

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Luciana dos Santos Silva**

**Uma introdução ao cânone: ampliação de repertório e letramento literário através de *O Cortiço* de Aluísio Azevedo e uma adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli.**

**Juiz de Fora**

**2020**

**Luciana dos Santos Silva**

**Uma introdução ao cânone: ampliação de repertório e letramento literário através de *O Cortiço* de Aluísio Azevedo e uma adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli.**

Trabalho de conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadores: Professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes/ Coorientação Professora Dra. Patrícia Pedrosa Botelho.

Juiz de Fora

2020

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

Silva, Luciana dos Santos .

Uma introdução ao cânone: ampliação de repertório e letramento literário por meio de O Cortiço de Aluísio de Azevedo e uma adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli. / Luciana dos Santos Silva. -- 2020.

131 f.

Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes

Coorientadora: Patrícia Pedrosa Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

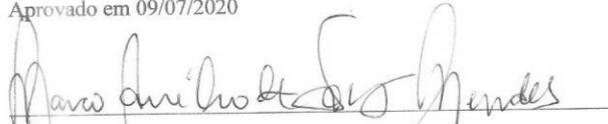
1. Letramento literário. 2. Ampliação de repertório. 3. Cânone. 4. Romance Social. 5. Quadrinhos. I. Mendes, Marco Aurélio de Sousa, orient. II. Botelho, Patrícia Pedrosa, coorient. III. Título.

**Uma introdução ao cânone: ampliação de repertório e letramento literário através de O cortiço de Aluísio de Azevedo e uma adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli**

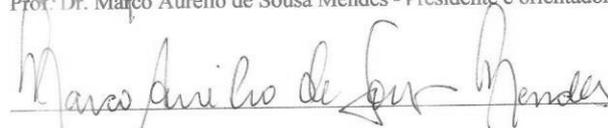
**LUCIANA DOS SANTOS SILVA**

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

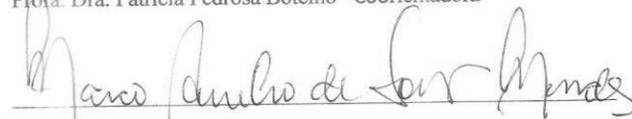
Aprovado em 09/07/2020



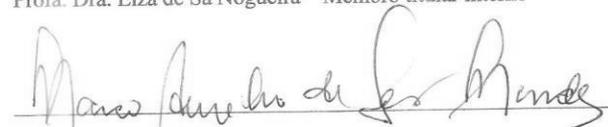
Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes - Presidente e orientador



Prof. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho - Coorientadora



Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira - Membro titular interno



Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira - IFSUDESTE - Membro titular externo

Aos meus pais e irmãos, minha identidade.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para traduzir em palavras os meus pensamentos e anseios.

Aos orientadores, Professora Patrícia Pedrosa Botelho e Professor Marco Aurélio de Sousa Mendes, por aceitarem a orientação dessa travessia, minha eterna gratidão.

À professora Érika Kelmer, por ter contribuído para a construção desse projeto.

Ao meu pai, que na ausência se faz presença através da saudade e das lembranças.

À minha mãe, por me permitir ser quem eu sou.

À minha irmã, com quem eu divido as vitórias e os percalços cotidianos.

Ao meu irmão, por aceitar os meus paradoxos.

Ao Mestrado Profissional em Letras representado pela UFJF, pela oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e rever paradigmas.

## RESUMO

Essa dissertação, que se assenta no ensino de Literatura, foi desenvolvida com o intuito de promover a ampliação de repertório, um conjunto de leis e elementos que regem a produção de textos conforme afirma Zoar (1974), em uma turma do 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, a partir da leitura simultânea de alguns capítulos da obra canônica *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e uma adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli. A escolha por esses romances deve-se ao fato de essas obras analisarem as questões sociais que afetam direta ou indiretamente os indivíduos que formam uma sociedade, não sendo, pois, usuais em sala de aula. Esses livros apresentam temas polêmicos e geram opiniões controversas, propiciando leituras diferentes para o mesmo texto. E, muitas vezes, os docentes preferem evitar esses embates. Assim, propusemos a leitura de *O cortiço* de Aluísio de Azevedo e a adaptação em HQ de Ronaldo Antonelli, para que um diálogo se estabeleça e a inserção de um clássico de temática social possa ser inserido no segundo segmento do ensino fundamental. Embasamos nos pressupostos teóricos sobre letramento literário (COSSON, 2012), (PAULINO; COSSON, 2009), repertório (ISER, 1999; ZOAR, 2013), polissistema literário (ZOAR, 2013), comunidade de leitores (COSSON, 2014; COLOMER, 2007), cânone literário (ZOAR, 2013; PAULINO, 2004) e conceitos do universo da linguagem das HQs, sobretudo enquadramento, sequencialidade (MACLOUD, 1993) e adaptação (HUTCHEON, 2013). Vale salientar que essa pesquisa se faz importante por fazer com que os alunos tenham proximidade com obras de cunho social, a não familiaridade com esse tipo de romance termina por provocar um estranhamento e uma certa recusa dos estudantes quando adentram no ensino médio, especificamente no contexto a que essa pesquisa está inserida.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Cânone. Romance social. Adaptação. Quadrinhos.

## ABSTRACT

This dissertation, which is based on the teaching of Literature, was developed with the aim of promoting the expansion of repertoire, a set of laws and elements that govern the production of texts as stated by Zoar (1974), in a class of the 9th year of the second elementary school segment, from the simultaneous reading of some chapters of the canonical work *O cortiço*, by Aluísio de Azevedo, and a comic adaptation by Ronaldo Antonelli. The choice for these novels is due to the fact that these works analyze the social issues that directly or indirectly affect the individuals who form a society, and are therefore not usual in the classroom. These books present controversial themes and generate controversial opinions, providing different readings for the same text. It is important to say that teachers, in general, avoid these themes. Thus, we proposed reading *O cortiço* by Aluísio de Azevedo and adapting Ronaldo Antonelli's graphic novel, so that a dialogue can take place and the insertion of a classic with a social theme can be inserted in the second segment of elementary school. This work is based on the theoretical assumptions about literary literacy (COSSON, 2012), (PAULINO; COSSON, 2009), repertoire (ISER, 1999; ZOAR, 2013), literary polysystem (ZOAR, 2013), community of readers (COSSON, 2014; COLOMER, 2007), literary canon (ZOAR, 2013; PAULINO, 2004) and concepts from the comic book language universe, especially framing, sequentiality (MACLOUD, 1993) and adaptation (HUTCHEON, 2013). It is worth mentioning that this research is important for making students have proximity to works of a social nature, the unfamiliarity with this type of novel ends up causing a strangeness and a certain refusal of students when they enter high school, specifically in the context to which this research is inserted.

**Keywords:** Literary literacy. Canon. social Romance. Adaptation. Comics.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>13</b>
2.1	LETRAMENTO LITERÁRIO .....	13
2.2	COMUNIDADE DE LEITORES .....	16
2.3	TEORIA DOS POLISSISTEMAS .....	17
2.4	CÂNONE LITERÁRIO .....	19
2.5	REPERTÓRIO DO TEXTO E AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO .....	20
2.6	ADAPTAÇÃO .....	22
2.7	A ARTE DOS QUADRINHOS .....	23
<b>3</b>	<b>ALUÍSIO DE AZEVEDO, RONALDO ANTONELLI, O SOCIAL PERSONIFICADO EM O CORTIÇO</b> .....	<b>26</b>
3.1	ALUÍSIO DE AZEVEDO .....	26
3.2	RONALDO ANTONELLI .....	27
3.3	O SOCIAL PERSONIFICADO EM O CORTIÇO .....	28
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>30</b>
4.1	LÓCUS DA PESQUISA .....	31
4.2	PÚBLICO ALVO DO PROJETO.....	32
4.3	PROFESSOR-PESQUISADOR .....	33
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	34
<b>5</b>	<b>PROCESSO INTERVENTIVO</b> .....	<b>46</b>
5.1	ETAPA MOTIVACIONAL .....	47
5.2	ETAPA 1 .....	55
5.3	ETAPA 2 .....	63
5.4	ETAPA 3 .....	83
5.5	ETAPA 4 .....	94
5.6	ETAPA 5 .....	107
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>126</b>
	<b>ANEXO A – Questionário</b> .....	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O contínuo avanço tecnológico e o advento das redes sociais, entre outros fatores, é apontado por muitos profissionais da Educação como um forte oponente, principalmente, no que se refere à formação do hábito de leitura, um aspecto relevante no ensino de Literatura. Entretanto, parece-nos importante constatar que a tecnologia está definitivamente inserida no mundo contemporâneo. Faz-se mister, portanto, a adoção de uma metodologia que resgate a leitura, prática importante na formação do estudante.

Coadunado ao fato de que boa parte dos alunos lê pouco, o desempenho insatisfatório obtido pelos discentes em provas de avaliação externa como SAEB<sup>1</sup>, especialmente, e o baixo índice de proficiência em leitura, acirraram o debate e aumentam o clamor por novos métodos que estimulem a formação do hábito de leitura. E, assim, surgiram uma série de iniciativas que tentam estimular a prática, como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) - criado pelo MINC em parceria com o MEC, em 2006 -, as iniciativas privadas como as bibliotecas itinerantes em trens, ônibus, barcos e até mesmo nas escolas, projetos como “Caixas de Leitura, Baú da Leitura”. Especialistas e educadores atentaram-se para a importância da leitura literária na formação do aluno.

Embora essas iniciativas tenham sido propostas, ainda são tímidos os progressos alcançados no sentido de se formar um leitor. As razões são variadas e significativas. Inicialmente, observamos que as inovações promovidas pelas autoridades políticas, muitas vezes, comprometem e afetam o desenvolvimento de práticas educacionais que atenuariam tal problemática. No Rio de Janeiro, por exemplo, até o ano de 2009, aproximadamente, havia duas aulas de Literatura no ensino médio. Mais adiante, essas foram aglutinadas às de Língua Portuguesa, o que não representaria um problema se o extensivo currículo não acabasse suprimindo as aulas de Literatura, que ficou com o tempo que “sobrava”. No ensino fundamental, atualmente, há duas aulas para Leitura e Produção Textual e nesse segmento a problemática, parece-nos, que se apresenta na forma como se faz o letramento literário. Não nos parece que exista uma política pública estadual para que o corpo docente possa ter acesso a uma capacitação profissional que lhe permita ter contato com práticas pedagógicas eficientes.

---

<sup>1</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Saeb é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que tem como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil.

Dessa forma, os docentes em uma questão importante como a formação do leitor literário, acabam por realizar essa tarefa empiricamente, sem um embasamento teórico que lhes permitiriam executar o trabalho de forma mais sólida e terminam encontrando no livro didático o apoio de que precisam. E, esse, se não for utilizado de forma autônoma e com propriedade pelo professor, pode vir a se tornar um complicador. Por exemplo, esses livros, privilegiam os textos mais curtos; as narrativas mais longas são mais raras, o que acaba privando o aluno de um contato com essas composições.

Acrescido a esse fato de que os alunos leem pouco, observamos em nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na escola a que esse projeto está inserido, que a leitura de livros canônicos de cunho social não é uma prática adotada pelos docentes em sala de aula, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental. Constatamos esse fato no contato e trocas pedagógicas com os colegas de profissão e nos dados coletados no instrumento dessa pesquisa, que revelaram o desconhecimento dos alunos do que seja um romance social. A consequência de tal prática é que esses alunos estão compondo sua identidade literária e não conhecendo ou não tendo acesso a uma variedade de obras; ficam privados de formar um universo literário mais substancial, afinal, para se fazer uma escolha, é necessário conhecer as opções, o que provocaria uma restrição do universo literário:

Que marcas caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se tornou hegemônica no Brasil? Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura. (PAULINO, 2004, p.9).

Assim, essa limitação no modo de se trabalhar a Literatura corrobora para a manutenção de um equívoco, a adoção de obras contemporâneas por serem consideradas “atuais”, cujos temas e linguagem se aproximam do universo do estudante. Para que esse equívoco no modo de se promover a leitura dos textos literários em sala de aula diminua, há de se distinguir atual e contemporâneo, comumente tratados como sinônimos na produção literária. Muitos acreditam que “atual” é tudo que se vê “hoje”, faz parte do seu contexto, que está ao seu redor. O antigo pode ser atual, basta que faça sentido:

A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Também é necessária a distinção entre contemporâneo

e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. (COSSON, p. 34, 2012)

A Literatura engloba uma multiplicidade, o terror, o suspense, o clássico, entre outros. E para escolher o que irá compor sua identidade literária, há de se transitar pela Literatura Clássica. Há de se desmitificar a ideia do que seja atual para o aluno. Assim, nessa pesquisa, optamos por *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo de modo a articulá-lo a uma adaptação contemporânea. Concebemos um modo de aproximação entre os dois textos, através de uma leitura simultânea e comparativa, pontuando, sobretudo, a questão da atualização do cânone. Não tratamos o clássico como uma obra rígida, presa ao tempo passado. Apresentamos o cânone como livros que ultrapassam o ano de publicação e se atualizam a cada leitura realizada, mesmo porque, conforme afirma Iser (1999), o texto literário concretiza sua funcionalidade na presença do leitor, por si só, pertencendo ao campo da potencialidade não concluída.

No entanto, esse diálogo pode não se estabelecer de forma completa, pois o texto literário, não é, necessariamente, uma representação fiel da realidade como pensa o aluno e, no caso do clássico, a linguagem construída em outra época, também não é familiar ao estudante. No contexto em que esse projeto foi inserido, os alunos demonstraram grande afinidade com as obras contemporâneas. Os jovens alegaram que essas estão ligadas ao contexto da época em que vivem e as “antigas” não. Desse modo, pensamos em uma estratégia de mediação entre os dois universos, canonizado e o do aluno e optamos pela leitura de uma adaptação em quadrinhos de *O Cortiço* escrita por Ronaldo Antonelli. Ainda que sejam objeto de discussão, as adaptações fazem as histórias clássicas transitar no ambiente escolar, embora sejam uma nova obra, a relação com o texto original se mantém, conforme será esclarecido mais adiante.

Dessa forma, a nossa proposta se estabeleceu para que a leitura se realizasse em sala de aula. Primeiro, porque a nossa realidade assim o permite, uma vez que temos seis aulas de Língua Portuguesa, sendo duas destinadas à Leitura e Produção Textual. Segundo, esse método possibilitou ao professor um acompanhamento profícuo para perceber se o aluno estava fazendo a leitura do romance. Terceiro, a leitura compartilhada permitiu ao estudante beneficiar-se do conhecimento do colega para a construção do sentido do texto. Todavia, a adoção pela leitura em sala de aula pode ser ajustada a outras realidades, basta que o docente faça as alterações que se adequam à sua realidade enquanto professor.

O processo interventivo passou por uma fase exploratória inicial composta por um questionário com 24 perguntas, em que o aluno relatou a sua relação com a leitura, como se dá o acesso aos livros, quais os tipos de obras mais apreciados por ele, entre outros. E, obviamente, comprovamos se eles tinham lido algum romance social, assim como verificamos se estavam familiarizados ou não com textos em quadrinhos.

Pudemos constatar que os estudantes não tinham conhecimento do que fosse um romance social, alguns apresentaram, inclusive, uma concepção equivocada deste, como por exemplo, ao relatar a obra *As Aventuras de Pedro Malasartes*, escrita por Eraldo Miranda como sendo um livro que retratou a realidade social do local em que a história foi desenvolvida. Percebemos também que o professor ainda é um dos grandes mediadores de leitura desses alunos, o que nos permitiria inferir que os docentes não teriam levado para o espaço escolar obras desse tipo. Outro detalhe que merece ser destacado é que, embora as HQs sejam bem conhecidas na atualidade, os estudantes não estavam familiarizados com esse formato, uma vez que foram completamente ignoradas por eles no questionário em questão.

Destarte, ante à constatação de que o docente ainda é um dos grandes mediadores de leitura dos alunos, fortalece-se a ideia de que a leitura literária é uma prática restrita ao ambiente escolar, conseqüentemente recaindo sobre a escola a responsabilidade pela formação do leitor literário. Parece-nos relevante, então, a proposição de um projeto de intervenção que tenha como eixo central a leitura de um romance canônico e que esse seja de cunho social devido ao fato de que os discentes, nessa comunidade escolar em que o projeto foi aplicado, não estivessem familiarizados com essas obras. Nesse sentido, tivemos como objetivo geral no presente trabalho, a inserção de um romance social canônico no segundo segmento do ensino fundamental e especificamente, a ampliação de repertório a partir do estudo dos recursos imagéticos empregados em uma HQ, sobretudo enquadramento e sequencialidade.

Iniciamos o processo interventivo com a adaptação e elaboração de questionamentos orais de mapeamento sobre os recursos imagéticos empregados pelo ilustrador, sobretudo o enquadramento e, mais à frente, a sequencialidade, assim como uma mediação para a presença dos elementos do pano de fundo, que na adaptação abordavam o espaço social cortiço. Quisemos nessa fase inicial orientar o aluno para a presença de texto na imagem, uma vez que ele estava acostumado apenas à linguagem verbal. À proporção que o processo se desenrolava, ampliamos os objetivos. Mantivemos a estratégia anterior e formulamos também questões de hipóteses e inferências sobre as relações humanas nos dois espaços sociais, cortiço e o universo de Miranda, a classe dominante x a classe dominada e suprimimos páginas da adaptação, substituindo-as por alguns capítulos da obra clássica, gradativamente.

Assim, os alunos liam os textos simultaneamente, como se fosse uma só obra e à medida que o projeto prosseguia, os estudantes passavam de um texto a outro naturalmente. Pudemos perceber que a adaptação capacitou o aluno para a densidade do texto clássico, por isso a naturalidade. E, a partir dessa junção entre os dois repertórios, cânone e adaptação, começamos a analisar questões importantes que perpassavam as duas obras, a personificação do cortiço, as relações humanas nos dois espaços, o antagonismo social, o zoomorfismo, o determinismo, ou seja, os temas sociais abordados na obra. Aprofundamos também o estudo sobre sequencialidade, um dos recursos de imagem mais utilizados na adaptação em quadrinhos.

Dessa forma, poderíamos dizer que os objetivos traçados para esse processo interventivo foram cumpridos, ou seja, a inserção de um romance clássico de temática social no segundo segmento do ensino fundamental. Observamos também a ampliação de repertório a partir da prática da leitura dos dois textos, a adaptação e o cânone, assim como o estudo dos recursos imagéticos empregados na HQ, especificamente, enquadramento e sequencialidade. Nos procedimentos metodológicos, apresentaremos os dispositivos utilizados para a verificação dessa pesquisa, os perfis dos envolvidos e os instrumentos de sondagem e de coleta de dados. E, na intervenção, a análise dos resultados obtidos com essa abordagem.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Um dos grandes problemas enfrentados pelos educadores no segundo segmento do ensino fundamental é a ausência de um contato com um embasamento teórico que ampare sua prática em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa elaborada foi fundamentada em teorias de renomados especialistas. Trabalhamos com os conceitos de Letramento literário, Repertório, Polissistema Literário, Cânone Literário, O universo da linguagem das HQs, especificamente enquadramento e sequencialidade, além de Adaptação e Comunidade de leitores.

### 2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Inicialmente, alguns especialistas alegam que os textos literários estão se tornando invisíveis na sala de aula, há um “apagamento da Literatura” (COSSON, 2014, p. 14). Alguns detalhes permitem chegar a essa conclusão. Um deles é que os docentes, muitas vezes aferrados por um extensivo currículo, optam em sala de aula pela leitura de textos presentes nos livros didáticos e esses costumam não contribuir de forma plena para a formação de leitores literários, pois são configurados em acordo com a nova concepção para o ensino de língua materna, que concebe a ideia de que a formação de um leitor competente passa pela exposição a uma multiplicidade de textos pertencentes a diferentes gêneros e de uso social variado.

Nessa esteira, os textos literários, por seu caráter artístico, não “apresentam a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita” (COSSON, 2014, p.13). A leitura literária que se faz presente nas obras didáticas, em sua maioria, é composta por textos mais curtos, poemas (comumente utilizados para fins gramaticais). E, quando apresentam fragmentos maiores retirados de um romance, não há preocupação para que eles contêm textualidade, ou seja, apresentem todas as características que compõem um texto narrativo completo, acarretando um problema, visto que algumas sequências importantes são suprimidas, “A consequência dessa dificuldade é que os fragmentos de narrativas apresentadas nos livros didáticos são sempre pseudotextos, em que alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem ou seguem” (SOARES, 2011, p.31).

Assim, os textos literários acabam ficando “esquecidos” em meio a uma variedade de propagandas, charges, notícias, entrevistas, tirinhas, entre outros. Além disso, há a presença constante dos mesmos autores e das mesmas obras em boa parte desses livros, conseqüentemente, privando o aluno de uma diversidade de textos, resultando em uma prática inadequada, “porque se forma o conceito de que Literatura são certos autores e certos textos”

(SOARES, 2011, p.28), quando na verdade o que se quer passar é a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária.

Entretanto, parece-nos que parte dessa invisibilidade literária em sala de aula se concretiza mais pelo modo como promovemos o ensino literário e não apenas pelas razões descritas acima. Não se pode negar que muitas obras literárias têm sido adaptadas para o cinema, novelas. Muitos livros vêm se tornando roteiros de séries nos serviços de streaming, os clássicos sendo adaptados em diferentes formatos, ou seja, a Literatura vem sendo difundida em ambientes diversificados e não apenas nos meios tradicionais, o que estaria em processo de “apagamento” seriam as formas que “a tradição conhece e valoriza como literárias” (COSSON, 2014, p. 15). Portanto, poderíamos dizer que a Literatura tem sido divulgada, só que em moldes diferentes dos tradicionais. Parece-nos que o mais urgente é a mudança na forma como se faz o letramento literário em sala de aula.

Nesse hiato, é importante relatar o que entendemos por letramento. Conforme afirma Rildo Cosson, “o termo letramento recobre um campo de saber multifacetado” (COSSON; PAULINO, 2009, p.63). Acreditamos ser um conceito que não apresenta uma definição única e conclusiva, pelo contrário, seu significado está sempre sendo ampliado e em progressão, afinal sofre interferência da evolução das ideias, descobertas, dos contextos que envolvem a prática, entre outros. Devido a esse caráter multifacetado, concepções distintas, embora oriundas e pertencentes a tempos passados diferentes, transitam nesse século em alguns contextos.

Um desses conceitos situa letramento como “um domínio básico da escrita, considerada como uma tecnologia” (COSSON; PAULINO, 2009, p.64). Questionamo-nos sobre o que representaria isso na prática. Essa corrente se distancia do conceito de que um ser letrado é aquele que está intimamente ligado a um conhecimento literário e cognitivo erudito, e se aproxima do termo alfabetizado, que trata o letramento como uma habilidade individual de leitura e escrita para uso prático. A preocupação é inserir as pessoas no mundo do trabalho, da tecnologia. O ato de ler e escrever é a via que permitirá esse acesso; o letramento está intimamente ligado a questões do cotidiano. Poderíamos dizer que seria uma visão “mercantil” de letramento, cuja preocupação é o cessar do analfabetismo, o cidadão que não sabe ler nem escrever e que fica impossibilitado, portanto, de ser inserido no mercado do trabalho. Torna-se alvo de políticas educacionais do governo, um exemplo dessa prática é a criação do ENCCEJA<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para obtenção dos certificados do Ensino fundamental e Médio. Criado em 2002, o Encceja surgiu como uma forma de avaliação de participantes que não estavam frequentando as escolas e queriam obter o diploma.

Um outro conceito, surgido entre os anos 70 e 80 com os New Literacy Studies, situa letramento como “um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8 apud COSSON; PAULINO, 2009, p.65). Essa concepção ressalta que não há apenas um único tipo de letramento, pois há uma diversidade de práticas sociais que envolvem o uso da escrita, por exemplo, o tecnológico, a Literatura, o financeiro, a mídia, o que resultaria nos letramentos digital, literário, financeiro, midiático, respectivamente. Não haveria, portanto, apenas um só tipo de letramento, mas múltiplos letramentos, os denominados multiletramentos, ou mesmo, um polissistema de letramentos, seguindo a linha teórica de Even-Zoar (2013).

Atualmente, letramento é concebido como uma prática social da leitura e escrita. Desse modo, para esse projeto, entendemos que o letramento literário não se dá apenas na escola, num determinado momento e época. É um fluxo constante e contínuo (que pode se iniciar na comunidade escolar), que se firma e se configura a cada leitura que tenha sido significativa para nós. Assim, “propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

É uma apropriação porque, quando fazemos a leitura literária, essa é resvalada pelos contextos (social, cultural, entre outros) de que fazemos parte e, assim, modificamos o que recebemos, fazendo com que o texto literário ganhe nossas impressões. Não há, portanto, uma só leitura para o mesmo texto. E, assim, o leitor forma o seu universo literário, baseado no significado que a obra trouxe para sua vida, o que termina por proporcionar uma singularização literária, efetivando-se através da interação do leitor com o universo das palavras; ler e escrever textos literários requer um processo de imersão no texto e apropriação do que ali está descrito, aderindo, recriando ou transformando. Constrói-se uma identidade pessoal e literária nesse processo.

No entanto, o que se constata na escola é a dificuldade de se efetivar um letramento literário eficiente. O tempo reduzido pelo extensivo currículo faz com o professor opte pelos textos mais curtos que contenham perguntas básicas, muitas vezes, limitando-se a buscar a resposta no texto. A leitura de romances, quando feita, é realizada em casa. E, para saber se o aluno realmente leu, visto que a leitura da obra foi efetuada fora do ambiente escolar e não há como saber ao certo se o estudante realmente leu, aplica-se a famosa “prova de livros” que, muitas vezes, transmite a mensagem de que a leitura de livros é uma obrigação escolar.

Assim, textos densos como os clássicos, que tendem a retratar o social e apresentam temas polêmicos como racismo são, muitas vezes, descartados, o que termina por comprometer o letramento, uma vez que não oferece ao aluno uma possibilidade de escolha. Dentre o universo

literário, há uma multiplicidade de opções interligadas entre si e que devem ser conhecidas e exploradas: o suspense, o terror, o social, o clássico, o contemporâneo. Desse modo, o aluno poderá formar o seu repertório literário, o que gosta, o que não gosta; formará a sua identidade literária, o que lhe traz significado. E no tocante à escrita de textos literários, essa praticamente inexistente. Concebe-se a ideia de que escrever textos literários é uma atividade muito difícil, apenas quem possui “talento” conseguirá realizá-la. Cria-se uma área de mistério e isolamento em torno da escrita desses textos que terminam por minar a força da Literatura na escola e decretam o fim da sua visão como um local de conhecimento.

Enfim, para se criar o gosto pelo literário há de se ter contato com as obras literárias. Logo, é importante que as escolas tenham uma biblioteca com acervo variado, a fim de que o aluno possa conhecer, entrar em contato com a diversidade de textos: suspense, amor, terror, humor, contemporâneo, clássico, dentre outros. E para que as atividades com essas obras possam ocorrer com eficácia, é necessário tempo; a Literatura precisará ter um espaço reservado na grade curricular ou dentro do ensino de língua. Vale dizer que seria importante também a formação de uma comunidade de leitores em sala de aula. Esse método permite que os estudantes se organizem para executar a leitura do texto, além de propiciar o compartilhamento de ideias sobre a obra lida, o que poderia proporcionar uma ampliação de repertório.

## 2.2 COMUNIDADE DE LEITORES

Uma comunidade de leitores, segundo Cosson (2014), é a criação de um espaço de compartilhamento de leituras, no qual há a circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura. O estudante beneficia-se do conhecimento do colega para a construção do sentido do texto, surgindo nesses ambientes diferentes formas de se interpretar uma obra. Forma-se uma comunidade de leitores, pessoas que se reúnem em conjunto:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138).

A formação dessa comunidade seria feita através de textos que permitiriam o compartilhamento de ideias; pode-se dizer que a leitura seria fruto de uma prática social. Não há leitor que não faça parte de uma comunidade, seja na escola, em casa, com os pais ou ainda

no mercado, no acesso à lista de livros disponíveis, os mais vendidos, os mais conceituados, dentre outros. Uma das formas de se constituir essa comunidade de leitores seria através do círculo de leitura, ou seja, ler uma obra em conjunto. Essa prática permite ao indivíduo se apropriar do repertório literário, seja para ratificar a ideia exposta, seja para modificá-la; diferentes formas de interpretar um texto se confluem para a construção de sentido e a atividade adquire uma dimensão social, pois se formam relações, cria-se um ambiente de solidariedade. A leitura compartilhada proporciona ao estudante o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, uma vez que amplia a visão interpretativa individual da leitura que está sendo feita por meio da troca de informações.

### 2.3 TEORIA DOS POLISSISTEMAS

A dissertação versa sobre o conhecimento de que a Literatura é composta por uma diversidade, um polissistema, que deve ser conhecido. Segundo Even-Zoar (2013), os modelos de comunicação humana regidos por signos, tais como a Literatura, podem ser entendidos e estudados de modo mais adequado se os considerarmos como sistemas, que se relacionam, e não apenas como um conjunto formado por elementos que diferem entre si.

Assim, seguindo a perspectiva de Even-Zoar (2013), o estudo que, no passado, baseava-se em uma coleta dos dados, com registros e classificação desses, firmado no empirismo e analisados em sua materialidade, passou a observar as leis que regem a diversidade desses fenômenos. Ao se substituir a coleta de dados por um conceito de sistemas, fenômenos conhecidos e desconhecidos podem ser explicados, uma vez que a coleta não tentava detectar os princípios que regiam a diversidade e complexidade dos objetos de observação e estudo.

Todavia, de acordo com Zoar (2013), essa visão funcionalista não se unificou e deu origem a programas diferentes e incompatíveis e a não possibilidade de se fazer uma distinção entre eles, não só transmitiu uma concepção equivocada deles, como também não se permitiu identificar com que objetivos foram criados. Um desses programas denominado “teorias do sistema estático” tem sido considerado como o único enfoque funcional. Nessa visão, o sistema é uma rede estática de relações preso ao seu caráter histórico, em que os seus elementos e os princípios que os regem existem para explicar as mudanças ou as variações sofridas naquele período, sendo desconsideradas as transformações ocorridas através do tempo.

Pode-se dizer que essa teoria desconsiderando o caráter diacrônico da língua, por exemplo, “era um obstáculo para descobrir não como a linguagem difere em períodos diferentes, mas em primeiro lugar, como opera” (ZOAR, 2013, p.2). Dessa forma, admitir que um sistema funciona

tanto no princípio quanto no tempo, na diacronia, significa dizer que ele faz parte de um polissistema:

Em primeiro lugar, deve admitir-se que tanto a sincronia como a diacronia são históricas, enquanto que a identificação exclusiva dessa última com a história é insustentável. Conseqüentemente, a sincronia não pode nem deve se identificar com a estática, considerando que, em um dado momento, funcionam no eixo mais de um complexo diacrônico. Portanto, por um lado, um sistema sincrônico compõe-se de sincronia e diacronia; por outro, cada uma delas separadas também é, obviamente, um sistema. Em segundo lugar, se as ideias de estruturação e sistematicidade já não necessitam ser identificadas com a homogeneidade, um sistema semiótico pode ser concebido como uma estrutura heterogênea e aberta. Raramente é, portanto, um monossistema, mas que se trata necessariamente de um polissistema: um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo. (ZOAR, 2013, p.3)

Por conseguinte, podemos dizer que a Literatura compõe um polissistema dinâmico e heterogêneo não preso ao seu caráter sincrônico, pois o aspecto diacrônico também se faz presente e ambos se correlacionam. Dentro do universo literário, há uma multiplicidade de opções interligadas entre si: o suspense, o terror, o social, o clássico, o contemporâneo etc. Tratar a Literatura como um polissistema significa considerar que todos os sistemas que o compõem são relevantes e integrantes de um só universo. O terror e a aventura, por exemplo, são duas composições literárias distintas que fazem parte de um só corpo, o que implica considerá-las como sendo de mesmo valor. Vale dizer que uma não será considerada menor ou será preterida pela outra, conforme afirma Itamar Even-Zoar (2013):

[...] a literatura para crianças não será considerada um fenômeno *sui generis*, mas sim relacionado com a literatura para adultos; literatura traduzida não se desconectará da literatura original; a produção de literatura de massa (suspenses, novelas sentimentais, etc.) não será rejeitada simplesmente como “não-literatura” para evitar reconhecer sua dependência mútua com a literatura “individual”. (ZOAR, 2013, p.5)

Entender a Literatura como um polissistema dinâmico perpassa a convicção de que o estudo literário não se restringe ao elitismo, uma vez que todos os tipos de criação literária têm a mesma importância e funções específicas dentro do universo literário. Não há uma posição fixa para os seus elementos, esses se movimentam constantemente. Em um determinado momento, podem ocupar a posição central em um sistema e, no outro, a posição periférica. É o que ocorre, por exemplo, com a literatura de cordel, que se move do periférico na região sudeste, para o centro na região nordestina. Logo, apresentar ao estudante essa multiplicidade é papel da escola.

## 2.4 CÂNONE LITERÁRIO

Cânone é formado por obras consideradas legítimas pelos grupos hegemônicos de uma cultura, sendo preservadas como patrimônio histórico. As não canonizadas são as rejeitadas por esses círculos e ignoradas, tendendo a longo prazo a serem relegadas ao esquecimento, a não ser que mudem essa posição. Alguns fatores determinam essa partição. Segundo Zoar (2013), normalmente, o centro do polissistema é idêntico ao repertório canonizado mais prestigiado. Esse grupo rege o sistema e determina a nomeação de uma obra como um modelo a ser seguido. Em seguida, adere a esse repertório dando a ele o controle do sistema ou modifica suas propriedades a fim de manter o controle. E, se fracassam em suas tentativas de dominar o polissistema, o grupo e a obra legitimada como cânone são empurrados para a margem por outro grupo, que se encaminha em direção ao centro, canonizando um repertório diferente.

Vale ressaltar que não se trata de classificar as obras canonizadas e as não canonizadas como boa ou má literatura. O certo é que em alguns períodos certas características presentes naquele texto o aproximam ou não da canonicidade. Tomemos como exemplo a composição de Lima Barreto. No seu tempo, as suas obras não configuravam como canonizadas, hoje, sim. Essa mobilidade é que faz com que ocorra um equilíbrio e esse sistema cultural não desapareça. O repertório canonizado se tornaria estanque se não fosse constantemente assombrado pelos não canonizados que ameaçam substituí-lo. Consequentemente, a lista de obras clássicas poderá estar se alterando. A entrada de novas obras no seletivo grupo, ou seja, a mobilidade, é que garante a sua permanência.

Um outro aspecto que também provoca uma certa tensão em relação ao cânone é a distinção estabelecida por alguns especialistas, que, seguindo as reflexões de Todorov (2010), subdividem os clássicos, quanto ao aspecto narrativo, em duas linhas: os cânones de construção e os de significação. O primeiro abrange qualidades no trabalho com a linguagem, o modo de contar; o segundo contempla os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor.

Seguindo essa teoria, poderíamos dizer que as obras de Machado de Assis pertenceriam à construção devido ao seu primor com o uso da linguagem e as de Aluísio de Azevedo se concentrariam mais na significação. O que seria contestável, uma vez que os livros machadianos também alargam a concepção de mundo imaginada pelo leitor. A título de explicação, Graça Paulino (2004) estabelece uma reflexão sobre essa categorização. Segundo a autora, esses teóricos estabelecem que, numa narrativa popular oral, os cânones de significação dominam os de construção, pois seu caráter coletivo, não permite preocupações com a

formalidade no modo de contar, o que possibilita versões variadas, cada uma se valendo de seus recursos e de sua capacidade para cativar os ouvintes. Já nas literaturas eruditas de vanguarda, os de construção dominariam os de significação, não sendo possível, nesse caso, paráfrases das histórias, já que a forma tem o caráter de outra significação materialmente encenada. A construção, muitas vezes, está voltada para seu próprio eixo linguístico-formal. Graça Paulino (2004), entretanto, ressalta que essa divisão tem sentido se formos levar em conta o repertório textual e os horizontes de expectativas dos leitores, uma vez que não dá para se definir cânone apenas pelo aspecto da produção. Conforme citado anteriormente, a literatura compõe um polissistema em que todos os sistemas têm a sua importância. A canonicidade se faz quando um grupo de status legitima essa obra e a preserva como patrimônio histórico.

## 2.5 REPERTÓRIO DO TEXTO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

O repertório se concebe aqui “como um conjunto de leis e elementos (sejam modelos isolados, ligados ou totais) que regem a produção de textos” (ZOAR, 2013, p.10). O que se observa é que algumas dessas leis parecem ter o seu reconhecimento desde os primeiros textos literários produzidos, outras ficam sujeitas a transformações em culturas e períodos diferentes; é esta temporalidade que provoca a disputa no sistema literário. É sempre bom ressaltar, que não é o repertório em si mesmo que provoca a sua canonização, mas os fatores que operam na sociedade, na produção e no consumo dos textos literários por um grupo de status prestigiado. Se esse grupo social tem predileção por uma produção literária mais sofisticada, por exemplo, os modelos escritos canonizados apresentarão essa característica.

Assim, a Literatura não pode ser entendida como um conjunto de textos ou como um repertório. Os textos e as produções escritas são expressões parciais da Literatura. O texto literário é um elemento fictício que carece de aspectos do real; o seu sentido está nos dados não revelados, que será decodificado e construído pelo leitor. Essa seria uma das dificuldades dos leitores com a linguagem verbal de alguns textos, a compreensão do mesmo passa pelo entendimento de alguns fatos que estão subentendidos. Por exemplo, Aluísio de Azevedo em *O cortiço* (1997, p.37) escreveu sobre a personagem Machona “[...]os filhos não se pareciam uns com os outros[...]”, há um dado não revelado na frase que será construído pelo leitor no ato da leitura: a personagem Machona tivera mais de um companheiro. O leitor fará uma inferência, que são dados invisíveis apreendidos no texto, a partir de um dado visível. Portanto, a relação entre texto e leitor se realiza através desse feedback durante o ato da leitura. Dessa maneira, o texto literário “não denota uma realidade previamente dada, nem copia o repertório de

disposições de seu possível leitor” (ISER, 1999, p.126). O processo se concretiza através desses significados que o leitor produz e modifica. Assim, o texto literário se atualiza.

Constatamos, então, que o sentido do texto literário é construído a partir de uma situação dialógica entre texto e leitor. Pode-se dizer que o texto literário se concretiza na presença do leitor. Entretanto, essa relação dialógica pode não se estabelecer, pois o texto ficcional não é um retrato fiel dos aspectos que compõem a realidade. O autor seleciona aspectos do real e o insere em um contexto fruto de sua observação criativa; é a modificação do que é familiar; é o valor estético do texto. E essa situação acaba sendo “estranha” para o leitor não acostumado a um contexto que não lhe seja conhecido. É o chamado “estranhamento” entre os repertórios do leitor e do texto literário. Todavia, em sua construção se encontram os dados necessários para que o sentido possa ser construído. No exemplo dado acima, Aluísio de Azevedo (1997, p.37), anteriormente relata “Ninguém ali sabia ao certo se a Machona era viúva ou desquitada”. Essa revelação permitirá ao leitor chegar à conclusão de que os filhos eram frutos de relações diferentes. Assim, “Nesse sentido, o texto não é mais entendido como cópia ou desvio de uma realidade fixada por dogmas. Mas sim como uma relação de interação pela qual pode-se captar sua função elementar no contexto da realidade”. (ISER, 1999, p.135)

A despeito de não ser um retrato fiel da realidade, o texto ficcional pode se relacionar diretamente com um sistema de época, decodificando as suas normas de referência. Percebemos isso nas obras de Aluísio de Azevedo, como se vê em *O cortiço*, que retratou aspectos da sociedade brasileira através da composição de seus personagens. A produção escrita, nesse caso, adquire um caráter informativo, comunica sobre o sistema e uma imagem da natureza humana é constituída. O leitor, ao acolher esses elementos, ainda que não lhe seja familiar, participa do texto estabelecendo uma relação dialógica. A situação histórica à qual o texto pertence é recuperada. Esse detalhe demonstra o caráter inovador do repertório textual, pois mostra ao leitor algo que ele não está habituado a ver no cotidiano, assim como possibilita o entendimento de uma situação que não lhe é familiar, proporcionando a transcendência de sua posição no mundo, conseqüentemente ampliando os seus conhecimentos.

Essa relação entre leitor e texto durante o ato de leitura exigirá daquele formas diferentes de participação. Essa será pequena se a escrita lhe for familiar, entretanto, será bastante intensa quando a correspondência não se fizer presente. Parece-nos importante, então, a proposição em sala de aula de textos que exijam do estudante essa participação ativa e intensa, visto que proporcionará a ele a ampliação de seu repertório.

## 2.6 ADAPTAÇÃO

Pensamos que, uma das formas de se introduzir a literatura canônica no segundo segmento do ensino fundamental seria por meio de adaptações. Essas, comumente, são tratadas como uma literatura “menor”, de pouco valor. São avaliadas como versões reducionistas e simplificadas de textos originais. Em nossa visão, um equívoco.

Inicialmente, resgatemos uma visão de Deleuze e Guattari sobre o tema: “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.38). Partindo desse princípio, poderíamos dizer que os adaptadores criam uma forma diferente de relatar o que já foi escrito e esse feito é alcançado por meio de uma singularidade, afinal cada autor tem seu estilo. Nesse sentido, essa escrita particularizada poderá estar distante do modelo padrão, afinal, a obra adaptada poderá apresentar a análise dos acontecimentos segundo a visão de um grupo que não representa o ponto de vista da maioria hegemônica, conforme afirma Deleuze e Guattari (1995):

"A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Assim, as adaptações possuem a própria identidade, portanto, a exigência de uma fidelidade total ao texto anterior não nos pareceria um requisito essencial para se reconhecer o valor de um texto adaptado.

Segundo, parece-nos errôneo também a visão de que acontece apenas uma simplificação da obra literária original nessa transposição. É necessário ressaltar que não ocorre apenas uma sintetização, mas também uma ampliação, afinal se escreve de uma forma diferente, criticando, ratificando ou ampliando o que já escrito. Cabe ainda salientarmos que, a relação com o texto original não se perde nesse processo, afinal, “as adaptações têm uma relação declarada e definitiva com textos anteriores, geralmente chamados de fontes” (HUTCHEON, 2013, p.24). Percebemos esse fato, nessa pesquisa, ao fazermos a supressão de páginas da adaptação e a

substituição dessas por alguns capítulos da obra de Aluísio de Azevedo. Portanto, a adaptação é o novo que apresenta traços do original; essa relação já vem impressa no próprio nome, adaptar, o que não significa que seja mera réplica, são trabalhos autônomos. É uma nova obra que, em uma relação intertextual com o antigo, não perde a particularidade.

Além disso, segundo Hutcheon (2013, p.22), essa nova forma de escrever poderá alcançar um público diversificado: “as adaptações são velhas companheiras: Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para o palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto”. Essa é uma característica intrínseca às adaptações, a possibilidade de se levar o texto a um contexto que, por múltiplas razões, poderia não ter acesso a esse repertório.

Dessa forma, apresentamos nessa pesquisa o conceito de adaptação segundo três critérios, seguindo a linha teórica de Hutcheon (2013): uma entidade ou produto formal, um processo de criação e um processo de recepção. Compreender a adaptação como uma entidade formal significa entendê-la como uma transcodificação, traduzir o texto em um novo código, por exemplo, um conto para o teatro, prosa para a HQ, ou ainda, contar a mesma história de uma forma diferente, surgindo, portanto, outros pontos de vista. Logo, ela é um processo de criação, o adaptador ora reinterpreta o texto original, ora faz uma recriação do que já foi escrito e, nos dois casos, imprime sua marca pessoal na obra. No seu processo de recepção, o texto adaptado é visto como uma obra intertextual, os novos textos evocam lembranças da obra anterior devido ao fato de elas manterem relação com o texto original. Assim, “a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária, ela é a sua própria coisa palimpséstica” (HUTCHEON, 2013, p. 30), ou seja, é o novo que apresenta traços do original.

## 2.7 A ARTE DOS QUADRINHOS

As adaptações estão a cada dia solidificando seu espaço no meio literário e, entre essas, um novo formato se destaca, as HQs. Hoje, já se reconhece o valor literário das histórias em quadrinhos, que não advém de uma temática aprimorada e linguagem erudita, mas da associação imagem e palavra, ou seja, é uma arte alicerçada no hibridismo, como aponta Nestor Canclini, “Há gêneros constitucionalmente híbridos, por exemplo, o grafite e os quadrinhos(...) Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva” (CANCLINI, 1998, p. 336). É uma narrativa ficcional que utiliza simultaneamente o verbal e o visual, ampliando a comunicação

do leitor com o texto, como pode ser ratificado pelas palavras de McCloud (2005) no fragmento que se segue:

O mestre Will Eisner usa o termo arte sequencial pra descrever as histórias em quadrinhos[...] No entanto, quando são partes de uma sequência, mesmo uma sequência só de duas, a arte da imagem é transformada em algo mais, a arte das histórias em quadrinhos. (McCLOUD, 2005, p.5).

Nos quadrinhos, a história se desenvolve numa sequência de imagens; essas assumem, muitas vezes, uma relação de complementariedade ou de supremacia com a linguagem verbal. Independente da estratégia a ser utilizada, a clareza e comunicação não podem se ausentar do texto quadrinístico. Uma das formas de se atingi-las é através do enquadramento.

O enquadramento mostra os aspectos essenciais da cena e estimula o leitor a se concentrar nos aspectos que mudam, por exemplo, a atitude e postura dos personagens, em vez de se distrair com fatos sem importância dentro da trama. Um dos recursos utilizados no enquadramento é a tomada panorâmica; um ou dois quadrinhos em grande-angular no início de cada cena, seguidos por outros de foco menor e close-ups de personagens individuais. Esse recurso possibilita ao cartunista prezar pela especificidade e não se perder em generalizações.

Uma outra forma de se alcançar a clareza nas HQs é por meio da escolha do momento, isto é, quais situações serão retratadas na história. Essa escolha se faz através das sequências. A sequencialidade é um recurso imagético muito utilizado nos romances em formato de quadrinhos. Assim, se o objetivo for aumentar o suspense, utiliza-se a sequência momento a momento. Nessa cena, tem-se uma única ação retratada em uma série de momentos. Quando a intenção for a progressão da história, pode-se utilizar tanto a ação a ação quanto a sujeito a sujeito. Na primeira, um ritmo ágil se forma ao se optar por um único sujeito em uma série de ações. Na segunda, a alternância de um personagem a outro dirige a atenção do leitor para o que se quer dar destaque na sequência. Já a cena a cena é utilizada quando temos mudanças no tempo cronológico e/ou espaço.

Muitas vezes, há necessidade de se interromper uma ação, a fim de se destacar outros aspectos do lugar em que a história se desenvolve, a melhor sequência para representar a cena será a aspecto a aspecto. Já para as histórias em que o cartunista faz uso de uma série de imagens, aparentemente, não relacionadas, emprega-se a non sequitur. Essas são muito utilizadas nos quadrinhos experimentais.

Como se pôde perceber, as HQs possuem aspectos específicos que envolvem a sua composição, não é um estilo “menor”. É uma arte que apresenta uma estrutura narrativa própria,

uma linguagem independente e autônoma, imagens, balões, sequencialidade, enquadramento dentre outros. As histórias em quadrinhos utilizam recursos próprios que, comumente, estão ausentes em outras produções artísticas. O hibridismo, a diversidade de recursos utilizados exigem uma participação ativa do leitor, potencializando suas habilidades e contribuindo para a ampliação de repertório.

### 3 ALUÍSIO DE AZEVEDO, RONALDO ANTONELLI, *O CORTIÇO*

Nessa pesquisa, propusemos a inserção de um romance clássico de temática social no segundo segmento do ensino fundamental. A obra escolhida foi *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Pensamos que esse livro faz um retrato intenso e eficaz do país no século XIX, abordando temas sociais relevantes e ainda comuns à sociedade fluminense no século XXI, a saber: a relação classe social dominante x dominada, o espaço físico em que a história se desenvolve, a teoria determinista abordada pelo autor repercutindo no comportamento e atitude humana, a tensão entre moradores e autoridades policiais, dentre outros. O projeto se baseia na leitura simultânea de uma adaptação em HQ de *O cortiço* com alguns capítulos do cânone produzido por Aluísio de Azevedo. Acreditamos que a ampliação de repertório poderá ocorrer através dessa estratégia, uma vez que o aluno terá acesso a tipos distintos de composição escrita, além de um estudo dos recursos utilizados na linguagem imagética, sobretudo sequencialidade e enquadramento.

#### 3.1 ALUÍSIO DE AZEVEDO

De acordo com o posfácio de Carlos Faraco no livro *O cortiço* (1997), Aluísio de Azevedo nasceu em São Luís, Maranhão, em 14 de abril de 1857 e faleceu em Buenos Aires, Argentina, em 21 de janeiro de 1913. Estudou e trabalhou como caixeiro e guarda-livros em São Luís, mudou-se para o Rio em 1876 e matriculou-se na Imperial Academia de Belas Artes, atualmente, Escola Nacional de Belas Artes. Fazia caricaturas para os jornais da época para sobreviver financeiramente. O falecimento do pai o obriga a retornar ao Maranhão em 1878 e no ano seguinte inicia a carreira de escritor com a publicação do romance *Uma lágrima de mulher*.

Em 1881, lança *O Mulato*, obra que obteve sucesso e causou escândalo na sociedade maranhense, devido à linguagem naturalista e por abordar um tema polêmico, o preconceito racial. Esse romance foi bem recebido na Corte como exemplo do Naturalismo, o que fez com que o autor retornasse ao Rio em setembro de 1881. Decidido a continuar a carreira de escritor no Rio de Janeiro, Aluísio passou a publicar seus romances em folhetins da época. Inicialmente, publicou dois romances, *Memórias de um condenado* e *Mistério da Tijuca*, obras que tiveram uma grande repercussão junto ao público, acostumado a romances permeados por relações amorosas e aventuras. Essas obras tiveram a função de garantir a sobrevivência do maranhense no Rio. Mais tarde, a análise e observação dos grupos humanos, as casas de pensão e sua

exploração pelos imigrantes, especificamente, o português, tornaram-se uma característica marcante do autor e resultaram em duas de suas principais obras, *Casa de pensão* (1984) e *O cortiço* (1890). No período de 1882 a 1895 escreveu intermitentemente romances, contos, crônicas, além de peças de teatro em colaboração com seu irmão Arthur Azevedo e Emílio Rouade. Em 1885 iniciou a carreira diplomática, sendo seu último posto cônsul de primeira classe, em Buenos Aires onde viria a falecer aos 56 anos.

### 3.2 RONALDO ANTONELLI

Nasceu em 17 de março de 1952, São Paulo. Kursou três anos de filosofia na USP e como trabalhava no Instituto de Pesquisas Econômicas da universidade resolveu fazer o curso de jornalismo na Cásper Líbero. Continuou a trabalhar na USP, onde militava na política estudantil. Foi preso na invasão policial da PUC, em 1977, com enquadramento na Lei de Segurança Nacional, o que lhe custou a não-aceitação de sua matrícula pela direção da Cásper Líbero no ano seguinte. Contudo, a Anistia lhe permitiu concluir a faculdade, no ano de 1981. Nessa ocasião fez tradução de obras de Che Guevara e Régis Debray para Edições Populares e iniciou uma atividade como roteirista de histórias em quadrinhos para revistas da Grafipar e da Vecchi.

Formado, foi aprovado num teste público da Folha de São Paulo e contratado como redator da “Ilustrada”, entre outras funções, ficou encarregado da área de livros do caderno, função que ocupou por mais de três anos. Paralelamente, tornou-se editor de uma revista técnico-científica, Alimentação & Nutrição, e outras desse segmento, ao longo dos anos 80 e 90 e, junto com o desenhista Vilachã, editou a revista Inter Quadrinhos, a primeira a publicar quadrinistas exclusivamente nacionais. No ano de 1987, foi contratado pelo Círculo do Livro para atuar como chefe de revisão e preparação de livros. Desde essa época, começou a fazer traduções e prestar serviços editoriais e jornalísticos para sobreviver, junto a empresas como Abril, Ática, Atual, Saraiva e outras. Escreveu romances, como *O Crepúsculo das Letras* e *Os Dias do Condor* e também adaptações de obras da literatura mundial para o português. Foi na Escala Educacional que Antonelli refez a parceria com Francisco Vilachã. Ronaldo Antonelli escreveu, a partir de 2007, as adaptações dos romances *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *A Polêmica e Outras Histórias*, de Artur Azevedo; *Inocência*, de Visconde de Taunay, entre outros.

### 3.3 O SOCIAL PERSONIFICADO EM *O CORTIÇO*

Publicado em 1890, Aluísio de Azevedo faz em *O cortiço* uma observação e uma análise determinista de um agrupamento humano. Nessa obra, o autor destaca o surgimento de uma nova forma de exploração do trabalho, expresso na relação entre Bertoleza e João Romão; o negro, à margem da sociedade, enfrentando uma outra maneira de dominação, “esta afinal nada mais resolvia por só por si, e aceitava dele, todo e qualquer arbítrio”(AZEVEDO, 1997 , p.16). O capitalismo personificado em João Romão que, em sua sede pelo poder ultrapassa de forma feroz seus oponentes no desenrolar da história e no capítulo final, literalmente, liquida o adversário que “atrapalhava” o seu caminho, a negra Bertoleza. O capitalismo na sua versão mais crua.

Poderíamos dizer que Bertoleza, em proporção bem menor, queria participar desse processo de acumulação, embora para sua sobrevivência, “[...]quero desfrutar o que nós dois ganhamos juntos” (AZEVEDO,1997, p.195), precisava juntar capital suficiente para comprar sua alforria. Um painel claro do abolicionismo que emergia no país, um processo que não foi acompanhado de uma política inclusiva e fortaleceu a perpetuação de um domínio. À medida que João Romão progredia, o apagamento de Bertoleza se concretizava, conforme ratifica Antônio Cândido (2004, p.118):

Daí a pertinência com que Aluísio escolheu para objeto a acumulação do capital a partir das suas fases mais modestas e primárias, situando a em relação estreita com a natureza física, já obliterada no mundo europeu do trabalho urbano. No seu romance, o enriquecimento é feito à custa da exploração brutal do trabalho servil, da renda imobiliária arrancada ao pobre, da usura e até do roubo puro e simples, constituindo o que se poderia qualificar de primitivismo econômico (CÂNDIDO, 2004, p. 108).

Enquanto se desenvolve essa relação objetual entre Romão e Bertoleza, Aluísio de Azevedo retrata a miséria, a prostituição, a marginalização através dos personagens, condicionados pelo meio em que vivem. O escritor relata também a condição privilegiada dos imigrantes, especificamente, os portugueses, o proprietário João Romão e Jerônimo. Esse, ao contrário do negro brasileiro, apresenta uma qualificação para o trabalho na pedreira. Jerônimo, influenciado pelo meio e por Rita, vai se abasileirando, até ficarem adormecidos os traços do antigo português; o assassinato cometido e ausência de remorso foi uma consequência natural.

Em meio à profusão de personagens do cortiço, surge o atacadista Miranda. O escritor passa então a fazer uma narração paralela entre os dois espaços. No início, apresenta-se uma

rivalidade entre esse e João Romão, o burguês de berço e, o outro, em ascensão. Miranda desejando incorporar ao seu patrimônio o quintal do vizinho. A solução para o impasse foi a construção de um muro. A disputa, então, transfere-se para a ascensão social, o atacadista busca e consegue o título de barão, o que desperta no vizinho um ódio mortal. Mas, essa rivalidade se mostra apenas aparente, pois ao final do relato, o que antes se mostrava um opositor, torna-se um aliado com o arranjo de um casamento entre a filha de Miranda e João Romão. Esse incorpora ao seu cotidiano os hábitos do vizinho, tanto os sociais quanto os econômicos. Percebemos essa assimilação em João Romão tanto no modo de se vestir quanto nas atitudes, especialmente, na expulsão da locatária do quarto 12, no furto praticado contra Libório, dentre outros. Eram os “inimigos” a serem subjugados.

Entretanto, o maior personagem da obra é o próprio cortiço, que no desenrolar da narrativa vai se agigantando, adquirindo vida própria, condicionando o hábito e o jeito de ser de seus moradores. Aluísio apresenta o Naturalismo, o meio, mais forte, influenciando a vida e destino dos personagens, Jerônimo, Pombinha, Leocádia, entre outros, confirmando a teoria de que o meio determina e condiciona o comportamento humano:

O cortiço acordava, abrindo não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas...O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já não se destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço...Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir [...] (AZEVEDO, 1997, p.35-36).

Uma obra que faz um retrato do Brasil no segundo império e uma descrição da prosperidade dos imigrantes portugueses, além de narrar um romance homossexual entre duas mulheres; na adaptação, apresentado de forma sutil, suave e velada. Aluísio de Azevedo faz uma denúncia da condição marginalizada do negro, que prestes a ganhar a liberdade, sofreria um outro tipo de dominação, afinal não possuía qualificação para exercer um trabalho. Em *O cortiço* vemos um relato personificado da realidade social de uma época.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por tecer um trabalho que se baseia na metodologia da pesquisa-ação, pois muitas vezes, envolvidos nas dificuldades que fazem parte do contexto educacional, por exemplo, a falta de valorização profissional, não percebemos os problemas que estão presentes no processo de aprendizagem, “os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam”(BORTONI; RICARDO, 2009, p.49).

A pesquisa qualitativa se justifica nessa dissertação, visto que como afirma Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma pesquisa social formulada a partir de uma ação com a junção de um problema coletivo, na qual os atores envolvidos no processo se interagem de forma atuante, participativa e cooperativa. Além disso, vale ressaltar que tudo que nos cerca em nosso dia a dia é produto de uma pesquisa, a roupa que usamos, os alimentos que consumimos, os cuidados com a saúde etc. E na educação não poderia ser diferente, “O trabalho escolar de ensino e aprendizagem também tem sido objeto de pesquisa sistemática. Por isso é desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico”. (G. SPINDLER; L. SPLINDER, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1998, apud BORTONI; RICARDO, 2008, p. 10).

O projeto se inicia com perguntas exploratórias, um questionário, que aborda uma série de questões sobre a relação dos alunos com os livros, que tipos de obras eles preferem, como se dá o acesso a esses livros, se eles conhecem algum romance de temática social, dentre outras. E a partir dos dados obtidos foi elaborada uma proposta de intervenção que tinha por objetivo atenuar o problema revelado na coleta de dados inicial. Pensamos que a pesquisa qualitativa permitiria uma participação ativa dos atores envolvidos no processo, afinal, “O pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes no ato da construção e de transformação do conhecimento. (BORTONI; RICARDO, 2009, p. 71)

Assim, essa dissertação foi embasada nos pressupostos teóricos já explicitados no capítulo anterior, nos dados coletados através do questionário, na atitude responsiva e participativa dos discentes e em nossa prática profissional que vem sendo construída no decorrer do tempo. Todas as etapas do processo foram desenvolvidas e aplicadas em sala de aula.

#### 4.1 LOCUS DA PESQUISA

A instituição que abrigou o projeto é o Colégio Estadual 10 de Maio, em Itaperuna, no Rio de Janeiro. A escola situa-se no centro da cidade e tem 92 anos de fundação. Sua história está intrinsicamente ligada à do município e à população, pois os itaperunenses, em sua maioria, iniciaram o protagonismo de suas vidas naqueles corredores. Alguns se projetaram socialmente e alcançaram destaque nacional em diferentes áreas de atividade; outros, anônimos, deixaram os rastros de sua importância ao contribuírem para a solidificação de uma trajetória de sucesso no contexto educacional e social.

O colégio surgiu com a criação do Grupo Escolar 10 de Maio, no dia 26 de fevereiro de 1928 e do Ginásio Marechal Deodoro da Fonseca. Em 1956 foi criada a Escola Supletiva 10 de Maio anexa ao Grupo Escolar 10 de Maio e Escola Supletiva Paulina Porto no dia 10 de maio de 1956. Em 1957 foi criada a Escola Normal Estadual, marco na educação da região, visto que, até então, a formação de professores só era possível na rede particular de ensino.

A mudança de nome para Colégio Estadual Marechal Deodoro da Fonseca e a autorização da divisão de Ensino Secundário do MEC para o Segundo Ciclo foram concedidas no dia 1º de dezembro de 1961. Em 10 de setembro de 1970 são integrados ao Ginásio Marechal Deodoro da Fonseca o Colégio Estadual 10 de Maio e o Jardim de Infância Maria Madalena Magacho dos Santos. Posteriormente, ocorre a integração da Escola Estadual 10 de Maio, da Escola Estadual do Ensino Supletivo 10 de Maio e do Colégio Estadual Marechal Deodoro, passando a denominar-se Colégio Estadual 10 de Maio.

Atualmente, o colégio oferece o Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano e a Correção de Fluxo, sendo que o oitavo e o nono funcionam no período matutino e, as outras, no vespertino. Esse segmento apresenta um total de 233 alunos. Há ainda o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), no período noturno, 4 turmas, perfazendo um total de 99 estudantes. O maior quantitativo de alunos, entretanto, encontra-se no Ensino Médio, 15 turmas, 12 no período da manhã, entre elas, duas de fomento, com um total de 377 alunos; à noite, três turmas, 51 alunos. O corpo discente da escola é composto por 760 estudantes.

Apesar de estar situada no centro da cidade, a escola atende a uma clientela advinda dos mais diversificados ambientes sociais, desde os mais abastados aos mais carentes. Sendo assim, há alunos que não conhecem o contexto da restrição e outros que moram em comunidades de periferia e sofrem com o abandono das autoridades públicas. Vale dizer que a violência e as drogas fazem parte de suas rotinas, em alguns casos. E nessa confluência de culturas, a escola tenta cumprir o seu papel.

O colégio possui uma excelente infraestrutura, com vinte e sete salas de aula, um laboratório de ciências e uma biblioteca com acervo variado. O amplo e confortável espaço conta com duas quadras para a prática de esportes, sendo uma coberta, dois auditórios climatizados para reuniões, aulas diversificadas e apresentação de projetos de pequeno porte. Há também um refeitório amplo e um pequeno ginásio coberto que precisa de uma pequena reforma. Esse espaço é utilizado para a apresentação do Café Literário ao final do ano letivo. Há bebedouros dentro e fora do recinto, assim como sanitários masculinos e femininos. Possui ainda um laboratório de informática que necessita de investimentos, uma vez que o número de aparelhos é insuficiente, além de estarem ultrapassados. A escola conta ainda com a sala da direção, dos professores e uma para a coordenação pedagógica, além da secretaria. Os retroprojetores e as duas máquinas de xerox para a reprodução de exercícios e provas auxiliam o desenvolvimento do trabalho do professor.

Atualmente, a direção da escola é composta pelas professoras Maria Inês Freire Borges Figueira (Diretora Geral) e Rosiméa Fernandes Navarro Nuss (Diretora Adjunta), além de uma equipe pedagógica de assessoramento e mais de duzentos funcionários, incluindo professores e serventes. O corpo docente tem liberdade para montar e executar seus projetos assim como as aulas cotidianas. O sistema de avaliação do colégio é composto por cinco instrumentos, entre eles, avaliações, trabalhos, atividades, seminários. O professor tem liberdade para montar seu sistema de avaliação, contanto que seja múltiplo e variado.

#### 4.2 PÚBLICO ALVO DO PROJETO

Os alunos participantes deste trabalho são estudantes de uma turma de 9º ano de uma Escola Estadual em Itaperuna (RJ). Formam uma classe constituída por 37 adolescentes, aproximadamente, com idade entre 13 a 15 anos. De maneira geral, possuem características heterogêneas, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho nas tarefas escolares.

Em relação ao primeiro ponto, observações no cotidiano escolar e o contato com suas famílias permitem afirmar que alguns possuem boas condições no que diz respeito à moradia, à alimentação e ao vestuário. Nota-se uma relativa variedade no tocante aos objetos de uso pessoal como materiais escolares, roupas e alimentação que trazem para o colégio. Entretanto, em uma parcela significativa da turma percebe-se o contexto da restrição: famílias que estão inseridas em projetos sociais como o Bolsa-família, por exemplo. Além disso, residem em comunidades periféricas que sofrem com a ausência do poder público, com a violência e tráfico de entorpecentes.

No que se refere ao desempenho nas tarefas escolares, 50% demonstram interesse, envolvem-se de forma ativa e plena, participando das atividades e dinâmicas desenvolvidas no colégio e dos procedimentos complementares a serem realizados em casa. Dentro desse percentual, 30% são leitores ativos, de acordo com os registros da biblioteca e o trabalho da agente de leitura, frequentando a biblioteca com regularidade. Vale ressaltar que apresentam um ótimo nível de rendimento. Dentre os outros 50%, 30% referem-se a alunos que realizam de forma parcial as ações propostas, o nível de integração abrange apenas o universo da sala de aula; o desempenho escolar é regular. Os outros 20% são estudantes que, aparentemente, demonstram não ter grandes perspectivas em relação aos estudos, deixam de realizar as atividades ou desenvolvem-nas sem muito interesse. A leitura limita-se ao que o professor propõe.

Quanto ao comportamento, é condizente com a faixa etária em que se encontram: conversam bastante, apreciam brincadeiras com os colegas e distraem-se com muita facilidade. Em alguns momentos, o professor não consegue ministrar as aulas de forma satisfatória devido ao comportamento de um grupo, uma vez que as interrupções são constantes. O fato de tomá-los como público desse projeto pode ser justificado pela desmotivação que apresentam em relação às tarefas. Sempre quando propostas, uma parte dos alunos demonstra certa indiferença, como se considerassem as atividades entediantes, associando-as a alguma forma de avaliação.

#### 4.3 PROFESSOR-PESQUISADOR

Concluí o curso de Letras – Português/Literaturas, pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna, em 1998. Entretanto, meu trabalho como professora de Língua Portuguesa teve início em 1991, atuando na rede pública estadual de ensino, em Boa Ventura, distrito rural localizado a 45 km da cidade de Itaperuna, local em que permaneci por um ano. Lecionava para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, vim em remoção para a zona urbana e lecionei por 4 anos em uma escola de periferia, no Fundamental I, precisamente na classe de Alfabetização e séries seguintes. O público daquela escola era constituído por alunos de classes socioeconomicamente desfavorecidas; em grande parte, crianças com atraso escolar e com contexto social complexo, oriundas de lares desestruturados pelo alcoolismo, violência doméstica e sexual, carência afetiva e material.

Exercer a profissão nesse ambiente foi uma experiência que amadureceu e solidificou minha prática. A escola oferecia poucos recursos pedagógicos; realizar o máximo com o mínimo era a

nossa tarefa. Ante a essa realidade social tão peculiar, minha prática passou a ser acrescida de humanidade, afinal não se fica indiferente a um cenário impregnado pelo sofrimento. Simultaneamente, comecei a lecionar na rede municipal de educação, nas séries finais desse mesmo segmento; o contexto dessa escola era o contrário da primeira, alunos cujos pais possuíam uma boa situação econômica; a restrição não fazia parte do universo deles.

Em 1998, após a conclusão da graduação, comecei a ministrar aulas no segundo segmento do Ensino Fundamental em um colégio no centro da cidade, local em que o presente projeto foi realizado. Fiquei por seis anos atuando do sexto ao nono ano e depois fui para o Ensino Médio. Paralelo a essa realidade, pedi desligamento da rede municipal e assumi mais uma matrícula na rede estadual de ensino, no período noturno, em uma escola cuja realidade era similar àquela no início de minha carreira, alunos com necessidades materiais e envolvimento com drogas. Nesse colégio, atuei no Fundamental II e Médio.

Como se percebe, durante esses 27 anos de profissão, lecionei em todas as séries da Educação Básica, desde a Classe de Alfabetização até a terceira série do Ensino Médio. Muitas convicções e certezas sobre o papel do professor e a minha prática na sala de aula foram postas em confronto com o difícil e complexo contexto escolar que presenciei. Percebi que ser professora é mais do que cumprir o planejamento previsto; é preciso reformular o trabalho docente. É necessário conciliar os objetivos que se deseja alcançar com práticas de ensino significativas, condizentes com a realidade em que vivem os alunos. A escola é cercada por muros, mas faz parte do contexto social e político em que está inserida, sendo muitas vezes usada pelas autoridades públicas. Trabalhar o caráter sociointeracional da linguagem, tratá-la como uma prática social e romper com a concepção tradicional de ensino é uma necessidade. Para que tal possibilidade possa se tornar uma realidade, a leitura e ensino de textos de gêneros diversos, incluindo os literários, desempenharão um papel imprescindível nesse processo.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Nessa pesquisa, adotamos como instrumentos de coletas de informações, um questionário inicial, cuja análise dos dados obtidos validou a questão que cerceia o projeto. Depois, o diário de campo permitiu ao professor-pesquisador anotar fatos importantes ocorridos durante o processo de intervenção, assim como um diário de leitura, um caderno para os alunos registrarem etapas importantes do processo e arquivarem o material entregue ao longo da intervenção. Por último, as atividades elaboradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

O questionário foi composto com 24 perguntas, sendo 11 discursivas e 13 de múltipla escolha. As discursivas foram formuladas com o intuito de que o aluno respondesse que tipos de livros ele mais aprecia, quantos ele lera no ano anterior, e dentre esses, de quais ele mais havia gostado e se ele já teve contato com algum romance social. Já as questões de múltipla escolha tinham como objetivo, dentre uma série de opções, a verificação de como os estudantes têm acesso ao livro, como se constrói essa relação, se é uma atividade com a qual ele se identifica, se o professor tem o hábito de trabalhar com a leitura de livros, quais autores ele conhecia. Nesse questionário, alguns questionamentos se correlacionavam, pois o propósito era verificar se o que foi relatado na pergunta de múltipla se confirmava na discursiva. Por exemplo, na questão “que tipo de livros você gosta”, buscamos a confirmação do fato na pergunta de múltipla escolha, “assinale os tipos de livro que você mais gosta de ler”.

Quanto ao conteúdo das perguntas, elas contemplam os universos literário, musical e cinematográfico. O objetivo era verificar se os alunos já tinham lido algum romance social, se leem livros apenas em função da escola, se reconhecem, ainda que de forma bem elementar, o que seja uma obra de cunho social. Além disso, averiguar se eles já tinham lido algum romance em formato de quadrinhos. Assim, esses propósitos justificam as perguntas 17, 19, 20, 21, 22. Iniciamos o questionário com perguntas sobre filmes e músicas, uma forma de fazer com que os alunos não pensassem que o interesse era somente sobre leitura e colocassem respostas para agradar ao professor e também verificar, se pelo menos, nesses universos, o estudante relataria alguma experiência com a arte de cunho social. Optamos também por não discriminar os livros de HQs e, sim, inclui-los em meio às obras selecionadas para o estudo, visto que queríamos verificar se os discentes têm a vivência e concepção de narrativas longas em formato de HQ.

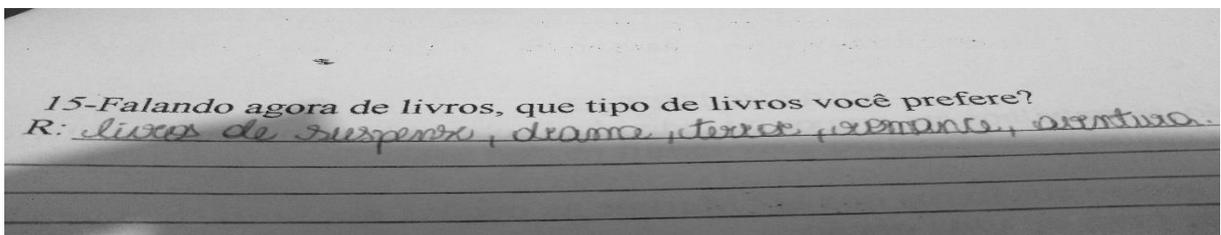
Assim, elaboramos uma estratégia para a aplicação do questionário. Um professor de outra disciplina aplicou-o, a fim de fazer com que o aluno fosse o mais sincero possível. O intuito foi o de desvincular por completo o questionário do professor de Língua Portuguesa para que houvesse uma fidelidade nas respostas sem que os alunos ficassem com receio de constranger o docente. Entretanto, quando o processo interventivo teve início, explicamos para a turma o projeto de pesquisa, como se daria a participação deles. Fizemos também o resgate desse questionário e situamos o fato de que a pesquisa tinha iniciado a partir dele, visto que tínhamos conhecimento de que faz parte da metodologia da pesquisa-ação que os participantes soubessem o que estava acontecendo e qual o papel deles no processo.

Conforme relatado anteriormente, o questionário contou com perguntas iniciais sobre filmes e músicas, uma forma de fazer com que os alunos não pensassem que o interesse era somente

sobre leitura e colocassem respostas para “agradar ao professor”. Assim, não apresentaremos análise desses dois itens, uma vez que não eram objetos de investigação.

Assim, a partir da pergunta 15, introduzimos questionamentos sobre as atividades literárias dos alunos. Nesse momento inicial, o estudante deveria responder espontaneamente “que tipo de livro ele mais gostava”. Observamos que a preferência da maioria era composta por mais de uma opção; eles apreciavam estilos diferentes, o que nos parece informar que não importa a categoria, mas o enredo. Se o livro despertar o interesse deles, entra na relação de preferência, conforme se observa na resposta 1:

#### RESPOSTA 1 – Resposta da aluna B à pergunta 15

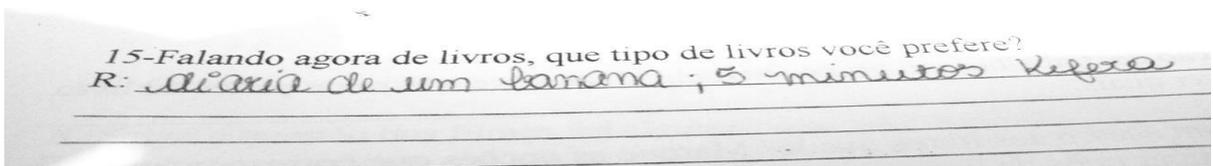


Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: “Livros de suspense, drama, terror, romance, aventura”.

Assim, dentro de um universo de 27 alunos, 37% citaram o suspense, 33%, as histórias de amor e outros 37%, a aventura. A seguir, 15% escreveram a ficção, 7%, a comédia e 4% citaram gostar de sobrenatural, ação e drama, respectivamente. Dois jovens citaram os quadrinhos e um outro os mangás. Entretanto, dois aspectos se destacaram nessa pergunta inicial. Um deles é que um aluno nominou os livros *Diário de um banana* e *5 minutos Kéfera* em vez de citar o estilo, o que nos permite inferir que ele leu o livro, mas não sabe a que categoria pertence essas obras literárias como perceberemos na resposta 2:

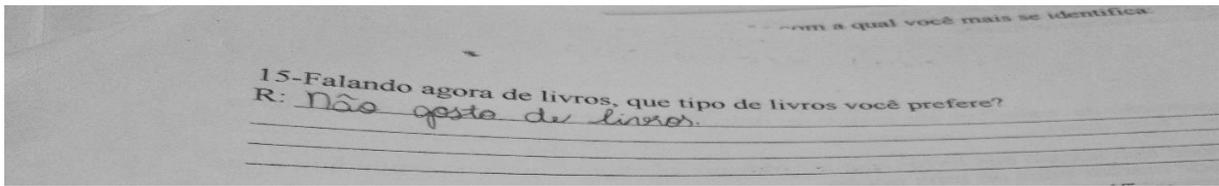
#### RESPOSTA 2 – Resposta do aluno R à pergunta 15



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

O outro detalhe que chamou a atenção é que três alunos deixaram claro não gostar de ler, um escreveu “Nenhum” e dois “Não gosto de livros”; um indicativo de que não apreciam essa prática, ou não tiveram boas experiências conforme se observa na resposta 3:

## RESPOSTA 3 – Resposta do aluno G à pergunta 15

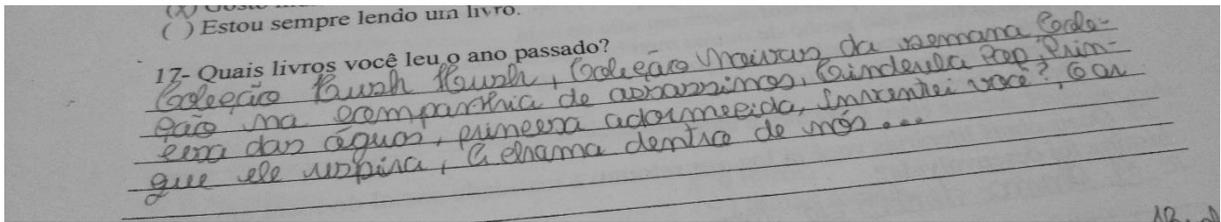


Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na pergunta 16 o aluno deveria assinalar a opção com a qual ele mais se identificava em relação à leitura de livros. 33% assinalaram a opção “Gosto um pouco”. Essa resposta permite-nos pensar que eles gostam desde que a temática desperte seu interesse. Cerca de 7% assinalaram “Leio porque preciso” e outros 7% se identificaram com a opção “Não gosto, mas leio”. O primeiro grupo nos diz, implicitamente, que só realiza a prática da leitura por uma questão de necessidade; reconhecem a importância dela para o desenvolvimento deles, ainda que não seja uma atividade muito apreciada por eles. O segundo nos indica que não gostam de ler, mas fará o que o professor sugerir. Para 18% a leitura é uma atividade prazerosa, assinalaram as opções “Gosto” e “Gosto muito”, respectivamente e 11% se identificaram com a alternativa “Estou sempre lendo um livro”. Todavia, para outros 11% a leitura não é uma prática agradável, eles assinaram a opção “Detesto”: dentre esse último percentual, um deles assinalou também a opção “Gosto um pouco” e é o mesmo que na questão 15, quando solicitado que tipo de livros preferia, escreveu “Nenhum”.

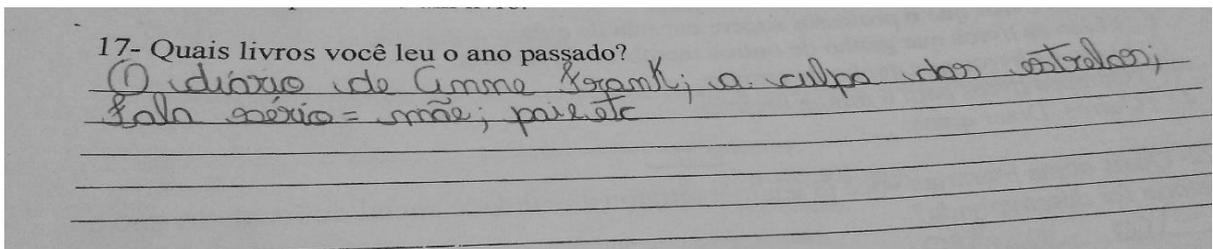
Na pergunta 17 foi solicitado ao aluno que nomeasse os livros que ele havia lido no ano anterior. Em um total de 27 alunos, 26% leram apenas um livro. Entre eles, encontra-se o aluno que, nas questões anteriores, que tipo de livros preferia e qual a opção com a qual ele mais se identifica em relação à leitura, respondeu “Não gosto de livros” e “Detesto”, respectivamente. O livro que ele leu ano passado foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. É bom esclarecer que esse aluno em 2018 estudava em uma escola particular e mostra que a leitura canônica não lhe agradou. Um número considerável de alunos leu dois livros, cerca de 22%, eles citaram obras como *Diário de um banana* e HQs, os livros dos youtubers Christian Figueiredo e Lucas Rangel. Outros 18% escreveram “Não me lembro”. Talvez não tenham lido livro algum ou, se leram, a prática não foi significativa. 30% leram mais de seis livros e o que se destaca nesse percentual é que algumas das obras lidas compõem coleção, por exemplo, *A mediadora*, *Coleção Na Companhia de Assassinos*, dentre outros. Confirmaremos a informação nas respostas 4 e 5:

## RESPOSTA 4 – Resposta da aluna M à pergunta 17



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

## RESPOSTA 5- Resposta da aluna L à pergunta 17



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Essa seleção permite inferir que, ao lerem o primeiro livro, gostaram da história e foram ler as outras obras da coleção, levando-nos a crer que estivessem construindo a identidade literária. Essa pergunta 17 se desmembrou na 18. Nessa questão, o aluno teria que responder, dentre os livros lidos no ano anterior, de quais eles haviam gostado mais. Em um universo de 27 alunos, 37% escreveram que tinham gostado de todos, sem distinção; 18% relataram “Não me lembro” para os livros que haviam lido no ano, dois tornaram a repetir essa expressão nessa questão; eles não se recordavam se tinham ou não gostado dos livros; dois não responderam e um escreveu “Não sei”. Cerca de 33% relataram uma preferência entre as obras lidas. Um deles que lera *O diário de Anne Frank*, *A culpa é das estrelas*, a série *Fala sério, mãe*, *Fala sério, pai* tinha destacado na questão 15 que preferia os estilos suspense e aventura; nessa questão disse que o livro de que mais tinha gostado foi *O diário de Anne Frank* cuja temática social se distancia dos outros livros lidos. Mais um indício de que, nessa faixa etária, os alunos estão abertos a todos os estilos, basta que lhes sejam apresentados e os motivem de alguma forma. Confirmaremos a informação acima na resposta 6:

## RESPOSTA 6 – Resposta do aluno F às perguntas 15, 16 e 18

R: Suspense, aventura e etc

16- Sobre livros, assinale a opção com a qual você mais se identifica:

Detesto  
 Gosto um pouco  
 Leio porque preciso  
 Não gosto, mas leio.  
 Gosto.  
 Gosto muito.  
 Estou sempre lendo um livro.

17- Quais livros você leu o ano passado?  
O diário de Anne Frank, a culpa dos outros, sala de aula - mãe, pai etc

18- Desses, de quais você mais gostou?  
O diário de Anne Frank.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Nota: “Suspense, aventura”.

Nota: “Estou sempre lendo um livro”

Nota: “O diário de Anne Frank”.

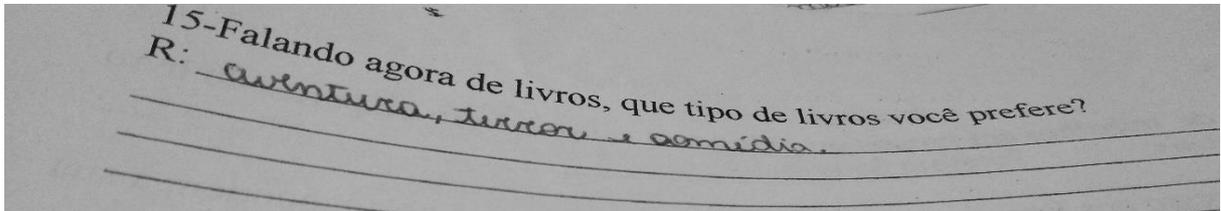
Os 11% que escreveram “Não gosto de livro” ao responder que tipo de livros preferia e “Detesto” para as atividades que se relacionam com a leitura nas questões anteriores, dois escreveram “Nenhum” e o outro não respondeu à pergunta.

A próxima questão, a de número 19, dentro de uma série de opções, o aluno deveria marcar os tipos de livros de que ele mais gosta de ler: livros de histórias de amor, terror, romance social, contos, coletâneas, mangás, HQs, suspense, aventura, entre outros. O objetivo era verificar o objeto da pesquisa, se ele já tinha lido algum romance de temática social, como também averiguar se ele já lera livros em formato de quadrinhos. E, também, se haveria alguma incoerência em relação à pergunta 15, pois nessa ele citou espontaneamente os livros de sua preferência. Nessa pergunta 19, ele poderia marcar mais de uma opção. Assim, em vez de relatar o percentual, mostramos as particularidades constatadas.

Observamos que alguns estilos que não foram citados na questão 15 foram assinalados na 19. A opção “Livros de Séries” foi marcada por 11 alunos como sendo de sua preferência e apenas um aluno havia citado esse estilo na questão 15. Outro estilo não nominado na pergunta 15 e agora destacado por 6 alunos como preferido foi a opção “Livros de Contos”. A alternativa “Livros de Aventuras” recebeu também expressiva votação, 15 alunos assinalaram essa opção. As opções “Livros de suspense” e “Livros de Histórias de Amor” receberam o voto de 12 e 9 alunos, respectivamente. As omissões citadas anteriormente nos permitem concluir que pode ter ocorrido um lapso: os alunos podem ter se esquecido de escrevê-las na questão 15 ou podem nos indicar também que embora eles gostem de um estilo literário, os estudantes acabam lendo outros, provavelmente, motivados por fatores externos, como é o caso de um aluno, por exemplo, que citou como preferidos, “aventura”, “terror” e “comédia” na pergunta 15, leu, no

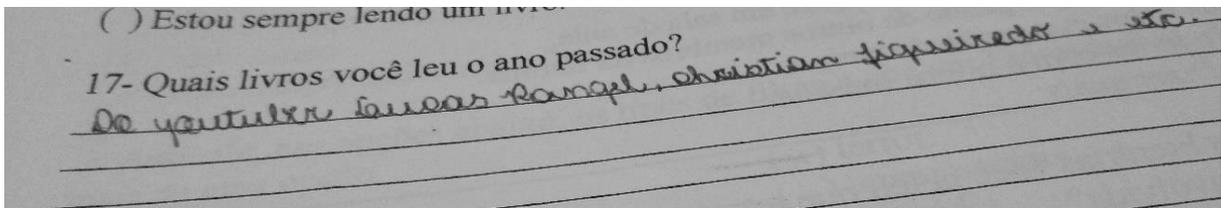
ano anterior, as obras dos youtubers Lucas Rangel e Christian Figueiredo. Além disso, assinalou na pergunta 19 o estilo “aventura” como sendo preferido, conforme se observa nas respostas 7, 8:

RESPOSTA 7 - Resposta do aluno H à pergunta 15



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

RESPOSTA 8 - Resposta do aluno H à pergunta 17



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Os detalhes revelados no parágrafo anterior nos mostram que ele leu algo que está na “moda”. O estudante leu o livro de quem, provavelmente, ele segue na rede social. Apenas três alunos assinaram a opção “Romance Social” como sendo de sua preferência, embora não tenham informado nenhuma obra literária nesse estilo. Cogita-se que os alunos não reconheçam esse estilo, o que caracteriza uma obra de cunho social. Percebe-se que não é um estilo com o qual estejam familiarizados, nem mesmo em sala de aula, pois na pergunta 20, “Você se recorda de já ter estudado/trabalhado com livros”, 74% assinalaram a opção “Sim”. Além disso, na 21, “Como você tem acesso aos livros que lê”, uma das opções era “Leio os livros que o professor pede em sala de aula” e essa foi assinalada também por 74%, conforme foi analisado adiante. Se tivessem lido algum texto nesse estilo, uma boa parte, provavelmente, teria informado.

Uma outra categoria não familiar aos estudantes são as HQs. Somente 5 alunos assinalaram essa opção, o que é compreensível, afinal a pessoa lê o que conhece. Dentre os alunos que disseram anteriormente “Não gosto de livros”, “Detesto” ao especificar a sua relação com a leitura, dois confirmaram o discurso, assinalando a opção “Outros” e escreveram “Nenhum”. Todavia, um deles marcou as opções “Livros de Aventura” e “Livros de Séries”.

Na questão 20 foi perguntado ao aluno se ele já havia estudado ou trabalhado com livros nas aulas de Língua Portuguesa. Em um total de 27 alunos, 74% assinalaram afirmativamente e 26% negativamente. A pergunta foi desmembrada e quem respondeu de modo afirmativo,

deveria marcar que tipos de atividades foram desenvolvidas: leitura do livro inteiro durante várias aulas na sala de aula, leitura do livro inteiro em casa e atividades na sala de aula. Incluímos também as opções, o professor leu para você trechos do livro, atividades escritas sobre o livro em sala de aula, debate sobre o livro e o professor pediu para você e outros colegas lerem em voz alta trechos dos livros. Entre os 74% que afirmaram terem trabalhado ou estudado com livros nas aulas de Língua Portuguesa, 44% assinalaram a opção “Leitura do livro inteiro em sala de aula”, o que se explica pelo contexto em que esse trabalho estava inserido: no segundo segmento do ensino fundamental há duas aulas semanais para Leitura e Produção textual. No ensino fundamental II, no estado do Rio de Janeiro, há seis aulas de Língua Portuguesa, sendo duas atribuídas à Leitura e Produção Textual. Normalmente, o professor que leciona a língua materna é o mesmo de Leitura e Produção Textual.

Além disso, 37% marcaram “O professor leu para você trechos do livro”, prática comum nas aulas de Leitura e Produção Textual: o professor lê em voz alta trechos do livro e solicita que o aluno também leia uma parte do livro. Outra prática que se destacou foi “Atividades escritas sobre o livro”; essa opção foi assinalada por 41%. Outros 22% destacaram “Atividades escritas sobre o livro para fazer em casa” e “O professor pediu para você e outros colegas lerem em voz alta trechos do livro”. Uma atividade com a qual os alunos parecem familiarizados é com a “Apresentação de trabalhos em grupos ou individual sobre o livro ou partes do livro”; aproximadamente 48% destacaram essa alternativa.

Essas respostas apontam que os alunos costumam ler livros em sala de aula, uma vez que o mesmo professor que leciona Língua Portuguesa, ministra também Leitura e Produção Textual e, para o aluno, parece que não há diferença entre as duas, o que nos possibilita a seguinte reflexão: há uma similaridade de estratégias pedagógicas nas duas disciplinas. Pode-se também inferir que os docentes não têm o hábito de levar para a sala de aula livros de temática social, uma vez que mais de 90% dos alunos não conhecem as características dessa categoria literária e nem leram nenhuma obra desse estilo.

A próxima pergunta, a de nº 21, permitiu-nos descobrir como os alunos acessam os livros que leem. Apresentamos uma série de alternativas e eles poderiam marcar mais de uma opção: leio os livros que o professor pede na sala de aula; meus pais me dão livros para ler; peço aos meus pais os livros que gosto de ler e eles compram para mim; pego na biblioteca da escola; leio os livros que meus amigos me indicam; leio os livros que meus amigos me emprestam; leio os livros que baixo da internet; leio os livros que o professor sugere, dentre outras.

Pelos itens assinalados, conclui-se que o professor ainda exerce um papel preponderante na formação do estudante como um leitor literário, 74% marcaram a opção “Leio os livros que o

professor pede em sala de aula”. Outros 77% marcaram a opção “Pego na biblioteca da escola”; ainda que de maneira desarticulada eles tentam construir o gosto literário. Vale destacar que a biblioteca conta com uma agente de leitura que além de fazer indicações literárias, desenvolve um projeto de protagonismo literário advindo de uma parceria com o Instituto Airton Senna há alguns anos. A parceria foi rompida, mas a ideia central do projeto continua a ser desenvolvida: a formação de um time de leitores no oitavo ano do segundo segmento do ensino fundamental; uma das ideias centrais que o Instituto Airton Senna desenvolveu no colégio e continuou mesmo depois de a parceria ter sido desfeita.

Além da biblioteca, esses alunos têm na internet uma outra forma de acesso aos livros, 30% assinalaram a opção “Leio os livros que baixo da internet”. Apenas 15% marcaram as opções “Peço aos meus pais os livros que gosto de ler e eles compram para mim” e “Meus pais me dão livros para ler”. Esses percentuais são justificáveis pela situação econômica dos estudantes, uma parcela significativa pertence a um contexto social de restrição financeira.

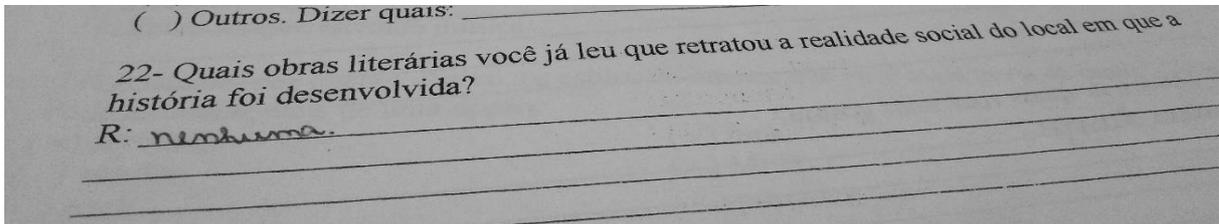
Um outro dado constatado é que os amigos também influenciam na leitura. 11% assinalaram a opção “Leio os livros que meus amigos me indicam” e 7% “Leio os livros que meus amigos me emprestam”. Porém, uma observação a ser feita é o fato de que os três que afirmaram não gostar de livros e “Detesto” para a opção com a qual se identificam em relação à prática de leitura, marcaram nessa questão a alternativa “Leio os livros que o professor pede para ler”, o que nos sugere que eles não tiveram uma experiência agradável em relação à leitura que o professor solicitou.

Na pergunta de nº 22, os alunos deveriam responder ao seguinte questionamento: qual obra literária você já leu que retratou a realidade social do local em que a história foi desenvolvida? Essa pergunta alicerça toda a nossa pesquisa e foi organizada para mais uma vez verificar se o aluno realmente já lera alguma obra de temática social. Sendo agora de forma espontânea e não uma escolha entre várias alternativas, talvez a resposta fosse diferente. Entretanto, as respostas dadas nos permitem dizer que esses alunos não tiveram contato com a leitura de livros de cunho social; 30 % responderam “Não se lembravam”, 11% “Não sei” e 11% não responderam.

Pode-se dizer também que nem mesmo o professor apresentou essa categoria a eles, uma vez que na questão anterior, ao relatar como tinham acesso aos livros, 74% assinalaram que uma das formas de acesso era “Leio os livros que o professor pede em sala de aula” e se ele desconhece o que seja este tipo de livro ao escrever “Não sei” e “Não me lembro” ou “Nenhuma” demonstra que não está familiarizado com essa categoria. Além disso, 74% marcaram a opção “Pego na biblioteca da escola” como sendo uma das formas de acesso ao

livro na questão 21, o que torna possível concluir que também naquele recinto os estudantes não recebem indicação de romance social, conforme expresso na resposta 9:

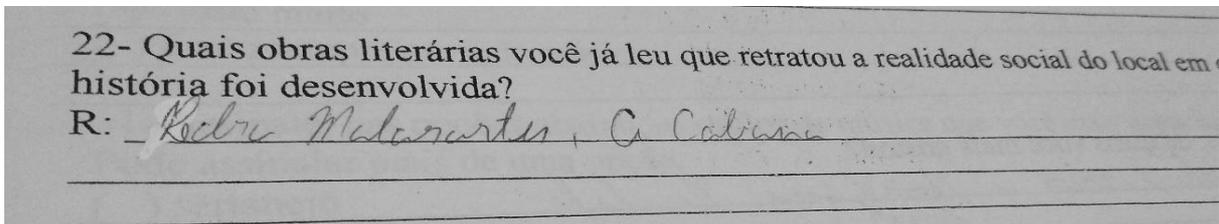
RESPOSTA 9 – Resposta da aluna M à pergunta 22



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

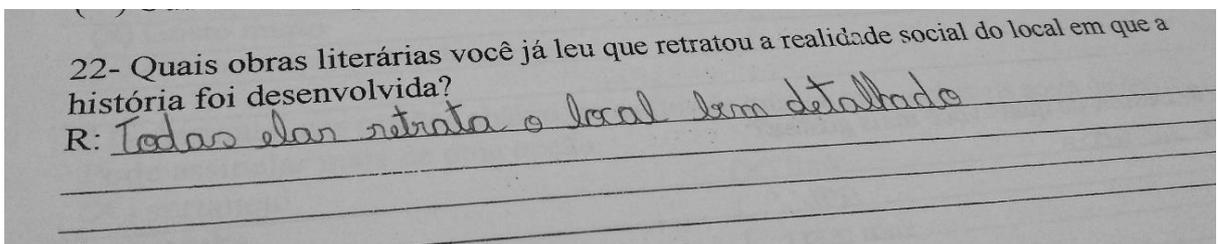
Nessa questão de nº 22, um outro aspecto merece uma análise. Alguns alunos nominaram livros como *Pedro Malasartes*, *A Cabana*, *A chama dentro de nós*, *O mistério do museu Imperial*; um outro estudante respondeu “Todas elas retratam o local bem detalhado”, entretanto os livros que ele leu foram *Se eu ficar*, *A espada de vidro*, *O crime*, *A culpa é das estrelas* como sendo obras que retrataram a realidade social do local em que a história foi desenvolvida. Confirmamos essa informação nas respostas 10, 11, 12:

RESPOSTA 10 – Resposta do aluno N à pergunta 22



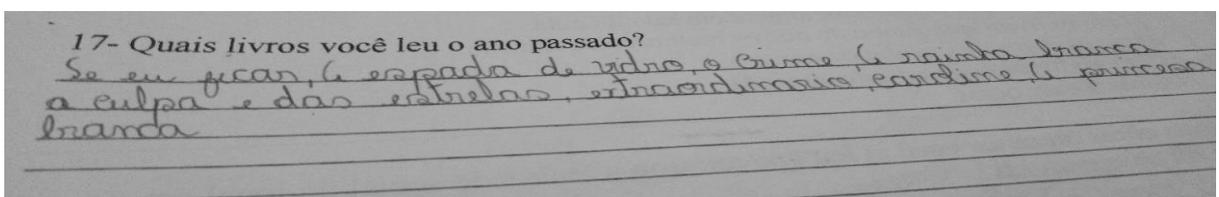
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

RESPOSTA 11 – Resposta do aluno T à pergunta 22



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

RESPOSTA 12 – Resposta do aluno T à pergunta 17



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Isso nos permite pensar que esses alunos associam cunho social a mistério, suspense, assassinato, autoajuda, histórias de amor; um indicativo de que faltam a eles a concepção do seja um romance de cunho social. É importante para o aluno, nos últimos segmentos do ensino fundamental, a leitura de obras de temática social, não somente por conta da organização social da sociedade brasileira, mas também por serem textos que aparecem reiteradamente no ensino médio; logo, é fundamental que constem no repertório desses alunos. Não tendo contato com esse estilo antes, ao adentrarem o ensino médio, os alunos mostram-se desinteressados, principalmente quando precisam efetuar a leitura de obras clássicas desse estilo.

Na penúltima questão, os alunos deveriam assinalar, dentre uma relação de autores, quais eles conheciam. Na lista, foram colocados escritores muito conhecidos na atualidade e escritores canônicos que apresentam obras de cunho social, como Drummond, Graciliano Ramos, Machado de Assis, Jorge Amado e o autor que será lido nessa proposta interventiva: Aluísio de Azevedo. O objetivo dessa questão era ver se algum dos escritores de obras de romance social apareceria, pois há trechos de suas obras nos livros didáticos e, ainda que de modo fragmentado, os alunos poderiam ter lido. Também buscávamos verificar se eles conheciam algo sobre o escritor cuja obra trabalhada nessa pesquisa e, assim, ratificar hipótese de que eles não conheciam esse escritor. Vale ressaltar que tal fato foi confirmado, uma vez que nenhum estudante assinalou essa alternativa. Os autores que mais se sobressaíram foram os youtubers Christian Figueiredo e Kéfera Buchman com 52% e 59%, respectivamente. Alguns poderiam afirmar que esses alunos conhecem essas personalidades apenas pelos canais no Youtube, sendo, pois, seus seguidores. Provavelmente, esta também seria uma reflexão verdadeira. É bom salientar que esses youtubers escreveram livros e há exemplares na biblioteca da escola, sendo esses muito requisitados pelos alunos. A afirmação mais coerente a ser feita é que o fato de serem seus seguidores no Youtube levou-os a lerem os livros, afinal, esperam encontrar na obra o mesmo conteúdo que os atrai na rede social.

Outro autor que se destacou foi Pedro Bandeira, citado por 41% dos jovens, seguido de Machado de Assis que recebeu o mesmo percentual. O reconhecimento do escritor canônico parece se basear no fato de que os contos machadianos aparecem com visibilidade nos livros didáticos e são bem utilizados pelos docentes em sala de aula. Assim, os alunos já leram algum conto ou pelo menos, ouviram alguém falar sobre ele. Outros 37% disseram conhecer Talita Rebouças, 22%, Ziraldo e, também, 22% Paula Pimenta e Carlos Drummond de Andrade. Foram destacados também Jojo Moyes, J.K. Rowling e Lewis Carrol, todos com 11%. Jim Benton, Jeff Kinney, Percy Jones, Rick Riordan, autores bem conhecidos e populares também foram lembrados pelos alunos.

Concluimos que os alunos, no contexto em que se realizou a pesquisa, não estão familiarizados com a leitura de livros de temática social, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental. Quando questionados em “Qual obra literária você já leu que retratou a realidade social do local em que a história foi desenvolvida”, pergunta de nº 22, 30 % responderam “Não se lembravam”, 11% “Não sei” e 11% não responderam. Outros nomearam livros que não pertencem a essa categoria, *Pedro Malasartes*, *A Cabana*, *A chama dentro de nós*, *O mistério do museu Imperial*; um outro estudante respondeu “Todas elas retratam o local bem detalhado”, entretanto, os livros que ele leu foram *Se eu ficar*, *A espada de vidro*, *O crime*, *A culpa é das estrelas*. Parece-nos, então, que eles não têm uma concepção do que seja uma obra de cunho social e nem o professor tem o hábito de trazê-las para a sala de aula, uma vez que o docente ainda é um grande mediador de leitura desses estudantes, já que na questão de nº 20, em que eles deveriam assinalar como se dava o acesso aos livros, 74% marcaram a opção “Leio os livros que o professor pede em sala de aula”. É provável que, se o professor tivesse requisitado, de modo sistemático, leituras desse gênero, eles teriam nomeado. Outro aspecto que merece destaque reside no fato de que esses jovens não estão acostumados a lerem livros no formato de quadrinhos. Somente 5 alunos assinalaram essa opção, na pergunta de nº 19, em que foi solicitado que eles assinalassem os tipos de livros de que ele mais gostava de ler.

Há de se montar estratégias significativas para que a inserção de romances canônicos no ensino fundamental se dê de forma eficiente. Dessa forma, nossa proposta se baseia em uma leitura comparada, híbrida, um mesmo texto literário em formatos diferentes, alguns capítulos do clássico e páginas da versão adaptada dele formando um todo. Essa metodologia permitiria que novos sentidos fossem apreendidos e diferentes estratégias de interpretação fossem formuladas. Esse trabalho foi elaborado para ser realizado em grupos. Solicitamos que cada aluno lesse uma parte do livro, a fim de não tornar a tarefa monótona e cansativa, fazendo pausas e propondo discussões sobre aspectos relevantes da obra. Consideramos que o compartilhamento da leitura é extremamente eficaz quando se trata de obras um pouco mais complexas, além de promover uma integração da turma. O roteiro, as atividades propostas não foram fixas, sofreram alterações e adaptações mediante necessidades inerentes à aplicação. Vale salientar, ainda, que esse trabalho seguiu as premissas metodológicas dos Círculos de Leitura propostos por Rildo Cosson (2014b), especificamente o compartilhamento entre os leitores/alunos formando comunidades de leitores.

## 5 PROCESSO INTERVENTIVO

A proposta concebida para essa dissertação baseia-se na inserção de um romance social no segundo segmento do ensino fundamental. Conforme relatado anteriormente, no contexto em que foi aplicado, os alunos não estavam habituados à leitura de livros com temática social. Além disso, percebemos que os estudantes, nessa comunidade escolar, estavam familiarizados à leitura de tirinhas e de charges, embora o romance em quadrinhos fosse uma situação inédita. Assim, estamos propondo a leitura do romance *O cortiço* em quadrinhos, uma adaptação feita por Ronaldo Antonelli e alguns capítulos do clássico escrito por Aluísio Azevedo a fim de promover uma ampliação de repertório do corpo discente.

Para que essa proposta seja possível, elaboramos algumas estratégias. Uma delas é a proposição de uma leitura híbrida de páginas da adaptação em quadrinhos aglutinadas a alguns capítulos do cânone. Percebemos que essas duas obras apresentam uma relação de complementariedade em todo o desenvolvimento da narrativa, ainda que tenham preservado a singularidade. Pensamos que a adaptação em quadrinhos poderia conceder o fôlego necessário para a densidade da obra clássica.

Outra estratégia seria a formulação de questões orais de mapeamento sobre os recursos imagéticos empregados pelo ilustrador, uma forma de tentar guiar o olhar do aluno para a presença de texto nas expressões faciais, no destaque dado a algum personagem ou situação através do enquadramento e sequencialidade, a presença dos elementos de pano de fundo. Formulamos também perguntas orais de inferências e hipóteses sobre as relações humanas entre os moradores do cortiço e do universo de Miranda, características dos personagens e aspectos sociais abordados na obra. É necessário ressaltar que a proposta não se limitou à proposição de questões orais, houve as discursivas também, principalmente em temas relevantes da obra. Optamos pela presença mais intensa das questões escritas nas etapas 4, 5, 6, momento em que adentramos a metade da obra e o surgimento de questões centrais e importantes, tanto na adaptação, quanto no clássico. Nas três etapas iniciais, queríamos salientar a relação entre imagem e texto, ora uma ligação complementar, ora de independência. O objetivo era fazer com que o aluno perdesse o hábito de ler apenas a linguagem verbal, esquecendo-se do texto presente na imagem.

Assim, a cada quadrinho lido, as perguntas eram feitas, fazendo com que o aluno voltasse o olhar para a imagem. Pensamos também que nessa dissertação, distanciar-se um pouco da forma tradicional, perguntas e respostas escritas, poderia representar uma forma diferente de se desenvolver a leitura. Além dessas estratégias, criamos as tarefas complementares, que foram

um momento de reflexão crítica sobre as situações sociais relatadas nas obras. O projeto contou com seis etapas, iniciando-se pela etapa motivacional. As imagens estão presentes no caderno pedagógico e no Anexo B.

## 5.1 ETAPA MOTIVACIONAL

### DURAÇÃO: 2 AULAS

Iniciamos a etapa com uma análise da imagem da capa da adaptação em quadrinhos. Esse momento motivacional foi organizado a fim de que a proposta de leitura tivesse um início diferente, partindo da análise da capa, que continuamente, diz muito sobre a obra. Essa dialoga com a proposta do roteirista e adaptador Ronaldo Antonelli, que deu ênfase às relações entre os moradores do cortiço no livro, entre eles, o de Jerônimo e Rita Baiana, que se sobressaem na capa, provavelmente o motivo de terem sido retratados com destaque pelo ilustrador. No entanto, a cena em questão, também possibilita ao professor, que possui o hábito de leitura, preparar o aluno para chegar ao cerne da obra, que é o espaço no qual ela se desenvolve, um cortiço, uma vez que as imagens de fundo fazem referência a esse elemento que dá nome ao livro.

Outro aspecto é que as perguntas foram elaboradas no sentido de verificar se os alunos tinham alguma noção de leitura imagética, além de constatar se eles quando leem, observam os elementos extratextuais que aparecem na capa, editora, autor e a adaptação em quadrinhos em si. Buscamos verificar se eles têm noção do que seja uma obra adaptada e, nesse caso, quem é o autor, adaptador e o ilustrador. Assim, com essa atividade introdutória e a mediação do professor, observamos que os estudantes, ao final dessa etapa motivacional, foram capazes de levantar hipóteses não só sobre o espaço em que a cena se desenvolvia, como também conseguiram responder ao questionamento “o que é um cortiço”.

Inicialmente, editamos a capa original da adaptação em quadrinhos nos programas Paint e Fotos, do Windows, de modo a gerar cinco versões dela, com a supressão de elementos verbais e não verbais, até a apresentação completa dessa. Na primeira, omitimos toda a linguagem verbal e um detalhe imagético, o personagem Jerônimo, apresentado também na parte superior da obra, fora do campo de visão da cena central. Na segunda, inserimos essa segunda imagem de Jerônimo. A seguir, a terceira capa foi concebida com a introdução dos elementos paratextuais que se relacionavam à confecção do livro, editora, ilustrações e o adaptador. Na imagem 4, acrescentamos o autor da obra canônica da qual esse livro é uma adaptação. Na quinta, incluímos o elemento verbal “Literatura Brasileira” e o vocábulo “Em Quadrinhos” que

indicam a coleção a que essa obra foi inserida e por último, a capa completa, com a inserção do nome *O cortiço*, (vide anexo 2, imagem 6). Projetamos a imagem 1 no datashow e elaboramos as seguintes perguntas orais coletivas:

IMAGEM 1 – Capa da adaptação de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

- 1- O que vocês veem na imagem?
  - 2- Pode-se dizer que a mulher em destaque tem boa aparência e desperta atenção por onde passa. Que detalhes na imagem nos permitiriam afirmar isso?
  - 3- No lado esquerdo da imagem, há outra mulher. O que ela está fazendo? Como percebemos esse fato na cena ilustrada?
  - 4- A outra mulher, no lado direito da cena ilustrada, está saindo ou chegando? Justifique sua resposta.
  - 5- Observe a imagem da mulher de costas. O que ela poderia estar fazendo? Como confirmaríamos essa afirmativa?
  - 6- Há também na cena um negro sem camisa. Que aspectos do desenho nos permitiriam afirmar que ele está em movimento?
  - 7- E ao fundo? Que imagem se sobressai?
  - 8- Como essas casas estão dispostas?
  - 9- Um aspecto na estrutura material se sobressai nessas casas. Qual?
  - 10- A forma como as casas foram desenhadas nos permitiria fazer uma inferência sobre a classe social de seus moradores. Que classe social é essa? Que elementos justificariam sua resposta?
- Após essas perguntas iniciais, formulamos um questionamento escrito para o diário de leitura a ser respondido em sala de aula:
- 11- Em que lugar a cena lida poderia estar ocorrendo?

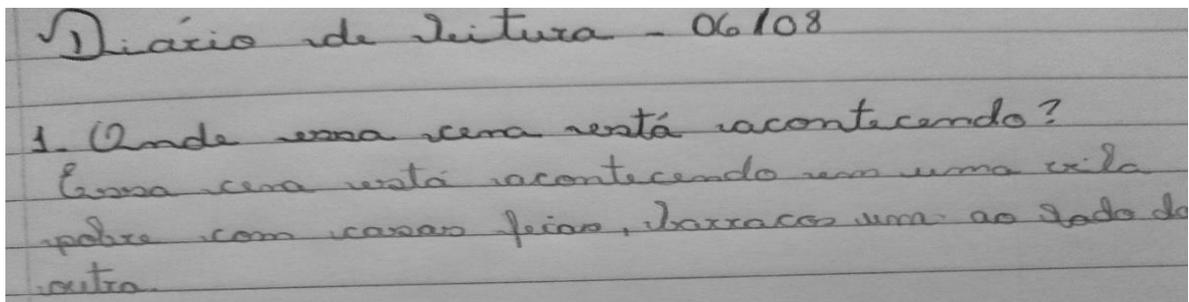
Observamos que os alunos fizeram uma boa leitura da cena, perceberam que a cor é um recurso importante na linguagem imagética, entretanto, alguns aspectos não foram notados. Na pergunta 1, os alunos responderam que estavam vendo uma mulher lavando roupa, de pernas abertas; ignoraram a imagem de fundo, o que pareceu nos indicar que os elementos imagéticos em destaque são identificados com relativa facilidade, contudo os que se encontram no fundo precisaram, no início, de uma mediação para serem notados, ainda que quando essa se realizou, uma leitura correta foi feita por eles, como veremos adiante. Ignoraram também o personagem Jerônimo retratado um pouco mais distante da personagem central. Apenas um aluno fez referência ao homem, pois esse afirmou “*uma mulher lavando roupa e um homem olhando a bunda dela*”. A seguir, sobre o personagem que aparecia em destaque, eles responderam, a mulher e o motivo de ela despertar atenção era o fato de estar “*maior*”, de vermelho. Poderíamos dizer, nesse momento inicial, que a cor foi um aspecto que eles perceberam ser importante em um texto que trabalha com imagens. Como Jerônimo não foi notado pela maioria, deixamos a sua abordagem para a próxima projeção, a intenção era que eles notassem a sua presença sozinhos.

Como alguns aspectos passaram despercebidos, mediamos a leitura imagética e apontamos para a mulher à direita da cena, monocromática e fizemos a pergunta 3. Eles disseram que ela estava lavando roupa; quando perguntados sobre os detalhes da imagem que permitiam fazer tal afirmação, afirmaram que os braços estavam em movimento. Falaram ainda que ela era uma escrava e quando indagados sobre o aspecto na cena que comprovava essa declaração, afirmaram que era devido à roupa, à cor da pele e ao fato de ela parecer estar “*meio suja*”. Perguntamos sobre a mulher à direita da imagem, eles responderam que ela já tinha lavado a roupa e estava saindo; indagados sobre o que havia na cena que permitia essa observação, alegaram que ela estava de lado e apontaram o braço indicando que ela estava virando.

A seguir, apontamos a negra, de costas, a que trajava branco; eles disseram que ela já tinha lavado a roupa e estava indo embora para casa e que o cesto mostrava que ela tinha lavado roupas. Mediamos, então, a leitura para o pano de fundo. Perguntamos qual imagem se destacava; eles responderam que eram umas casas bem feias, uns barracos; complementaram afirmando que elas estavam uma ao lado da outra, eram bem simples, como se fossem barracos. Questionamos que inferência poderíamos fazer a respeito de seus moradores tendo por base a forma como essas moradias foram desenhadas e eles disseram que eles eram pobres, visto que as casas eram bem simples. Perguntamos sobre o negro sem camisa, se ele estava parado ou em movimento. Eles disseram que o negro estava em movimento e indagados sobre o detalhe na cena que justificaria essa afirmativa, falaram que as pernas estavam em movimento e que era

um escravo, pois a roupa parecia com a de um escravo. Poderíamos dizer então que, embora não tenham dado atenção ao pano de fundo, quando fizemos a mediação, uma leitura correta da cena foi feita. Essas inferências tiveram como objetivo mapear um aspecto central da obra, o espaço, no caso, o cortiço, retratado ao fundo pelo ilustrador. Para o questionamento a ser respondido no diário de leitura em que lugar aquela cena poderia estar acontecendo, dezenove alunos responderam que a cena acontecia em “*uma vila antiga, bem simples, pobre, humilde*”. Dois alunos disseram ser “*uma vila de escravos*”; os outros, “*um lugar pobre, de escravidão, em uma vila de escravos, que agora são livres, vila de classe pobre, no subúrbio, em um lugar na época da escravidão*”, respectivamente. Três alunos responderam “*na rua*”. Abaixo, uma das respostas coletadas, a de número 13:

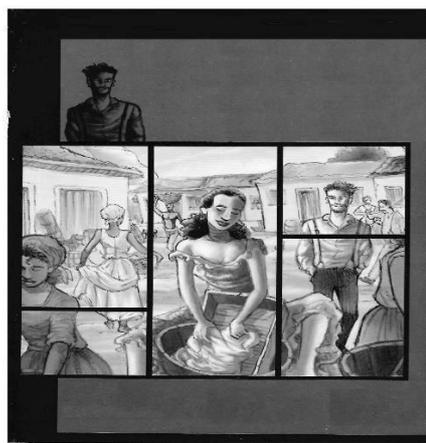
RESPOSTA 13 – Resposta da aluna M à pergunta 1



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na sequência, projetamos a imagem 2 com a inserção dupla do personagem Jerônimo e formulamos as seguintes perguntas orais coletivas:

IMAGEM 2 - Capa da adaptação de *O cortiço*



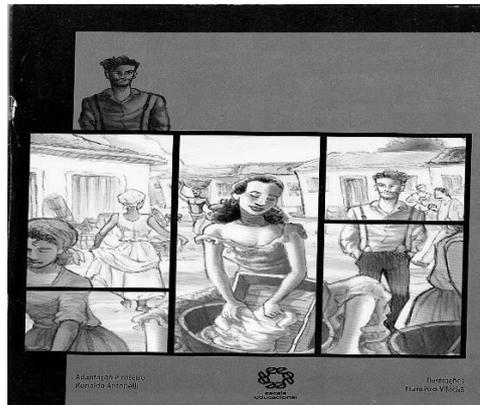
Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

- 12- Observando a cena, o que diferencia essa imagem da apresentada anteriormente?
- 13- Esse homem foi retratado duas vezes. O que isso poderia indicar?
- 14- Se ele tivesse algum relacionamento amoroso com alguma das mulheres que aparece na cena, com quem seria? Que detalhes na imagem justificariam essa afirmação?

Para esses questionamentos, os estudantes responderam que um homem aparecia duas vezes; o mesmo homem que olhava para a mulher de roupa vermelha na outra imagem aparecia novamente. Poderíamos dizer que o desenho duplo fez com que eles notassem a presença desse personagem, entretanto, não precisamos fazer uma mediação para o que ele estava fazendo, já que eles responderam sem necessitar de uma inferência. Indagamos qual poderia ter sido o motivo de ele aparecer duas vezes; disseram que isso mostrava que ele era o principal, o mais importante, aquele de que as mulheres mais gostavam. E se ele tivesse um romance com alguma mulher da cena, com quem seria e por que motivo seria àquela e não outra? Eles responderam que seria com a mulher de vermelho, pois ela era a mais bonita, visto que estava em destaque. Poderíamos dizer, a partir dessas respostas, ainda que em fase embrionária, que os estudantes compreenderam que o enquadramento é um recurso muito utilizado pelo quadrinista para evidenciar um aspecto importante em um texto imagético.

Em seguida, projetamos a imagem 3 com a inserção dos elementos paratextuais e formulamos as perguntas orais coletivas:

IMAGEM 3 - Capa da adaptação de *O cortiço*



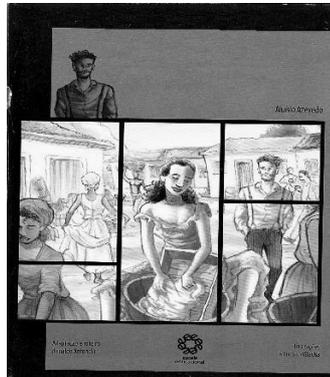
Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

- 15- Que detalhes foram inseridos nessa imagem e que estavam ausentes na anterior?
- 16- A que esses elementos fazem referência?
- 17- Na imagem, lemos esses dois termos: adaptação e roteiro.
  - a- O que seria um roteiro?
  - b- O que seria uma adaptação?

Para as perguntas 15 e 16, os alunos não demonstraram dificuldade e responderam normalmente. Indagamos então, o que seria um ilustrador; eles disseram que era quem tinha feito os desenhos, a obra teria desenhos e ele era o Francisco Vilachã. Não souberam, no entanto, o que era uma adaptação e roteiro. Deixamos a explicação para quando a capa fosse

exposta completamente. A seguir, projetamos a imagem 4 com a inclusão do nome Aluísio Azevedo e formulamos mais duas perguntas:

IMAGEM 4 - Capa da adaptação de *O cortiço*



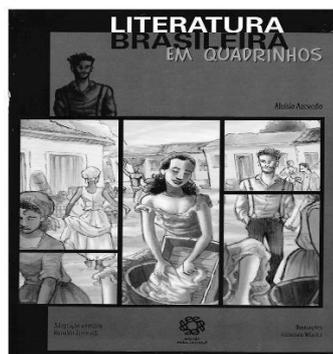
Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

18- Que elemento foi introduzido nessa cena?

19- Quem seria Aluísio Azevedo?

Comentamos que havia um detalhe diferente na imagem. Eles afirmaram ser o nome Aluísio Azevedo e sobre quem seria, responderam que era o autor do livro. Em seguida, projetamos a imagem 5 com a inserção do nome Literatura Brasileira em Quadrinhos e elaboramos mais 3 perguntas:

IMAGEM 5 - Capa da adaptação de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

20- Que detalhe foi inserido na imagem e que estava ausente na projeção anterior?

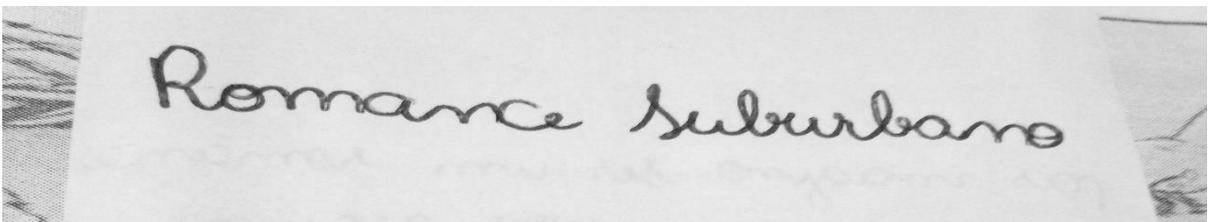
21- O que seria Literatura Brasileira?

22- Que detalhes presentes na linguagem imagética na cena confirmariam que a obra a ser lida será em quadrinhos?

Para os questionamentos 20 e 21 os alunos afirmaram que era o nome Literatura Brasileira e indagados sobre o que seria, afirmaram ser “*uma matéria que fala sobre livros*” e o que mostrava ser uma obra em quadrinhos era o fato de a imagem estar dividida em quadros.

E antes do encerramento, solicitamos ainda, que respondessem em uma folha avulsa, estipulando um tempo, o nome do livro a ser lido. Depois, pedimos que cada um lesse a sua resposta e o motivo de sua escolha. Surgiram diversos nomes, como *O Abusador*, *Vila misteriosa*, *A mulher de vermelho*, *Um romance impossível*, *A vila*, *O vilarejo e seus segredos*, *A escrava*, *Romance suburbano*, entre outros. Abaixo, uma das respostas, a de número 14:

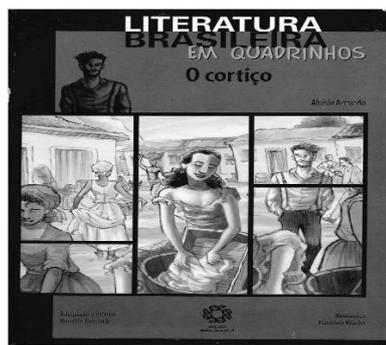
RESPOSTA 14 – Resposta da aluna L à pergunta o nome do livro a ser lido



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O que se observa é que esses nomes estão associados a relacionamentos amorosos ou enredo de mistério, a temática social não foi citada por ninguém. E, finalmente, chegamos ao desfecho da etapa motivacional com a projeção da capa completa, imagem 6, com o nome da obra:

IMAGEM 6 - Capa da adaptação de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

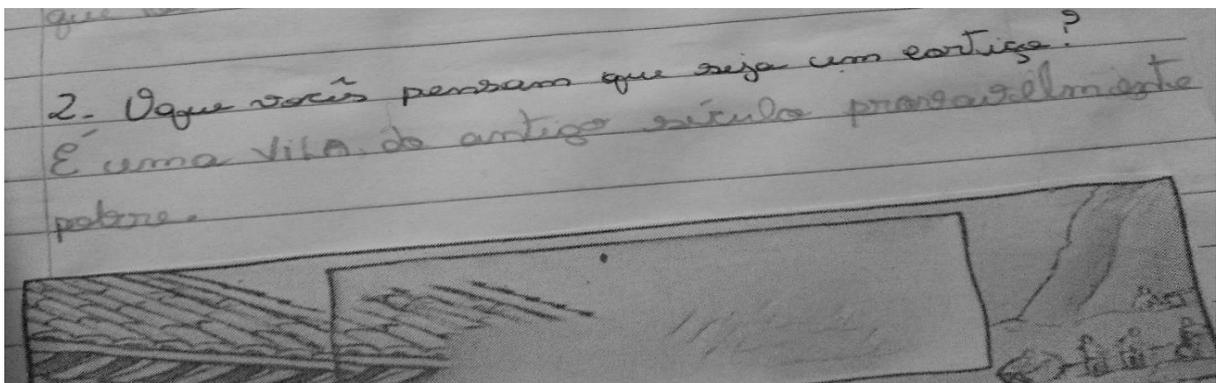
Dividimos a turma em grupos, estipulamos um tempo para cada grupo deliberar e depois anotarem e definirem no diário de leitura:

23- O que vocês pensam ser um cortiço?

Passado o tempo, pedimos que um representante de cada grupo desse a sua definição. Tivemos respostas variadas e interessantes, algumas bem próximas ao que hoje se denomina “favela” ou “comunidade”: “*agrupamento de casas em uma periferia, uma área onde mora a*

parte da sociedade que tem condição financeira ruim”, outro definiu ser “uma favela”. Um grupo disse ser “uma vila com baixa condição de vida”, outro, “uma vila com vários trabalhadores”, outros afirmaram ser “uma vila antiga geralmente pobre, uma vila do antigo século, um humilde vilarejo, lugar onde os pobres moravam antigamente, um vilarejo muito pobre, um vilarejo que há vários escravos e pessoas ricas e um quarto que se aluga para passar a noite”. Entretanto, dois grupos demonstraram não ter a menor ideia do que seja um cortiço, afirmando ser “um tipo de sentimento ou uma classe”, e, o outro, “uma pessoa que corteja ou flerta”. A seguir, uma das respostas, a de número 15:

RESPOSTA 15 – Resposta do aluno E à pergunta 23



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Nesse momento, explicamos aos alunos o que era uma adaptação, fizemos esclarecimentos sobre os livros que iríamos ler, o que era um clássico, qual a metodologia que aplicaríamos para o desenvolvimento do projeto, o que era Literatura Brasileira. Gostaríamos de relatar ainda que a turma conta com 38 alunos, entretanto, nesse dia apenas 29 foram à aula. É importante salientar que 30% são alunos que costumam pegar livros na biblioteca, segundo dados catalogados pela agente de leitura. Eles frequentam com assiduidade esse recinto e escolhem os títulos desejados para lerem em casa. O colégio permite o empréstimo das obras, basta que o aluno faça uma ficha com seus dados pessoais. Vale ressaltar que a biblioteca é usada apenas para leitura; não são permitidas pesquisas, mesmo porque não há livros nesse estilo naquele local. Essa medida foi implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro que determinou a biblioteca escolar como um espaço apenas para a leitura. O professor leva a turma para ler no ambiente ou o estudante escolhe o título para ser lido em casa. Na mesma proporção, 30% não adquiriram essa prática, provavelmente não tiveram uma boa experiência literária e o restante se enquadra na situação de realizar o que o professor solicita, incluindo a leitura.

Assim, observamos que os alunos se mostraram participativos e interessados, tanto os que estão familiarizados com a leitura, tanto os que ainda não desenvolveram o hábito. Esses últimos, de certa forma, foram protagonistas nas respostas às inferências e as fizeram de forma correta. Parece-nos que a utilização de uma estratégia diferente, motivou-os. Um deles, no dia seguinte, queria saber se o projeto “*só iria acontecer uma vez por semana*”. Notamos também que dois desses alunos se intitularam “os chefes” de seus respectivos grupos; talvez uma demonstração de que “estavam sabendo aquela matéria” e que eles agora também poderiam “liderar”, sendo protagonistas e não apenas os colegas que “tiram notas altas”.

Outro aspecto que merece destaque é que dois alunos, vindos de uma outra escola, quando indagados no início do ano quais livros haviam lido no ano anterior, citaram *O cortiço*. Observamos, entretanto, que durante a projeção da sequência de imagens não demonstraram em nenhum momento reconhecimento sobre a obra que estava sendo projetada; tiveram uma participação tímida, apenas quando responderam sobre o que pensavam ser um cortiço, um afirmou ser “uma favela” e, o outro, “área onde mora parte da sociedade que tem condição financeira ruim”.

Nesse primeiro momento, podemos dizer que o início do projeto de intervenção abarcou muita participação; os alunos fizeram uma leitura imagética satisfatória, com uma ótima noção dos aspectos que indicam ação; perceberam facilmente as imagens em destaque, entretanto, careciam de uma orientação para observarem o pano de fundo.

## 5.2 ETAPA 1

### DURAÇÃO: 4 AULAS

Nesta etapa ocorreu o início da leitura simultânea das obras *O cortiço* de Aluísio Azevedo e a adaptação em quadrinhos escrita por Ronaldo Antonelli. A proposta é que se realizasse uma leitura híbrida, de forma que as duas obras se integrem. E, para esse momento, propusemos a leitura das páginas 3, 4 e 5 da adaptação e o último parágrafo do capítulo inicial da obra canônica. Nessa etapa, a cada leitura imagética e verbal foram formuladas questões de inferências e elaboração de hipóteses que abordam os recursos visuais empregados para a transmissão da mensagem, como também questionamentos que envolvam as relações entre os moradores do cortiço, Bertoleza e João Romão, assim como o sentido de algumas expressões da época. Ao longo desse processo foi inserido o parágrafo da obra de Aluísio Azevedo, página 26 do texto clássico, a ser lido com a turma.

Propusemos, inicialmente, a mesma estratégia adotada anteriormente, em um primeiro momento, a projeção e a leitura das cenas da adaptação em quadrinhos apenas com a linguagem não verbal. Para tanto, fizemos a edição das páginas 3, 4 e 5 nos programas Paint e Fotos do Windows, com a omissão do texto oral. Essas imagens foram exibidas no datashow e uma leitura delas foi realizada seguida de uma série de inferências e formulação de hipóteses acerca das sequências projetadas até a apresentação do texto completo com a confirmação e retificação das respostas dadas aos questionamentos orais. No segundo momento, foi feita a inserção do texto canônico.

Iniciamos com a projeção no datashow da imagem do primeiro quadrinho, página 5 da adaptação, com a supressão da linguagem verbal; fizemos a edição nos programas Paint e Fotos, do Windows. Apresentada a imagem, fizemos uma série de questionamentos, realçando os detalhes pertinentes à linguagem imagética, como por exemplo, os elementos que aparecem em destaque e a relação entre espaço e personagem. A seguir, a comparação entre essa cena, ainda com a ausência da linguagem verbal e a imagem da capa. Realizamos perguntas mediadoras de mapeamento dos elementos que compõem as duas imagens, por exemplo, as personagens em destaque, a forma como foram retratadas, monocromáticos e coloridos, como também elaboramos questionamentos a partir de inferências, tendo por base o imagético, as possíveis relações desses personagens com o espaço e entre si e a provável fala do narrador para a cena. Iniciou-se aqui a leitura compartilhada, uma vez que para a elaboração de hipótese para o relato do narrador, houve a formação de grupos. Começamos as atividades projetando a imagem 7:

IMAGEM 7 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 5.

(Perguntas orais)

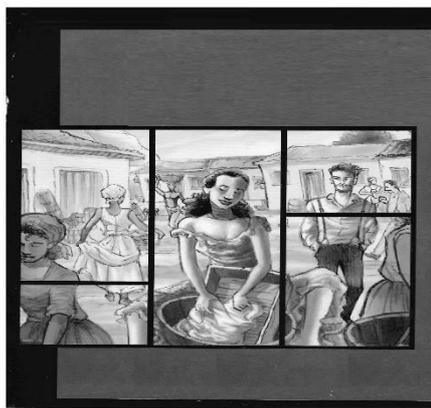
- 1- Qual figura está sendo destacada na cena?
- 2- Observando a forma como esse homem foi retratado, o que poderíamos dizer sobre sua profissão?

- 3- Além de pessoas, há outros elementos na cena. Quais?
- 4- As outras pessoas na imagem não foram retratadas com destaque. Que detalhes imagéticos confirmariam essa afirmativa?

Sobre o homem em destaque, eles responderam que era o que estava com roupa marrom e sobre a sua possível profissão, disseram que ele seria alguém importante; um aluno afirmou que a roupa mostrava que “*ele era um homem que tinha uma posição importante*”. Quando mediamos a leitura para a presença de outros elementos, além das pessoas, relataram as casas e “*gente trabalhando no morro*”. Questionados sobre o fato de que, exceto a figura central, as outras pessoas não tinham sido retratadas com destaque e os detalhes imagéticos que confirmariam tal hipótese, disseram que elas estavam “*menores*”, atrás do homem de marrom.

A seguir, projetamos a imagem 8 e estabelecemos uma comparação com a 7:

IMAGEM 8 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007.

(Perguntas orais)

- 5- O que vocês veem nas duas cenas que seriam semelhantes?
- 6- O que vocês veem nas duas imagens que seriam diferentes?
- 7- Nas duas cenas, há presença de pessoas. Quais aparecem em posição de destaque?
- 8- Observando o modo como foram retratados, há uma diferença entre eles nas duas cenas. Que detalhes na imagem confirmariam essa afirmação?
- 9- Pode-se dizer que as cenas acontecem no mesmo lugar. Quais detalhes imagéticos poderiam nos permitir fazer essa observação?
- 10- Se houvesse alguma relação entre esse homem nessa cena e o homem e a mulher da imagem da capa, qual seria?
- 11- Qual seria a relação dessas pessoas de destaque e os de pano de fundo com o lugar?
- 12- Que detalhes imagéticos poderiam confirmar que eles moram ou trabalham ali?

13- Qual dos dois personagens destacados poderia ter uma relação com a moça que aparece no centro da capa? Justifique.

14- Observando o balão em branco na parte superior da cena, quem poderia ter feito essa escrita? Por quê?

15- Quem conta essa história participa dela? Que elementos imagéticos poderiam confirmar essa resposta?

Nos questionamentos acima, os discentes responderam que as imagens eram praticamente as mesmas, uma completava a outra, um aluno disse que o homem na imagem 7 (João Romão) estava dentro de casa e saiu na 8. Sobre o detalhe que confirmaria a afirmativa, disseram que na imagem 7 havia um “pedaço de uma das mulheres que estava lavando roupa” na imagem 8. Perguntamos sobre os personagens que apareciam em destaque nas duas cenas, os estudantes mencionaram a morena e os dois homens com um tipo de correia segurando a calça; duas meninas, no entanto, citaram o termo correto, dois homens de suspensório e sobre a possível relação entre eles, alguns não souberam responder. Um, entretanto, assinalou que eles seriam vizinhos. Quando indagados sobre uma possível relação dessas pessoas com o lugar, disseram que elas moravam ali, pois a forma como estavam vestidos mostravam que eles residiam naquele lugar humilde, que se eles estavam na frente das casas é porque moravam lá. Sobre qual dos dois homens poderia ter um relacionamento com a mulher em destaque, disseram “o mais novo”, visto que ele estava colorido como ela, era da sua idade e o mais bonito. Mediados para o balão do narrador cuja fala foi suprimida, disseram que deveria ser quem iria contar a história; indagados sobre o motivo, cinco alunas afirmaram que o balão não era de fala.

Na sequência, projetamos a imagem 9 com os balões de fala e elaboramos duas perguntas e, após a projeção, a leitura do último parágrafo da página 26 da obra canônica:

IMAGEM 9 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.5.

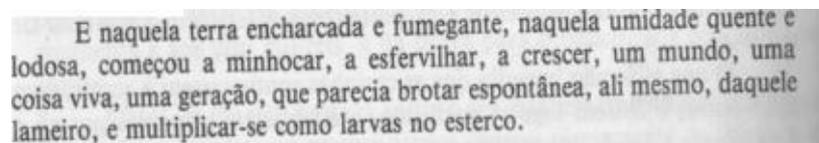
(Perguntas orais)

16- Como João Romão poderia ter construído o cortiço?

17- Observando os elementos imagéticos, quais pessoas poderiam morar lá? Justifique sua resposta.

Os estudantes não souberam responder como João Romão poderia ter construído o cortiço e as pessoas que apareceram nas imagens anteriores é que moravam lá. Aproveitamos o momento e explicamos que aquela imagem formava uma cena, aspecto importante nos textos em quadrinhos. Em seguida, distribuimos a imagem 10, fizemos uma leitura e encerramos a aula:

IMAGEM 10 – Parágrafo de *O cortiço* de Aluísio de Azevedo



E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p. 26.

No dia seguinte, a leitura das páginas 3, 4 e 5 da adaptação foi feita em dois momentos. No primeiro, haveria a supressão da linguagem verbal com a elaboração de perguntas mediadoras de mapeamento dos aspectos imagéticos que compõem as cenas e a formulação de hipóteses sobre os personagens. Em seguida, a leitura das referidas páginas com os balões de fala para a confirmação ou retificação das inferências que foram feitas. Entretanto, devido às características da turma já relatadas anteriormente, em que 30% frequentam a biblioteca com assiduidade, segundo dados da agente de leitura, acrescido ao fato de conseguirem realizar uma leitura imagética correta de certos aspectos, como enquadramento, cor, além de apresentarem um bom domínio em relação às inferências; percebemos que essa última estratégia não promoveu o engajamento esperado, visto que os alunos estavam ficando dispersos e reclamavam da “demora” em apresentar o texto. É bom salientar que lecionamos para essa turma em 2018. No momento em que o projeto foi aplicado, poderíamos afirmar que a maior parte da turma era capaz de interpretar, de forma bem satisfatória, textos diversos, expor opiniões e fatos com objetividade e clareza fazendo uso de um vocabulário diversificado.

Assim, resolvemos promover uma mudança. No desenvolvimento dessa atividade, em vez de fazermos a projeção das três páginas sem os balões de fala, realizamos a leitura delas com a presença da linguagem verbal, quadrinho a quadrinho, e realizamos os questionamentos propostos. Estabelecemos que para as outras etapas, só iríamos fazer a supressão da fala quando

um elemento imagético novo fosse inserido. Projetamos a imagem 11 e realizamos os seguintes questionamentos:

### IMAGEM 11 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 3.

(Perguntas orais)

- 18- Quais detalhes imagéticos nos permitiriam comprovar que esse homem seja um trabalhador?
- 19- Observe o 3º quadrinho, que elementos da imagem poderiam confirmar que esse homem dava muito valor ao dinheiro?
- 20- Através do desenho, poderíamos dizer que ele dedica muito tempo ao trabalho. Justifique essa afirmativa com elementos da imagem.
- 21- Observando as cenas retratadas nos últimos quadrinhos, poderíamos dizer que a negra era também uma pessoa afeita ao trabalho. Justifique essa afirmativa.

Para o questionamento 18, os alunos afirmaram que ele estava trabalhando no bar e levantava cedo, apontando para a hora retratada no relógio. Quando indagados sobre os elementos na imagem que confirmariam ser ele um homem que gostava de dinheiro, indicaram a forma como olhava o dinheiro, que ele parecia que iria “*comer o dinheiro com o olho*”. Mediamos então para a figura de Bertoleza e sobre os detalhes imagéticos que mostrariam que ela era também uma trabalhadora, destacaram que ela estava varrendo a loja. Percebemos que os alunos estavam fazendo uma leitura imagética crescente da cena e que agora estavam começando a “ler” também as imagens e não apenas a linguagem verbal. Projetamos a imagem 12 e formulamos às seguintes perguntas:

IMAGEM 12 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.4.

(Perguntas orais)

22- Observe o 1º quadrinho da página 4. O que seria o ativo e o passivo de uma pessoa?

23- O que a imagem no 4º quadrinho nos indica sobre o relacionamento entre a negra e o homem?

24- Nos últimos quadrinhos, há a imagem de uma carta:

a- Quem a escreveu?

b- Observe o penúltimo quadrinho, o que o homem está fazendo? O que isso poderia nos indicar?

c- Levando em consideração que essa obra foi escrita há um certo tempo, a mulher ser negra, qual poderia ser o conteúdo dessa carta?

25- Agora que a mulher está livre, o que vai acontecer com eles?

Quando indagamos sobre o que seria o ativo e o passivo de uma pessoa, uma pergunta que envolve conhecimento de mundo, apenas dois alunos responderam; disseram que era “*o que ela recebia e devia*”. Vale ressaltar que esses dois alunos estudam pela manhã e trabalham à tarde, o que poderia nos levar a crer ser esse o motivo de eles terem conseguido responder à pergunta. Sobre o relacionamento entre os dois, afirmaram que eram “*amantes, pois estavam deitados na cama*”. Perguntamos a eles sobre a carta, responderam que foi “*João Romão quem a tinha escrito e estava enganando Bertoleza, que ainda era uma escrava*”. Indagamos sobre como tinham chegado a essa conclusão e disseram que “*apenas o dono poderia libertá-la e Romão não era o senhor de Bertoleza*”. Projetamos a imagem 13 e fizemos as seguintes perguntas:



verbal. Um lado positivo deve ser enfatizado nessa reclamação, visto que eles estavam interessados e queriam logo efetuar a leitura da obra. Por outro lado, vale destacar que parte da impaciência reside no fato de apresentarem um bom domínio nas inferências e conseguirem fazer a leitura imagética com certa facilidade, ainda que alguns elementos do pano de fundo careçam de uma mediação. Já o segundo momento com mudança de estratégia foi muito bom, eles se mostraram participativos e fizeram uma ótima leitura das cenas. Observamos que os alunos que se destacaram na etapa motivacional apresentaram o mesmo comportamento nessa fase. Concluindo, podemos afirmar que essa etapa contou com uma boa participação da turma.

### 5.3 ETAPA 2

DURAÇÃO: 10 AULAS.

Nesta etapa, o projeto se desenvolveu em dois momentos. Isso se deve ao fato de que a leitura simultânea se iniciou efetivamente nessa fase. Além disso, na adaptação um novo recurso imagético foi inserido, o balão da onomatopeia e a apresentação de um novo espaço social: o universo de Miranda. Assim, nesse primeiro momento, ocorreu a leitura das páginas 6, 7 e 8 da adaptação. O autor inicia a sequência com a apresentação de Miranda e sua família, o imagético na cena inicial retrata a classe social a que pertencem e implicitamente expõe a diferença entre a condição socioeconômica desses personagens e os moradores do cortiço. Nas outras páginas, faz-se a narração de como se construiu o relacionamento familiar entre Miranda e a sua mulher Estela, a linguagem verbal e imagética, em uma relação de complementariedade, expressando essa estruturação. Dessa forma, elaboramos questões de inferências e elaboração de hipóteses sobre os novos personagens e o espaço em que viviam, assim como uma comparação com os moradores do cortiço, Bertoleza e João Romão, apresentados na etapa anterior. Esse propósito se cumprirá através de uma leitura dos recursos imagéticos e verbais empregados que contribuiram para a distinção entre os dois espaços.

No segundo momento, o início da leitura híbrida, adaptação e cânone. Efetivamos de forma mais intensa a junção dos dois textos e priorizamos as atividades de leitura, os questionamentos orais feitos cumpriram a função de realçar aspectos importantes do texto verbal, como a personificação do cortiço, o zoomorfismo dos personagens e inferências de sentido sobre termos próprios do contexto a que a obra está inserida. Na adaptação, demos continuidade a questões de mapeamento sobre os recursos imagéticos empregados. Fizemos a leitura das páginas 9, 10 e 11 da adaptação. As páginas 12 e 13 foram substituídas pelo capítulo 3 da obra canônica. Embora a linguagem quadrinística tenha cumprido a função ao fazer a apresentação

dos moradores do cortiço e do espaço social de Miranda, o texto canônico no capítulo 3, além da apresentação verbal zoomórfica dos personagens, faz um relato do cortiço como um organismo vivo, sendo essa personificação uma característica marcante da obra. Percebemos que os dois livros, nessas páginas específicas, estabelecem uma relação de coesão, complemento. Propusemos também uma tarefa complementar sobre uma questão que perpassa a obra de Aluísio Azevedo, o meio determinando o comportamento do indivíduo.

- **MOMENTO 1: ETAPA 2**

Inicialmente, fizemos a projeção no datashow da imagem do primeiro quadrinho, pág.6 da adaptação, com a supressão do relato do narrador. Essa cena é constituída pela apresentação de Miranda e sua família e, após a projeção, elaboramos questionamentos e formulação de hipóteses com ênfase nos aspectos da linguagem imagética que retratavam o espaço social a que pertenciam. Em seguida, uma pergunta a ser respondida no diário de leitura sobre a possível fala do narrador. Cumprida essas duas tarefas, progredimos para a distribuição e leitura da cena com o relato do narrador. Em seguida, procedemos à leitura da sequência que retrata o relacionamento sexual entre Miranda e Estela. Optamos por fazer uma ruptura na leitura linear das páginas devido ao fato de que, nessa cena, aparece um formato de balão diferente, o da onomatopeia e que os alunos poderiam não conhecer.

Assim, após a leitura do quadrinho inicial da página 6 da adaptação, fomos para a 7, precisamente, quarto quadrinho. Como o formato do balão poderia representar uma novidade, optamos por mostrar o momento em três projeções. Na primeira, a omissão completa da linguagem verbal, tanto do narrador, quanto da personagem. Depois, a apresentação da cena com o som expresso pela personagem e a solicitação para que um aluno a lesse. Esse recurso teve por objetivo mostrar ao estudante que as onomatopeias são representadas em um balão, cujo formato é diferente do de fala. Somente na terceira projeção da imagem apresentamos a cena com todos os elementos.

A seguir, projetamos a cena que retrata a relação entre Bertoleza e João Romão e estabelecemos uma comparação com a de Miranda e Estela, cujo objetivo foi mediar a leitura a fim de que o aluno pudesse perceber a existência de uma relação objetal entre os casais, principalmente entre Bertoleza e João Romão. Na sequência, a leitura das páginas 6, 7 e 8 com todos os elementos e a elaboração de perguntas mediadoras de mapeamento dos aspectos imagéticos utilizados nas cenas. Além disso, uma pergunta deveria ser respondida no diário de leitura sobre o motivo de o personagem Miranda odiar o cortiço. Para terminar a etapa, uma

comparação entre a cena em que se fez a apresentação do cortiço e a do espaço social de Miranda, quais os recursos imagéticos empregados pelo ilustrador que ajudaram a expressar a diferença entre ambos. Como atividade complementar, foi solicitado aos alunos que levassem na aula seguinte a imagem de um cortiço. Iniciamos a aula com a projeção da imagem 14 e formulação de perguntas:

IMAGEM 14 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.6.

(Perguntas orais)

- 1- Qual personagem aparece em destaque na cena? Como ela está vestida?
- 2- Há mais personagens além dessa mulher. Como eles foram retratados?
- 3- Havendo alguma ligação entre eles, que tipo de relacionamento seria?
- 4- O que se destaca ao fundo da cena? Caracterize essa imagem.
- 5- Se essa casa pertencesse a algum desses personagens, quem seria? Justifique sua resposta.

#### **Diário de leitura**

- 1- Qual teria sido o relato do narrador para essa cena?

Para a pergunta inicial, os alunos responderam que “*a mulher de verde aparecia em destaque e que ela estava vestida como uma pessoa rica e que tinha muito dinheiro*”. Pode-se dizer, baseando-se na linguagem imagética, que eles perceberam que esses personagens pertenciam a uma classe social abastada. Sobre os outros personagens em cena, como eles tinham sido retratados, um aluno adianta-se e diz que “*eles estavam vestidos como pessoas da nobreza*”. De uma maneira rudimentar, esse aluno fez uma leitura correta da cena, pois percebeu que eles não tinham apenas dinheiro, mas pertenciam a uma família tradicional. Questionamos sobre uma provável ligação entre eles e os estudantes afirmaram que “*eram parentes*”, mas não especificaram a relação de parentesco; dois disseram que eram vizinhos, moravam no mesmo

bairro e outro aluno afirmou que o “*homem de amarelo queria namorar a mulher de verde*”. Nessa inferência, percebemos que eles notaram que havia uma relação de proximidade entre eles, mas não souberam especificar o tipo.

A seguir, fizemos uma mediação para os elementos de fundo. Perguntamos sobre o que se destacava ao fundo; eles disseram que era um “*casarão, uma casa grande e bonita*”. Indagamos se a casa pertencesse a algum deles, de quem seria e por quê. Afirmaram que “*ao homem, pois ele parecia ser o mais rico, o que tinha poder*”. Questionamos por que não poderia ser a mulher. Cinco meninas que formaram um grupo se adiantaram e disseram que “*mulher naquela época não era dona de coisas e, sim, os homens*”. Nessa questão, essas alunas fizeram uma leitura de mundo eficiente, pois, realmente, na época, a mulher não tinha “voz”, estava subjugada às imposições da sociedade patriarcal. Em seguida, foi feito o questionamento a ser respondido no diário de leitura e a provável fala do narrador para a cena. As respostas foram bem díspares: “*Gente rica dando uma volta pela cidade*”, “*O senhor observa a senhorita indo embora da cidade*”, “*As pessoas ficaram doidas na beleza da nova dama que circula pelas ruas*”, “*Em um bairro nobre estão comemorando com um baile nobre*”, “*Uma família nobre em um bairro pobre*”, “*Todos a admiravam porque era muito bonita e ainda solteira*”, “*Ela traía o marido*”, “*Apresenta a personagem em destaque*”, “*As pessoas estão admirando a nova dama que chegou à cidade*”, “*Em um bairro pobre, uma família burguesa passeava para comprar terras e construir*”. Comprovamos uma dessas resposta na resposta 16 abaixo:

RESPOSTA 16 – Resposta da aluna L à pergunta 1 do Diário de leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: “O narrador conta sobre um possível caso escondido”.

Observamos que a maioria não escreveu a frase como se estivesse contando a história, não se colocaram na função de narrador, fizeram apenas a apresentação da cena, dando ênfase à personagem em destaque, o que poderia representar, pelo menos, uma boa leitura imagética, visto que Estela é a figura em que o ilustrador e o narrador concentram o momento. Outros

abordaram a classe social apreendida a partir do imagético; apenas dois alunos se referiram à temática amorosa, um possível caso escondido e, o outro, disse que a personagem traía o marido. Projetamos a imagem 15 e elaboramos uma pergunta:

IMAGEM 15 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.6.

(Pergunta oral)

6- Baseando-se na fala do narrador e na linguagem imagética, como seria a vida de Estela?

Para esse questionamento, os alunos responderam que “*era uma vida fácil, que ela tinha várias amantes e que não se satisfazia com nenhum deles*”. Percebemos que mais uma vez os alunos não se atentaram para a imagem do fundo, não notaram a presença de um homem atrás de Miranda e não inferiram que esse poderia ser um dos amantes de Estela. Chamamos, então, a atenção deles para o fato. A seguir, projetamos a imagem 16 e formulamos mais perguntas:

IMAGEM 16 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.7.

(Perguntas orais)

7- O que os dois personagens parecem estar fazendo nessa cena?

8- Observe que o formato desse balão é diferente dos outros apresentados anteriormente. O que poderia ter sido escrito no balão e foi apagado?



### IMAGEM 19 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.4.

(Perguntas orais)

- 11- Observe atentamente as duas cenas. O que se poderia dizer sobre esses relacionamentos?
- 12- Poderíamos afirmar que o relacionamento entre Miranda e Estela é diferente do de Bertoleza e João Romão. Em que consistiria essa diferença? Que detalhes na linguagem imagética poderiam justificar sua resposta?

Na comparação entre as duas cenas, os alunos disseram que Estela e Miranda faziam “amor de verdade”. Já Bertoleza e João Romão pareciam dois irmãos e não deveriam fazer nada, pois os primeiros estavam sentindo prazer e, os outros dois, só estavam deitados. Afirmaram que João Romão só queria que Bertoleza trabalhasse para ele. Percebemos que eles notaram a diferença entre as duas relações, ainda que de forma prematura, estavam começando a formar um conceito sobre a relação objetual entre Bertoleza e João Romão. Em seguida, fizemos a leitura das páginas 6, 7 e 8 da adaptação de forma completa com todos os elementos e formulação de perguntas. Iniciamos com a projeção da imagem 20:

### IMAGEM 20 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.6.

(Perguntas orais)

13- No 2º primeiro quadrinho, Miranda parecia indeciso em consumir o que estava pensando em fazer. Que detalhes na imagem refletiriam essa indecisão?

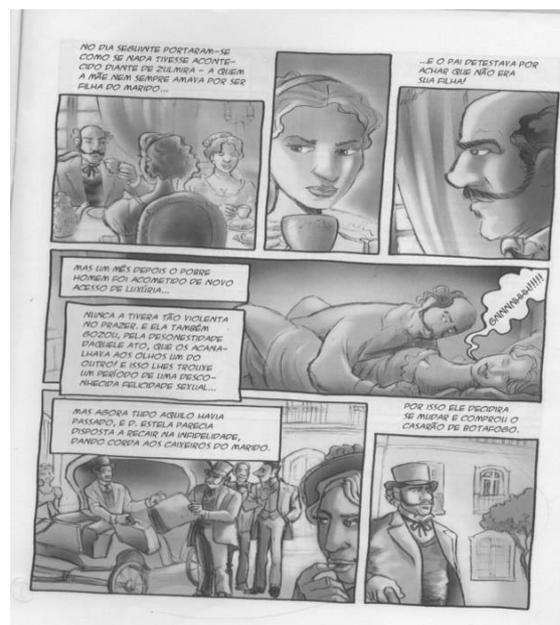
14- Miranda disse que tinha o “sangue esperto”. O que é ter sangue esperto?

15- “Que cabeçada! Que formidável cabeçada!” O que seria cabeçada?

16- Ele parecia aborrecido ou satisfeito após ter praticado o ato? Que detalhes na imagem confirmariam sua resposta?

Mediamos a leitura nessa página para a indecisão de Miranda em ter ou não uma relação sexual com a mulher e quais detalhes na linguagem imagética expressariam essa dúvida. Os alunos disseram que “*ele estava parado na porta, com o rosto pensativo*”. Indagamos sobre o sentido dos termos “sangue esperto” e “formidável cabeçada”. Eles responderam que “*era ter sangue quente*”, que o “*homem tinha fogo no sangue*” e formidável cabeçada significava que ele tinha feito uma “*burrice gostosa*”, “*uma mancada esperta*”, “*uma safadeza boa*” e que após ter praticado o ato, ele não se arrependera “*porque a cara dele era de alegria, que ele tinha gostado do que tinha feito quando saiu do quarto*”. Notamos que os alunos conseguiram inferir o sentido das expressões tomando por base, não somente o contexto, mas também a linguagem imagética, pois essa expressou de forma intensa o desejo de Miranda pela mulher, tanto na fisionomia, quanto nos gestos do personagem. Entregamos, logo em seguida, a página 7 da adaptação e projetamos a imagem 21:

IMAGEM 21 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.7.

(Perguntas orais)

17- Considerando os três quadrinhos iniciais e baseando-se na página anterior, como era então o casamento de Miranda e Estela?

18- Observe o quarto quadrinho. A imagem confirma ou contradiz a fala do narrador? Justifique sua resposta.

19- O narrador relata que Estela voltou a praticar atos de infidelidade. Como poderíamos comprovar a veracidade desse fato na cena?

20- Por que então Miranda se mudou e foi morar ao lado de João Romão?

Nesse momento do projeto, já estávamos percebendo não só o engajamento dos alunos como também uma apropriação cada vez maior dos recursos empregados na imagem, como as cores, o enquadramento e em como a linguagem imagética poderia ser expressiva. A partir dela identificamos, por exemplo, o sentido de algumas palavras. Lemos a página 7 da adaptação sobre o casamento entre Miranda e Estela; os alunos disseram que *“era uma relação complicada, faziam sexo e depois se esqueciam do fato”*. Um deles afirma que o marido só ficava com ela *“porque era a mulher que tinha dinheiro”*. *“Era um casamento de fachada”*. Poderíamos dizer que os alunos entenderam que Miranda e Estela vivenciavam um relacionamento de conveniência, em que o marido suportava as infidelidades da mulher devido ao dote.

A seguir, perguntamos se a imagem confirmava ou contrariava a fala do narrador e que justificassem a resposta. Eles disseram que *“confirmava, pois a mulher estava gemendo e o homem sentindo prazer”*. Indagamos quais detalhes na imagem indicavam que Estela, após certo período, voltara a ser infiel. Eles afirmaram que *“ela estava olhando de forma indecente para os empregados do marido e com a mão na boca”*. E sobre a razão pela qual Miranda resolveu se mudar e comprar o casarão perto do cortiço foi compreendida por eles como *“um sentimento de vergonha e para que a mulher não o traisse mais com os empregados”*. As respostas dos alunos nos permitiriam afirmar que eles estão percebendo a potência da imagem em um texto em quadrinhos, podendo ora agir de forma independente ora estabelecer uma relação de complementariedade com a linguagem verbal. Percebemos isso na inferência feita sobre o casal pertencer *“à nobreza”*, ou seja, a uma família tradicional. Eles fizeram essa leitura tomando por base a forma como estavam vestidos. Entregamos a página 8 da adaptação e elaboramos perguntas orais coletivas e uma pergunta a ser respondida no diário de leitura. Inicialmente, projetamos a imagem 22:

## IMAGEM 22 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.8.

(Perguntas orais)

- 21- Miranda era vizinho de João Romão. Por que ele foi procurá-lo?
- 22- O vizinho não atendeu ao seu pedido. Como ficou a relação entre eles? Que detalhes imagéticos confirmariam sua resposta?
- 23- O narrador relata que se iniciou uma guerra surda entre os vizinhos. O que seria “uma guerra surda”?
- 24- Que elementos imagéticos demonstrariam a prosperidade de João Romão em seus empreendimentos?
- 25- Miranda não ficou satisfeito com o avanço comercial do vizinho. O que ele pensava sobre a prosperidade do vizinho?

### Diário de leitura

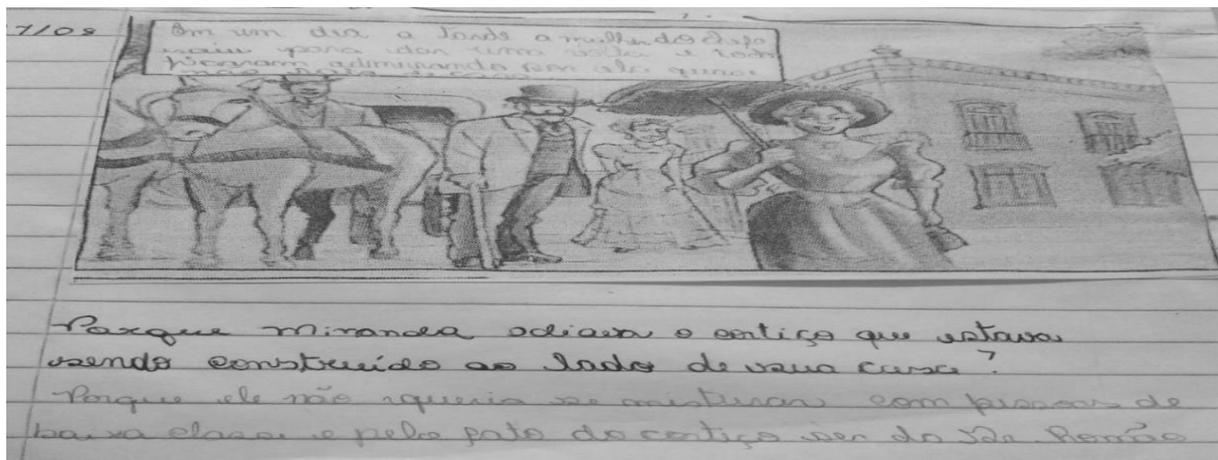
- 2- Por que Miranda odiava o cortiço que estava sendo construído ao lado de sua casa?

Sobre o motivo de Miranda ter ido procurar o vizinho, os alunos responderam que “*Miranda queria terra para fazer um quintal e João Romão negou*”. Eles se tornaram inimigos. Sobre o significado de “guerra surda”, os alunos disseram que “*seria uma briga em que um iria boicotar o outro, fazer intriguinhas*”; afirmaram também que “*a venda estava cheia de clientes e, por isso, Miranda o odiava cada vez mais*”. Para a pergunta a ser respondida no diário de leitura, tivemos respostas bem variadas: “*porque ele queria construir um jardim para a filha, o cortiço*

“enfejava” a casa dele, “porque iria desvalorizar a casa dele”, “porque ele não queria se misturar com pessoas pobres”, “porque era uma vista feia para a casa dele”, “porque ele queria construir um quintal onde estava o cortiço”, “porque ele queria um quintal e o cortiço arruinava a vista de sua casa”, “porque tirava a beleza da casa dele”, “porque ele não teria mais a vista bonita que ele tinha”, “porque ele era ganancioso e queria o terreno todo para ele”, “porque no cortiço moram pobres, ele era rico e não queria morar perto de pobres”.

Verificamos uma dessas respostas na resposta 17 abaixo:

RESPOSTA 17 – Resposta da aluna R à pergunta 2 do Diário de Leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: “Porque ele não queria se misturar com pessoas de outra classe e pelo fato do cortiço ser do Sr. Romão”.

Observamos através das respostas dadas que os alunos estão apreendendo de maneira bem satisfatória o desenvolvimento da história. Notamos que a maioria percebeu que o ódio de Miranda pelo cortiço se baseava não apenas na inveja que sentia do vizinho, mas no fato de o cortiço desvalorizar a sua propriedade; sendo de uma classe social abastada, não queria se relacionar com pessoas de classe social abaixo da sua. Para encerrar, projetamos as cenas de apresentação do cortiço e da família de Miranda e iniciamos uma atividade extra, a tarefa complementar, momento de análise crítica sobre uma temática social abordada na obra. Iniciamos com a projeção das imagens 23 e 24:

IMAGEM 23 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.5.

IMAGEM 24 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.6.

(Perguntas orais)

26- Que elementos imagéticos diferenciam, materialmente, os dois ambientes?

27- Essa diferença se estende aos personagens que habitam esses ambientes. Que aspectos imagéticos refletiriam a diferença social entre os habitantes de cada lugar?

**TAREFA COMPLEMENTAR:** Cada grupo deveria trazer imagens de um cortiço.

Os alunos ao estabelecerem a comparação entre os dois espaços disseram que “*as casas eram diferentes: as do cortiço eram casebres, barracos e a de Miranda, luxuosa, rica*”. No cortiço, “*os moradores eram pobres, lavavam roupa, vestiam roupas usadas, alguns eram escravos*”. No espaço de Miranda, “*as pessoas vestiam roupas elegantes, tinha até uma charrete, o carro da época*”. As respostas dadas nos indicam que os alunos entenderam que o cortiço representa o espaço social da classe menos favorecida da população e, Miranda, a classe dominante. Poderíamos dizer que nessa etapa, utilizando-se de um repertório próprio, eles

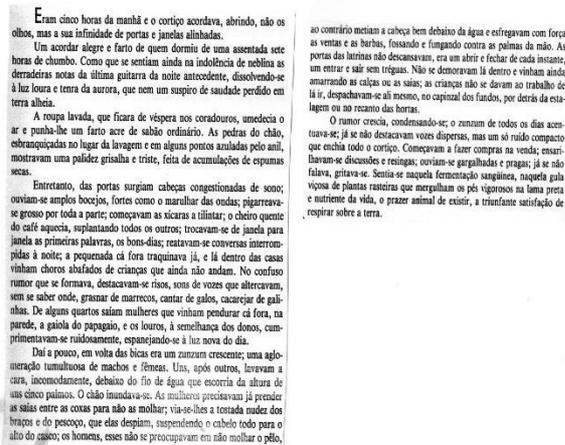
compreenderam que Miranda e Estela viviam um casamento de conveniência; aferiram o sentido correto para termos próprios do contexto a que a obra foi inserida como “cabeçada, sangue esperto”. Vale dizer que estão solidificando a percepção de que uma imagem em um texto em formato de quadrinhos não é apenas detalhe, fornece informações sobre o enredo, mostra reações dos personagens, ou seja, cumpre um papel importante no desenvolvimento da história.

- **MOMENTO 2: ETAPA 2**

Nesta continuidade da etapa 2, efetivamos de forma mais intensa a junção dos dois textos e priorizamos as atividades de leitura. Os questionamentos orais feitos cumpriram a função de realçar aspectos importantes do texto verbal, como a personificação do cortiço, o zoomorfismo dos personagens e inferências de sentido sobre termos próprios do contexto a que a obra está inserida. Na adaptação, demos continuidade a questões de mapeamento sobre os recursos imagéticos empregados. É bom ressaltar que essa junção dos dois repertórios se fez de forma simultânea, não foi um processo de ir ora ao texto clássico, ora à adaptação. Fizemos a junção das duas obras, conforme se pode constatar nas imagens no anexo 2, páginas 117 e 118 da dissertação.

Iniciamos o momento com a leitura do capítulo 3 da obra clássica de Aluísio Azevedo (1997), páginas 35 e 36 (1º parágrafo). Como o autor canônico faz uma apresentação personificada do cortiço e zoomórfica de seus moradores, formulamos uma estratégia de leitura. Selecionamos todas as palavras que indicavam uma ação humana, assim como os termos que indicavam a presença de seus moradores (acordar, bocejos, marulhar das ondas, pigarrear grosso, xícaras a tilintar, bom dia, choro de criança, risos, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas, cumprimentos ruidosos, zunzum, fossando, fungando discussões, gargalhadas, falava, gritava) e pedimos que eles reproduzissem esses sons em voz alta quando estivessemos fazendo a leitura. O objetivo era fazer com que o aluno começasse a perceber que a presença humana é quem torna o cortiço um organismo vivo e latente. Terminamos o momento pedindo aos alunos que reproduzissem o som de uma atividade que lhes davam “um prazer animal de existir”. Iniciamos a aula fazendo uma retomada da aula anterior. Pedimos que eles trouxessem imagens de um cortiço. A partir da imagem, explicamos alguns fatos históricos relacionados a ele e começamos a leitura do texto. As perguntas abaixo eram formuladas durante o ato de ler. Projetamos a imagem 25 e iniciamos as atividades:

## IMAGEM 25 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo



Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.35, 36.

(Perguntas orais)

- 28- O narrador faz referência no 5º parágrafo a uma “aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas”. Quem seriam esses machos e fêmeas?
- 29- Identifique nesse mesmo parágrafo outra expressão em que esse recurso tenha sido utilizado pelo narrador.
- 30- O narrador relata “As portas das latrinas não descansavam”. O que seriam “latrinas”?
- 31- Que som representaria para você “um prazer animal de existir”? Reproduza-o oralmente.

Começamos a leitura do parágrafo inicial “[...]e o cortiço acordava[...]ouviam-se amplos bocejos[...]” (AZEVEDO,1997, p. 35) e os alunos reproduziram fielmente o som, animados. No fragmento “[...]forte como o marulhar das ondas[...]” (AZEVEDO, 1997, p.35), uma aluna procurou previamente na internet o som e o reproduziu ao ser feita a leitura da palavra. Na reprodução do som que representavam o cumprimento entre os moradores ao raiar do dia, um aluno do canto gritou com a colega sentada no sentido oposto “*Bom dia, cumadre*”, ao que foi prontamente respondido por ela. A cada frase lida, a empolgação entre eles crescia. Pareciam-nos familiarizados com essas ações, como se estivessem habituados a fazerem o mesmo no seu cotidiano. Quando o som para “choro de crianças que ainda não andam” foi reproduzido por eles, um deles disse “*ih, gente, esse choro de criança é de criança pobre*”, no que foi prontamente rebatido pela maioria, “*mas essa criança do cortiço é de pobre mesmo ou você acha que lá mora rico?*”. Percebe-se que os alunos estão solidificando o conceito de que o espaço social do cortiço é formado por um ambiente de restrição econômica.

Seguimos a leitura; acharam muito engraçado quando se reproduziram as onomatopeias para a galinha e o galo. A leitura fluiu leve, ágil e bem divertida. Algumas vezes, os alunos se sentiam

desmotivados quando o professor solicitava a leitura de textos mais longos. Mas, nesse caso, a empolgação foi crescente. Quando foram lidas as expressões “machos e fêmeas”, perguntamos a eles quem seriam; queríamos saber se notariam o zoomorfismo. Eles responderam que eram os moradores do cortiço. Ao chegarmos ao termo “suspendendo o cabelo para o alto do casco” (AZEVEDO, 1997, p.35), um aluno perguntou o que seria “alto do casco”. Explicamos de forma bem literal que seria o “pé da nuca”. Aproveitamos o momento e perguntamos que ser vivo tinha casco, eles disseram que cavalo, vaca. Continuamos o questionamento e indagamos a que o autor estava comparando a mulher; eles disseram a um animal. Nesse mesmo parágrafo, pedimos que eles identificassem outra expressão em que tenha sido utilizado esse mesmo recurso. Os estudantes responderam “os homens não molhavam o pelo”, pois quem tem pelo é animal.

No último parágrafo da página 35 da obra clássica, surgiu o termo “latrinas”. Perguntamos se eles conheciam o sentido da palavra, eles disseram que seria tipo um banheiro. Percebemos que entenderam o significado da expressão tendo por base o contexto. Como aconteceu anteriormente na leitura da adaptação, os estudantes souberam o sentido da expressão “sangue esperto” baseando-se na imagem. Terminamos a leitura pedindo que eles reproduzissem o som de algo que lhes davam um prazer animal de existir. Alguns alunos se mostraram tímidos, falaram que o som seria “impróprio”, mas a maioria não se acanhou e tivemos onomatopeias variadas, bocejos bem altos, socos, som de alguém urinando, gemidos, entre outros. Essa estratégia de leitura foi muito apreciada pelos alunos que não reclamaram e não se incomodaram com o “tamanho” do texto, pelo contrário, sentiram pesar com o término.

No dia seguinte, progredimos na leitura. Seleccionamos os dois quadrinhos iniciais da pág. 9 da adaptação com as páginas 36(2º, 3º, 4º, 5º,6º, parágrafos), 37, 38, 39(exceto o parágrafo final) da obra clássica de Aluísio de Azevedo. Na sequência, unimos as páginas 40(terceiro e quarto parágrafos), 41(último parágrafo) do texto clássico e os dois últimos quadrinhos da página 9 da adaptação. Para o encerramento da etapa, foi feita a leitura do texto clássico, último parágrafo da página 42, a página 43 e o primeiro parágrafo da página 44, além de uma tarefa complementar a ser realizada oralmente, seguida de uma discussão sobre o tema. Essa tarefa foi feita em grupo. Inicialmente, projetamos a imagem 26 seguida de perguntas orais:

## IMAGEM 26 – Adaptação em HQ e páginas de *O cortiço*



Da porta da venda que dava para o cortiço iam e vinham como formigas; fazendo compras.

Dois janelas do Miranda abriram-se. Apareceu numa a Isaura, que se dispunha a começar a limpeza da casa.

— Nhá Dunga! gritou ela para baixo, a sacudir um pano de mesa; se você tem cousuz de milho hoje, bata na porta, ouviu?

A Leonor surgiu logo também, enfiando curiosa a carapinha por entre o peçoço e o ombro da mulata.

O padeiro entrou na estalagem, com a sua grande cesta à cabeça e o seu banco de pau fechado debaixo do braço, e foi estacionar em meio do pátio, à espera dos fregueses, pousando a canastra sobre o cavalete que ele armou prontamente. Em breve estava cercado por uma nuvem de gente. As crianças adulavam-no, e, à proporção que cada mulher ou cada homem recebia o pão, disparava para casa com este abraçado contra o peito. Uma vaca, seguida por um bezerro amordaçado, ia, ululando tristemente o seu chocchal, de porta em porta, guiada por um homem carregado de vasilhame de folha.

O zunzum chegava ao seu apogeu. A fábrica de massas italianas, ali mesmo da vizinhança, começou a trabalhar, engrossando o barulho com o seu arfar monótono de máquina a vapor. As corridas até à venda reproduziam-se, transformando-se num verminar constante de formigueiro assanhado. Agora, no lugar das bicas apinhavam-se latas de todos os feitios, sobressaindo as de querosene com um braço de madeira em cima; sentia-se o trapejar da água caindo na folha. Algumas lavadeiras enchiam já as suas tinas; outras estendiam nos coradouros a roupa que ficara de molho. Principiava o trabalho. Rompiam das gargantas os fados portugueses e as

modinhas brasileiras. Um carroço de lixo entrou com grande barulho de rodas na pedra, seguido de uma algazarra medonha algarviada pelo carroceiro contra o burro.

E, durante muito tempo, fez-se um vaivém de mercados. Apareceram os tabuleiros de carne fresca e outros de tripas e fatos de boi; só não vinham hortaliças, porque havia muitas hortas no cortiço. Vieram os ruídos mascates, com as suas latas de quinquilharia, com as suas caixas de candieiros e objetos de vidro e com o seu fornecimento de caçarolas e chocolateiras, de folha-de-flandres. Cada vendedor tinha o seu modo especial de apreçoar, destacando-se o homem das sardinhas, com as cestas do peixe dependuradas, à moda de balança, de um pau que ele trazia ao ombro. Nada mais foi preciso do que o seu primeiro guincho estridente e gutural para surgirem logo, como por encanto, uma enorme variedade de gatos, que vieram correndo acerca-se dele com grande familiaridade, roçando-se-lhe as pernas arregaçadas e miando suplicantemente. O sardineiro os afastava com o pé, enquanto vendia o seu peixe à porta das casinhas, mas os bichanos não desistiam e continuavam a implorar, arranhando os cestos que o homem cuidadosamente tapava mal servia ao freguês. Para ver-se livre por um instante dos importunos era necessário alitar para bem longe um punhado de sardinhas, sobre o qual se precipitava logo, aos pulos, o grupo dos pedinchês.

A primeira que se pôs a lavar foi a Leandra, por alcunha a “Machona”, portuguesa feroz, berradora, pulsos cabeludos e grossos, anca de animal do campo. Tinha duas filhas, uma casada e separada do marido, Ana das Dores, a quem só chamavam a “das Dores” e outra donzela ainda; a Nenem, e mais um filho, o Agostinho, menino levado dos diabos, que gritava tanto ou melhor que a mãe. A das Dores morava em sua casinha à parte, mas toda a família habitava no cortiço.

Ninguém ali sabia ao certo se a Machona era viúva ou desquitada; os filhos não se pareciam uns com os outros. A das Dores, sim, afirmavam que fora casada e que largara o marido para meter-se com um homem do comércio; e que este, retirando-se para a terra e não querendo soltá-la ao desamparo, deixara o sócio em seu lugar. Teria vinte e cinco anos.

Nenem dezessete. Espigada, franzina e forte, com uma prozinha de orgulho da sua virgindade, escapando como enguia por entre os dedos dos rapazes que a queriam sem ser para casar. Engomava bem e sabia fazer roupa branca de homem com muita perfeição.

Ao lado da Leandra foi colocar-se à sua tina a Augusta Carne-Mole, brasileira, branca, mulher de Alexandre, um mulato de quarenta anos, soldado de polícia, pernóstico, de grande bigode preto, queixo sempre escanhado e um luxo de calças brancas engomadas e botões limpos na farda,

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.9

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.36, 37.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Perguntas orais)

- 32- Que característica de João Romão poderíamos apreender após a leitura da cena em quadrinhos?
- 33- O narrador relata que Leandra tinha uma “anca de animal do campo” e das Dores era uma “donzela” ainda. Qual seria o sentido dessas expressões?
- 34- O que se poderia inferir a partir da seguinte informação “os filhos não se pareciam uns com os outros”? O que essa informação poderia trazer como consequência para uma mulher naquela época?

Solicitamos que cada aluno lesse um momento do texto, pensamos que essa estratégia tornou a atividade mais participativa e interativa, além de estimular o aluno a acompanhar a leitura, evitando assim a dispersão. Sobre as características de João Romão, as respostas foram múltiplas: entre as expressões ditas, destacamos os termos, “avarento, unha de fome, mão de vaca”, dentre outros. Quando chegamos à página 37 da obra clássica, precisamente no segundo parágrafo, sobre o sentido dos termos “donzela e anca de animal de campo”, eles responderam que “era uma menina virgem, alguém que ainda não tinha feito sexo”. Para “anca de animal de campo” afirmaram que “era uma mulher que tinha uma bunda grande”. Quando chegamos à apresentação da personagem Machona, fizemos uma outra inferência e perguntamos o que

significaria “os filhos não se pareciam uns com os outros”. Eles responderam que “*ela tivera os filhos com homens diferentes, cada filho tinha um pai diferente*”. Questionamos o que isso poderia trazer como consequência para uma mulher enquanto participante da sociedade naquela época, tendo sido dito que “*se tratava de preconceito, pois, antigamente, se uma mulher tivesse vários namorados poderia ficar falada*”. Na sequência, projetamos a imagem 27 e elaboramos mais perguntas:

### IMAGEM 27 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo

quando estava de serviço. Também tinham filhos, mas ainda pequenos, um dos quais, a Juju, vivia na cidade com a madrinha que se encarregava dela. Esta madrinha era uma cocote de trinta mil-réis para cima, a Léonie, com sobrado na cidade. Proceência francesa.

Alexandre, em casa, à hora de descanso, nos seus chinelos e na sua camisa desabotoada, era muito chão com os companheiros de estalagem, conversava, ria e brincava, mas envergando o uniforme, encerando o bigode e empunhando a sua chibata, com que tinha o costume de fustigar as calças de brim, ninguém mais lhe via os dentes e então a todos falava teso e por cima do ombro. A mulher, a quem ele só dava tu quando não estava fardado, era de uma honestidade proverbial no cortiço, honestidade sem mérito, porque vinha da indolência do seu temperamento e não do arbitrio do seu caráter.

Junto dela pôs-se a trabalhar a Leocádia, mulher de um ferreiro chamado Bruno, portuguesa pequena e socada, de carnes duras, com uma fama terrível de leviana entre as suas vizinhas.

Seguia-se a Paula, uma cabocla velha, meio idiota, a quem respeitavam todos pelas virtudes de que só ela dispunha para benzer *erisipelas*<sup>9</sup> e cortar febres por meio de rezas e fetiçarias. Era extremamente feia, grossa, triste, com olhos desvaivados, dentes cortados à navalha, formando ponta, como dentes de cão, cabelos lisos, escorridos e ainda retintos apesar da idade. Chamavam-lhe “Buxa”.

Depois seguiam-se a Marciana e mais a sua filha Florinda. A primeira, mulata antiga, muito séria e asseada em exagero: a sua casa estava sempre úmida das consecutivas lavagens. Em lhe apanhando o mau humor punha-se logo a espanar, a varrer febrilmente, e, quando a raiva era grande, corria a buscar um balde de água e descarregava-o com fúria pelo chão da sala. A filha tinha quinze anos, a pele de um moreno quente, beiços sensuais, bonitos dentes, olhos luxuriosos de macaca. Toda ela estava a pedir homens, mas sustentava ainda a sua virgindade e não cedia, nem à mão de Deus Padre, aos rogos de João Romão, que a desejava apanhar a troco de pequenas concessões na medida e no peso das compras que Florinda fazia diariamente à venda.

Depois via-se a velha Isabel, isto é, Dona Isabel, porque ali na estalagem lhes dispensavam todos certa consideração, privilegiada pelas suas maneiras graves de pessoa que já teve tratamento: uma pobre mulher comida de desgostos. Fora casada com o dono de uma casa de chapéus, que quebrou e suicidou-se, deixando-lhe uma filha muito doentinha e fraca,

<sup>9</sup> *Erisipela*: Uma inflamação da pele, dolorida e avermelhada. Sinónimos populares: mal-do-monte, mal-da-praia, malícia e espra. (N.E.)

a quem Isabel sacrificou tudo para educar, dando-lhe mestre até de francês. Tinha uma cara macilenta de velha portuguesa devota, que já foi gorda, bochechas moles de pelancas rechupadas, que lhe pendiam dos cantos da boca como saquinhos vazios; fios negros no queixo, olhos castanhos, sempre chorosos engolidos pelas pálpebras. Puxava em bandós sobre as fontes o escasso cabelo grisalho untado de óleo de amêndoas doces. Quando saía à rua punha um eterno vestido de seda preta, achamlotada, cuja saia não fazia rugas, e um xale encarnado que lhe dava a todo o corpo um feitiço piramidal. Da sua passada grandeza só lhe ficara uma caixa de rapé de ouro, na qual a inconsolável senhora *pitadeava*<sup>10</sup> agora, suspirando a cada pitada.

A filha era a flor do cortiço. Chamavam-lhe *Pombinha*. Bonita, posto que enfermiça e nervosa ao último ponto; loura, muito pálida, com sus modos de menina de boa família. A mãe não lhe permitia lavar, nem enganar, mesmo porque o médico a proibira expressamente.

Tinha o seu noivo, o João da Costa, moço do comércio, estimado do patrão e dos colegas, com muito futuro, e que a adorava e conhecia desde pequenita; mas Dona Isabel não queria que o casamento se fizesse. É que *Pombinha*, orçando aliás pelos dezoito anos, não tinha ainda jugo à natureza o cruento tributo da puberdade, apesar do zelo da velha e dos sacrifícios que esta fazia para cumprir à risca as prescrições do médico e não falar à filha o menor desvelo. No entanto, coitadas! daquele casamento dependia a felicidade de ambas, porque o Costa, bem empregado como se achava em casa de um tio seu, de quem mais tarde havia de ser sócio, tencionava, logo que mudasse de estado, resitui-las ao seu primitivo círculo social. A pobre velha desesperava-se com o fato e pedia a Deus, todas as noites, antes de dormir, que as protegesse e conferisse à filha uma graça tão simples que ele fazia, sem distinção de merecimento, a quantas raparigas havia pelo mundo; mas, a despeito de tamanho empenho, por coisa nenhuma desta vida consentiria que a sua pequena casasse antes de “ser mulher”, como dizia ela. E “que deixassem lá falar o doutor, entendia que não era decente, nem tinha jeito, dar homem a uma moça que ainda não fora visitada pelas regras! Não! Antes vê-la solteira toda a vida e ficarem ambas curtindo para sempre aquele inferno da estalagem!”

<sup>10</sup> *Pitadear*: Tomar pitada de rapé. Era considerado um costume elegante na época em que transcorre a ação do romance. (N.E.)

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.38, 39.

(Perguntas orais)

35- Alexandre levava a sério sua profissão. O narrador relata que “A mulher, a quem ele só dava tu, quando não estava fardado”. O que poderíamos deduzir sobre o comportamento de Alexandre em relação à mulher a partir desse relato?

36- Pombinha “ainda não tinha sido visitada pelas regras”. O que se poderia inferir a partir dessa informação?

Quando foi feita a apresentação de Alexandre, (AZEVEDO, 1997, p.38), perguntamos o que se poderia inferir sobre a personalidade desse personagem a partir dessa expressão “A mulher, a quem ele só dava tu, quando não estava fardado”. Não souberam responder. Fizemos uma mediação e explicamos o sentido do termo. Até esse momento, podemos dizer que os alunos estavam todos concentrados, liam com satisfação, não era uma tarefa desagradável para eles, não ficaram aborrecidos com a presença do texto clássico, era como se fosse uma continuidade,

um texto complementando o outro. Ainda estavam apreciando a descrição dos personagens, considerando-a diferente e divertida. Quanto à personagem Pombinha, foi dito que “ainda não tinha sido visitada pelas regras”. Perguntamo-lhes o que isso significaria e apenas as meninas responderam. A seguir, projetamos a imagem 28:

### IMAGEM 28 – Adaptação em HQ e páginas de *O cortiço*

Pombinha era muito querida por toda aquela gente. Era quem lhe escrevia as cartas; quem em geral fazia o rol para as lavadeiras; quem tirava as contas; quem lia o jornal para os que quisessem ouvir. Prezavam-na com muito respeito e davam-lhe presentes, o que lhe permitia certo luxo relativo. Andava sempre de botinhas ou sapatinhos com meias de cor, seu vestido de chita engomado; tinha as suas jóias para sair à rua, e, aos domingos, quem a encontrasse à missa na igreja de São João Batista, não seria capaz de desconfiar que ela morava em cortiço.

Fechava a fila das primeiras lavadeiras, o Albino, um sujeito afeminado, fino, cor de espargo cozido e com um cabelinho castanho, deslavado e pobre, que lhe caía, numa só linha, até ao pescoço mole e fino. Era lavadeiro e vivia sempre entre as mulheres, com quem já estava tão familiarizado que elas o tratavam como a uma pessoa do mesmo sexo; em presença dele falavam de coisas que não exporiam em presença de outro homem; faziam-no até confidente dos seus amores e das suas infidelidades, com uma franqueza que o não revoltava, nem comovia. Quando um casal brigava ou duas amigas se disputavam, era sempre Albino quem tratava de reconciliá-las, exortando as mulheres à concordia. Dantes encarregava-se de cobrar o rol das colegas, por amabilidade; mas uma vez, indo a uma república de estudantes, deram-lhe lá, ninguém sabia por quê, uma dúzia de bolos, e o pobre-diabo jurou então, entre lágrimas e soluços, que nunca mais se incumbiria de receber os róis.

(...)

Um rapazito de paletó entrou da rua e foi perguntar à Machona pela Nhá Rita.

— A Rita Baiana? Sei cá! Faz amanhã oito dias que ela arribou!

A Leocádia explicou logo que a mulata estava com certeza de pândega com o Firmo.

— Que Firmo? Interrogou Augusta.

— Aquele cabrassoco que se metia às vezes aí com ela. Diz que é torneiro.

— Ela mudou-se? perguntou o pequeno.

— Não, disse a Machona; o quarto está fechado, mas a mulata tem coisas lá. Você o que queria?

— Vinha buscar uma roupa que está com ela.

— Não sei, filho, pergunta na venda ao João Romão, que talvez te possa dizer alguma coisa.

JOÃO ROMÃO PASSOU A RECEBER FIMMO DE PORTUGAL. PE UM TONEL CADA TRÊS INSTANTES COM ASUA E CACHAÇA.

AMANHÃ NÃO VOU À PRIMA DO PEITE, HÁ UM LEÃO DE MATÉRIAS DE CONSTRUÇÃO NA OBRAS NOVA! VOCÊ REGISTA NA FÁBRICA OS CARACTOS QUE SOBREVIVEM...

POR TRÁS DOS ARCS DE SUPERIORIDADE, MIRANDA EXCONDE A INVEJA QUE SENTIA DO VIZINHO.

O MISÉRÁVEL, NUNCA VESTIU UM PALETÓ MAS NÃO PRECISA ABERTAR NENHUMA ZINHA POR CAUSA DO DOTE!... NEM PODER NENHUM CHAPELÉ FUI UMA BESTA!

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.9

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.40, 41.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Perguntas orais)

37- No texto em prosa, o narrador afirma que pelo modo como Pombinha se vestia “não seria capaz de desconfiar que ela morava em cortiço”. O que poderíamos inferir sobre o vestuário de Pombinha?

38- Baseando-se no relato do narrador, como poderíamos, então, identificar a classe social de alguém a partir de seu modo de vestir?

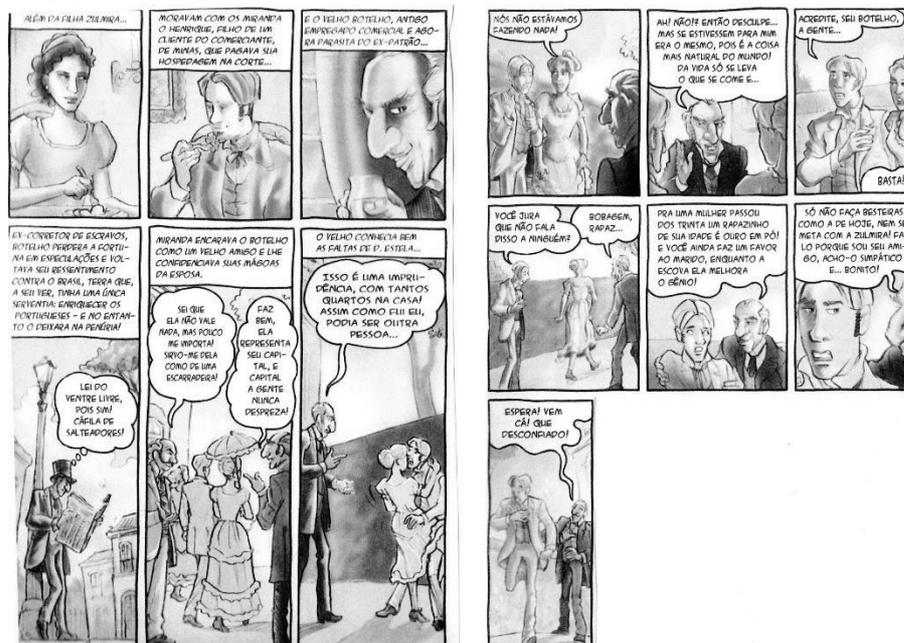
39- Observe a cena retratada nos quadrinhos. Quem aparece em destaque nessa cena?

40- Que detalhe na linguagem imagética comprovaria “a superioridade” social de Miranda em relação aos moradores do cortiço?

Poderíamos dizer que, nesse momento do projeto, estávamos adentrando questões sociais importantes que permeiam a obra *O cortiço*. Pudemos perceber que os alunos estavam cada vez mais interessados pela história. Ao lermos a expressão “não seria capaz de desconfiar que ela morava em cortiço”, perguntamos o que poderíamos inferir dessa afirmação. Os alunos

disseram que “*ela se vestia bem, não como alguém pobre que morava em cortiço*”. Questionamos como poderíamos distinguir a classe social de uma pessoa a partir de seu vestuário. Eles disseram que “*as pessoas ricas usam roupas de marca, luxuosas e pobres, populares*”. Em seguida, fizemos um retorno ao texto adaptado. Sobre o detalhe na imagem que comprovaria “a superioridade” de Miranda, obtivemos várias respostas: “*está em uma casa acima da de João Romão*”, “*A casa de Miranda foi construída acima da de João Romão*”, “*Miranda está acima, em sua bela casa*”, “*Ele estava na sacada e João Romão embaixo*”. Percebemos que os alunos notaram o recurso utilizado pelo quadrinista para destacar a diferença social entre os dois personagens, o destaque dado a Miranda, que foi retratado “*acima*” de João Romão. Projetamos a imagem 29 e continuamos as atividades do dia:

### IMAGEM 29 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.10, 11.

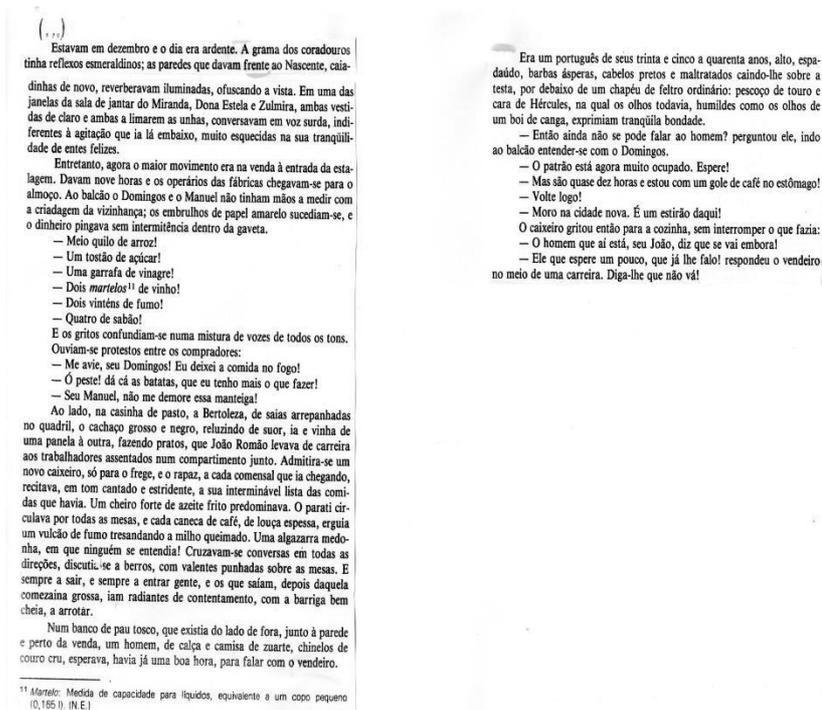
(Perguntas orais)

- 41- Botelho faz uma crítica à Lei do Ventre Livre. Em que consistia essa lei?
- 42- Por que Botelho passara a ficar ressentido com os brasileiros e conseqüentemente com o país em que estava vivendo?
- 43- O que se pode inferir sobre o comportamento de Miranda em relação a Estela a partir da expressão “sirvo-me dela como de uma escarradeira”?

Nessas atividades, os alunos continuaram a apresentar um bom desenvolvimento. Questionados sobre o que seria a “Lei do Ventre Livre”, poucos alunos souberam responder, pois essa questão estaria relacionada ao conhecimento histórico. Eles responderam que “os

*escravos nascidos a partir de uma determinada data seriam considerados livres*”. Sobre Botelho e o motivo de ele ter ficado ressentido com o país, os estudantes responderam que “*ele era um vendedor de escravos que ficara pobre quando eles começaram a ser livres, por isso sentia raiva do Brasil*”. Indagamos sobre o sentido para a expressão “*sirvo-me dela como de uma escarradeira*”. Eles responderam que “*Miranda usava a mulher, fazia sexo e depois a deixava de lado*”. Insistimos e perguntamos como tinham chegado a essa conclusão. Eles responderam que “*na página anterior, Miranda tinha feito sexo com Estela e depois tinha saído do quarto. No dia seguinte, teria feito de conta que nada tinha acontecido*”. Mais uma vez percebemos que os alunos inferiram o sentido de uma palavra não só pelo contexto, mas também pela imagem, uma vez que muitos se lembraram da cena de sexo entre os dois. Encerramos a etapa com o texto clássico e a proposição de uma tarefa complementar a ser realizada em grupo. A seguir, projetamos a imagem 30 e elaboramos uma tarefa complementar:

### IMAGEM 30 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo



Fonte: AZEVEDO, Aluísio; 1997, *O cortiço*, p.42, 43, 44.

**TAREFA COMPLEMENTAR:** Na leitura realizada na atividade anterior, o narrador afirma que pelo modo como Pombinha se vestia “*não seria capaz de desconfiar que ela morava em cortiço*”. O narrador, implicitamente, relata que os moradores do cortiço, de certa maneira, se vestem de acordo com o meio social que habitam, ou seja, são determinados pelo meio em que vivem. Que detalhes relatados no comportamento dos personagens nas duas últimas páginas revelariam esse condicionamento?

**Discussão oral:** Formação da turma em grupos. Tempo para discussão entre os grupos – 10 minutos. A seguir, cada grupo apresentaria o seu posicionamento sobre o tema.

**Tema:** O fato de morarem em um cortiço é o motivo pelo qual os moradores apresentam esse modo de ser?

No encerramento, dividimos a turma em 8 grupos de 4 e propusemos essa tarefa complementar. Baseando-se na personagem Pombinha, que segundo o narrador, “quem visse, não diria que ela morava em um cortiço”, perguntamos aos alunos que detalhes narrados em relação ao comportamento dos moradores dos cortiços revelariam um condicionamento humano ao meio em que vivem. Um grupo destacou “*Uma algazarra medonha*”, outro relatou “*discutia-se a berro*”, outro grupo salientou “*a barriga bem cheia, a arrotar*”. Os outros grupos apenas repetiram essas expressões. Para o questionamento do tema dado acima, um grupo disse que “*pobre age daquele jeito mesmo*”, outro grupo afirmou que “*há pessoas ricas que também são sem educação*”, um terceiro grupo disse que “*perto de sua casa, os vizinhos vivem fazendo barraco*”. Um quarto disse que há “*pobres que arrotam, riem alto, mas há aqueles que não fazem isso, por exemplo, na casa deles, ninguém faz isso*”, o quinto complementou dizendo que “*o autor não podia generalizar, afinal nem todo mundo que mora em favela é bandido*”. Os outros três grupos apenas repetiram o que já fora dito.

Poderíamos dizer que os alunos, ainda que de forma bem elementar, estavam começando a entender um aspecto relevante que perpassa a obra, o determinismo. Por ser o início da abordagem de um tema complexo, optamos por realizar essa tarefa oralmente.

#### 5.4 ETAPA 3

**DURAÇÃO:** 6 aulas.

Nesta etapa, as atividades foram desenvolvidas em grupos e introduzimos o estudo de um recurso imagético empregado pelo ilustrador, ou seja, a sequencialidade. Observamos que o quadrinista, na maior parte da obra, utilizou as sequências ação a ação, momento a momento, sujeito a sujeito e em alguns momentos, as três simultaneamente. Inicialmente, elaboramos um estudo sobre três tipos de sequência, momento a momento, ação a ação, sujeito a sujeito. A seguir, propusemos a leitura da página 14 da adaptação em conjunto com as páginas 45 (os dois últimos parágrafos), pág. 46 (2º e 3º parágrafos) do cânone. Notamos que as páginas selecionadas do texto canônico além de estarem diretamente interligadas a essa página da adaptação estabelecem com ela uma relação de acréscimo de informações devido ao seu caráter descritivo.

Assim, além de uma leitura conjunta, utilizaremos esse elo para darmos continuidade à noção de sequencialidade e explicarmos os “saltos” que ocorrem nos textos em quadrinhos. Em seguida, a leitura das páginas 15, 16, 17, 18, 19 (exceto o 1º quadrinho) e pág. 20 da adaptação entremeadas com as páginas 62, 63 e 64 (1º parágrafo) do cânone. Organizamos também a tarefa complementar que foi realizada no diário de leitura. Iniciamos com a distribuição da imagem 31 em partes:

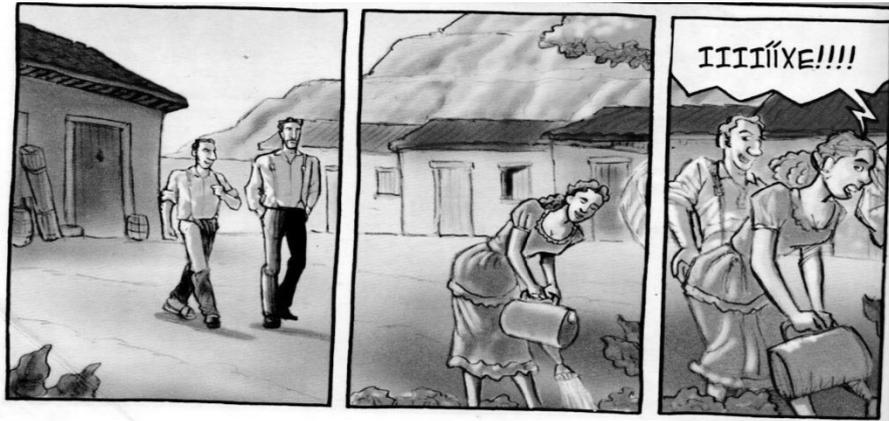
IMAGEM 31 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 14.

- 1- Observe as imagens e organize-as em uma sequência.
- 2- Qual seria o contexto para essa cena?
- 3- O que poderia ter ocorrido entre o primeiro e o segundo quadrinho?

Dos 8 grupos, 6 formaram a sequência correta e apenas 2 se equivocaram. Poderíamos dizer que os alunos, cerca de 70%, demonstraram ter uma noção básica de sequência, ainda que a cena fosse composta apenas por 3 quadrinhos. Fizeram a leitura da imagem, uma vez que pelo pano de fundo pôde-se organizar a sequência de forma correta. Isso nos permitiria dizer que eles já estavam fazendo a leitura do texto verbal e imagético, simultaneamente, sem desconsiderar os elementos que compunham a imagem de fundo. Quanto à pergunta inicial, os grupos afirmaram que João Romão e Jerônimo andavam pelo cortiço, quando o primeiro viu uma moradora regando flores e deu um beliscão nela. Já para o segundo questionamento, os grupos afirmaram que entre a primeira e a segunda cena, João Romão continuava passeando com Jerônimo pelo cortiço, sendo que, três acrescentaram que, provavelmente, eles tinham se encontrado com outros moradores. Continuamos, então, a progressão da leitura com a projeção da imagem 32:

IMAGEM 32 – Adaptação em HQ de *O cortiço*

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 14.

(Perguntas orais)

- 4- Que ação foi praticada na cena por João Romão?
- 5- São três momentos iguais ou diferentes? Que detalhes na imagem justificariam sua resposta?
- 6- Ocorreu uma passagem no tempo entre o início da sequência e o desenvolvimento da ação no 3º quadrinho; essa não aconteceu de imediato. Qual teria sido a intenção do ilustrador ao desenvolvê-la mais lentamente?
- 7- A sequência que você construiu é a mesma ou difere do texto original? O que isso nos permitiria inferir sobre um texto em quadrinhos?

Nos questionamentos acima, os grupos responderam que a ação de João foi dar um beliscão em Florinda e que essa não se desenvolvera de imediato, foram necessários dois fatos anteriores para que essa se concretizasse. Perguntamos se a cena fora composta por três momentos iguais ou diferentes e que detalhes na imagem justificariam as respostas deles. Todos disseram que eram diferentes e 4 grupos detalharam a resposta. Afirmaram que “*João Romão estava mostrando o cortiço a Jerônimo no quadrinho inicial, no segundo, uma moradora regava flores e ao vê-la de bunda para cima não resistiu e deu um beliscão no terceiro*”. As respostas dadas nos permitiriam inferir que metade dos estudantes fez uma leitura correta da cena, ainda que não tenha sido exposta ao conceito da sequência momento a momento. Sobre a intenção do ilustrador ao desenvolver a ação praticada por João Romão em três momentos e não de imediato, três grupos responderam que o objetivo era “*causar surpresa, três criar suspense, dois provocar humor*”. Conforme dito anteriormente, 6 grupos acertaram a sequência, 2 se equivocaram e esses disseram que se mudar a ordem dos quadrinhos, o sentido seria diferente. A próxima sequência a ser estudada já tinha sido lida pelos alunos, assim projetamos a imagem 33 e fizemos os seguintes questionamentos:

IMAGEM 33 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



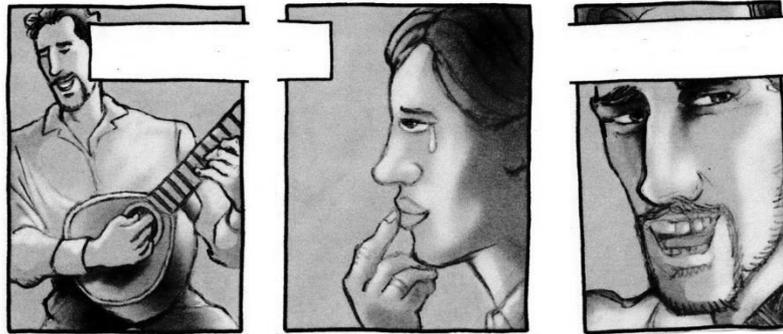
Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.3

(Perguntas orais)

- 8- O que é apresentado na sequência acima?
- 9- Quantas ações são praticadas por João Romão? Que detalhes na imagem justificariam sua resposta?
- 10- Compare essa sequência com a anterior. Qual seria a diferença entre elas?

Os alunos analisaram a cena de forma heterogênea, obtivemos respostas diferentes, 3 grupos responderam se tratar de “*coisas*” que João Romão fazia no cortiço, dois afirmaram que o “*autor desenhou as atividades de João no cortiço*”, 2 grupos disseram que “*João Romão estava dormindo e trabalhando*” e um grupo afirmou que a cena se referia ao dia a dia de João Romão. Perguntamos quantas ações eram praticadas por João e que detalhes confirmariam a resposta dada. Todos responderam três ações, “*dormir*”, “*comer*” e “*trabalhar*”, mas cinco grupos apenas detalharam essas ações. Eles afirmaram que no 1º quadrinho João estava dormindo na cama, no 2º estava comendo e, no 3º, indo vender “*coisas*”. Ao compararmos com a sequência anterior, em um primeiro momento, não souberam responder, fizemos, então, uma mediação e apontamos para se concentrarem nas ações praticadas e quantas tinham sido. Assim, conseguiram responder que na 1ª apenas uma ação tinha sido praticada, na 2ª, três. Aproveitamos o momento para explicar e diferenciar as duas sequências, momento a momento e ação a ação. Em seguida, dividimos mais uma vez uma cena em três partes e pedimos que os alunos organizassem-na em sequência. Nessa imagem havia falas, resolvemos omiti-las, pois através delas seria fácil ordená-las. Distribuímos a imagem 34 em partes:

IMAGEM 34 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.17.

11- Observe as imagens e organize-as em uma sequência.

Todos os grupos montaram a sequência corretamente, o que nos possibilitaria afirmar que o acerto na montagem da sequência anterior não foi uma coincidência. Um detalhe a ser relatado é que, embora os alunos no contexto em que o projeto está sendo aplicado, não sejam familiares à leitura de um romance em quadrinhos, os estudantes estão habituados à leitura de tirinhas nas aulas de língua, o que poderia explicar essa relativa facilidade em montar as sequências. Na sequência, projetamos a cena completa no Datashow, o que seria a imagem 35:

IMAGEM 35 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.17.

(Perguntas orais)

12- Qual foi o contexto para a criação dessa sequência?

13- O que foi evidenciado:

a- no 1º quadrinho?

b- no 2º quadrinho?

c- no 3º quadrinho?

14- Assim, quem contribui para o desenvolvimento da sequência, Jerônimo, Piedade ou os dois? Que detalhes na linguagem imagética justificariam sua resposta?

15- Poderíamos dizer que a última cena seria uma consequência dos quadrinhos iniciais. Que símbolo o ilustrador utilizou para representar a saudade que Piedade sentia de Portugal?

Em relação a essa sequência projetada, os alunos disseram que *“Jerônimo estava cantando músicas de Portugal e ele e a mulher sentiam saudades do lugar em que nasceram”*. Sobre o que estaria sendo evidenciado na 1ª, na 2ª e na 3ª cena, 80% dos alunos afirmaram que *“no primeiro quadrinho Jerônimo tocando; no segundo, o personagem cantando e, no terceiro, Piedade estava chorando”*. Os outros 20% ficaram quietos durante a sondagem. Questionamos se os dois personagens contribuíram para que a cena se desenvolvesse ou apenas o Jerônimo, todos responderam que os dois participavam da cena, entretanto, apenas três grupos conseguiram responder à pergunta 12. Eles disseram que *“a ação era Jerônimo tocar músicas de Portugal e sentir saudades de lá e Piedade participou da cena, pois estava chorando, sentindo saudades de sua terra no último quadrinho”*. Percebemos que os alunos entenderam que a cena representava uma sequência e que os dois personagens participaram dela, entretanto, tiveram dificuldades em identificar que a ação foi se desenvolvendo de personagem a personagem, ou seja, de sujeito a sujeito, o que é compreensível, visto que é a primeira vez a que são expostos a essa característica dos textos em quadrinhos.

Para encerrar esse momento inicial, perguntamos que símbolo o autor utilizou para representar a saudade, todos responderam que foi a lágrima. Constatamos que os alunos já tinham certa noção de sequência, e que um quadrinho fora da ordem programada pelo ilustrador terminaria por provocar uma alteração no sentido do texto. Observamos também que a construção do conceito do que seja a sequência momento a momento foi introduzida com relativa facilidade, tendo os alunos mais dificuldades com a sequência sujeito a sujeito. Após esse momento inicial como estudo sobre sequências, continuamos a leitura simultânea dos dois textos. Iniciamos com a projeção da imagem 36:



### IMAGEM 37 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.15, 16.

(Perguntas orais)

18- Jerônimo admirou-se com o tamanho do empreendimento construído por João Romão. Como o ilustrador representou na linguagem imagética essa característica do cortiço nos dois quadrinhos iniciais?

19- João Romão decide contratar Jerônimo, pois os “70 mil-réis voltar-me-ão à gaveta”. De que forma isso poderia acontecer?

Na leitura dessa sequência, queríamos enfatizar o enquadramento, a forma como o ilustrador realçou o tamanho do cortiço, o progresso financeiro de João Romão, expresso na linguagem verbal no texto clássico. Quatro grupos responderam que no segundo quadrinho “*só aparecia o cortiço e muitas casinhas*”, dois grupos responderam que no primeiro e no segundo quadrinho, “*o cortiço aparecia em destaque e tinha muitas casas*” o que mostrava “*o tamanho dele*”, dois grupos disseram que o cortiço “*aparecia*” na página inteira e isso demonstrava a sua importância e tamanho. Consideramos que as respostas dadas poderiam demonstrar que os alunos estavam cada vez mais familiarizados com os recursos empregados pelo quadrinista para representar os aspectos que conferem superioridade, intensidade, realçar alguns detalhes importantes da história. Compreendemos que os alunos estavam acompanhando a história com atenção, não se esquecendo dos fatos lidos anteriormente e apresentavam um domínio crescente sobre os fatos implícitos e as inferências. Projetamos a imagem 38:

### IMAGEM 38 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.17, 18.

(Perguntas orais)

- 20- Os costumes de Jerônimo eram diferentes dos outros moradores do cortiço. Quais hábitos desses o distinguia dos outros habitantes do cortiço?
- 21- Jerônimo era um homem trabalhador, todos os moradores do cortiço o respeitavam. Como essa admiração foi representada na linguagem imagética, na primeira página?
- 22- Rita era benquista pelos moradores do cortiço. Como percebemos esse fato no 2º quadrinho da segunda página?
- 23- Que característica de Rita Baiana poderíamos apreender nessa sequência?

É necessário esclarecer que as questões relativas ao personagem Jerônimo tiveram o intuito de fazer com que o aluno fosse percebendo as transformações que ocorreriam com esse personagem nas páginas seguintes. Os estudantes fizeram uma excelente leitura e relataram que ele comia “*as comidas da terra dele, tocava as músicas de Portugal, dava gorjeta e era admirado por todos*”. Quatro grupos responderam que o major “*batia continência para ele*”, três afirmaram que quando Jerônimo ia à venda de João Romão todos conversavam com ele, um grupo apenas repetiu o que já tinha sido falado. Sobre a personagem Rita Baiana, observamos que agora os alunos já faziam uma leitura simultânea da imagem e texto verbal na obra em quadrinhos. Na sequência continuamos a atividade com a projeção das imagens 39, 40:

## IMAGEM 39 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo

### VII

Essim ia correndo o domingo no cortiço até às três da tarde, horas em que chegou mestre Firmo, acompanhado pelo seu amigo Porfiro, trazendo-aquele o violão e o outro o cavaquinho.

Firmo, o atual amante de Rita Baiana, era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito; capadócio de marca, pernóstico, só de maçasas, e todo ele se quebrando nos seus movimentos de capoeira. Tinha seus trinta e tantos anos, mas não parecia ter mais de vinte e poucos. Pernas e braços finos, pescoço estreito, porém forte; não tinha músculos, tinha nervos. A respeito de barba, nada mais que um bigodinho crespo, petulante, onde reluzia cheirosa a brilhantina do barbeiro; grande cabeleira encaracolada, negra, e bem negra, dividida ao meio da cabeça, escondendo parte da testa e estufando em grande gaforina por debaixo da aba do chapéu de palha, que ele punha de banda, derreado sobre a orelha esquerda.

Vestia, como de costume, um paletó de lustrina preta já bastante usado, calças apertadas nos joelhos, mas tão largas na bainha que lhe engoliam os pezinhos secos e ligeiros. Não trazia gravata, nem colete, sim uma camisa de chita nova e ao pescoço, resguardando o colarinho, um lenço alvo e perfumado; à boca um enorme charuto de dois viténs e na mão um grosso *porrete de Petrópolis*<sup>15</sup>, que nunca sossegava, tantas vezes lhe dava ele a um tempo por entre os dedos magros e nervosos.

Era oficial de torneiro, oficial perito e vadio; ganhava uma semana para gastar num dia; às vezes, porém, os dados ou a roleta multiplicavam-lhe o dinheiro, e então ele fazia como naqueles últimos três meses: afogava-se numa boa pândega com a Rita Baiana. A Rita ou outra. “O que não faltava por aí eram saias para ajudar um homem a cuspir o cobre na boca do diabo!” Nascera no Rio de Janeiro, na Corte; militara dois doze aos vinte anos em diversas maltas de capoeiras; chegara a decidir eleições nos

<sup>15</sup> *Porrete de Petrópolis*: Cacetete outrora fabricado em Petrópolis; o nome do local passou a designar o próprio objeto (“levar um petrópolis”). (N.E.)

62

tempos do voto indireto. Deixou nome em várias freguesias e mereceu abraços, presentes e palavras de gratidão de alguns importantes chefes de partido. Chamava a isso a sua época de paixão política; mas depois desgostou-se com o sistema de governo e renunciou às lutas eleitorais, pois não conseguira nunca o lugar de contínuo numa repartição pública — o seu ideal! — Setenta mil-réis mensais: trabalho das nove às três.

Aquela amigação com a Rita Baiana era uma coisa muito complicada e vinha de longe; vinha do tempo em que ela ainda estava chegadinha de fresco da Bahia, em companhia da mãe, uma cafuza dura, capaz de arrancar as tripas ao Manduca da Praia. A cafuza morreu e o Firmo tomou conta da mulata; mas pouco depois se separaram por ciúmes, o que aliás não impediu que se tornassem a unir mais tarde, e que de novo brigassem e de novo se procurassem. Ele tinha “paixa” pela Rita, e ela, apesar de volúvel como toda a mestiça, não podia esquecê-lo por uma vez; metia-se com outros, é certo, de quando em quando, e o Firmo então pintava o caneco, dava por paus e por pedras, enchia-a de bofetadas, mas, afinal, ia procurá-la, ou ela a ele, e ferravam-se de novo, cada vez mais ardentes, como se aquelas turras constantes reforçassem o combustível dos seus amores.

O amigo que Firmo trazia aquele domingo em sua companhia, o Porfiro, era mais velho do que ele e mais escuro. Tinha o cabelo encarapinhado. Tipógrafo. Afinavam-se muito os dois tipos com as suas calças de boca larga e com os seus chapéus ao lado; mas o Porfiro tinha outra linha: não dispensava a sua gravata de cor saltando em laço frouxo sobre o peito da camisa; fazia questão da sua bengalhinha com cabeça de prata e da sua piteira de âmbar e espuma, em que ele equilibrava um cigarro de palha.

Desde a entrada dos dois, a casa de Rita esquentou. Ambos tiraram os paletós e mandaram vir parati, “a abrideira para muqueca baiana”. E não tardou que se ouvissem gemer o cavaquinho e o violão.

Ao lado chegava também o homem da das Dores, com um companheiro do comércio; vinham vestidos de fraque e chapéu alto. A Machona, Nenen e o Agostinho, já de volta do seu passeio à cidade, lá estavam ajudando. Ficariam para o rega-bofe.

Um rumor quente, de dia de festa, ia-se formando naquele ponto da estalagem.

Tanto numa casa, como na outra, o jantar seria às cinco horas. Rita “botou” vestido branco, de cambraia, encanudado a ferro. Leocádia, Augusta, o Bruno, o Alexandre e o Albino jantariam com ela no número 9; e no número 8, com a das Dores, ficariam, além dos parentes desta, Dona Isabel, Pombinha, Marciana e Florinda.

63

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.62, 63.

(Perguntas orais)

24- O narrador afirma, no texto clássico, que o personagem Firmo “não tinha músculos, tinha nervos”. O que se poderia inferir sobre esse personagem a partir dessa informação, no tocante ao seu jeito de ser?

## IMAGEM 40 – Adaptação em HQ de *O cortiço*

Jerônimo e sua mulher foram convidados para ambas as mesas, mas não aceitaram o convite para nenhuma, dispostos a passar a tarde ao lado um do outro, tranquilamente como sempre, comendo em boa paz o seu cozido à moda da terra e bebendo o seu *quartinho*<sup>16</sup> de verde pela mesma infusa.

Entretanto, os dois jantares vizinhos principiaram ruidosos logo desde a sopa e assanharam-se progressivamente.



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.19, 20.

25- Na primeira sequência, que detalhes na imagem demonstrariam a contrariedade de Miranda com a festa organizada pelos moradores no cortiço?

26- Miranda também organizou uma festa. Que recurso o ilustrador utilizou para representar o fato na linguagem imagética, na segunda sequência?

27- Se Miranda também estava comemorando, qual poderia ser o motivo para a sua implicância com a festa no cortiço?

Lemos o texto clássico em que é feita a apresentação do personagem Firmo e os alunos responderam que “ter nervos de aço” indica que “*era uma pessoa fria*”; outros afirmaram que parecia que “*nada o abalava*” e, um grupo, disse que, provavelmente, em uma briga, “*ele não usaria a força e, sim, o cérebro*”. Sobre a insatisfação de Miranda com a festa no cortiço, essa foi expressa na linguagem imagética. Dois grupos acrescentaram que Miranda surgiu na sacada de sua casa gritando, com uma “*cara brava e feia*”, que ele era egoísta, já que os balões de onomatopeia mostravam que ele estava festejando. Dois grupos disseram que no penúltimo quadrinho, a palavra “*sploc indicava que um vidro de bebida estava sendo aberto e que ele implicava com os moradores do cortiço porque ele não gostava de pobres*”. Um grupo acrescentou que Miranda se sentia superior e tudo no cortiço o incomodava e, outro, afirmou que além de não gostar de pobre, o “*chifre que tomava da mulher o deixava mal humorado*”. A seguir, duas perguntas a serem respondidas no diário de leitura.

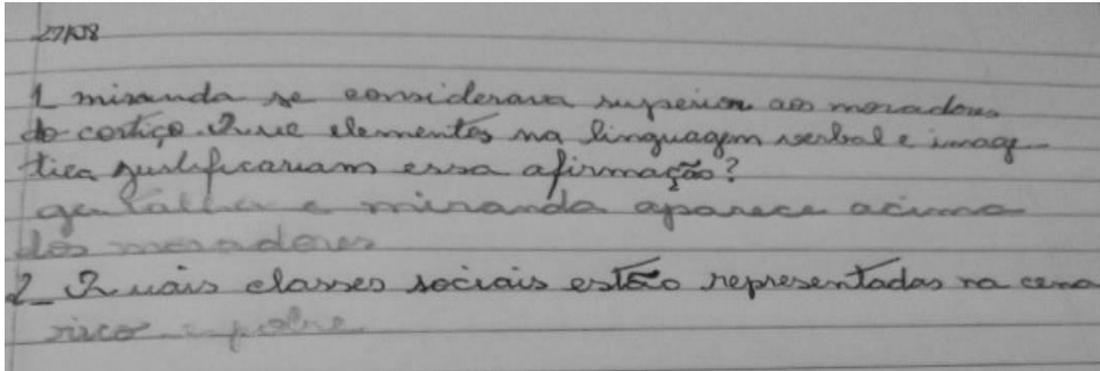
**TAREFA COMPLEMENTAR - Perguntas a serem respondidas no Diário de leitura:**

28- No espaço social em que Miranda vivia, eles se consideravam superiores aos moradores do cortiço. Qual fato expresso na linguagem verbal e imagética poderia confirmar essa afirmação?

29- Que classes sociais estão representadas nessa última cena?

Todos os grupos chamaram a atenção para a palavra “*gentalha*” que, segundo eles, “*indicava desprezo*”. Quanto ao aspecto imagético, três grupos apontaram para o fato de Miranda aparecer “*acima dos moradores*”; dois grupos chamaram a atenção para a casa de Miranda ser luxuosa e as do cortiço pobres e um grupo apenas repetiu as respostas dadas. Quanto às classes sociais representadas na cena, a resposta foi única e uníssona, ou seja, ricos e pobres. Abaixo, um exemplo de uma das respostas dadas, a de número 18:

RESPOSTA 18 - Resposta do aluno R às perguntas 28, 29 no Diário de leitura.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Concluimos nessa etapa que os alunos estão transitando entre os dois textos de forma natural, percebendo que há uma relação entre eles. Fazem a leitura do texto em prosa com o mesmo entusiasmo do texto em quadrinhos. Já não apresentam necessidade de o professor fazer a mediação para a presença de texto nos gestos, nas expressões faciais dos personagens e nem para as imagens de fundo.

#### 5.4 ETAPA 4

DURAÇÃO: 16 AULAS.

Nesta etapa, demos continuidade ao estudo sobre sequências. Propusemos também a ordenação de quadrinhos em uma sequência maior a fim de verificar se o discente havia entendido o conceito e a importância desse recurso na linguagem imagética. Quanto à leitura das obras, formulamos perguntas que envolvessem os temas sociais abordados nas obras, por exemplo, a sexualidade de Pombinha e sua relação com Leoni, o símbolo utilizado para expressar a transformação, além de questões referentes a implícitos e a inferências sobre fatos narrados nas duas obras. Vale dizer que as atividades, em sua maioria, foram desenvolvidas em grupos e digitadas em uma folha para depois serem coladas no diário de leitura. Adotamos essa medida em virtude de ser um número considerável de questões. As aulas disponíveis foram encurtadas devido à preparação para uma avaliação externa, a Prova Brasil.

Iniciamos a etapa de forma não linear e dividimos a sequência da página 24 da adaptação em quadrinhos e pedimos aos alunos que a ordenassem em uma folha separada. Logo em seguida, fizemos a projeção no datashow da cena original e efetuamos a leitura dos textos. Nesse momento, organizamos apenas duas perguntas orais, uma delas, a reprodução da dança

de Rita na linguagem imagética. E, como prevíamos uma dificuldade em realizar essa tarefa, afinal seria a primeira vez que fariam essa comparação, optamos pela forma oral.

Na sequência, a leitura da página 72(2º,3º, 4º, 5º parágrafos) da obra de Aluísio Azevedo e as páginas 21, 22(primeiro quadrinho) da adaptação. Lemos também as páginas 24, 25, 26, 27 da adaptação entremeadas com as páginas 85(os dois últimos parágrafos), 86(exceto o parágrafo final) da obra clássica. Encerrando a etapa, a leitura da página 28(os três quadrinhos finais), 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 da adaptação. Essas páginas relatam e retratam aspectos importantes da obra, dessa forma, elaboramos questões orais e escritas a serem respondidas e/ou anexadas ao diário de leitura. Para que essas proposições se cumprissem, foram organizadas as atividades abaixo. Iniciamos a etapa com a distribuição da imagem 41:

IMAGEM 41 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.24.

1- Os quadrinhos acima compõem uma sequência. Organize-os.

Dos sete grupos formados, apenas um errou a sequência, uma demonstração de que os alunos realmente assimilaram o conceito de sequência, o que implica também inferir que o

senso de observação dos alunos na relação imagem e texto alcançou um ótimo nível. Após a atividade, a projeção da cena completa, a imagem 42, e fizemos apenas uma leitura dela:

IMAGEM 42 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.24.

(Apenas leitura).

Na continuidade das atividades, começamos a estabelecer uma comparação entre as duas obras, como um aspecto relatado no texto se apresentou na adaptação em quadrinhos, qual o recurso imagético foi empregado pelo ilustrador. Projetamos as imagens 43, 44. Em seguida, formulação de perguntas:

IMAGEM 43 – Adaptação em HQ e texto de *O cortiço*



Jerônimo levantou-se, quase que maquinalmente, e seguido por Piedade, aproximou-se da grande roda que se formara em torno dos dois mulatos. Ai, de queixo grudado às costas das mãos contra uma cerca de jardim, permaneceu, sem tugar nem mugir, entregue de corpo e alma àquela cantiga sedutora e voluptuosa que o enleava e tolhia, como à robusta gameleira brava o cipó flexível, carinhoso e traícoero.

E viu a Rita Balana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-a na sua coma de prata, a cujo refulgir os meneios da mestiça melhor se acentuavam, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa softreguidão de gozo carnal, num requebrado luxurioso que a estendidos, a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite, em que se não toma pé e nunca se encontra fundo. Depois, como se voltasse à vida, soltava um gemido prolongado, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e cerrado, freneticamente, erguendo e abaixando os braços, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, enquanto à carne lhe fervia toda, fibra por fibra, titilando.

Em torno do entusiasmo tocava ao delírio; um grito de aplausos explodia de vez em quando, rubro e quente como deve ser um grito saído do sangue. E as palmas insistiam, cadentes, certas, num ritmo nervoso, numa persistência de loucura. E, arrastado por ela, pulou à arena o Firmo, ágil, de borracha, a fazer coisas fantásticas com as pernas, a derreter-se todo, a sumir-se no chão, a ressurgir inteiro com um pulo, os pés no espaço, batendo

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.21, 22.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.72.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

IMAGEM 44 – Adaptação em HQ e texto de *O cortiço*

os calcinheiros, os braços a querer fugirem-lhe dos ombros, a cabeça a querer saltar-lhe. E depois, surgiu também a Florinda, e logo o Albino e até, quem diria! o grave e circunspecto Alexandre.

O chorado arrastava-os a todos, despoticamente, desesperando aos que não sabiam dançar. Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante.

E Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados.



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.22, 23.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.73.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Perguntas orais)

- 2- Leia novamente o texto em prosa, precisamente o fragmento em que o narrador faz um relato da dança de Rita. A seguir, observe como esse fato foi retratado no texto em quadrinhos. No texto clássico, o narrador faz um relato minucioso sobre a dança da mulata. Como o ilustrador conseguiu reproduzir na imagem a sensualidade da baiana, ou seja, o detalhamento da dança?
- 3- Segundo o narrador, “Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados”. Como percebemos esse fascínio no texto em quadrinhos?

Percebemos que os alunos não tiveram dificuldades em responder a esses questionamentos. Afirmaram que “o autor destacou a dança de Rita quando fez um quadrinho só para ela”. Em seguida, três perguntas que foram respondidas no diário de leitura. Antes, a projeção da imagem 45:

IMAGEM 45 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.24, 25.

#### Diário de leitura:

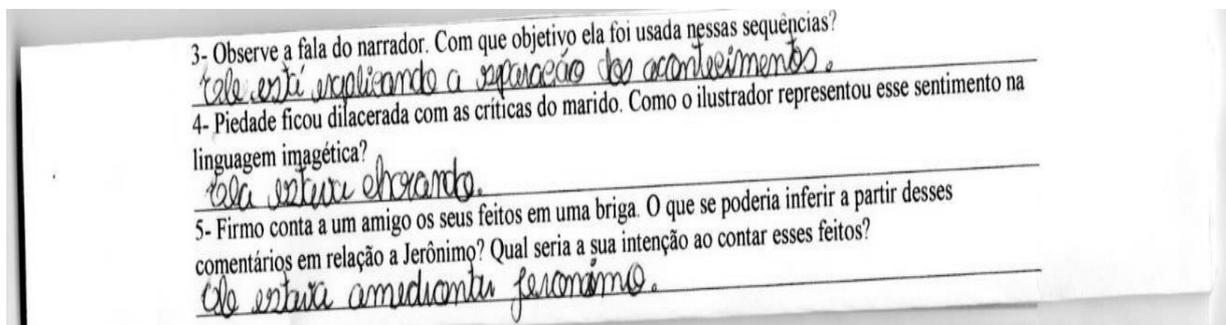
- 5- Rita e Piedade eram mulheres completamente diferentes. O que as distinguiam? Que detalhes na linguagem imagética justificariam sua resposta?

6- Ao receber a visita de Rita, Jerônimo, subitamente, melhora. Que aspectos na imagem confirmariam essa afirmativa?

7- Observe o relato do narrador. Com que objetivo a fala do narrador foi utilizada nessa sequência?

Os estudantes demonstraram que estavam atentos à história, fazendo uma leitura imagética e oral com propriedade. Eles escreveram que Piedade era “*dona de casa, recatada, uma mulher conservadora, ela se vestia de modo mais adequado, era tímida, usava roupas fechadas, insegura e obediente ao marido*”. Já Rita era o oposto, “*extrovertida, usava roupas decotadas, era simpática, aventureira e sensual*”. Observamos que as respostas nos permitiram afirmar que alguns deram ênfase às características físicas, outros, às psicológicas. Afirmaram ainda que “*Jerônimo ficou fascinado pela mulata, o olhar dele revelava isso, assim como a ereção e excitação implícitas na cena*”. Quanto à fala do narrador, num primeiro momento, encontraram dificuldades em traduzir em palavras o objetivo das falas, entretanto, fizemos a mediação e, então, conseguiram responder ao questionamento, conforme percebemos na resposta 19 a seguir:

RESPOSTA 19 – Resposta da aluna L à pergunta 7 do Diário de leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: “Ele está explicando a separação dos acontecimentos”.

A seguir, propusemos mais um estudo sobre sequência. Projetamos a imagem 46 e formulamos perguntas a serem respondidas no Diário de leitura:

## IMAGEM 46 – Adaptação em HQ de O cortiço



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.26

## Diário de leitura:

8- Observe com atenção os três últimos quadrinhos:

a- Qual seria o contexto para essa cena?

b- Que ações os personagens praticam?

c- Essas ações acontecem ao mesmo tempo ou em momentos diferentes? Relate esses momentos com as respectivas ações.

Em relação à sequência, todos os grupos identificaram as ações praticadas, o contexto da cena e que essa acontecera em momentos diferentes, conforme expresso na resposta 20 dada:

RESPOSTA 20 – Resposta da aluna L às perguntas expressas no Diário de leitura

3- Observe os 3 últimos quadrinhos:

a- Qual seria o contexto para essa cena?

*um casal discutindo por causa de um coelho.*

b- Que ações o personagem pratica?

*discute / bate / empurra e se embriaga.*

c- Essas ações acontecem ao mesmo tempo ou em momentos diferentes? Relate esses momentos com as respectivas ações.

*momentos diferentes, primeiro eles discutem, depois o homem be-  
ta na mulher e por último ele manda ela se embriagar e  
ela vai.*

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

É necessário destacar que após a resolução dessa atividade, decidimos relembrar o conceito de sequencialidade, os tipos de sequência trabalhados, ação a ação, momento a momento, sujeito a sujeito. Fizemos isso retornando às sequências analisadas anteriormente, uma por uma, explicando o que era uma sequência ação a ação, momento a momento, sujeito a sujeito; quais as características de cada uma. Projetamos essas imagens no datashow e fizemos as explicações. A próxima questão se baseou no texto clássico de Aluísio de Azevedo. Iniciamos a atividade com a projeção da imagem 47:

IMAGEM 47 – Adaptação em HQ e texto de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.27.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.85, 86.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

### Diário de leitura

9- Segundo o narrador no texto de Aluísio de Azevedo, Jerônimo “abrasileirou-se” e implicitamente, parece dizer-nos que os novos hábitos não eram assim tão bons. Que citações no texto justificariam essa hipótese?

Os discentes não encontraram dificuldades em identificar as expressões que retratavam os novos hábitos como negativos. Aproveitamos o momento e fizemos uma discussão oral sobre os estereótipos imputados aos brasileiros, à indolência, à lei do menor esforço, entre outros. A seguir, projetamos a imagem 48 e formulamos perguntas a serem respondidas no Diário de leitura:

### IMAGEM 48 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.29.

#### Diário de leitura

10- Piedade ficou dilacerada com as críticas do marido. De que maneira esse sentimento foi representado na imagem?

11- Firmo conta a seus amigos, os feitos em uma briga. O que se poderia inferir a partir desses comentários em relação a Jerônimo? Qual poderia ser a sua intenção ao contar esses feitos?

Na sequência, a projeção da imagem 49 e questionamentos que envolviam a cena a serem respondidos no Diário de leitura:

### IMAGEM 49 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.30, 31.

## Diário de leitura

12- Grávida e frágil, a filha de Marciana, num primeiro momento, hesitava em delatar o responsável. Como o quadrinista representou essa fragilidade no 2º quadrinho?

E para encerrar o momento, projetamos a imagem 50 e os alunos responderam a última pergunta da atividade organizada para o dia no Diário de leitura:

### IMAGEM 50 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.32, 33.

## Diário de leitura

13- João Romão fica irritado ao ler que o vizinho Miranda recebera um título de barão. Como essa contrariedade foi expressa na linguagem imagética?

**PARA CASA:** Fazer uma pesquisa sobre o nascimento das borboletas.

As respostas dos alunos aos questionamentos acima confirmaram a apropriação dos conceitos de sequencialidade, o recurso empregado pelo ilustrador, o enquadramento a fim de expressar intensidade, raiva, dor. Não encontraram dificuldades em identificar o símbolo que representou a mágoa de Piedada com as críticas do marido e nem os implícitos na fala do personagem Firmo ao relatar os seus feitos em brigas, a ameaça velada a Jerônimo. Conseguiram perceber que Marciana retratada de pé simbolizava força e poder, sua filha, no chão, a fragilidade.

No dia seguinte, começamos a aula retomando o tema da pesquisa que ficara para ser feita em casa. Discutimos o tema, especificamente, o nascimento das borboletas, as transformações que se operam na lagarta. Na sequência, a projeção da imagem 51 e questionamentos a serem

respondidos no Diário de leitura:

### IMAGEM 51 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.34, 35.

### Diário de leitura

14- Observe atentamente os 3 últimos quadrinhos da primeira página e a página seguinte:

a- Qual seria o contexto para essa cena?

b- Os momentos representados são iguais ou diferentes? Que detalhes na imagem justificariam sua resposta?

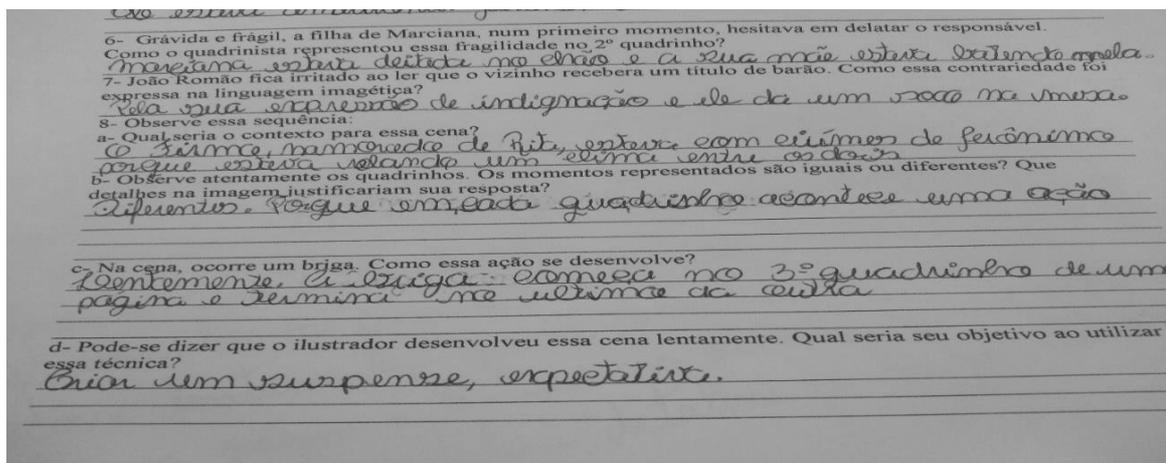
c- Nessa sequência ocorre uma briga. Como essa ação se desenvolve?

d- Pode-se dizer que o ilustrador desenvolveu essa cena lentamente. Qual teria sido seu objetivo ao utilizar essa técnica?

15- Piedade sentira a facada que o marido tomou como se tivesse sido nela. Que símbolo o ilustrador utilizou para expressar esse pesar?

As atividades acima representam mais um estudo sobre sequência e os alunos responderam-no de acordo com o seu repertório, conforme constatamos na resposta 21 abaixo:

## RESPOSTA 21 – Resposta do aluno I à questão 14



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Nota: “Diferentes. Porque em cada quadrinho acontece uma ação”.

Nota: “Lentamente. A briga começa no 3º quadrinho de uma página e termina no último da outra”.

Nota: “Criar um suspense, expectativa”.

Devido ao fato de os alunos não demonstrarem mais dificuldades com sequencialidade, seguimos com a progressão da atividade. Fizemos a projeção da imagem 52 e elaboramos questionamentos orais sobre a cena:

IMAGEM 52 – Adaptação em HQ de *O cortiço*

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.36, 37.

(Perguntas orais)

16- Os moradores e João Romão não queriam a presença da polícia no cortiço. Por quê?

17- Os moradores pegaram caixas, objetos velhos, tábuas etc. O que se poderia inferir sobre a intenção dos moradores ao recolher esses objetos?

18- Quando conseguiram entrar no cortiço, os policiais foram chamados de “morcegos”. Qual seria a ligação existente entre policiais e morcegos?

Um relato que gostaríamos de fazer sobre a resolução das atividades acima é que para respondê-las, os estudantes se basearam não apenas no livro, como também na realidade que os cercam. Percebemos isso nas respostas dadas, visto que eles disseram que os moradores não queriam a polícia lá porque “os homens são ruins”, “quando chegam ao morro, batem nos moradores, atiram em inocentes”, “eles são corruptos”. Acrescentaram que são chamados de morcegos porque “chupam” o sangue do pessoal, “atirando e pedindo de dinheiro”, além de seus uniformes serem pretos. A seguir, a projeção da imagem 53 e agora, perguntas a serem respondidas no Diário de leitura:

IMAGEM 53 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.38, 39.

### Diário de leitura

19- Pombinha estava sendo assediada por Leoni. Aquela concordava ou estava reticente em ter uma relação com ela? Justifique sua resposta com elementos imagéticos.

20- Que símbolo o autor utilizou para representar a transformação da personagem?

21- Por que se pôde utilizar a borboleta para simbolizar essa transformação?

22- A borboleta simboliza duas mudanças sofridas pela personagem. Quais?

### TAREFA COMPLEMENTAR: Diário de leitura

1-O livro *O cortiço* apresenta uma relação entre duas mulheres. O que esse fato teria

representado na época? Como as pessoas teriam recebido essa informação? E atualmente? Como a sociedade recebe um relacionamento entre duas mulheres?

Essas últimas atividades da etapa 4 contaram com uma intensa participação da turma; eles ficaram estimulados com o tema abordado pelo autor. É bom salientar que Antonelli retratou o tema na adaptação com delicadeza e suavidade. Os discentes conseguiram perceber que, num primeiro momento, Pombinha não queria se relacionar com Leoni, os gestos com as mãos e a fala revelaram isso. Compreenderam com relativa facilidade que a borboleta simbolizava duas transformações, “o despertar da sexualidade e a menstruação”, ou seja, o início de uma nova fase. Sobre o relacionamento entre as duas mulheres, a maioria dos grupos respondeu que na época em que foi publicado “*deve ter causado escândalo*”.

## 5.5 ETAPA 5

### DURAÇÃO: 16 AULAS

Pensamos que após todo o trabalho feito anteriormente, as questões de mapeamento para a presença do texto na imagem, as sequências estudadas, o enquadramento, a análise do pano de fundo, os símbolos utilizados, o aluno se sentiria mais seguro para estabelecer a analogia e perceber que não há uma linguagem maior ou melhor, mas formas diferentes para se falar sobre o mesmo assunto. Assim, propusemos a confecção de um produto final. O aluno após a leitura do capítulo final da obra de Aluísio Azevedo seria estimulado a transpô-lo para a linguagem em quadrinhos. Retiramos as falas do narrador e personagens da adaptação e o aluno deveria escrevê-las. Pensamos que essa atividade deveria ser realizada em grupos de 3. Acreditamos que em grupos, além de ser um momento de socialização, representaria um compartilhamento de ideias e conhecimentos. Elaboramos também uma tarefa complementar a ser respondida no diário de leitura.

Fizemos a leitura das páginas 40,41, 42, 43, 44, 45, 46,47 e 48(inserimos nessa o último parágrafo da página 162 do clássico), 49, 50,51, 52,53, 54, 55, 56,57(exceto o último quadrinho) com as páginas 166(os dois últimos parágrafos), 167(os quatro parágrafos iniciais). Na aula seguinte, foi feita a leitura do capítulo final, iniciando pelo clássico e a transposição para a linguagem em quadrinhos, além de uma tarefa complementar. Iniciamos a etapa com a projeção da imagem 54 e elaboração de perguntas orais:



IMAGEM 55 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 42, 43.

(Perguntas orais)

- 5- Após a leitura das duas páginas, o que Jerônimo e seus amigos estavam tramando no primeiro quadrinho?
- 6- Observe atentamente a cena do assassinato. Que tipo de sequência foi desenvolvida?
- 7- Qual quadrinho expressaria a supremacia de Jerônimo sobre Firmo? Justifique sua resposta com elementos expressos na imagem.

E para concluir esse momento de perguntas orais, projetamos a imagem 56 e formulamos um último questionamento:

IMAGEM 56 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.44, 45.

- 8- Jerônimo confessa a Rita o crime cometido. Que expressão utilizada por ele representa a confissão feita?

Os alunos relataram que Jerônimo estava “armando uma tocaia”, uma “emboscada” para Firmo. Quanto à sequência desenvolvida, seis grupos nomearam corretamente, momento a momento, dois não souberam responder. O penúltimo quadrinho representava a força de Jerônimo, afinal ele estava em pé, com o pau na mão e, Firmo, deitado, morto. Todos conseguiram inferir que a expressão “eis a navalha que me feriu” indicava que ele havia matado o ex-namorado de Rita. E para encerrar a atividade do dia, um questionamento a ser respondido no Diário de leitura:

### Diário de leitura

8- Observe atentamente o primeiro quadrinho na página 2:

a- O que representa essa cena?

b- Como foi representada na imagem a fusão entre os dois corpos?

c- O que simbolizam as faces retratadas na imagem?

d- O narrador relata “...derreteu-se a alma de ambos fervendo e borbulhando como metal ao fogo”. Que detalhes na imagem representariam essa descrição?

A leitura e a resolução da atividade foram realizadas com muito interesse e participação dos alunos. Eles disseram que a cena representava que Rita e Jerônimo chegaram “aos finalmente”, tinham feito “sexo com muita vontade”; as “caras representavam que os dois estavam sentindo muito prazer”.

No dia seguinte, iniciamos as tarefas do dia com a projeção da imagem 57, elaboração de perguntas orais e escritas sobre a cena. Entregamos para cada aluno uma cópia da imagem.

### IMAGEM 57 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p. 46, 47.

(Perguntas orais)

9- No 1ª quadrinho, leia o relato do narrador. A imagem confirma ou desmente o texto verbal?

Quais detalhes justificariam sua resposta?

10- Observe o penúltimo quadrinho na primeira página. Que recursos empregados na linguagem imagética indicariam a disposição de Piedade e Rita Baiana em resolverem o conflito não com um diálogo, mas sim com uma briga?

11- Que tipos de sequência foram empregadas para ilustrar a briga entre Rita e Piedade?

12- As falas dos personagens foram omitidas na sequência da briga. Seja você o narrador e escreva-as. Atenção às imagens.

### **Diário de leitura**

13- Que frase você escreveria para designar a última cena nessa sequência?

Nesse momento do projeto, conforme relatado anteriormente, os alunos apresentaram um domínio sobre as questões que envolviam enquadramento, realizaram uma leitura simultânea da linguagem verbal e da imagem, leram o texto presente nos gestos, na expressão facial dos personagens; dessa forma, resolveram facilmente as duas perguntas iniciais e as sequências desenvolvidas foram ação a ação e momento a momento. Apenas dois grupos não responderam a essa última questão. Quanto à cena da briga, os alunos escreveram o diálogo com expressões do repertório deles.

A pergunta no diário de leitura foi organizada com o objetivo de fazer com que o aluno associasse imagem e texto de forma sucinta, usar o verbal a partir da imagem. Obtivemos construções diversas: “*Finalmente, matei*”; “*E com isto o ódio tomou conta de Rita*”; “*Todos ficaram perplexos quando perceberam que Rita matou Piedade*”; “*A vaca tá morta*”; entre outras. Percebemos que alguns se colocaram como narrador e outros se situaram como a personagem Rita. Logo após, projetamos a cena original, imagem 58, e fizemos a leitura da cena original:

### IMAGEM 58 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.47.

Encerramos o dia com a projeção da imagem 59, a elaboração de perguntas orais e um questionamento no Diário de leitura:

### IMAGEM 59 – Adaptação em HQ e texto de *O cortiço*



E as palavras "galego" e "cabra" cruzaram-se de todos os pontos, como bofetadas. Houve um vovau<sup>13</sup> rápido e surdo, e logo em seguida um formidável rolo, um rolo a valer, não mais de duas mulheres, mas de uns quarenta e tantos homens de pulso, rebentou como um terremoto. As cercas e os jirais desapareceram do chão e estilhaçaram-se no ar, estalando em descarga; ao passo que numa berraria infernal, num fecha-fecha de formigueiro em guerra, aquela onda viva ia arrastando o que topava no caminho; barracas e tinas, baldes, regadores e caixões de planta, tudo rolava entre aquela centena de pernas confundidas e doidas. Das janelas do Miranda apitava-se com fúria; da rua, em todo o quarteirão, novos apitos respondiam; dos fundos do cortiço e pela frente surgia povo e mais povo. O pátio estava quase cheio; ninguém mais se entendia; todos davam e todos apanhavam; mulheres e crianças berravam. João Romão, clamando furioso, sentia-se impotente para coeter semelhantes demônios. "Fazer rolo àquela hora, que improdência!"

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.48.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.162, 163.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Perguntas orais)

14- Que detalhes na linguagem imagética, no quadrinho inicial, demonstram que a disposição de João Romão era diferente dos outros moradores, ou seja, ele queria apartar a briga?

15- Ao final da briga, Rita estava em destaque na cena. Como essa superioridade em relação à Piedade foi representado na imagem?

### Diário de leitura

16- No texto em prosa, o narrador fez uso da descrição para relatar o conflito entre os habitantes do cortiço; na adaptação, houve o uso mais intensivo da imagem. Como o ilustrador conseguiu traduzir na linguagem imagética a confusão armada, afinal “todos davam, todos apanhavam”?

Vale ressaltar que essa pergunta no diário de leitura teve por objetivo reforçar a noção de que, muitas vezes, a imagem dispensa o verbal, o ilustrador faz uso de recursos próprios do imagético para representar um fato. Os alunos identificaram com relativa facilidade o recurso. As atividades do dia foram encerradas com essa pergunta. É necessário salientar que para essa etapa final as perguntas escritas foram digitadas e entregues aos alunos. Utilizamos esse recurso nas duas etapas finais, em virtude da avaliação externa a que os alunos seriam submetidos e as aulas disponibilizadas para o projeto seriam apenas três em meados de outubro e início de novembro. Nas etapas anteriores, agosto, setembro e início de outubro, eram seis aulas por semana. No dia seguinte, leitura híbrida e formulação de perguntas orais coletivas e quatro questionamentos para o diário de leitura. Inicialmente, projetamos as imagens 60, 61:

### IMAGEM 60 – Adaptação em HQ e texto de *O cortiço*

DENTRO DO SEU ROMÃO, OS  
MORADORES DE FURTO E VIOLENCIA  
ATRAS SE LUTAM ABOÇA PARA  
FICAR FRENTE AOS INVASORES.

AGUENTAI  
AGUENTAI!

VIVA! ATÉ QUE  
GUEIRA UM POLICIA  
DE GUERDA!

ENTRO DE NOTO UM VÍDEIRO...  
SOMOS  
COMO O BOM!

É ESTE NÃO É  
COMO O OUTRO,  
É PRA TALER!

MA HA,  
MA HA!

NÃO PRECAMOS DE AZUL  
DO MEUS O OUTRO  
DIA A BENTE GANHA  
ESSA BOM!

Por esse tempo, o amigo de Bertoleza, notando que o velho Libório, depois de escapar de morrer na confusão do incêndio, fugia agoniado para o seu esconderijo, seguiu-o com disfarce e observou que o miserável, mal deu luz à candeia, começou a tirar ofegante alguma coisa do seu colchão imundo.

Eram garrafas. Tirou a primeira, a segunda, meia dúzia delas. Depois passou às prensas a coberta do catre e fez uma trouxa. Ia de novo ganhar a saída, mas soltou um gemido surdo e caiu no chão sem força, arrebessando uma gotada de sangue e cingindo contra o peito o misterioso embrulho.

João Romão apareceu, e ele, assim que o viu, redobrou de aflição e torceu-se todo sobre as garrafas, defendendo-as com o corpo inteiro, a olhar aterrado e de esguelha para o seu interventor, como se dera cara a cara com um bandido. E, a cada passo que o vendreiro avançava, o tremor e o sobressalto do velho recreavam, tirando-lhe da garganta grunhidos roucos de animal baído e assustado. Duas vezes tentou erguer-se, duas vezes rolou por terra moribundo. João Romão objurou-lhe que qualquer demora ali seria morte certa: o incêndio avançava. Quis ajudá-lo a carregar o fardo. Libório, por única resposta, arregalou os olhos, mostrando as gengivas sem dentes e tentando morder a mão que o vendreiro estendia já sobre as garrafas.

Mas, lá de cima, a ponta de uma língua de fogo varou o teto e iluminou de vermelho a miserável postiga. Libório tentou ainda um esforço supremo, e nada pôde, começando a tremer da cabeça aos pés, a tremer, a tremer, grudando-se cada vez mais à sua trouxa, e já estrechava, quando o vendreiro lhe arrancou das garras com violência. Também era tempo, porque, depois de insinuar a língua, o fogo mostrou a boca e escancarou afinal a goela devoradora.

O tratante fugiu de carreira, abraçado à sua presa, enquanto o velho, sem conseguir pôr-se de pé, rastejava na pista dele, dificilmente, estrangulado de desespero sem, já sem fala, roncando uns vagidos de morte, os olhos turvos, todo de roxo, os dedos enfiados como as unhas de abutre ferido.

João Romão atravessou o pátio de carreira e meteu-se na sua loja para esconder o furto. Ao primeiro exame, de relance, reconheceu logo que era dinheiro em papel o que havia nas garrafas. Enterrou a trouxa na prateleira de um armário cheio de frascos e voltou lá fora para acompanhar o serviço dos bombeiros.

NA CASA DO MIRANDA, TALVEZ POR MEDO  
DE SER ATINGIDOS PELO FOGO, CHAMARAM  
OS BOMBREIROS...

LEVAI MAS  
UMA HOJA E O  
CORTIÇO VAI  
CINZAS!

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.49.

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p.166, 167.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Pergunta oral coletiva)

17- A chegada dos cabeças de gato encerraria a disputa entre os moradores, havia agora um inimigo comum a ser vencido. Todavia, outro incêndio no cortiço adiaria a disputa. Observe atentamente o segundo quadrinho. Um detalhe nessa cena parece-nos indicar a possível autoria do ato praticado. Identifique esse suposto autor, justificando a hipótese levantada relatando os elementos imagéticos empregados que o conduziram a essa resposta.

IMAGEM 61 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.50, 51.

(Pergunta oral coletiva)

18- João Romão não estava habituado aos costumes que imperavam no meio social do qual Miranda fazia parte. Que elementos no segundo quadrinho, na primeira página, expressos na imagem confirmariam essa informação?

### Perguntas a serem respondidas no Diário de leitura:

19- Observe atentamente os dois últimos quadrinhos na página inicial:

a- Apesar de ser oriundo de uma classe social diferente e receber no início desprezo por parte do vizinho, um recurso empregado na linguagem imagética parece indicar-nos a aproximação entre João Romão e Miranda. Esse não só aceita o dono do cortiço como, também, o inclui em seu círculo social. Que detalhes confirmariam essa hipótese?

b- Miranda sempre se sentiu superior aos moradores do cortiço. Nessa sequência, poderíamos inferir que João Romão também passou a ter o mesmo sentimento. Como esse sentimento de “superioridade” que os antigos rivais, hoje novos “amigos”, foi reproduzido na última cena?

20- Leia atentamente a fala do narrador no primeiro quadrinho na outra sequência e responda:

- a- O narrador escreve “A moça ocupou o lugar da Pombinha no cortiço, que não podia ficar sem um ser delicado e superior a quem reverenciar[...]”, verificamos nesse fragmento que foi atribuído a um ser inanimado, atributos humanos. Como se denomina essa figura de linguagem?
- b- Por que o estabelecimento dessa comparação teria sentido?
- c- A partir dessa fala do narrador poderíamos inferir que para ele, o cortiço seria também um personagem da história. Tomando por base tudo o que foi lido até o momento, que elementos poderiam justificar a teoria de que o cortiço seria um ser vivo apresentando características que poderiam torná-lo um personagem?
- 21- O Jerônimo atual não lembrava em nada o antigo português comedido de outrora, mostrava-se embriagado e empobrecido. O que teria acontecido para que a bebida e a falta de dinheiro tenham surgido em sua vida?
- 22- Piedade mostra-se forte em casa de Rita e Jerônimo, entretanto, que detalhes na imagem na última cena poderiam nos indicar que essa força era apenas aparente?

Além de fazer menção ao enquadramento, a pergunta 19 foi organizada a fim de conduzir o aluno a perceber que, na verdade, a oposição entre Romão e Miranda era apenas aparente, o dinheiro os unia, os dois se opunham mesmo era à pobreza representada pelo cortiço e seus moradores. As respostas dadas nos permitiriam afirmar que eles perceberam esse fato, pois destacaram que se percebia a intimidade entre os dois, como, “*as mãos no ombro*”, “*o olho no olho*”. Relataram que João Romão e Miranda se sentiam superiores, visto que estavam na sacada e olhavam o cortiço embaixo, como se dissessem “*eu mando*”.

A pergunta 20 aborda um aspecto importante da obra, a personificação do cortiço, o personagem principal. A teoria exposta na obra, o meio determinando o comportamento humano, qualquer pessoa que morasse lá, seria influenciado por ele. Os alunos identificaram essa personificação e esse fato seria possível porque “*a história se desenvolvia lá*”, “*foi uma forma de coletivizar os moradores*”, “*generalizar o cortiço*”, “*o cortiço representava o povo e por isso era também um personagem*”.

E encerramos o momento com a projeção da imagem 62 e questionamentos orais:

### IMAGEM 62 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.52, 53.

(Perguntas orais coletivas)

23- Alguns personagens passaram, outros estão passando por transformações. Nessa sequência, poderíamos dizer que Piedade também enfrentará esse processo. Que detalhes na linguagem imagética poderiam indicar-nos essa possível mudança?

24- O narrador no segundo quadrinho relata que era preciso que a Bertoleza desaparecesse, porque “ela era o mal, o fodor e a feiura de seu passado”. Que “feiura” do passado de João Romão Bertoleza era representante?

25- Se Bertoleza representava o passado, como era o presente de João Romão? Que detalhes na imagem expressos no primeiro e no segundo quadrinho justificariam a sua resposta?

26- Observe atentamente os dois últimos quadrinhos e responda:

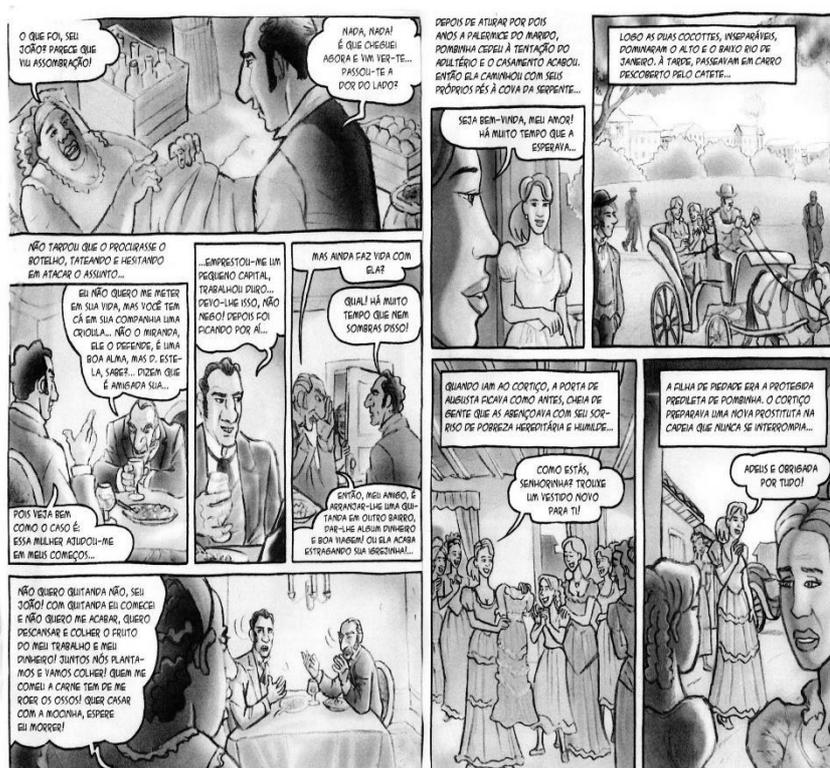
a- João Romão entra no quarto de Bertoleza e imerso em maquinações para livrar-se do passado que o envergonha, nem olha para a ex-amante. Quando ele percebe que ela está acordada? Que detalhes na imagem justificariam sua resposta?

b- João se assusta ao ver que Bertoleza está acordada. Qual seria o motivo para ele ter se assustado com tanta intensidade?

Os questionamentos acima foram respondidos de forma bem satisfatória, os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade em fazer inferências e identificar os recursos imagéticos. No dia seguinte, a penúltima fase do projeto foi feita. Estávamos chegando ao final da

intervenção e a curiosidade sobre o final da história aumentava entre os alunos. Assim, efetuamos a progressão da leitura. As atividades foram iniciadas com perguntas orais e, quando adentramos no determinismo, formulamos questões para o diário de leitura. Organizamos também um momento de reflexão com a tarefa complementar. Inicialmente, a projeção das imagens 63, 64 seguidas de perguntas orais referentes às cenas e por último questionamentos no Diário de leitura:

### IMAGEM 63 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.54, 55.

(Perguntas orais coletivas)

- 27- Observe o primeiro e o último quadrinho. Poderíamos dizer que há uma mudança no comportamento de Bertoleza em relação ao de João Romão e a sua situação de “deixar de ser amante, para ser apenas escrava”. Como ela encarou essa situação antes e depois?
- 28- Que adjetivos você empregaria para caracterizar Bertoleza nesses dois momentos?
- 29- A que se deve essa mudança na forma como Bertoleza passou a enxergar a sua posição na vida de João Romão?
- 30- Em “Pombinha caminhou com seus próprios pés à cova da serpente”, o que poderíamos inferir sobre as escolhas de Pombinha a partir desse relato do narrador?

### IMAGEM 64 – Adaptação em HQ de *O cortiço*



Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.56, 57.

(Perguntas orais coletivas)

31- Observe o primeiro quadrinho. A que tipo de situação enfrentada por uma mulher a cena faz referência?

32- Botelho e João Romão armam um plano para se livrarem de Bertoleza. Qual?

#### Diário de leitura

**TAREFA COMPLEMENTAR: REFLEXÃO E DISCUSSÃO – atividade feita em grupos.**

33- O narrador em uma sequência anterior escreve “Gente que as abençoava com seu sorriso de pobreza hereditária e humilde[...] o cortiço preparava uma nova prostituta na cadeia que nunca se interrompia”. Poderíamos inferir a partir dessa afirmação que para o narrador, a vida dos moradores do cortiço era determinada pelo meio em que viviam, eles não poderiam romper o destino a que estavam condenados. O que o grupo pensa sobre o assunto? Somos determinados pelo meio em que vivemos? Apresente o posicionamento do grupo com argumentos.

34- Quais personagens em *O cortiço* poderiam justificar essa teoria do narrador? Justifique sua resposta com fatos ocorridos durante o desenvolvimento da história.

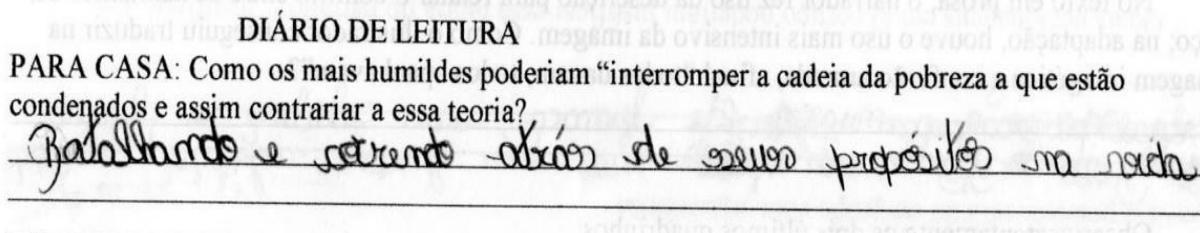
95% dos alunos não acreditam na teoria de que somos determinados pelo meio em que vivemos; afirmaram que “nossa personalidade não é definida de acordo com o lugar de origem”,

“não somos definidos pelas condições de onde viemos”; apenas um grupo relatou “depende da mentalidade da pessoa que vive nesse ambiente”. O momento de discussão foi muito apreciado pela turma. Quanto às personagens que justificavam a teoria determinista em *O cortiço*, eles destacaram Piedade, visto que quando chegou no cortiço era uma mulher conservadora, convivendo com os vizinhos; com a traição do marido, ela se tornou alcóolatra. Jerônimo, antes era um homem honesto; no cortiço, traiu a mulher; tornou-se um assassino. João Romão, no início era um homem trabalhador, a ganância o cegou, pegou o dinheiro de Bertoleza, de Libório e no final queria matar a companheira.

**PARA CASA:** Como os mais humildes poderiam “interromper a cadeia da pobreza a que estão condenados” e assim contrariar essa teoria?

A fase final do projeto iniciou-se com uma retomada da questão a ser respondida em casa. E a última reflexão foi unânime, vencemos a cadeia da pobreza através do estudo, esforço e trabalho. Abaixo, um exemplo de uma dessas respostas:

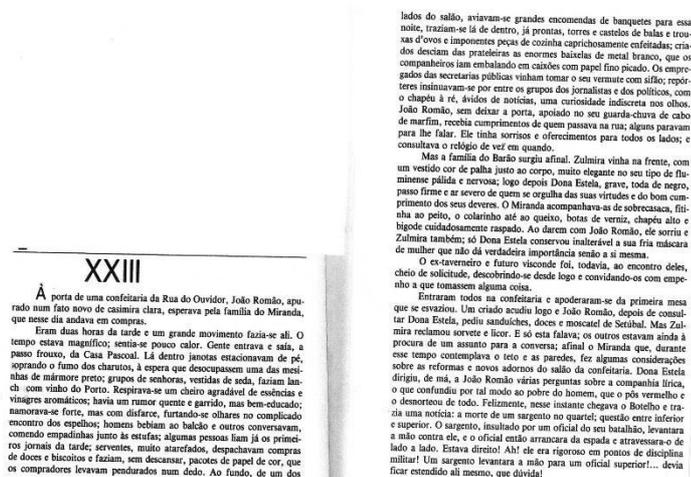
RESPOSTA 22 – Resposta da aluna L ao questionamento no Diário de leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na sequência, a leitura do capítulo final da obra de Aluísio de Azevedo. Fizemos a projeção dessas páginas no datashow:

IMAGEM 65 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo



Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p. 202, 203.

## IMAGEM 66 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo

E falavam-lhe os olhos no seu inveterado entusiasmo por tudo que cheirasse a festa. Viam logo as anedotas análogas; o Miranda contou um fato idêntico que se dera vinte anos atrás e Botelho citou uma enfiada delas interminável.

Quando se levantaram, João Romão deu o braço a Zulmira e o Barão à mulher, e seguiram todos para o Largo de São Francisco, lestanamente, em andar de passeio, acompanhados pelo paria. Lá chegados, Miranda queria que o vizinho aceitasse um lugar no seu carro, mas João Romão tinha ainda que fazer na cidade e pediu dispensa do obsequio. Botelho também ficou; e, mal a carruagem partiu, este disse ao ouvido do outro, sem tomar fôlego:

— O homem vai hoje, sabe? Está tudo combinado!  
— Ah! vai? perguntou João Romão com interesse, estacando no meio do largo. Ora ganhei! Já não é sem tempo!  
— Sem tempo! Foi o velho, meu amigo, que tenho ando o topete! Foi uma campanha!

— Há que tempo já tratamos disto!...  
— Mas que quer você, se o homem não apareceu!... Estava fora! Escrevi-lhe várias vezes, como sabe, e só agora consegui pô-lo. Foi também a polícia duas vezes e já lá voltei hoje; ficou tudo pronto! mas você deve estar em casa para entregar a criatura quando eles lá se apresentarem...

— Isso é que seria bom se se pudesse dispensar... Desajava não estar presente...

— Ora essa! Estão com quem se entendem eles?... Não! tenha paciência! é preciso que você lá esteja!

— Você podia fazer as minhas vezes...

— Pois! Assim não arranjamos nada! Qualquer diávida pode entrar no cãidô! É melhor fazer as coisas bem feitas. Que diabo lhe custa isso!...

Os homenzinhos chegaram, reclamaram a sacra em nome de lei, e veio a entrega — pronto! Fica livre dela para sempre, e daqui a dias estona o champagne do casório! Hein, não lhe parece?

— Mas...

— Ela há de choramingar, fazer lamurias e crises, mas você põe-se duro e deixe-a seguir lá o seu destino!... Botas! não foi você que a fez negra!

— Pois vamos lá cedo que são horas.

— Que horas são?

— Três e vinte.

— Vamos indo.

204

E desceram de novo a Rua do Ovídrio até ao ponto dos bondes de Gonçalves Dias.

— O do São Clemente não está agora, observou o velho. Vou tomar um copo d'água enquanto esperamos.

Entraram no botiquim do legar e, para conversar assentados, pediram dois cálices de conhaque.

— Olhe, acrescentou o Botelho; você nem precisa dizer palavra... faça como coisa que não tem nada com isso, compreende?

— E se o homem quiser os ordenados de todo o tempo em que ele esteve em minha companhia?

— Como, filho, se você não a alugou das mãos de ninguém?!... Você não sabe lá se a mulher é ou era escrava; tinha a por livre naturalmente; agora aparece o dono, reclama e a você a entrega, porque não quer ficar com o que lhe não pertence! Ela, sim, pode pedir o seu soldo de costas; mas para isso você lhe dará qualquer coisa...

— Quanto devo dar-lhe?

— Ai uns quinhentos mil-réis, para fazer a coisa à fita.

— Pois dou-lhos.

— E feito isso — acabou-se! O próprio Miranda vai logo, logo, ter com você! Virá!

Um falar tão claro, mas o boque de São Clemente acabou de chegar, assalvado por todos os lados pela gente que o esperava. Os dois só conseguiram ligar muito separados um do outro, de sorte que não puderam conversar durante a viagem.

No Largo da Carioca uma vitória passou por eles, a todo o trote. Botelho vergou-se logo para trás, procurando os olhos do vendedor, a rir-se com intenção. Dentro do carro ia Pombalita, coberta de jóias, ao lado de Henrique; ambos muito alegres, em pândega. O estridente, agora no seu quarto ano de medicina, via a solta com outros da mesma idade e pagava ao Rio de Janeiro o seu tributo de rapazola rico.

Ao chegarem à casa, João Romão pediu ao cumplice que entrasse e limpou-o para o seu escritório.

— Descanse um pouco... disse-lhe.

— E, se se souber que eles se não demoravam muito ficava para ajudá-lo.

— Talvez os venham depois do jantar, tomou aquele, assentando-se à carteira.

Um caixeiro aproximou-se dele respeitosamente e fez-lhe várias perguntas relativas ao serviço do armazém, ao que João Romão respondia por monossílabos de capitalista; interrogou-o por sua vez e, como não havia novidade, tomou Botelho pelo braço e conduziu-o a sair.

205

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p. 204, 205

## IMAGEM 67 – *O cortiço* de Aluísio de Azevedo

— Fique para jantar. São quatro e meia, segredou-lhe na escada. Já não era preciso prevenir lá de frente porque agora o velho parasita comia muitas vezes em casa do vizinho.

O jantar correu frio e contrafeito; os dois sentiam-se ligeiramente dominados por um vago sobressalto. João Romão foi pouco além da sopa e quis logo a sobremesa.

Tomavam café, quando um empregado sibilou para dizer que lá embaixo estava um senhor, acompanhado de duas praças, e que desejava falar ao dono da casa.

— Você já, respondeu este. E acrescentou para o Botelho: — São eles!

— Deve ser, confirmou o velho.

E desceram logo.

— Quem me procura?... exclamou João Romão com disfarce, chegando ao armazém.

Um homem alto, com ar de estroina, adiantou-se e entregou-lhe uma folha de papel.

João Romão, um pouco tímido, abriu-a de frente dos olhos e leu-a demoradamente. Um silêncio formoso se em torno deles os caixeiros param em meio do serviço, intimidados por aquela cena em que entrava a polícia.

— Está aqui com efeito... disse afinal o negociante. Pensei que fosse livre...

— É minha escrava, afirmou o outro. Quer entregar-me?...

— Mas imediatamente.

— Onde está ela?

— Deve estar lá dentro. Tenha a bondade de entrar...

O sujeito fez sinal aos dois urbanos, que o acompanharam logo, e encaminharão-se todos para o interior da casa. Botelho, à frente deles, ensinava-lhes o caminho. João Romão ia atrás, pálido, com as mãos cruzadas nas costas.

Atravessaram o armazém, depois um pequeno corredor que dava para um pátio calçado, chegaram finalmente à cozinha. Bertoleza, que havia já feito sabre o jantar dos caixeiros, estava de cócoras, no chão, escamando peixe, para a cima do seu homem, quando viu parar de frente dela aquele grupo sinistro.

Reconheceu logo o filho mais velho do seu primitivo senhor, e um caixeiro percorreu-lhe o corpo. Num relance de grande peço compreendeu a situação; adivinhou tudo com a lucidez de quem se vê perdido para sempre; adivinhou que tinha sido enganada; que a sua carta de alforria era

206

uma mentira, e que o seu amante, não tendo coragem para matá-la, restituía-a ao cativo.

Seu primeiro impulso foi de fugir. Mal, porém, circunvou os olhos em torno de si, procurando escapula, o senhor adiantou-se dela e segurou-lhe o ombro.

— É está! disse aos soldados que, com um gesto, iniciaram a desgraçada a segui-los. — Prendam-na! É escrava minha!

A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada para eles, sem pestanjar.

Os policiais, vendo que ela se não despanchava, desembainharam os sabres. Bertoleza então, enfiando-se com impeto de anta brevia, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certeiro e fundo rasgou o ventre de lado a lado.

E depois emborcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lametia de sangue.

João Romão fugira até ao canto mais escuro do armazém, tapando o rosto com as mãos.

Nesse momento parava à porta da rua uma carruagem. Era uma comissão de abolicionistas que vinha, de casa, trazer-lhe respeitosamente o diploma de sócio benemerito.

Ele mandou que os conduzissem para a sala de visitas.

207

Fonte: AZEVEDO, Aluísio; *O cortiço*, 1997, p. 203, 204

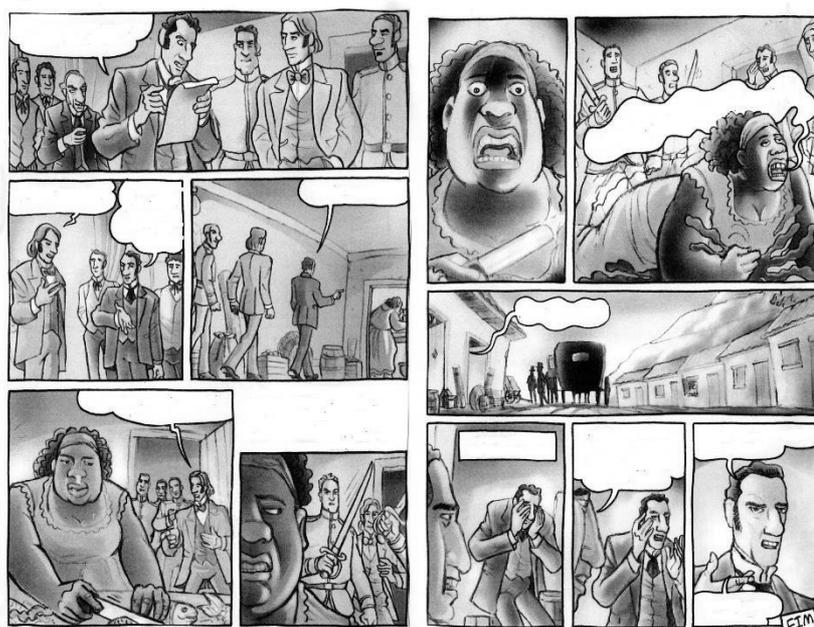
(Apenas leitura do capítulo final da obra de Aluísio Azevedo).

Todos estiveram atentos e ansiosos com o final. Percebemos que os alunos não sentiram o repertório do texto clássico, as expressões antigas, não fizeram nenhuma pergunta sobre o sentido desses termos. A adaptação funcionou como um suporte, um preparatório para o clássico. A nossa proposta foi a de que os alunos passassem do texto clássico para a linguagem quadrinística. Para isso, pegamos as páginas finais da adaptação, fizemos a edição no Paint e Fotos no Windows, retirando toda a linguagem verbal. Essa atividade foi feita em grupos, conforme explicitado anteriormente. Distribuimos as imagens 68, 69 aos grupos:

IMAGEM 68 – Adaptação em HQ de *O cortiço*

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.57

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

IMAGEM 69 – Adaptação em HQ de *O cortiço*

Fonte: ANTONELLI, Ronaldo; *O cortiço*, 2007, p.58, 59.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

**35- Confeção de um produto** – Avaliação: Agora, você será o adaptador e irá passar para a linguagem em quadrinhos, o final da obra *O cortiço* de Aluísio Azevedo. Esteja atento aos recursos empregados pelo ilustrador e lembre-se de que nesse estilo a relação imagem e texto é muito importante.



### **TAREFA COMPLEMENTAR: Diário de leitura.**

36- Você leu os dois finais, a adaptação e o original. Qual a diferença entre ambos? Como o autor traduziu na prosa o suicídio de Bertoleza? E o adaptador? Como o final de Aluísio de Azevedo foi transposto para a linguagem em quadrinhos? Que recursos ele utilizou? De que forma o adaptador conseguiu traduzir a cena impactante e surpreendente de Bertoleza?

37- Vários personagens passaram por mudanças no desenrolar da história: Jerônimo, Pombinha, Piedade, dentre outros. Entretanto, em Bertoleza houve uma transformação profunda, psicológica, um fato transforma suas características e ela ao final apresenta um comportamento imprevisível. Como era esse personagem antes e depois do fato que acarretou sua transformação? Qual fato desencadeou a mudança? O que a teria levado a praticar o ato final? Faça uma análise dessa personagem. Leve em consideração os questionamentos anteriores.

38-A obra *O cortiço* é um romance social. Após a leitura feita, o que seria um romance social? O que o difere dos demais?

As questões propostas tiveram por objetivo abordar três aspectos importantes do projeto. O primeiro, a diferença entre as linguagens clássica e quadrinhos e os recursos característicos de cada repertório. Os alunos relataram que no clássico “*o autor detalhou toda a cena*”, “*o autor descreve mais para criar suspense*”, “*faz uso apenas da palavra*”, já a adaptação “*trabalha com imagem e palavra*”, “*utiliza onomatopeia*”, “*o texto é mais curto e direto*” e para dar o destaque à morte de Bertoleza “*utilizou uma cena enorme de Bertoleza*”, “*fez um quadrinho enorme com ela*”. Já a segunda pergunta teve como pretensão abordar a profunda transformação de Bertoleza, a única que apresentou uma mudança psicológica. Os estudantes disseram que antes ela era “*obediente, submissa*” a Romão, “*confiava nele*”. Após descobrir seus planos, “*enxergou quem ele era na verdade*”, não queria voltar à vida antiga e se suicidou. E, por último, a questão cerne do projeto, sobre o romance social. Queríamos averiguar se os discentes haviam entendido o que era um romance social. As respostas dadas nos fazem crer que sim: “*livro que trata de temas sociais como escravidão*”, “*romance que aborda fatos sociais*”, “*relata fatos reais como pobreza, racismo*”, “*um romance que envolve camadas sociais*”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de destacar que essa dissertação contou com a participação efetiva dos alunos, visto que demonstraram interesse com o enredo, até mesmo com o clássico que poderia avariar dificuldades. Vale dizer que transitaram entre os dois textos de forma natural, não sentindo dificuldades com as expressões menos usuais da contemporaneidade. Ainda que o texto clássico como *O cortiço* não seja marcado por uma linguagem erudita e o enredo seja de fácil compreensão, os contextos social e de produção não se modificaram; o aluno poderia sentir a diferença de repertório, o estilo de época, o que não aconteceu.

As estratégias propostas foram importantes para o desenvolvimento da intervenção. Primeiro, a escolha por uma adaptação em quadrinhos fez com que os alunos se mostrassem efetivamente entusiasmados com esse estilo, uma vez que foi uma novidade para eles. Estavam acostumados com tirinhas, mas com romances em quadrinhos não. Sentimos desde o primeiro momento que essa escolha contribuiu para o desenvolvimento da intervenção. Segundo, a formulação de perguntas orais passou a impressão para os alunos de que a leitura não era um dever, uma obrigação, mas um momento de lazer. Obviamente, houve questões escritas, mas essas foram nevrálgicas, abordavam os aspectos mais importantes do livro.

Outro detalhe a ser observado é que grande parte dessas perguntas orais foram usadas para abordarmos os recursos imagéticos empregados pelo narrador, o enquadramento, as sequências. Tivemos que ser extremamente detalhistas nos dois primeiros meses do projeto, fazendo mediação para os elementos de pano de fundo, as cores, o texto presente nas expressões faciais, os símbolos utilizados, afinal estavam habituados a irem direto para o texto. Assim, organizamos um número considerável de perguntas e respondê-las todas no caderno seria inviável.

Verificamos que a junção da linguagem imagética com o texto canônico trouxe uma coesão entre os dois repertórios, uma relação de complementariedade se formou, o detalhismo do texto canônico e a síntese da adaptação formando um conjunto, em que um não é mais importante que o outro, mas que os dois confluem para a produção de sentido, uma fusão que trouxe leveza e agilidade. Pensamos que essa estratégia simboliza um progresso no meio acadêmico e pedagógico, visto que a leitura híbrida, simultânea, não é uma prática usual; mormente, adota-se apenas a adaptação e nesse sentido, o aluno acaba sendo privado do texto canônico. Fizemos diferente. Retiramos páginas da adaptação, substituindo-as por alguns capítulos da obra de Aluísio de Azevedo. Poderíamos dizer que “uma nova obra” tenha se formado. Assim, o aluno teve acesso aos dois repertórios. Essa prática permitirá que o texto clássico seja acessível ao

discentes, transite pelo ambiente escolar tanto no segundo segmento do ensino fundamental quanto no médio. É uma estratégia que pretendemos adotar como prática pedagógica também no médio. Observamos que essa abordagem poderá permitir que o professor faça em sala de aula uma leitura de textos mais longos ainda que o currículo seja extenso e quase não “sobre tempo” para essa atividade.

Além disso, o processo elaborado poderá ser utilizado em diferentes realidades, desde as mais abastadas até as mais carentes. Inicialmente, o professor deverá escolher uma adaptação bem construída e de qualidade. A seguir, selecionar os capítulos em que o diálogo com o texto clássico aconteça e elaborar a fusão entre os dois repertórios. Conforme explicitado na pesquisa, utilizamos cópias, um gasto que poderá ser subsidiado pela escola. Nós optamos por um romance social tendo por base as dificuldades apresentadas pela turma, mas poderá ser aplicado em outras composições como a aventura, por exemplo.

É necessário relatar ainda, que a intervenção repercutiu de forma considerável no rendimento dos alunos em Língua Portuguesa, seja interpretando textos seja na produção textual deles. É visível a forma como se apropriaram dessas habilidades, já não solicitando com intensidade a mediação para inferências sobre sentidos de palavras desconhecidas. Nas produções textuais, o vocabulário está mais vasto, desenvolvem melhor os argumentos. Nas discussões orais, ao expressarem o posicionamento, fazem uso da argumentação e não somente da opinião, ou seja, embasam as ideias defendidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANTONELLI, Ronaldo; O cortiço: roteiro e adaptação; desenhos: VILACHÃ, Francisco; cores: RODRIGUES, A. A. Fernando. São Paulo: Escala Educacional, 2007. (Série literatura brasileira em quadrinhos)

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

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANDIDO, ANTONIO. De Cortiço a Cortiço. In: O discurso e a cidade. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, p. 108.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Kafka Para Uma Literatura Menor. Tradução e Prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: ASSÍRIO; ALVIM, 2003.

EVEN-ZOAR, Itamar 2013. Teoria dos polissistemas. In: Revista Translatio 4, pp. 1-21. [Marozo, Luis Fernando; Carlos Rizzon; Yanna Karlla Cunha trans.] Disponível em <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em 19/03/2019.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. 2ª edição. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

McCLOUD, Scott. Desenhando Quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Globo, 2009.

SEREZA, HAROLDO. O cortiço, romance econômico. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/](http://www.teses.usp.br/teses/). Acesso em: 28 nov. 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani(organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

TODOROV, Tzevetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 3ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

WOLFGANG, Iser. O ato da leitura – Uma Teoria do Efeito Estético. Trad. de Johannes Kretschmer. Volume I. São Paulo: Editora 34, 1999.

ZAPPONE, M.H.Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: Teoria e Prática da Educação, v. 03, 2007, pp. 47-62.

## ANEXO A – Questionário

### Questionário

1- Falando de filmes, que tipo de filmes você prefere?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2- Sobre filmes, assinale a opção com a qual você mais se identifica:

- ( ) Detesto  
 ( ) Gosto um pouco.  
 ( ) Gosto.  
 ( ) Não gosto, mas assisto  
 ( ) Assisto porque preciso.  
 ( ) Gosto muito  
 ( ) Estou sempre assistindo a filmes.

3- Assinale, nas opções abaixo, os tipos de filme a que você mais assiste. Pode assinalar mais de uma opção.

- |                                |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
| ( ) suspense.                  | ( ) terror.                |
| ( ) romântico.                 | ( ) temas sociais.         |
| ( ) aventura.                  | ( ) comédia.               |
| ( ) séries adolescentes.       | ( ) drama.                 |
| ( ) séries variadas.           | ( ) heróis da Marvel e DC. |
| ( ) Outros. Dizer quais: _____ |                            |

4- Quais filmes você assistiu ano passado?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5- Desses, de quais você mais gostou?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6- Nas suas aulas de língua, você já trabalhou/estudou com filmes?

- ( ) Sim. ( ) Não.

Se sim, assinale as atividades que você desenvolveu:

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| ( ) Apenas assisti.            | ( ) Resumo/resenha.                    |
| ( ) Relatório.                 | ( ) Atividades escritas sobre o filme. |
| ( ) Debate sobre o filme.      | ( ) Debate e trabalho sobre o filme.   |
| ( ) Outros. Dizer quais: _____ |  |

7- Como você acessa os filmes a que você assiste? Marque as opções que correspondem à sua realidade. Pode assinalar mais de uma opção.

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| ( ) Tv aberta.                              | ( ) Tv por assinatura.       |
| ( ) DVD que compro                          | ( ) DVD em locadora de filme |
| ( ) Netflix e outros serviços de streaming. | ( ) Baixo da internet.       |

( ) Cinema.

8- Sobre a questão dos filmes, há alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Falando agora de música, que tipo de música você prefere?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- Sobre música, assinale a opção com a qual você mais se identifica:

- ( ) Detesto
- ( ) Gosto um pouco
- ( ) Gosto.
- ( ) Não gosto, mas ocasionalmente escuto músicas.
- ( ) Gosto.
- ( ) Gosto muito
- ( ) Estou sempre ouvindo música.

11- Assinale, nas opções abaixo, os estilos de música que você mais gosta de ouvir. Pode assinalar mais de uma opção.

- ( ) sertanejo
- ( ) funk
- ( ) samba
- ( ) MPB
- ( ) rock
- ( ) pop rock
- ( ) rap
- ( ) sertanejo universitário
- ( ) Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_

12- Nas suas aulas de língua, você já trabalhou/estudou com música?

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

Se sim, assinale as opções que você desenvolveu:

- ( ) Apenas ouvimos.
- ( ) Atividades escritas de interpretação.
- ( ) O professor pediu que trouxesse para a sala de aula em uma apresentação de trabalho.
- ( ) Debate sobre o tema que estava sendo abordado na música.
- ( ) Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_

13- Como você acessa as músicas que escuta? Marque as opções que correspondem à sua realidade. Pode assinalar mais de uma opção.

- ( ) CD.
- ( ) Programas de tv.
- ( ) DVD
- ( ) MP3
- ( ) Baixo da Internet.
- ( ) Rádio.
- ( ) Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_

14- Sobre a questão das músicas, há alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15- Falando agora de livros, que tipo de livros você prefere?

R: \_\_\_\_\_

---

---

16- Sobre livros, assinale a opção com a qual você mais se identifica:

- Detesto
- Gosto um pouco
- Leio porque preciso
- Não gosto, mas leio.
- Gosto.
- Gosto muito.
- Estou sempre lendo um livro.

17- Quais livros você leu o ano passado?

---

---

18- Desses, de quais você mais gostou?

---

---

19- Assinale, nas opções abaixo, os tipos de livro que você mais gosta de ler. Pode marcar mais de uma opção.

- Livros de Histórias de Amor.
- Terror.
- Livros de Romance Social.
- Livro de Contos.
- Livros de Coletâneas.
- Livros de Mangás.
- Livros de HQs.
- Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_
- Livros de Suspense.
- Livros de Terror.
- Livros de Aventura.
- Livros de Poesia.
- Livros de Séries.
- Comic Novels.

20- Nas suas aulas de língua, você se recorda de já ter estudado/trabalhado com livros?

- Sim.
- Não.

Se sim, assinale as opções que você desenvolveu:

- Leitura do livro inteiro durante várias aulas na sala de aula.
- Leitura do livro inteiro em casa e atividades na sala de aula.
- O professor leu para você trechos do livro.
- Atividades escritas sobre o livro em sala de aula.
- Atividades escritas sobre o livro para fazer em casa.
- Debate sobre o livro.
- O professor pediu para você e outros colegas lerem em voz alta trechos do livro.
- Apresentação de trabalhos em grupos ou individual sobre o livro ou partes do livro.
- Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_

21- Como você tem acesso aos livros que lê? Marque as opções que correspondem à sua realidade. Pode marcar mais de uma opção.

- Leio os livros que o professor pede em sala de aula.
- Meus pais me dão livros para ler.

- Peço aos meus pais os livros que gosto de ler e eles compram para mim.  
 Pego na biblioteca da escola.  
 Leio os livros que meus amigos me emprestam.  
 Leio os livros que os meus amigos me indicam.  
 Leio os livros que baixo da internet.  
 Leio os livros que ganho de meus pais.  
 Leio livros que o professor sugere em sala de aula.  
 Leio os livros que ganho de outros membros da família.  
 Leio os livros que ganho de amigos.  
 Compro livros com a minha mesada.  
 Outros. Dizer quais: \_\_\_\_\_

22- Quais obras literárias você já leu que retratou a realidade social do local em que a história foi desenvolvida?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

23- Quais autores você conhece na relação abaixo?

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Meg Cabot                  | <input type="checkbox"/> Paula Pimenta        | <input type="checkbox"/> C. S. Lewis      |
| <input type="checkbox"/> Lewis Carrol               | <input type="checkbox"/> Christian Figueiredo | <input type="checkbox"/> Percy Jones      |
| <input type="checkbox"/> Hans Christian Andersen    | <input type="checkbox"/> Kéfera Buchman       | <input type="checkbox"/> Ziraldo          |
| <input type="checkbox"/> Jojo Moyes                 | <input type="checkbox"/> Jim Benton           | <input type="checkbox"/> Jeff Kinney      |
| <input type="checkbox"/> Aluísio de Azevedo         | <input type="checkbox"/> Jorge Amado          | <input type="checkbox"/> L.J. Smith       |
| <input type="checkbox"/> J. K. Rowling              | <input type="checkbox"/> Elizabeth Chandler   | <input type="checkbox"/> John Grisham     |
| <input type="checkbox"/> Talita Rebouças            | <input type="checkbox"/> Rick Riordan         | <input type="checkbox"/> Jonh Marsden     |
| <input type="checkbox"/> Paula Ottoni               | <input type="checkbox"/> Daniel Silva         | <input type="checkbox"/> A. J. Finn       |
| <input type="checkbox"/> Shari Lapena               | <input type="checkbox"/> Nicholas Sparks      | <input type="checkbox"/> J. K. Rowling    |
| <input type="checkbox"/> Sara Shepard               | <input type="checkbox"/> Stephenie Meyer      | <input type="checkbox"/> Julia Quinn      |
| <input type="checkbox"/> Ruth Ware                  | <input type="checkbox"/> Drummond             | <input type="checkbox"/> Graciliano Ramos |
| <input type="checkbox"/> Pedro Bandeira             | <input type="checkbox"/> Larissa Manoela      | <input type="checkbox"/> Machado de Assis |
| <input type="checkbox"/> Antoine de Saint-Exupéry   |   |   |
| <input type="checkbox"/> Outros. Dizer quais: _____ |   |   |

24- Sobre a questão de livros, há alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_