

# Leitura protocolada e adaptação literária: uma proposta de letramento literário e ampliação de repertório na leitura de imagens no ensino fundamental com a obra *O Alienista em quadrinhos*

## RESUMO

**Mariele Furtado de Barros Gomes**  
[furtadobarros@gmail.com](mailto:furtadobarros@gmail.com)  
Universidade Federal de Juiz de Fora.  
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

**Marco Aurélio de Sousa Mendes**  
[profletrasmendes@gmail.com](mailto:profletrasmendes@gmail.com)  
Universidade Federal de Juiz de Fora.  
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

O artigo trata de uma intervenção pedagógica aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Minas Gerais, tendo em vista os desafios da mediação da leitura literária nessa etapa educacional. A pesquisa desenvolvida buscou avaliar o uso da metodologia de leitura protocolada e da adaptação literária *O Alienista*, Machado de Assis, *Clássicos Brasileiros em HQ* (AGUIAR, 2013) no que concerne ao desenvolvimento do letramento literário e da ampliação de repertório leitor na leitura de imagens do texto literário. Nesse sentido, justifica-se a aplicação do projeto tendo em vista a necessidade de formação de um leitor consciente da construção do texto literário, bem como capaz de fruí-lo. Dessa forma, fundamentou-se, principalmente, no estudo em Thiollent (1985), observando a pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade escolar por meio da colaboração entre docente e discente no processo de ensino-aprendizagem; em Cosson (2016; 2018) e Paulino e Cosson (2009), compreendendo o letramento literário como um processo na vida de todo ser humano e que deve ser enfaticamente trabalhado na escola; em Iser (1996), no que diz respeito à ampliação de repertório literário; em Hutcheon (2013), no que se refere à adaptação como uma nova obra, um ato criativo e interpretativo de apropriação e de recuperação; em McCloud (2005; 2008), tratando das linguagens verbal e não verbal nos quadrinhos, assim como suas relações semânticas; e em Solé (1992) e Dell'Isola (2001) para embasar a mediação da leitura. Destarte, observou-se notório aprendizado e engajamento dos estudantes ao final do projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura protocolada. Adaptação. Letramento literário. Ampliação de repertório.

## INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no fundamental II baseia-se, muitas vezes, em metodologias pedagógicas inadequadas, a saber, o texto literário como pretexto para o ensino da sintaxe da língua ou somente como cenário para discussão de tema. Assim, aspectos relevantes, conforme Soares (2001), como a seleção dos textos, dos autores e dos gêneros; a transferência do texto de seu suporte literário para o suporte didático; e, finalmente, a intenção e os objetivos pretendidos com a leitura e o estudo do texto são relegados ante o planejamento das aulas de Literatura que terminam por se concentrar, sobretudo, no assunto do texto e não em sua construção, nos recursos de expressão e em sua literariedade.

Em conformidade com Soares (2001), Paulino (2004) reconhece também que a formação de leitores tem como principal entrave a constituição dos modos de leitura literária escolar, que assume objetivos pragmáticos, passando da morfologia à ortografia, e esquecendo-se de instigar a percepção da literariedade do texto, do uso estético da linguagem, da recriação e do modo como a obra veicula um assunto.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), o ensino de literatura e, conseqüentemente, o desenvolvimento literário dos estudantes devem objetivar a formação de um leitor-fruidor “capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 136).

Nesse sentido, para que essa formação do leitor literário alcance os objetivos traçados pelo documento oficial, Colomer (2007) enfatiza que os livros escolhidos devem oferecer alguma dificuldade aos estudantes, já que o tempo é escasso em sala de aula no que se refere às aulas de literatura. Dessa forma, para ela,

Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambigüidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações. (COLOMER, 2007, p. 149)

Considerando, então, que o principal objetivo do ensino de literatura é o letramento literário, Colomer (2007) salienta que esse deve ser pautado no compartilhamento de obras entre os estudantes, a fim de que um possa se beneficiar do entendimento do outro na construção dos sentidos. Ademais, a autora também acrescenta que esse compartilhamento é uma forma de socializar a leitura, abrindo um caminho da recepção de sentido individual até a recepção de uma comunidade cultural, na qual a escola é o espaço “onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la [...]” (COLOMER, 2007, p. 147).

Em conformidade com esse pensamento, Cosson (2016) reitera que é na escola onde o leitor aprenderá os mecanismos de interpretação necessários para o entendimento e a fruição do texto literário, uma vez que, para ele, “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal,

convém ser explorada de maneira adequada e a escola precisa ensinar ao aluno a fazer essa exploração [...]” (COSSON, 2016, p. 26). Assim, pensar as metodologias de ensino de literatura, assim como selecionar a obra que será objeto de leitura, é de relevância indiscutível no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se quer garantir o efetivo conhecimento literário ao estudante.

Dessa forma, ancorada no macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, desenvolvido pelo professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes na Universidade Federal de Juiz de Fora, a presente proposta de intervenção apresenta reflexões acerca do uso da metodologia de leitura protocolada e da adaptação literária *O Alienista*, Machado de Assis, Clássicos Brasileiros em HQ (AGUIAR, 2013), em quadrinhos, no que concerne ao desenvolvimento do letramento literário e da ampliação de repertório leitor na leitura de imagens.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Diante da proposta de levar o texto adaptado para a sala de aula, é conveniente refletir a respeito do processo de adaptação de uma obra, uma vez que temos presenciado a cada dia mais a divulgação e o consumo de textos e de produtos diversos adaptados, que passam não só pelo cinema, televisão, rádio e mídias eletrônicas, mas também pelos musicais, quadrinhos, artes visuais, parques temáticos e realidade virtual, como jogos de *videogame*. Assim, considerou-se a concepção de adaptação de Hutcheon, que compreende que “a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 10).

Desse modo, a adaptação tem sido cultivada em diferentes linguagens na pós-modernidade, contudo, ainda é avaliada de maneira depreciativa, pois se cultiva a visão de que se trata de uma obra menor e subsidiária porque se “apoia” em outra, não o contrário e o real, visto que se configura como uma nova obra que disponibiliza uma nova linguagem e, por isso, novos horizontes de compreensão para o leitor. Assim, Hutcheon (2013) descreve a adaptação como “uma transposição declarada de uma ou mais obras; um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Assim, tomando a adaptação como “uma transposição declarada de uma ou mais obras”, a teórica esclarece que essa “transcodificação” pode se tratar da mudança de mídia, isto é, de “um poema para um filme”, ou de gênero, por exemplo, “de um épico para um romance”, ou ainda a mudança de foco, de contexto, como recontar uma história sob outro ponto de vista, por isso “a transposição também pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 29). Na compreensão de Stam (2005), “uma adaptação é, então, menos uma ressuscitação de uma palavra original do que uma etapa num processo dialógico sem fim (STAM, 2005, p. 04).

Já tratando a adaptação como “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação”, Hutcheon (2013) demonstra que o processo de adaptação se caracteriza também por uma “(re-)interpretação” em relação a uma

“(re-)criação”, que poderia se traduzir em “apropriação” ou “recuperação”, como as adaptações de narrativas míticas para o público jovem ou as cinematográficas de lendas africanas, que buscam preservar a herança cultural por meio de um modo visual e auditivo. Já Stam (2000), salienta que o processo de adaptação refere-se

às infinitas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de expressões comunicativas nas quais o texto artístico está situado, que alcançam o texto não somente por meio de influências reconhecíveis, mas também por meio de um processo sutil de disseminação (STAM, 2000, p. 64).

Ainda é possível compreender o processo de adaptação como “um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada”, uma vez que “a adaptação é uma forma de intertextualidade [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 30). Nesse sentido, a teórica afirma que experienciamos a adaptação como palimpsestos, cujas lembranças de outras obras são despertadas no leitor por meio da “repetição com variação”, por isso é possível concluir que “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).

Um outro aspecto que pode ser indagado a respeito da adaptação é a questão da fidelidade à obra adaptada, que já motivou diversos debates em torno do tema pela crítica, mas que, consoante Hutcheon (2013), não deve ser utilizado como critério de análise, já que, ao trabalharmos uma adaptação, estamos sinalizando abertamente que ela mantém relações com outras obras devido ao seu caráter intertextual como já discutimos. Consoante a isso, Stam (2005) pondera que “algumas adaptações falham em reproduzir o que nós mais apreciamos nos romances fonte; algumas adaptações são realmente melhores do que outras; e algumas adaptações perdem ao menos algumas das características marcantes de suas fontes” (STAM, 2005, p. 03). Assim, o trabalho com o texto literário adaptado deve ser fundamentado em um processo de ensino-aprendizagem reflexivo.

Ainda é preciso salientar, segundo Hutcheon (2013), que “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 28), visto que existem diversas perspectivas por meio das quais podemos analisar uma adaptação, a saber, para demonstrar o apagamento da lembrança do texto adaptado, ou seu questionamento, para revelar uma homenagem prestada por parte dos adaptadores. Ainda para a teórica,

Assim como a imitação clássica, a adaptação tampouco é uma cópia ordinária; é um processo de apropriação do material adaptado. [...] Talvez devêssemos pensar o fracasso de certas adaptações não em termos de fidelidade a um texto anterior, mas de falta de criatividade e habilidade para tornar o texto adaptado algo que pertence ao seu adaptador e que é, portanto, autônomo (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Nesse sentido, explorando a adaptação em quadrinhos de *O Alienista*, observou-se também os estudos propostos por McCloud (2005, 2008), no que concerne à arte sequencial e sua produção que, consoante o autor, pode ser definida como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a

transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador [...]” (MCCLLOUD, 2005, p. 9). Destarte, a organização, a composição, as linguagens utilizadas e o estilo empregado são relevantes na narrativa em quadrinhos para se evidenciar, esconder ou valorizar determinada perspectiva, ação, personagem ou espaço.

McCloud (2008) pontua que a escolha de momento do enredo é relevante para a narrativa porque ela é capaz ou não de assegurar a clareza do texto, uma vez que também é responsável por levar o enredo adiante. Já a escolha de enquadramento baseia-se nas opções de visualização da cena que o leitor terá, a saber, mais próxima ou não, a partir de determinado ângulo, em uma tomada panorâmica, acima ou abaixo de um personagem específico, o que provoca as impressões do leitor no texto.

Além disso, o autor também faz escolhas de imagens, as quais devem ser pensadas para compor as molduras e dar “vida visualmente ao mundo de sua história”, não importando o estilo escolhido, mas sim que seja capaz de atender à “função primária e mais importante” que é a de se comunicar “de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor” (MCCLLOUD, 2008, p. 26).

Ademais, ainda é preciso escolher as palavras que “[...] podem ser usadas para compactar uma história, resumindo vastas mudanças em um único quadro” (MCCLLOUD, 2008, p. 31). Todavia, McCloud (2008) esclarece que, nos quadrinhos, as palavras e as imagens devem “trabalhar juntas sem emendas”, de forma que o leitor não perceba que está lendo uma ou outra. Por fim, é necessário escolher o fluxo por meio do qual se guiará o leitor na história em quadrinhos, sendo preciso considerar os caminhos para isso, como a simplicidade ou a experimentação, já que o *layout* deve servir à história e não o contrário.

Assim, McCloud (2008) compreende que, “como qualquer casal, palavras e imagens precisam equilibrar a necessidade de encontrar um terreno comum com a necessidade de explorar suas identidades distintas [...]” (MCCLLOUD, 2008, p. 153). Nesse sentido, de acordo com a BNCC (2017), dentre os objetivos que devem ser contemplados durante as atividades de leitura, destacamos a:

- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos:
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam (BNCC, 2017, p.71).

Em vista disso, pensando, então, a respeito da apropriação da leitura, é comum relacioná-la ao espaço escolar e ao trabalho docente, que são vistos como os principais responsáveis pelo incentivo e ensino, assim como pelo êxito ou fracasso dessa prática na vida dos estudantes. Assim sendo, as estratégias e as metodologias pedagógicas para mediação de leitura tornam-se importantes para

o trabalho docente, já que muitos conhecimentos, como lexicais, gramaticais, semânticos, estéticos, pragmáticos e enciclopédicos, precisam ser mobilizados pelos estudantes para compreensão efetiva do texto. Além disso, “os textos literários situam-se entre a conotação e a denotação, entre real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária [...]” (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21), exigindo do educando uma participação ainda mais ativa no processo de compreensão da leitura e de construção de sentidos.

Refletindo, portanto, acerca disso, considerou-se, no planejamento e desenvolvimento da proposta interventiva, algumas estratégias de leitura propostas por Solé (1992), como a ativação do conhecimento prévio dos estudantes por meio de perguntas que auxiliam o docente a verificar de onde partir com a intervenção; o estabelecimento de previsões sobre o texto, que permite ao professor estimular os discentes a formularem possíveis hipóteses a partir do título do texto, da capa do livro ou das ilustrações, que podem ou não se concretizar após a leitura; e a promoção das perguntas dos alunos sobre o texto por meio da interação em sala de aula na discussão de determinados aspectos que envolvem o texto. Assim, segundo Solé (1992), a compreensão da leitura torna-se mais significativa, já que o educando participa de forma ativa de todo o processo de aprendizagem, que deve ter sempre a finalidade de

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionando-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...] aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos (SOLÉ, 1992, p. 114).

Como se observa, a pesquisadora propõe que as atividades de leitura em sala de aula abandonem o foco da correção de desvios da língua ou de interpretação e se efetive enquanto um exercício de possibilidades para a construção de conhecimento entre discente e docente, que compartilharão experiências, expectativas e questionamentos em um processo de ensino-aprendizagem ativo e significativo. Desse modo, o texto literário será o centro da aprendizagem, assim como seus elementos de criação e de expressão.

Pensando a respeito disso, Moura e Martins (2012) compreendem que o trabalho pedagógico com a leitura deve proporcionar ao estudante o contato ativo e interativo com diversos contextos de usos da linguagem, assumindo o professor o papel de mediador que auxilia os educandos na construção da compreensão, “[...] questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

Por esse motivo, baseou-se a proposta interventiva também nos estudos de Dell'Isola (2001), no que diz respeito à metodologia de leitura protocolada, por meio da qual o docente organiza o texto por meio de pausas estratégicas e perguntas dirigidas aos estudantes, que são feitas antes, durante e depois da

leitura e que contribuem para a compreensão do texto. Para Dell'Isola (2001, p. 113),

Há três tipos de perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador:

- 1 – Perguntas objetivas: De conhecimento informado pelo texto/autor.
- 2 – Perguntas inferenciais: Baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.
- 3 – Perguntas avaliativas: Envolvem avaliação e julgamento pessoais de informação fornecida pelo texto (DELL'ISOLA, 2001, p. 113).

Em razão disso, e tendo a pesquisa ancorada em Soares (2001), acredita-se que a escolarização adequada da literatura deve conduzir o docente “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (SOARES, 2001, p. 47), buscando, assim, a construção de conhecimentos em sala de aula. Logo, fica claro que as propostas de leitura literária no ambiente escolar devem ser planejadas de forma consciente, a ter em vista sempre o letramento literário e a ampliação do repertório do educando, tornando-o protagonista no processo de aprendizagem.

## 2. PROPOSTA INTERVENTIVA

Para o desenvolvimento da proposta interventiva, a pesquisa buscou apoiar-se em atividades elaboradas com vistas ao público-alvo do 7º ano do ensino fundamental II. Dessa forma, todos os exercícios aplicados foram criados pela professora/pesquisadora com o objetivo de desenvolver a leitura de imagens da obra *O Alienista*, Machado de Assis, Clássicos Brasileiros em HQ (AGUIAR, 2013). Assim, as tarefas foram organizadas em três etapas de leitura e resolução, bem como de discussão e de reflexão em sala de aula.

Nesse sentido, a atividade de *motivação* do projeto, conforme Cosson (2016), estruturou-se em forma de descrição do autor Machado de Assis, fornecendo características e fatos da vida do escritor ao discente, a fim de que ele pudesse reproduzi-lo em ilustração conforme pode se observar a seguir:

**Atividade de Motivação:** Almejando despertar o interesse dos discentes em relação às formas de construção das personagens por meio da linguagem, o professor vai propor à turma uma atividade envolvendo a ilustração de uma pessoa a partir de informações fornecidas oralmente. Assim, os estudantes deverão ouvir as informações e, então, ilustrar a figura no diário de leitura. Dessa forma, o docente iniciará a atividade com as seguintes informações:

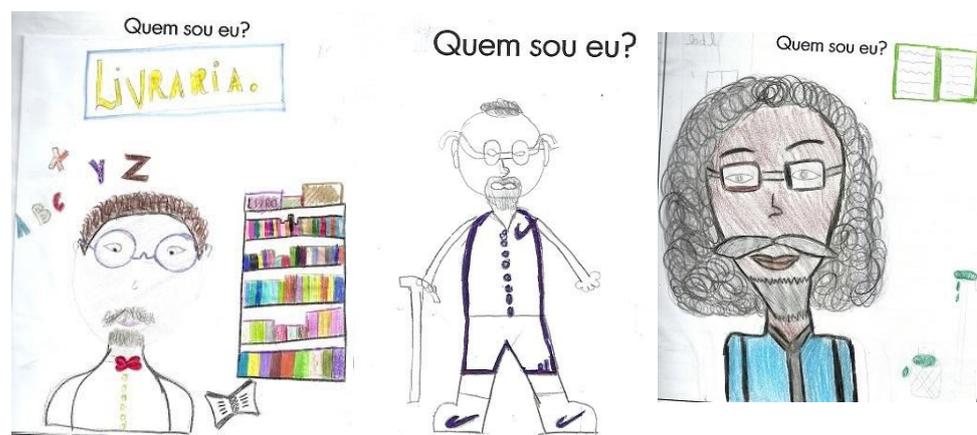
- 1) Vivi até meus 69 anos, tendo nascido no Morro do Livramento no Rio de Janeiro.
- 2) Os óculos me acompanharam até meus últimos dias.
- 3) Como vivi entre os séculos XIX e XX, minhas roupas eram de um senhor elegante.
- 4) Minha barba média era característica marcante em meu rosto.

- 5) Meus olhos eram amendoados, o nariz e os lábios médios.  
6) Era mulato e tinha os cabelos negros ondulados e curtos como se cortava na época em que vivi.  
[...]  
13) Trabalhei por muitos anos de minha vida como funcionário público.  
14) Também fui um dos fundadores e presidente da Academia Brasileira de Letras.  
15) Sou um escritor que tem como matéria de seus livros a vida dos homens, suas escolhas, seu caráter, seus desejos, enfim, a sociedade.  
\*Descrição elaborada pela professora/pesquisadora com base em biografias encontradas em páginas da internet.

Após terminarem as ilustrações, a professora propôs que cada aluno apresentasse seu desenho salientando os traços marcantes que buscou representar.

Finalizando a atividade de motivação, a docente revelou que a pessoa representada pelos discentes na ilustração era Machado de Assis, autor da obra *O Alienista*, adaptada para os quadrinhos por Luiz Antônio Aguiar e Cesar Lobo, e que seria objeto de estudo no projeto (Figura 1).

Figura 1 - Exemplos de ilustrações produzidas

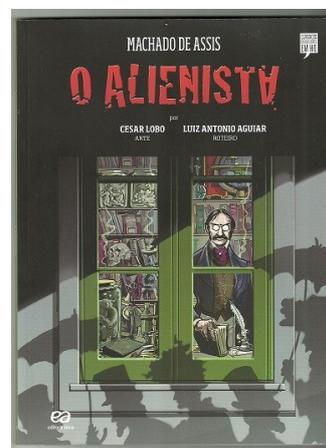


Fonte: GOMES (2020)

Desse modo, o exercício cumpriu o objetivo de estimular os estudantes para a intervenção pedagógica que começava a ser desenvolvida e, também, já fomentava o primeiro contato deles com as linguagens verbal e não verbal, bem como com a leitura e a interpretação dessas. Assim, notou-se a relevância da etapa *motivação* no projeto, uma vez que o envolvimento dos educandos na intervenção pedagógica foram observados com êxito por meio das ilustrações produzidas. Para Cosson (2018), é importante que a motivação prepare o discente para o universo do livro a ser lido e para o aspecto literário que será alvo de aprendizagem. Todavia, o autor salienta que essa etapa não deve se estender além de uma hora/aula, caso contrário não cumprirá sua função na sequência planejada, permitindo, então, que outras perspectivas dissuadam os objetivos traçados.

Diante dos satisfatórios resultados da *motivação*, iniciou-se a primeira etapa de leitura e de análise da obra. Nessa etapa, o primeiro objetivo era fazer a leitura da capa do livro que disponibilizava diversos aspectos relevantes para a construção de repertório dos estudantes, além de contribuir para o processo de letramento literário em desenvolvimento. Dessa maneira, a pesquisadora elencou questões que discutiam aspectos como a posição invertida da letra “A” no título da obra e seu possível significado; a escolha do tipo de fonte para a escrita do título do livro; a relação dos objetos próximos à figura do homem com a profissão desempenhada por ele; o objetivo das cores selecionadas para a capa e sua relação com a possível história que seria contada; e o motivo de existir os nomes de Luiz Antônio Aguiar e Cesar Lobo além do nome de Machado de Assis na capa.

Figura 2 – Capa da obra *O Alienista*, Machado de Assis, *Clássicos Brasileiros em HQ*



Fonte: AGUIAR (2013)

Assim, a atividade de leitura da capa do livro se desenvolveu por meio de um processo de interação e de troca de informações e de conhecimento entre docente e discentes, mas, sobretudo, entre os educandos. Nesse aspecto, o exercício também contemplou a perspectiva de Colomer (2007) a respeito da socialização da leitura no ambiente escolar, visto que toda a cena educativa envolvia a leitura do texto literário e o conhecimento compartilhado a respeito dele. Outrossim, ainda é relevante salientar que a interação observada pela educadora sinalizou para um outro princípio abordado por Colomer (2007), no que se refere à criação de uma comunidade de leitores em sala de aula, uma vez que os estudantes colaboravam uns com os outros e se beneficiavam das interpretações tecidas em conjunto.

Passando à leitura efetiva da obra literária, organizou-se o trabalho com pausas protocoladas, consoante Dell'Isola (2001), dividindo o texto em quadrinhos em três partes, e utilizando questões de análise de acordo com Solé (1992), a saber, exercícios de compreensão do enredo. Dessa forma, a primeira parte baseou-se na leitura dos capítulos de 1 a 6 do livro e buscou discutir a caracterização da personagem Simão Bacamarte por meio das linguagens verbal e não verbal empregadas. Para tanto, a pesquisadora utilizou questões discursivas que indagaram a respeito de traços faciais, vestimentas e objetos próximos à personagem. Assim, buscou-se contemplar a perspectiva de Paulino e Cosson

(2009) que afirmam que, “na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos [...]” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76). Diante disso, notou-se maior interação entre os educandos na discussão das características da personagem, bem como melhor compreensão do texto literário.

Também buscou-se trabalhar alguns aspectos próprios da linguagem em quadrinhos, conforme McCloud (2005; 2008), como o enquadramento de cena por meio da técnica *olho de minhoca*, presente em algumas partes da narrativa ao longo do texto. Sem explicar com antecedência e permitindo que os discentes avaliassem sozinhos alguns quadros da narrativa, foi interessante notar a discussão realizada a partir das opções oferecidas pela atividade proposta, a qual os propiciou interpretações relacionadas à imagem e às assertivas de alguns colegas, refutação de opiniões baseadas na ilustração ou comparação de respostas entre eles. Assim, em todos os outros quadrinhos nos quais a técnica foi utilizada, os estudantes a reconheceram, o que permitiu a compreensão do objetivo de sua utilização na obra.

Nesse contexto, ainda discutiram-se alguns tipos de relação texto e imagem, segundo Linden (2011), a saber, por meio do quadrinho inicial do capítulo 3 da narrativa. Como se tratava de uma cena bastante irônica e até cruel, foi possível debater muitos aspectos temáticos e ainda a forma de integração entre as linguagens verbal e não verbal na cena. Logo, após toda a interação em torno dessas perspectivas, os alunos compreenderam que a imagem trabalhou em regime de amplificação do texto, demonstrando a forte ironia presente no título do capítulo “Deus sabe o que faz”.

Destarte, após a conclusão da primeira parte da leitura protocolada, a docente ainda refletiu acerca da premência do planejamento adequado para o ensino de literatura ou, conforme Soares (2001), da escolarização da literatura, uma vez que é comum ao professor adotar currículos e práticas que se baseiam, muitas vezes, no gosto do estudante, na escolha realizada pela escola ou mesmo em obras que facilitem a aprendizagem de um assunto ou de elementos da morfologia da língua. Dessa forma, compreendeu-se que

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (COSSON, 2016, p. 23).

Em vista disso, seguiu-se com o processo de leitura na segunda parte, que compreendeu os capítulos 7, 8 e 9. Assim, continuou-se a discutir a relação texto e imagem, questionando, por intermédio das atividades propostas, a respeito da mudança de comportamento da população de Itaguaí e quais os elementos não verbais permitiam ao leitor essa identificação. Todas as respostas registradas pelos educandos foram pertinentes, algumas com maior elaboração e teor informativo e outras menos, entretanto todos conseguiram compreender o contexto na narrativa.

Ainda vale destacar a questão que discutiu a comparação entre a invasão da Casa Verde com a queda da Bastilha, no capítulo 7 da obra. Essa atividade necessitou da mediação da professora, já que os estudantes não sabiam a respeito desse fato histórico, embora a docente tenha presumido que fosse um conhecimento de domínio prévio da classe. Após a explicação, a atividade foi respondida e a referência compreendida pelos educandos. Logo, essa situação proporcionou reflexão acerca da importância da verificação prévia dos conhecimentos já adquiridos pela turma antes de iniciar a prática de leitura.

Nesse contexto, pode-se relacionar a compreensão estabelecida aos estudos do teórico Iser (1996), que trata do “vazio” ou do “não dado” no texto como uma circunstância no ato da leitura em que o repertório do leitor deve operar preenchendo essas lacunas, a fim de que a enunciação se efetive e os sentidos sejam compreendidos, pois, caso isso não ocorra, o fracasso é inevitável na comunicação. Corroborando Iser (1996), Cosson (2016, p. 27) define que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço [...]”.

A exemplo disso, ainda consoante Iser (1996), há a distância histórica em que se encontram leitor e texto em determinadas leituras, o que não significa que o texto perde seu caráter inovador para aquela época, mas que assumirá formas diferentes. O teórico explica que, quando o texto não causa estranhamento ao leitor, esse organiza suas normas transcodificando-as no repertório de seu contexto de funções socioculturais, estabelecendo, assim, o limite de seus efeitos na compreensão. Contudo, se há estranheza em relação a essas normas do repertório que se tornaram históricas para o leitor, visto que estão distante de seu “horizonte de valores”, é preciso que as normas transcodificadas se lhe apresentem “como referência ao horizonte original”, logo, a relevância da mediação da leitura literária em sala de aula pelo docente.

Por fim, realizando a terceira parte de leitura protocolada da obra, abordou-se os capítulos que vão do 10 a 13, enfocando o processo de amplificação da linguagem não verbal em relação à verbal nos quadrinhos. Nessa questão, foi possível observar um refinamento interpretativo dos discentes, além de uma compreensão global do texto no que concerne à leitura de imagens, visto que a mediação da leitura por parte da docente foi realizada de forma moderada, já que os educandos demonstraram maior autonomia durante a leitura e a discussão das questões propostas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da leitura da obra *O Alienista em quadrinhos* proporcionou o efetivo ensino de literatura na classe, objetivando a análise e a exploração do texto literário em sala de aula e demonstrando, então, a experiência dos educandos nesse campo do saber. Logo, comprovou-se que é relevante para os educandos

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

Desse modo, fica claro que as propostas de leitura literária no ambiente escolar devem ser planejadas de forma consciente a ter em vista sempre o letramento literário e a ampliação do repertório do estudante, sem se esquecer de ponderar a respeito dos diversos aspectos, aqui apresentados, que envolvem esse processo de ensino-aprendizagem. Em razão disso, e consoante Soares (2001), acredita-se também que a escolarização adequada da literatura é aquela que conduz “[...]eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (SOARES, 2001, p. 47), buscando, assim, a construção de conhecimentos literários em sala de aula.

### **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Tendo em vista todo o processo de aplicação da intervenção pedagógica e as reflexões tecidas a respeito no presente artigo<sup>2</sup>, conclui-se que é de valiosa premência ensinar e explorar o texto literário em sala de aula no ensino fundamental II, uma vez que a construção de conhecimentos no campo literário se torna efetiva para os educandos, contribuindo, assim, para sua formação como leitor.

Por tudo isso, observou-se que um trabalho planejado e bem fundamentado promoveu, efetivamente, a aprendizagem literária dos discentes, visto que o trabalho com a literatura em sala de aula consiste no revelar da palavra que humaniza o indivíduo. É ainda visitar e explorar a história de quem ele é e daquilo que o constrói socialmente.

Nesse sentido, as atividades aplicadas buscaram propiciar o desenvolvimento da percepção do discente a respeito da expressão do senso estético do texto, bem como da fruição desse a partir da leitura e da análise. Assim, considerou-se que a mediação da leitura literária por meio das pausas protocoladas e das questões dirigidas proporcionou um aprendizado significativo para os estudantes no que concerne à leitura de imagens, ao letramento literário e à ampliação de repertório.

# Protocol reading and literary adaptation: a proposal for literary literacy and expansion of repertoire in reading images in elementary school with the work *O Alienista* in comics

## ABSTRACT

Abstract: The article deals with a pedagogical intervention applied to a 7th grade elementary school class in a public school in Minas Gerais, in view of the challenges of mediation of literary reading in this educational stage. The research developed sought to evaluate the use of protocol reading methodology and the literary adaptation *O Alienista*, Machado de Assis, *Clássicos Brasileiros em HQ* (AGUIAR, 2013) regarding the development of literary literacy and the expansion of reader repertoire in reading images of the literary text. In this sense, the application of the project is justified in view of the need to train a reader who is aware of the construction of the literary text, as well as capable of enjoying it. Thus, it was based mainly on the study by Thiollent (1985), observing action research as a form of intervention in the school reality through collaboration between teacher and student in the teaching-learning process; in Cosson (2016; 2018) and Paulino and Cosson (2009), understanding literary literacy as a process in the life of every human being and that must be emphatically worked on at school; in Iser (1996), with regard to the expansion of the literary repertoire; in Hutcheon (2013), with regard to adaptation as a new work, a creative and interpretive act of appropriation and recovery; in McCloud (2005; 2008), dealing with verbal and non-verbal languages in comics, as well as their semantic relationships; and in Solé (1992) and Dell'Isola (2001) to support the mediation of reading. Thus, there was a noticeable learning and engagement of students at the end of the project.

**KEYWORDS:** Protocol reading. Adaptation. Literary literacy. Repertoire expansion.

## NOTAS

<sup>1</sup> A técnica *olho de minhoca*, conforme McCloud (2005), caracteriza-se pela exposição da cena ou de personagens em perspectiva vertical, representando o peso e a grandiosidade do enredo ilustrado.

<sup>2</sup> O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado de Gomes (2020) defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **O efeito das perguntas para o estudo de texto na compreensão da leitura**. Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG, n. 23, 2001. Disponível em: Acesso em: <http://www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/O%20Sentido%20das%20Palvras%20na%20Intera%C3%A7%C3%A3o%20Leitor-Texto.pdf>

GOMES, Mariele Furtado Barros. **Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações**. Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs.). **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Tradução André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. **O repertório do texto**. In: ISER, Wolfgang. O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético. v. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

LINDEN, Sophie Vander. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

**Machado de Assis: um mestre na periferia**. Direção: Daniel Augusto. Exibição: TV Escola. Disponível em: <https://api.tv escola.org.br/tve/video/mestres-daliteratura-machado-de-assis-um-mestre-na-periferia>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M.BOOKS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M.BOOKS, 2008.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris et al. (Org.). Leitura e Mediação Pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z.V. (Orgs.). **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAM, Robert. **Beyond fidelity: the dialogics of adaptation** \_In: NAREMORE, James. (org.). Film Adaptation. New Jersey: Tutgers University Press, 2000. *In*: AMORIM, Marcel Alvaro de. A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual. Revista Temática, 1-12 V.8 N.3 2012.

STAM, Robert. **Literature through film: realism, magic and the art of adaptation**. United States of America: Blackwell Publishing, 2005. *In*: AMORIM, Marcel Alvaro de. A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual. Revista Temática, 1-12 V.8 N.3 2012.

**Recebido:** 30 abr. 2016

**Aprovado:** 09 nov. 2017

**DOI:** 10.3895/rl.v24n44.14451

**Como citar:** GOMES, Mariele Furtado de Barros. *Leitura protocolada e adaptação literária: uma proposta de letramento literário e de ampliação de repertório na leitura de imagens no ensino fundamental com a obra O Alienista em quadrinhos*. R. Letras, Curitiba, v. 24, n. 44, p. 57-72, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

**Direito autorial:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

