estranhos e menstruou. Já na HQ mostra a personagem em cima de uma rosa com a borboleta em cima dela. Ela acordando com a grama cheia de sangue.... Aí dá pra entender melhor.

**Entrevistadora** – É com relação à versão integral, o que você achou desse trecho?

**Pietra Pasolini** – É bem mais fácil de explicar, pois são duas páginas que explica certinho como aconteceu cada detalhe, as falas que ela teve no sonho.

**Kira** – Eu só li a HQ e interpretei pensando na metamorfose da borboleta, eu não tinha ideia de que ela tinha tido um sonho, parecia mais uma transformação.

### **Grupo 3 (Mellie e Daniela) – Leitura comparativa do trecho que diz que João Romão civilizara-se.**

**Mellie** – A versão integral é bem melhor, bem mais explicada, mas eu achei que na adaptação da coleção “É só o começo”, eu achei que foi explicado de uma forma melhor, apesar da HQ ter algumas questões, só que foram três quadrinhos mesmo, já na versão adaptada foi tudo explicado.

**Daniela** – De qualquer forma, a versão integral é mais completa.

#### **Considerações finais**

**Entrevistadora** – Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?

**Khell** – Quanto tempo ainda dá pra gravar? (Todos riem)... É porque assim, “O Cortiço”, por mais que a gente fale mal dele, ele não tem só aquele peso da época, aquele cortiço, aquela bagunça, ele também tem algumas lições de vida, como por exemplo quando o local pega fogo, por pouco o João Romão não perde o cortiço. Então eu entendo aquilo com a lição: tudo que vem fácil, vai fácil. Porque o cortiço fora da venda do João Romão que eles juntaram dinheiro quando construíram aquilo, o cortiço foi todo feito com materiais roubados: madeira, pedra, tudo eles roubavam durante a noite pra trabalhar durante o dia. Então deixa a ideia de que tudo que vem fácil, vai fácil. Só depois que o cortiço cai que ele levanta de novo com o casamento do João Romão que ele prospera, que vira Vila João Romão, ele passa a ter moradores especiais, as pessoas passam a entrar ali por carta de indicação, então eu gosto de olhar pro livro com esse olhar, porque nada que eu faço é apenas por gosto, todas as coisas que eu gosto, eu leio com olhar crítico, e “O Cortiço” eu olhei com olhar crítico e vi esse ponto chave da história e é nesse ponto chave que eu gosto de indicar o livro pra outras pessoas.

**Entrevistadora** – Mais alguma consideração?

**Will** – Tem uma parte que fala do Miranda... Dele e da Estela, aí fala lá que ele, que o casamento deles não ia bem, que ele não gostava mais da mulher, porque pegou ela em adultério, aí conta que ele ia no quarto dela às vezes à noite, eu não entendi direito....

**Khell** – Ele dormia com ela...

**Kira** – Mas viviam em quartos separados...

**Pietra Pasolini** – De vez em quando ele procurava por ela, ela se fazia de difícil no começo...

**Will** – Agora a forma que ele escreve a parte das relações entre os dois é bem trágica.

**Entrevistadora** – Observem como essa cena é na HQ...

**Will** – Realmente aqui (apontando para o livro com texto integral) é bem mais difícil de você imaginar.

**Khell** – É aí que entra que o quadrinho tem algumas lacunas que são preenchidas pelo texto ou o texto tem lacunas que são preenchidas pelos quadrinhos.

**Kira** – Achei interessante também, porque não fala que anos se passaram, mas pela HQ dá para perceber que a Dona Estela, a imagem dela tá com um semblante mais.... Ela tá um pouco mais velha quando a filha tá mais crescida no final.

**Will** – Então uma coisa é realidade, uma coisa que eu percebi é que mesmo você lendo a obra integral é... De uma certa forma a HQ seria meio que completasse sua ideia.

**Khell** – Existem algumas adaptações que devem ser levadas em consideração como a saga do Harry Potter. O livro tem lacunas que são completadas pelo filme e o filme tem lacunas que são completadas pelo livro. Não li toda a saga, mas por exemplo, “O prisioneiro de Azkaban” eu li e assisti ao filme e tem partes do filme que são completadas pelo livro e vice-versa.

**Entrevistadora** – Mais alguém?

Ninguém tem mais nada a acrescentar.