

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE EM LETRAS**

VIVIANE MENDES LEITE

**Retextualização de HQ:** um projeto de intervenção no 6º ano

(versão corrigida)

São Paulo

2020

VIVIANE MENDES LEITE

**Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no 6º ano**

(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFLETRAS), vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Batista Campos

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L533r Leite, Viviane Mendes  
Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no  
6º ano / Viviane Mendes Leite ; orientadora Maria  
Inês Batista Campos. - São Paulo, 2020.  
151 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e  
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado  
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. História em quadrinhos. 2. Texto verbo-visual.  
3. Sexto ano. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I.  
Campos, Maria Inês Batista, orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a):** Viviane Mendes Leite

**Data da defesa:** 20/03/2020

**Nome do Prof. (a) orientador (a):** Maria Inês Batista Campos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26 de abril de 2020.



---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

LEITE, Viviane Mendes. **Retextualização de HQ**: um projeto de intervenção no 6º ano. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho ao meu companheiro e  
esposo Clécio, aos meus pais e ao melhor de mim:  
Sofia e Gabi.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e por trilhar este percurso comigo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Batista Campos, pela parceria, pelo diálogo constante com meu trabalho, por ir além nas orientações e pela sua paixão pelo ensino que me inspirou em cada etapa desta pesquisa.

Aos professores Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos e Dr<sup>a</sup> Ana Elvira Luciano Gebara, pela leitura gentil e pelos apontamentos valiosos na qualificação.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa com a bolsa concedida por meio do Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS).

Aos amigos do PROFLETRAS, turma 4: Marcelo, Katia, Luciana de Paula, Adriana, Alessandra Samira, Gisele, Dafne, Marina Gisane e Luciana Taraborelli com os quais pude compartilhar ideias e projetos desenvolvidos na escola pública (verdadeiros heróis!). Em especial, a Samara pela companhia na estrada e trocas de experiência.

Aos meus amigos e irmãos na fé, por respeitarem e entenderem meu distanciamento necessário.

À direção da Fundação Educacional Guaçuana (FEG), por viabilizar e conceder autonomia para o desenvolvimento do projeto.

Aos professores da FEG, pelo apoio e parceria. Em especial, às minhas queridas amigas de todas as manhãs: Gláucia, Fernanda, Carla, Sandra, Amália, Alaéd e Diana, pela luz e por despertar o melhor em mim.

Aos meus queridos alunos-escritores, pelo envolvimento com o projeto e pelo protagonismo na escrita.

À professora Angela Furigo, pela leitura cuidadosa.

À minha prima Solange, pela inspiração acadêmica.

Aos amigos que, mesmo distantes, se fizeram presentes.

Àquele que fez com que tudo fosse possível.

Renda-se, como eu me rendi.  
Mergulhe no que não conhece como eu mergulhei.

(Clarice Lispector)

## RESUMO

LEITE, Viviane Mendes. **Retextualização de HQ**: um projeto de intervenção no 6º ano. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta dissertação tem como objetivo analisar o resultado da produção de texto verbo-visual de alunos dos 6º anos da escola pública municipal de Mogi Guaçu, no interior do Estado de São Paulo. A leitura escolhida como ponto de partida foi o romance de suspense e mistério, *A Ilha do Tesouro* (1883), do escritor britânico Robert Louis Stevenson, adaptado por Andrew Harrar para HQ (2010) com desenhos de Richard Kohlrus. As atividades propostas estão incluídas no âmbito de um projeto didático interdisciplinar, envolvendo Arte, Matemática, Educação Física, Inglês, História, Geografia, Ciências. O foco do projeto de português é desenvolver com os alunos a retextualização do texto, considerando aspectos ligados ao momento histórico, geográfico, movimentação de corpo, simetria de espaço e de cores. As perguntas norteadoras da pesquisa são: Que elementos linguísticos e discursivos constroem a retextualização dos estudantes frente a uma das obras mais significativas da literatura infantil e juvenil? De que forma os estudantes transformam o texto adaptado para a HQ, atualizando seu sentido, na medida em que a história em quadrinhos se insere na cadeia narrativa com novos elementos da materialidade verbo-visual?

O projeto foi organizado em cinco etapas: a) leitura/interpretação do texto fonte; b) produção textual; c) produção visual com uso de programas digitais nos celulares pessoais e computadores; d) produção final em grupo de cinco alunos; e) partilha entre os grupos. Partindo da concepção teórico-metodológica de Bakhtin (1997) e o Círculo (Volochinov, 2015), particularmente, os conceitos de “texto” e “gêneros do discurso”; e a conceituação de Brait quanto a “texto verbo-visual” (2015, p. 193-224), obtivemos os seguintes resultados: os alunos reconstróem o texto lido, segundo o ponto de vista deles, tornando-se protagonistas na produção escrita. A voz dos alunos ganha espaço, sendo materializada na produção verbo-visual. Na retomada do texto-base, o grupo 1 recupera partes do texto, com lacunas que favorecem a interação com o leitor e produzem o discurso polifônico; o grupo 2 utiliza a paráfrase na retextualização, com forte presença da voz do narrador; o grupo 3 inverte o protagonismo das personagens, destacando a imagem do pirata. O trabalho com o texto verbo-visual permite que os alunos se relacionem com diferentes formas de dizer, pois as imagens, cores e a escrita são constitutivas do sentido da narrativa. O romance do século XIX é ressignificado pela perspectiva dos alunos-autores do século XXI.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Texto verbo-visual. Sexto ano. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

LEITE, Viviane Mendes. **Comics Retextualization**: an intervention project with students from 6<sup>th</sup> grade. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This master thesis aims to analyze the result of verb-visual text production of students from 6th grade of a public school in Mogi Guaçu, near São Paulo. The reading chosen as a starting point was *Treasure Island* (1883), a classic adventure novel by Robert Louis Stevenson, adapted by Andrew Harrar for comic strip (2010) illustrated by Richard Kohlrus.

The proposed activities are included within the framework of an interdisciplinary teaching project involving arts, math, physical education, english classes, history, geography and science.

The focus of the portuguese project is to develop the retextualization of the text with students, considering aspects related to the historical moment, geographical, body movement, space and color symmetry.

The guiding question of the research is: What linguistic and discursive elements construct students' retextualization facing one of the most significant works of children and youth literature? How do students transform the text adapted into comic, updating its meaning as the comic strips fits the narrative chain with new elements of verb-visual materiality?

The project was organized in 5 stages: a) reading/ interpretation of the source text; b) textual production; c) visual production using digital programs on personal mobile phones and computers; d) final production in a group of five students; e) share information between the groups. Starting from the theoretical-methodological conception of Bakhtin (1997) and the Circle (Volochinov, 2015), in particular, the concepts of “text” and “genres of discourse”; and Brait's conceptualization of “verb-visual text” (2015, p. 193-224), we obtained the following results: the students reconstruct the read text, according to their point of view, becoming protagonists in the written production. The students' voice gains space being materialized in the verb-visual production. When resuming the base text, group 1 recovers parts of the text with gaps that support interaction with the reader and produce polyphonic discourse; group 2 uses paraphrase in retextualization, with a strong presence of the narrator's voice; group 3 reverses the protagonism of the characters, highlighting the pirate's image. Working with the verb-visual text allows students to relate to different ways of saying, because images, colors and writing are constitutive in the meaning of the narrative. The XIX century novel is resignified by the perspective of XXI century students-authors.

Key-words: Comic. Veb-visual text. Sixth grade. Portuguese language teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	16
<b>1.1 A quadrinização do texto clássico: um percurso de leitura</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Elementos composicionais da HQ</b>	<b>24</b>
1.2.1 <i>A linguagem da HQ</i>	24
1.2.2 <i>Balões e legendas na construção de sentido</i>	27
1.2.3 <i>O “BOOM” das onomatopeias</i>	30
<b>1.3 A HQ no livro didático: dos anos 1970 à contemporaneidade</b>	<b>32</b>
<b>1.4 A importância da leitura e escrita do texto verbo-visual no sexto ano</b>	<b>39</b>
<b>1.5 Modos de organização narrativo e descritivo na HQ</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
O TEXTO VERBO-VISUAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	48
<b>2.1 O texto verbo-visual nas lentes de Bakhtin e o Círculo</b>	<b>48</b>
<b>2.2 HQ e romance: um diálogo intertextual</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Multiletramentos na formação discente</b>	<b>55</b>
<b>2.4 A leitura do texto verbo-visual na formação do sujeito leitor</b>	<b>59</b>
2.4.1 <i>Leitura como interação</i>	60
2.4.2 <i>A leitura e a construção do aluno-leitor</i>	62
2.4.3 <i>As vozes dos alunos: possibilidades de leitura</i>	64
<b>2.5 Percepções do discurso alheio em <i>A Ilha do tesouro</i>: do romance para HQ</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
O TEXTO LITERÁRIO EM HQ: PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBO-VISUAIS	69
<b>3.1 Descrição do projeto</b>	<b>69</b>
<b>3.2 A leitura para apropriação da composição do texto <i>A Ilha do Tesouro</i> em HQ</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Produção escrita da HQ de acordo com a releitura do texto-fonte</b>	<b>78</b>
<b>3.4 Divulgação de produção: a partilha</b>	<b>81</b>
<b>3.5 Descrição das aulas</b>	<b>82</b>
<b>3.6 Contexto da escola</b>	<b>82</b>
<b>3.7 Projeto interdisciplinar (Português, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Inglês)</b>	<b>84</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
UMA HISTÓRIA QUADRO A QUADRO: A RETEXTUALIZAÇÃO DE A ILHA DO TESOURO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	87
<b>4.1 Momento da leitura: ampliando repertório</b>	<b>88</b>
<b>4.2 Momento da retextualização</b>	<b>92</b>

4.2.1 <i>Retextualização do grupo 1</i>	93
4.2.2 <i>Retextualização do grupo 2</i>	104
4.2.3 <i>Retextualização do grupo 3</i>	114
<b>4.3 Momento da partilha: a vez e a voz dos estudantes</b>	<b>121</b>
4.3.1 <i>Aspectos linguísticos G1</i>	123
4.3.2 <i>Aspectos linguísticos G2</i>	124
4.3.3 <i>Aspectos linguísticos G3</i>	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	128
<b>REFERÊNCIAS</b>	130
<b>ANEXOS</b>	135
ANEXO A – Parecer comitê de ética	135
ANEXO B – Autorização da escola	137
ANEXO C – Atividade 1	138
ANEXO D – Atividade 2	139
ANEXO E – Atividade 3	140
ANEXO F – Atividade 4	141
ANEXO G – Roteiro para produção textual	142
ANEXO H – Retextualização grupo 1 (1ª versão)	143
ANEXO I – Retextualização grupo 2 (1ª versão)	148
ANEXO J – Retextualização grupo 3 (1ª versão)	150
ANEXO K – Produção final dos grupos (cartão pen drive)	151

## INTRODUÇÃO

Promover a proficiência dos alunos na leitura e escrita é um desafio para o professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, motivo para reflexões teórico-metodológicas. Apesar dessas recorrentes discussões, nota-se que os resultados das provas externas apresentados pelo Ministério da Educação não são satisfatórios. Dados recentes (agosto de 2018) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que sete de dez alunos que concluem o Ensino Médio têm defasagem no ensino de Língua Portuguesa, como localizar informações explícitas em textos.

Sabe-se que a Educação Básica é fundamental para aquisição de conhecimento das diversas áreas e é nessa etapa que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, ao professor da Educação Básica é delegada a necessidade de implantar projetos que visem ao desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos, a fim de reverter o quadro crítico vigente.

Nessa direção, o sexto ano é um dos ciclos em que ocorrem mais mudanças, visto que os alunos transitam para o Fundamental II anos finais com dificuldades em se adaptar às disciplinas e à quantidade de professores e, por isso, necessitam de um olhar atento e cuidadoso do professor. Em relação à leitura e escrita, nas produções textuais feitas no início do ano letivo, percebemos a grande dificuldade dos alunos em elaborar um texto. Outro fator é que a noção de texto para eles restringe-se aos gêneros narrativos, pois é com eles que os alunos têm mais contato no Fundamental I, deixando os demais em segundo plano, ou até mesmo apagados, como se houvesse uma hierarquia entre os gêneros textuais. Dessa forma, faz-se necessário um projeto interventivo que vise ao fomento da leitura e escrita, com articulação entre as linguagens e variedade de textos.

Nesse sentido, esta pesquisa contraria o conservadorismo escolar que, muitas vezes, supervaloriza o texto verbal e propõe o texto verbo-visual para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Dessa forma, indagamos: Que elementos linguísticos e discursivos constroem a retextualização dos estudantes frente a uma das obras mais significativas da literatura infantil e juvenil? De que forma os estudantes transformam o texto adaptado para a HQ, atualizando seu sentido, na medida em que a história em quadrinhos se insere na cadeia narrativa com novos elementos da materialidade verbo-visual?

A partir dessas questões, procuramos refletir sobre a articulação entre as linguagens, no texto quadrinizado. Para tanto, esta pesquisa tem como base a leitura como pavimentação para o desenvolvimento da escrita.

Com intuito de ampliar o repertório dos alunos de sexto ano e refinar sua leitura para além da mera decodificação, entrelaçando as várias leituras possíveis para o texto verbo-visual, esta pesquisa tem como fio condutor a leitura e retextualização de romance de aventura *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptado em quadrinhos, por Andrew Harrar e desenhos Richard Kohlrus, editora Farol Literário, 2010.

No Brasil, as histórias em quadrinhos eram excluídas do ensino, consideradas um “desserviço” à educação e como uma distração para outras leituras “sérias”, elas eram mal vistas pela sociedade e, portanto, deveriam ficar distantes da sala de aula. Esse quadro foi revertido graças a estudos na academia sobre o gênero. Da marginalização, a HQ ganhou lugar nas escolas, com a inserção do gênero em livros didáticos em 1970, nos documentos oficiais e na sociedade, mostrando-se um gênero rico em possibilidades de leitura e interpretação.

Segundo Calazans (2004), nos anos 80, o Centro de Estudo do Trabalho (CET) editou sua coleção e lançou quadrinhos educativos cujos temas eram sobre assuntos da época. A incorporação da HQ no ensino acontece nos anos 90 quando surgem nos livros didáticos, no entanto, conforme aponta Mendonça (2003), o gênero HQ aparece mais comumente em seções como “divirta-se”, ou seja, ainda sem um olhar afinado para a contribuição dos quadrinhos no ensino.

Diante das possibilidades de leitura do texto verbo-visual e do caráter lúdico das HQs, o projeto de retextualização da obra torna-se um importante aliado para estreitar laços entre os alunos do sexto ano e a leitura, incorporando situações práticas e significativas ao contexto escolar. Com isso, este trabalho objetiva aprimorar a capacidade escritora e leitora dos alunos da escola pública municipal, por meio do texto quadrinizado.

Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades que visam às características do gênero HQ e aos elementos constitutivos da narrativa. As atividades subsidiaram a produção que consistiu na retextualização do texto lido sob o ponto de vista dos alunos, com auxílio de recursos tecnológicos.

A partir das produções escritas pelos estudantes, foi realizada a análise desta pesquisa. Identificamos as dificuldades e progressos deles a partir dos registros, colaborando para uma aprendizagem significativa.

Em busca da fundamentação do projeto, ressignificamos nosso papel como professora-pesquisadora e reelaboramos nossa prática a fim de dar voz e protagonismo aos alunos. Com aporte teórico de Bakhtin e o Círculo (1997, 2013, 2015, 2017, 2018), refletimos sobre as teorias em torno dos gêneros do discurso e Brait (2015) que postula sobre o texto

verbo-visual. Para tratar do gênero HQ no ensino, recorremos a Vergueiro (2013, 2016), Ramos (2014, 2018) que subsidiaram o trabalho com HQ na sala de aula. No que tange à análise das produções, amparamos nos pressupostos de retextualização orientados por Marcuschi (2008).

A dissertação articula-se em quatro capítulos que se complementam, sendo o primeiro capítulo destinado às fundamentações teóricas que embasam a pesquisa, sob a perspectiva do letramento literário postulada por Cosson (2018), a inserção do gênero HQ com subsídio dos autores supracitados e o aporte teórico de Eisner (2010) cujas técnicas ampliaram o desenvolvimento das atividades.

No segundo capítulo, abordamos a verbo-visualidade na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, cuja teoria redimensionou o trabalho para a abordagem ideológica da linguagem. Com as concepções de multiletramentos discutidas por Rojo (2012, 2013) revitalizou-se o texto escrito, ampliando suas possibilidades de produção.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos para o projeto, a partir das perspectivas quantitativa e qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 2018). Há o detalhamento do projeto, a descrição das atividades e o contexto escolar onde a pesquisa aconteceu.

No último capítulo, há a análise dos dados coletados por meio das produções orais e escritas. Buscamos trilhar um caminho em que a leitura seja atrelada à produção escrita para edificar a formação de leitores críticos e reflexivos.

## CAPÍTULO 1

### UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A fundamentação teórica deste capítulo está embasada nos estudos realizados por Cosson (2018) sobre a importância do letramento literário no ensino. Abordamos a introdução do gênero HQ na escola. Para tanto, convocamos Ramos (2018) que elucida sobre as linguagens presentes nas HQs; Rama e Vergueiro (2016) com a importância dos quadrinhos na sala de aula; Eisner (2010) cujas técnicas subsidiaram nossa orientação durante as atividades, dentre outros teóricos e defensores das HQs no ensino.

Este capítulo divide-se em cinco seções. Na primeira, dissertamos sobre a quadrinização dos textos clássicos com apoio teórico dos pesquisadores supracitados, refletindo sobre como o texto clássico quadrinizado se insere nas práticas escolares e de que forma sua adaptação torna-se um elo importante entre aluno e leitura. Buscamos, em seguida, apoio na concepção letramento literário, articulando-o para a efetivação do trabalho realizado.

Na segunda seção, introduzimos a teoria em torno do gênero histórias em quadrinhos e de que maneira ele colabora no processo de ensino-aprendizagem. Conduzimos esta etapa com o precursor na arte sequencial<sup>1</sup>, Eisner. Abordamos os elementos composicionais das HQs e a maneira com que eles potencializam a leitura e interpretação, quando o aluno é ensinado a compreender o valor semântico que cada um possui.

Na terceira seção, trilhamos uma linha histórica em que mostramos a inserção e aceitação dos quadrinhos no ensino e sua contribuição para aprendizagem dos jovens de hoje, contrariamente ao preconceito e à ilegitimidade que eram conferidos ao gênero no passado.

Na quarta seção, focalizamos a linguagem verbo-visual e suas implicações no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do sexto ano, com as concepções em torno do texto verbo-visual articuladas por Brait (2015). Por fim, na quinta seção, refletimos sobre os modos de organização narrativo e descritivo na HQ, ancorados por Charaudeau (2016).

---

<sup>1</sup> Nomenclatura de Will Eisner para referir-se às histórias em quadrinhos.

## 1.1 A quadrinização do texto clássico: um percurso de leitura

Um dos grandes desafios do professor de língua portuguesa é conseguir formar leitores e escritores proficientes na própria língua. A heterogeneidade da sala de aula não pressupõe um modelo pronto, preestabelecido, portanto, cabe ao professor identificar as características de seus alunos para garantir o ensino significativo e contextualizado. Rojo (2009) destaca a necessidade do ensino das diferentes linguagens, inclusive tecnológica, para a formação do aluno, apontando a aquisição dos conhecimentos básicos como alvo para essa formação. Sob essa perspectiva, priorizamos o contato com os diversos tipos de letramentos cuja abordagem acontecerá ao longo deste trabalho. Diante desse contexto, entendemos como igualmente necessário o letramento literário, considerado como prática social e, portanto, responsabilidade da escola.

Tendo em vista a relevância da leitura, sobretudo do texto literário, para o ensino, por proporcionar a reflexão sobre a língua e ampliar o letramento dos estudantes, refletimos sobre a forma com que se deve estabelecer o vínculo entre a obra e o leitor, que ultrapassa a mera decodificação e rompe fronteira entre leitor e texto, ou seja, a forma com que acontece o diálogo entre o livro e seu interlocutor – o aluno. Em razão dessa abordagem, entendemos como necessário o letramento literário ao expandir o texto para além da escola e produzir a reflexão do aluno a partir da leitura.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário. (COSSON, 2018, p.17).

Encontramos no letramento literário o fio condutor para emancipação do aluno-leitor, pois a partir dessa concepção apontada pelo autor, a literatura ultrapassa a ideia obsoleta de limitar-se à escolarização e abarca o papel humanizador, ou seja, com função social. Cosson postula que “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (2018, p.27).

O autor apresenta experiências com professores, em forma de oficinas, cujo intuito é desmistificar a relação de obras literárias na escola, que são minimizadas a leituras rasas e preenchimentos de fichas, para ampliar o conceito de letramento literário. Pondera sobre o

impacto e influência do texto literário na sociedade e como ele dialoga com seu leitor, representando uma ação solidária. Segundo Cosson,

o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (2018, p.27).

Nessa perspectiva, cabe ao professor ensinar ao aluno como extrapolar a leitura para além das páginas, como estabelecer diálogo e associações entre texto, leitor e mundo. São essas relações que proporcionam a aproximação entre leitor e a obra e, a partir disso, o professor insere o aluno na leitura como prática social, ou seja, no letramento literário. Para Cosson, “[...] é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (2018, p.28). Ademais, é por meio dos textos literários que se tornam possíveis a sensibilização humana, a apreciação estética e o reconhecimento de si, por meio das personagens e, dessa forma, insurge no processo de formação, conforme esclarece Cândido:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (1972, p.5)

Centrados no poder da leitura como parte fundamental na formação humana dos alunos, entendemos o letramento literário como uma alavanca para essa formação que parte do conhecimento que os alunos já possuem e são inseridas, de forma progressiva, leituras mais profundas. A partir desses pressupostos, Cosson postula que é papel do professor: “[...] partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes da leitura” (2018, p.35).

Segundo o autor, outro ponto decisivo para que ocorra o letramento literário na escola é a seleção das obras. Por tradição ou pela convicção, professores acreditam que a escolha deve pautar-se pelos cânones, outros optam pelo contemporâneo devido à aparente proximidade entre a linguagem dessas obras e a dos alunos. O autor esclarece, contudo, que ambas devem fazer parte do repertório literário ofertado aos estudantes e, ainda, acrescenta a

pluralidade de autores. Diante disso, articulamos o clássico, adaptado em quadrinhos, pois oferecemos uma obra clássica cuja linguagem – adaptada - é familiar ao aluno.

O autor também aborda a diferença entre contemporâneo e atual, demonstra que atual refere-se às obras cujo significado fazem sentido para meu tempo, não significa, portanto, que seja contemporâneo – obras cuja publicação é realizada em tempo atual, mas podem não ser significativas, dessa forma, esclarece:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de escrita ou de publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida. (COSSON, 2018, p.34).

Conduzidos pela distinção entre atual e contemporâneo, reconhecemos em *A Ilha do Tesouro*, de Robert L. Stevenson, adaptação em quadrinhos, a temática atual, que dialoga com alunos, sobretudo do sexto ano. Esse romance de aventura tem como mote a pirataria, ambientado no século XIX. O jovem Jim, personagem narrador, tem sua vida transformada com a chegada de Billy Bones à estalagem de seu pai. Trata-se de um pirata que traz consigo um mapa do tesouro. Após a morte de Billy, o mapa acaba caindo nas mãos de Jim que, corajosamente, busca aliados para encontrar o tesouro.

Embora a ambientação do texto seja do século XIX, observamos que a aventura envolvendo piratas torna-se significativa para os alunos por seu caráter atemporal e pelas personagens terem características e ações encontradas nos dias de hoje. Essa proximidade, ainda, é fortalecida por ser uma adaptação em quadrinhos, configurando empatia imediata entre leitor e o texto. Salientamos, ainda, o movimento necessário para formação leitora do aluno e a progressão de conhecimentos que precisam ser-lhes ofertados, conduzindo para o que Cosson chamou de “comunidade de leitores”:

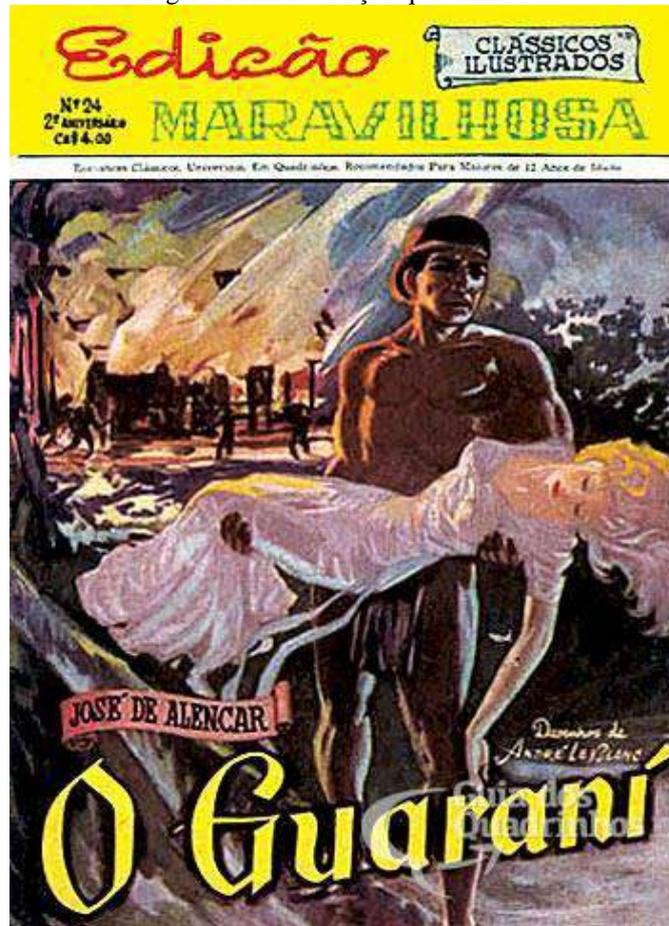
Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (2018, p.48).

Partir do conhecimento dos alunos ou de uma leitura com mais aceitação entre eles não desqualifica ou facilita o trabalho, ao contrário, é o ponto inicial para que, de forma

gradativa, possamos ampliar o repertório, oferecendo um contato com as diversas linguagens e seu uso de maneira contextualizada. É a movimentação em prol do conhecimento, o cuidado na seleção da obra, as vivências dos alunos associadas ao contexto social que regem nosso trabalho. Encontramos, nas variedades de letramento e no texto quadrinizado, uma ponte cuja conexão é aproximação do ser aluno para ser leitor.

Segundo pesquisa feita por Renata Farhat Borges, em sua tese de doutorado, as adaptações de obras clássicas em quadrinhos foram trazidas por Adolfo Aizen (1907-1991) e publicadas pela Editora Brasil América Ltda (EBAL). A primeira obra reconstruída em quadrinhos foi *O Guarani*, de José de Alencar, publicada em 1947, no jornal *Diário da noite* de São Paulo. Eram publicadas tiras diárias que, mais tarde, foram reunidas em um volume único.

Fig.1 – Primeira edição quadrinizada



Fonte: Guia dos quadrinhos

Várias outras obras tiveram suas versões quadrinizadas. Segundo a pesquisadora, houve um crescimento considerável dessas adaptações no século XX e ela reconhece a quadrinização dos clássicos como uma “ideia maravilhosa”, também sinaliza para a contribuição das adaptações como inserção no letramento literário e, conseqüentemente, a

contribuição para formação de leitores. Em seu levantamento quantitativo, dentre os autores consagrados, Robert Louis Stevenson está entre os cinco autores cujas obras mais receberam versões quadrinizadas – 47 versões, conforme tabela anexada à tese da pesquisadora, página 241.

Por meio da quadrinização, a aceitação do gênero HQ no ensino fortaleceu-se ainda mais: “transpor para outra linguagem um texto que já passara pelo crivo do público parecia uma fórmula muito segura de atrair leitores e agradar aos críticos que acusavam os quadrinhos de afastar os jovens dos romances em sua versão original” (VERGUEIRO, RAMOS e CHINEN, 2014, p.14).

Os autores mencionam o fato de que as obras quadrinizadas passaram por financiamentos governamentais e, portanto, atraíram o mercado editorial.

Essa é uma tendência e um filão que absolutamente ainda não se esgotou, tendo possibilitado que muitas obras quadrinísticas de qualidade fossem publicadas. E, nesse caso, como parece até evidente, a ligação entre quadrinhos e literatura foi um dos primeiros elementos a ser considerado no financiamento cultural, podendo-se identificar certa concentração nesse tipo de projetos. (VERGUEIRO, RAMOS e CHINEN, 2014, P. 26).

Em 1997, foi criado Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE)<sup>2</sup> e, em 2006, foram incluídas ao programa as HQs. Ramos (2018) reflete que a aceitação dos quadrinhos no ensino está diretamente ligada aos estímulos governamentais. Dentre os títulos, que constam no acervo do programa, destacamos os livros clássicos da literatura, que tiveram sua versão adaptada em quadrinhos. A obra de Robert Louis Stevenson foi introduzida pelo PNBE em duas adaptações diferentes, uma da editora Salamandra e outra da editora Farol Literário, sendo que a última consta no acervo do programa de 2013.

O programa vai ao encontro do letramento literário, pois percebemos que a obra, além da aproximação que estabelece com o leitor, serve como iniciação para aguçar a curiosidade do aluno e, dessa forma, motivar a busca por outros títulos.

Ramos destaca a linguagem autônoma dos quadrinhos e esclarece que é um equívoco chamá-los de literatura, pois para o autor: “Quadrinhos são quadrinhos. E como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (2018, p.17). Esse esclarecimento também é corroborado por MOYA (2005) que afirma a impossibilidade de se comparar linguagens, discursos e suportes distintos.

---

<sup>2</sup> Programa desenvolvido pelo governo federal cujo objetivo é o incentivo à cultura e à leitura.

Para Barbieri (1998) há diálogo entre os quadrinhos e outras formas de ilustração, como caricatura, pintura, fotografia, ou seja, apesar de suas propriedades inerentes, existe um compartilhamento com essas outras linguagens.

Com isso, abordamos as singularidades que permeiam os quadrinhos e como elas auxiliam na compreensão das obras literárias que, embora sejam diferentes, articulam-se por meio das adaptações. Ramos faz a diferenciação entre quadrinhos e literatura e ressalta que há pontos comuns entre a prosa e os quadrinhos, da mesma forma que há com outras, como cinema, teatro, então, nomeá-los como literatura, para o autor, não passa de “rotular” os quadrinhos para que sejam prestigiados. Percebemos como a ideologia permeia as questões linguísticas na educação, ou seja, há textos e linguagens que são priorizadas como “essenciais” e outras subjulgadas, excluídas nas escolas e no âmbito acadêmico. Nesse sentido, buscamos uma ruptura com tal polarização entre textos e linguagens adequadas ou não, entendemos que a variedade de textos e linguagens ofertados aos alunos, além de ampliar seu repertório, colabora com a formação do sujeito crítico e autônomo, visto que conhece diferentes formas de comunicação.

Ao oferecer uma obra literária aos alunos, percebemos sua apropriação diante de um enredo ficcional, mas que o conduz na percepção de si e no contexto em que vive, é o caráter humanizador que a literatura pode proporcionar que nos induziu na escolha do título. Além disso, garante a possibilidade de inferir várias interpretações de uma mesma obra. Segundo Soares “[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse 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” (2001, p. 47). Nesse sentido, a autora nos convida a uma leitura cuja finalidade é o leitor reconhecer-se na obra, estreitar vínculos com o enredo e personagens, para ir além das letras e adentrar no mundo que lhe é apresentado. Álvaro de Moya atesta a importância da literatura em quadrinhos e completa:

Nesse sentido, a literatura em quadrinhos, como veículo de aprendizagem para crianças, não é só capaz de atingir uma finalidade instrutiva (ensino direto ou central), pela apresentação dos mais diversos assuntos ou noções. Mais do que isto, e principalmente, consegue preencher uma finalidade educativa (ensino concomitante), por um desenvolvimento, que produz, de ordem psico-pedagógica, isto é, dos processos mentais e do interesse pela leitura. (2005, p.147)

Ademais, associar as HQs a outras produções, neste caso – a literária, contribuiu para o desenvolvimento do aluno e, segundo Vergueiro, deve ser um dos requisitos que o professor precisa considerar para trabalhar com os quadrinhos: “[...] deve-se buscar a integração dos

quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc, tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes” (2016, p.27).

Nesse sentido, buscamos ampliar a capacidade leitora do aluno, por meio da associação entre o gênero literário e gênero HQ, oferecendo-lhes como linguagens diferentes que dialogam, complementando o sentido um do outro. O autor alerta, ainda, sobre a escolha de um conteúdo temático para que seja adequado à faixa etária, quesito que foi decisivo em nossa escolha para o livro adotado.

A quadrinização do texto clássico também é uma forma de convidar o leitor para ler a obra original, conforme atesta Calazans “é a adaptação de obras literárias, nacionais ou de língua portuguesa, que posteriormente acabam motivando a leitura dessas mesmas obras” (2004, p.10). Este projeto não apenas aguçou a curiosidade dos alunos em conhecer o texto original, como contribuiu para que eles se interessassem por outros textos, já que foram capazes de compreender uma obra.

Outro fator observado foi que, ao introduzir uma obra por meio dos quadrinhos, os alunos foram mais receptivos. Os quadrinhos chamam atenção pela linguagem visual e, junto com o texto verbal, favorecem o entendimento de conceitos que poderiam ser-lhes abstratos. Esse aspecto é fundamental, sobretudo, para alunos do sexto ano cuja abstração ainda não está totalmente desenvolvida. No entanto, essa “aparente” facilidade em ler quadrinhos traz consigo inúmeros saberes e conhecimentos os quais os alunos desenvolvem na medida em que conseguem ler e entender a linguagem verbo-visual. Conforme postula Abrahão, “texto e ilustração se ajustam e se testam na identificação de seus significados e de suas relações, naquela necessária integração de matéria e forma, que tão bem atende aos princípios atuais da Pedagogia, baseados no caráter sincrético e globalizador do pensamento da criança” (1977, p.143).

O professor ainda defende que, quanto mais se ativar os vários sentidos, maior a percepção devido à integração deles. Entendemos, portanto, a complexidade em torno da linguagem verbo-visual, mas que também se faz imprescindível para o desenvolvimento dos alunos. Nossa proposta em ofertar um clássico quadrinizado aos alunos articula a necessidade em se trabalhar a linguagem verbo-visual com a importância da obra clássica com seu viés humanizador, conforme já abordamos. Partindo dessa junção, pretendemos desenvolver a percepção sensorial, o gosto pela leitura e a capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva.

## 1.2 Elementos composicionais da HQ

As histórias em quadrinhos trazem consigo a relação entre as linguagens verbal e visual. As atividades planejadas visaram à leitura e à compreensão dessas linguagens e sua complementação para o entendimento global do texto. Devido à supervalorização da escrita na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, percebemos a dificuldade que os alunos têm em conectarem a escrita às imagens, ou até mesmo de perceberem que essas também transmitem mensagens. O percurso deste trabalho estabelece a relação entre o verbo-visual, como abordaremos mais adiante.

Além da escrita e das imagens, outros elementos, igualmente relevantes, compõem as HQs e, por isso, devem ser explorados de modo que os alunos possam interpretá-los e associá-los ao texto. Segundo Cagnin (2014), são constituintes das histórias em quadrinhos: imagens ou figuras; o texto; o balão; a legenda e as onomatopeias. Cada um desses elementos deve ser entendido para que se faça a leitura plena da HQ. Como veremos adiante, estes constituintes possuem valores semânticos que colaboram com o entendimento do texto.

### 1.2.1 A linguagem da HQ

A HQ possui caráter híbrido, visto que o sentido do texto se constrói por meio de elementos verbais e visuais. Eisner (2010) nos apresenta as técnicas e os recursos para a construção da arte sequencial. O cartunista explora as imagens e ressalta que é possível contar uma história apenas com elas. Para o entendimento, destaca que é necessário fazer uma leitura da posição das personagens, postura, expressão facial e até mesmo no formato e tamanhos das letras e dos quadros.

Fig. 2 – Símbolo básico



Fonte: EISNER (2010, p.1)

O encadeamento das ações acontece por meio das imagens. No primeiro quadro o “símbolo básico” mostra a silhueta que será reconfigurada nos próximos quadros. A cada quadro uma nova representação para a mesma silhueta e as expressões faciais denotam a ação, comunicam e transmitem emoção. Dessa forma, nos são apresentadas as múltiplas possibilidades de leitura em torno da linguagem visual. As linhas nas expressões representam a emoção de cada personagem.

As imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exigem certa sofisticação do leitor (ou espectador). A experiência comum e um histórico de observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do autor. (EISNER, 2010, p.20).

Ao fazer a leitura imagética, o leitor também entra em contato com a intencionalidade do autor. Desse modo, há a necessidade em se ler a imagem de maneira crítica. Nesse sentido,

O desenho exige elaboração por parte do emissor e a preocupação de orientar a percepção do significado, ou por outra, de produzir um significado desejável. Portanto é seletiva. A seletividade é orientada por dois polos: a intenção do desenhista e as limitações do receptor. [...] Isto implica em dizer que o desenho é um código, um sistema de signos. Este código, além da denotação e da conotação, traz consigo o estilo próprio de cada desenhista. Como sua feitura já é conotativa, a denotação é menos pura e exige maior aprendizagem. (CAGNIN, 2014, p.68).

O desenho, portanto, requer uma interpretação por parte do leitor, esse por sua vez tem de estar ciente das conotações que permeiam as imagens e, portanto, exigirão uma leitura mais atenta. Desenvolver essa consciência no aluno colabora para que ele possa fazer associações entre imagem-texto-mundo. Essa tríade é essencial para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

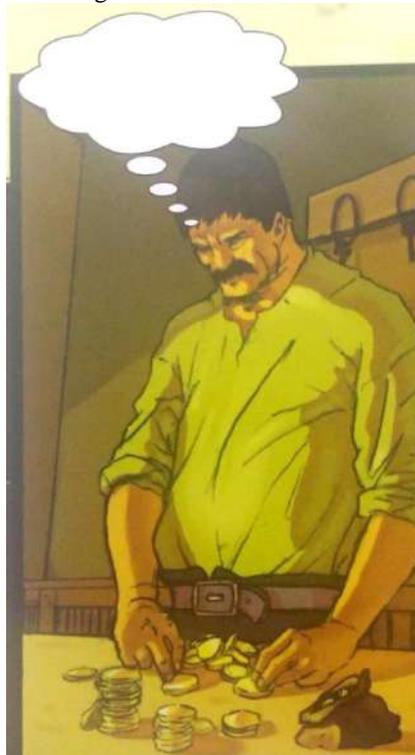
Vinculada à imagem nas HQs temos a linguagem verbal que complementa a visual. Entendemos que não há hierarquia entre elas e, por isso, propomos o trabalho com a linguagem verbo-visual para ressignificar a ideia de supremacia da linguagem escrita, ainda disseminada no ensino. Nessa vertente, um trabalho consistente com as várias linguagens rompe com paradigmas que circundam o ensino da língua.

A linguagem verbal dos quadrinhos aproxima-se da fala, observamos marcas da oralidade e um uso mais “enxuto” para estabelecer comunicação. O quadrinho a seguir exemplifica que a interação entre as personagens sugere o dinamismo próprio da fala.

Fig. 3 – *A Ilha do Tesouro*

Fonte: HARRAR, 2010, p.6

Segundo Cagnin, palavra e imagem complementam-se e, além disso, é função da escrita fixar significado à imagem. À medida que a imagem conta a história, a palavra é aliada para evitar possíveis ambiguidades que possa haver. O quadrinho a seguir é apresentado sem o texto verbal, vejamos a variedade de sentido produzido apenas com o texto visual.

Fig. 4 – *A Ilha do Tesouro*

Fonte: HARRAR, 2010, p.7 (adaptado pela autora)

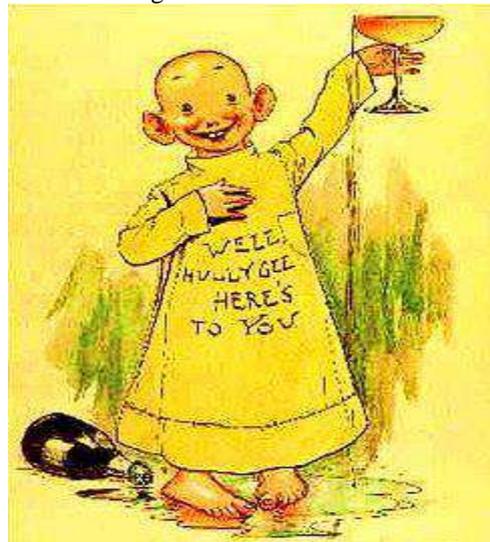
Ao fazermos somente a leitura visual podemos levantar algumas hipóteses: o pai de Jim está conferindo um pagamento? Está contando dinheiro para pagar alguma conta? É todo

dinheiro que possui? É parte do dinheiro que possui? Não podemos afirmar precisamente o sentido do quadrinho, justamente, pela ausência da linguagem verbal. Nesse sentido, a ausência de uma das linguagens compromete o sentido do texto. Esse pequeno exercício alerta sobre a importância de se entender as linguagens da HQ como necessárias para produção de sentido.

### 1.2.2 Balões e legendas na construção de sentido

Outro recurso, característico das HQs, é o balão. Por meio dele se estabelece o diálogo e a dinâmica das falas. Segundo Vergueiro (2016) os balões nascem com a personagem *Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault (1863-1928), uma das primeiras personagens das histórias em quadrinhos:

Fig. 5 – *The Yellow Kid*



Richard Felton Outcault (1896)

A leitura dos balões deve ser feita da esquerda para direita e de cima para baixo (sentido dos países ocidentais). Seu contorno reproduz a fala ou pensamento da personagem e o apêndice – flecha - indica a quem pertence a fala. Eisner destaca que, conforme se ampliou o uso dos balões, eles passaram de simples delimitador de fala para adquirirem significado. Cagnin endossa a importância da ordem de leitura dos balões e acrescenta que “isto tem uma consequência importante, porque se traduz na indicação do tempo narrativo (as falas da esquerda e do alto são anteriores às outras)” (2014, p.145).

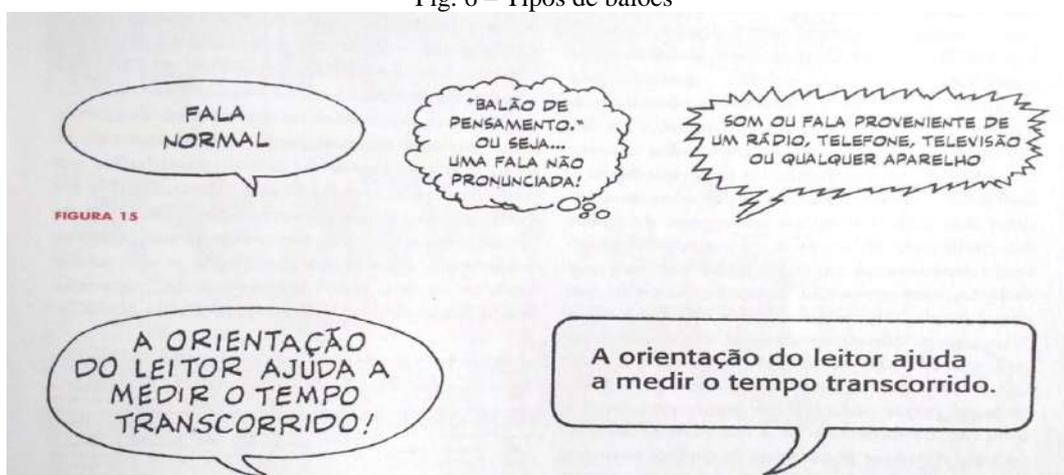
Vergueiro e Rama consideram o fato de os leitores terem a impressão de ouvir as personagens e que tal efeito é devido ao balão, pois sua posição e formato já garantem um entendimento quase imediato ao leitor:

Para decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. (VERGUEIRO, RAMA, 2016, p. 56)

Ramos elenca conceitos de diferentes pesquisadores, dentre eles Eisner (2010) que afirma que o balão é conceituado como “o recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor” (RAMOS, 2018, p.32). O autor alerta para o fato de que as definições sobre balões detêm-se muito à fala do discurso direto e pondera que alguns sugerem também pensamento da personagem. Ressalta, ainda, que a linha preta e contínua do balão é tida como a mais “neutra”, ou seja, utilizada para falas e destaca que tudo que fugir a este balão tem sentido diferente. Nesse sentido, o autor recorre a Eco (1993, *apud* RAMOS, 2018, p.33) que postula “balão, na fala, significa *discurso expresso*; se for imaginado *discurso pensado*”. Temos, portanto, não apenas a linguagem contida no balão com significado, mas também possui carga semântica o traçado do balão, conforme aponta Eisner “À medida que o uso dos balões foi se ampliando, seu contorno passou a ter uma função maior do que de simples delimitador para fala. Logo lhe foi atribuída a tarefa de acrescentar significado e de emprestar a característica do som à narrativa” (2010, p.24).

Além de ser o canal condutor para a expressão das personagens, o traçado do balão tem valor semântico, sendo que seu formato sugere a forma com que a fala é expressa. Em nosso trabalho, intervimos para que os alunos percebessem esse valor semântico e entendessem, de fato, a leitura. Há inúmeras formas de balões, como pesquisado por Ramos (2018). Para esta investigação, nos atentamos aos mais recorrentes e utilizados na obra, *A Ilha do Tesouro*, que são também os destacados por Eisner:

Fig. 6 – Tipos de balões



Fonte: EISNER, 2010, p. 25

Em nossas atividades, priorizamos a autonomia do aluno para ler e escrever. Nesse sentido, foi essencial a orientação para a identificação dos vários tipos de balões. Observamos que o entendimento do texto foi facilitado por essas informações, visto que os alunos compreenderam a leitura, fazendo a associação entre a escrita e o traço dos balões. Para Ramos,

ocorre uma hibridização de *signos verbais escritos* e *signos visuais*. Estes agregam signos de três ordens: icônica (representação de seres ou objetos reconhecíveis), plástica (caso da textura e da cor) e de contorno (a borda ou a linha que envolve as imagens); é de particular interesse para análise dos balões [...] (2018, p.56).

Outro aspecto abordado foi o tamanho e formato das letras. Os alunos foram levados a refletir sobre o sentido que havia nas mais diferentes formas e nos tamanhos. Segundo Ramos, a letra de forma, comumente usada, expressa uma linguagem neutra, ou seja, uma fala comum. Há, no entanto, outras formas, tamanhos e destaques nas letras que trazem um sentido particular, por isso a leitura das formas, contornos, cores e destaques não podem ser ignoradas na leitura quadrinística.

A linguagem verbal das HQs aproxima-se da oralidade. Eguti (2001) associa os quadrinhos como simulação de uma conversa natural, sendo assim, os balões representariam turnos conversacionais e a alternância de balões indicaria a troca de falante. Percebemos que os tópicos que regem a fala aparecem nos quadrinhos devido à aproximação entre eles e a oralidade, conforme apresentado anteriormente.

Na HQ, a legenda funciona como um narrador e representa a voz exterior. Para Ramos, podem se apropriar da legenda tanto o narrador onisciente – ideia também postulada por Cagnin – como o narrador personagem. Em *A Ilha do Tesouro*, Jim (narrador personagem) é quem faz uso das legendas, fortalecendo e complementando, dessa forma, a narrativa.

Fig. 7 – *A Ilha do Tesouro*



Fonte: HARRAR, 2010, p.6

Nesse quadrinho notamos, claramente, a voz do narrador que se vale do uso da legenda para ampliar o significado da cena. Nessa perspectiva, a legenda não só insere sentidos como também é o meio pelo qual o narrador expressa seu ponto de vista ao apresentar o comportamento agressivo do pirata. Dessa forma, a legenda assume uma função ideológica, pois o narrador tem seu espaço de expressão, segundo seu ponto de vista, aproximando-se do leitor. Observamos, ainda, a nota de rodapé cuja função é explicar a expressão “tartarugas secas”. Ramos (2018) esclarece que a voz presente na nota de rodapé é do editor.

### 1.2.3 O “BOOM” das onomatopeias

Inserem-se, também como constitutivas das HQs, as onomatopeias. Segundo Aizen (1977), etimologicamente, onomatopeia vem do grego *onomatopiia* que consiste na ação de aproximar uma palavra por imitação do som. Saber reconhecê-las e entender sua carga semântica tornam-se quesitos indispensáveis para interpretação dos quadrinhos. Ramos ressalta que “o continente e o conteúdo do balão, no entanto, não são as únicas maneiras de representar a oralidade nos quadrinhos. A onomatopeia exerce também um importante papel” (2018, p.74).

O autor postula que as onomatopeias surgem conforme a criatividade do artista e, quando o recurso é utilizado várias vezes, é incorporado à linguagem, assim, o leitor passa a entender a representação sonora. Para Ramos, “as onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões. Nas duas situações, o aspecto visual da letra utilizada pode indicar expressividades diferentes” (2018, p.81).

Ramos, ainda, recorre a Cirne (1970) que afirma: “o ruído, nos quadrinhos mais do que sonoro, é visual” (2018, p.78). As onomatopeias, muitas vezes, são associadas à língua onde surgem, pela aproximação sonora. Há casos em que além da aproximação auditiva, as onomatopeias apropriam-se dos movimentos – linhas cinéticas -, dependendo do contexto e do sentido que o autor quer transmitir.

Nessa perspectiva, orientamos a leitura para que os alunos reconhecessem as onomatopeias e relacionassem-nas ao som representado, para que estabelecessem sentido entre visual, som e escrita, articulando-os a fim de atingir pleno entendimento na leitura, distanciando-se da mera decodificação.

No livro *A Ilha do Tesouro*, as onomatopeias aparecem em cenas com maior teor de ação. O levantamento a seguir apresenta as ocorrências das onomatopeias na obra:

Quadro 1 – Levantamento das onomatopeias em *A Ilha do Tesouro*

	<b>Som representado</b>	<b>Página</b>
<b>CRASH</b>	Briga	13
<b>CRASH</b>	Bola de ferro	56
<b>CLIP</b>	Fechadura	
<b>CHICK</b>		19, 20
<b>TAP TAP</b>	Bengala	20
<b>CLOP CLOP CLOP</b>	Cavalos	
		22
<b>KAPOW</b>	Alarme	22
<b>SNIP! SNIP!</b>	Tesoura	23
<b>SNAP</b>	Corte de cordas	
<b>SNIKK</b>		45, 63
<b>KA-BOOM</b>	Tiros de canhão	
<b>BOOM</b>		49
<b>CRASH</b>	Movimentos de pessoas	
<b>PECK PECK</b>		64
<b>SPLASH</b>	Mar	49, 70
<b>WHOOSH</b>	Barco virando	51
<b>KRACK</b>	Madeira quebrando	
<b>THUD</b>		52, 58, 59, 60
<b>BLAM</b>	Espada	52, 59,60, 70, 78
<b>POW</b>	Tiro na madeira	58, 59, 60
<b>ZZZZZZZ</b>	Ronco	
<b>SSSSSS</b>	Cobra	45
<b>WHOOM</b>	Explosão	54

Elaborado pela autora

Após o levantamento, notamos que, conforme postula Ramos, o formato e a representação da onomatopeia estão atrelados à criatividade do artista. Outro fator é que não há um padrão, pois uma mesma onomatopeia pode representar sons diferentes, como ocorre com “CRASH” para movimentos e brigas ou onomatopeias diferentes podem representar um mesmo som, como no caso de “KA-BOOM” e “BOOM” ambas para tiros de canhão.

A proposta deste trabalho parte da investigação sobre a dificuldade que os alunos possuem em conceber as diversas linguagens e estabelecer relações entre elas. Entendemos que o texto verbo-visual, em particular as HQs, contemplam as várias modalidades de linguagens com as quais o aluno precisa ter contato para intensificar seu papel como leitor. Nesse sentido, identificar e compreender as onomatopeias promovem a leitura ampla e significativa, pois permitem que o aluno seja capaz de relacionar a imagem ao som, fazendo associações sem as quais não seria possível atingir o entendimento do texto. Dessa forma, esse é um exercício cognitivo indispensável para promover a capacidade de ler e interpretar.

Ressaltamos a importância de orientar o aluno para que ele possa, com a sequência aplicada, ser capaz de fazer essas associações de forma autônoma. Moya afirma: “Deste modo, quanto maior o número de órgãos sensoriais que intervêm no domínio de uma situação, tanto melhor se fará a organização do campo perceptual, dada a sinergia dos sentidos na integração dos padrões mentais” (1977, p.143).

A articulação entre os elementos composicionais para os alunos fez com que eles estabelecessem uma leitura metacognitiva, pois precisaram recorrer aos sentidos e associá-los ao texto, ou seja, houve uma preparação prévia para leitura, durante e após.

Por meio do trabalho com a obra *A Ilha do Tesouro*, em quadrinhos, nossa proposta visa a uma possibilidade para desenvolver a leitura e escrita dos alunos, acionando seus sentidos e articulando as diversas linguagens. Além disso, essa história, uma narrativa de aventura, insere o aluno no mundo ficcional e lúdico que tornam o ato de ler e escrever familiares e prazerosos.

### **1.3 A HQ no livro didático: dos anos 1970 à contemporaneidade**

As histórias em quadrinhos foram subjulgadas como subliteratura, leitura menor, ou ainda, como uma distração para a leitura de outros textos, pois muitos acreditavam que os jovens se desviariam dela em detrimento das imagens. Ramos (2018) afirma que inserir as histórias em quadrinhos na sala de aula era algo “inaceitável”. Moya relata que pais, padres, escolas e igrejas atacavam os quadrinhos e, por isso, havia muita resistência a eles. Luyten atribui a aversão da sociedade aos quadrinhos pela desinformação:

Podem-se apontar muitas razões para isso. A mais proeminente, contudo, é que a maioria dos professores desconhecia a finalidade dos quadrinhos para investigação ou não estava familiarizada o suficiente com o meio para orientar os alunos. Esse juízo pré-concebido gerou uma atitude discriminatória que transformou os quadrinhos em exclusão e negação. (2013, P.49)

A autora enfatiza, ainda, o fato de que os estudos sobre quadrinhos foram negligenciados, pois se acreditava que eles faziam parte somente do universo infantil. Relata que havia uma dicotomia cultural entre “leituras de elite” e os quadrinhos classificados como “leitura popular” e nomeados de “lixo cultural”. Diante disso, percebemos inúmeros fatores que contribuíram para que houvesse aversão aos quadrinhos, como eram rechaçados pela sociedade em geral e marginalizados, configurando uma ameaça para os jovens e um desserviço à leitura.

Esse panorama mudou graças aos estudos acadêmicos sobre o gênero que datam de 1970. Com a inserção da HQ nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seu reconhecimento pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o gênero ressurgiu como uma rica possibilidade para o trabalho com a linguagem, dado seu caráter híbrido. A partir da aceitação na academia, o aprofundamento nos estudos, envolvendo os quadrinhos e sua inserção nos documentos oficiais, professores começaram a introduzir os quadrinhos no ensino, conforme enfatiza Santos (2001) em seu artigo, “Aplicação da história em quadrinhos”:

[...] são várias as possibilidades encontradas nos quadrinhos que podem ser aplicadas na educação, com o intuito de transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade, seja em estudantes ou em movimentos populares. (2001, p. 51).

Para muitos pesquisadores, os quadrinhos são indispensáveis para o ensino. Por seu caráter comercial, podem passar despercebidos como fonte de expressão artística e ideológica, além da riqueza de linguagens, tornando-o um texto multimodal,

[...] além de nos proporcionar prazer e entretenimento, constituem, também uma fascinante demonstração de arte e criatividade humanas. São expressões gráfico-visuais que harmonizam texto e imagem, configurando, em muitos casos, autênticas obras-primas. (IANNONE, IANNONE, 1994, p.7).

Nesse contexto, nossa proposta parte das linguagens presentes na arte sequencial como condutora no processo de letramento, uma vez que reconhecemos a contribuição dos quadrinhos para o ensino da língua e como fio condutor para a aproximação entre alunos e a leitura. Além disso, oportunizar um texto multimodal a eles ativa uma série de sentidos que os alunos precisam para ler ou produzir uma HQ e, dessa forma, desenvolvem a capacidade de ler e relacionar diferentes linguagens. Amparados pelas técnicas do precursor em HQ, Will Eisner, o lendário cartunista<sup>3</sup> que ampliou nossa visão para os estudos com os fundamentos das histórias em quadrinhos e elucidou as técnicas sem as quais o direcionamento das atividades não seria possível, propusemos um projeto cujo conteúdo não fosse restrito apenas à linguagem verbal, mas fosse híbrido e abrangente do ponto de vista linguístico. Nas técnicas propostas por Eisner, encontramos subsídios para desenvolver a leitura e produção da arte sequencial com os alunos.

---

<sup>3</sup> Presente no subtítulo do livro: EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*.

Vergueiro e Rama (2016) são defensores das HQs no ensino, inclusive, elevam sua linguagem ao patamar de “alfabetização necessária”, pois, segundo os pesquisadores, a relação escrita e imagem garante a leitura e amplia a capacidade de compreensão dos leitores:

[...] a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados -, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo pragmático por parte dos alunos. (2016, p. 2).

Entendemos que o texto, ao articular a linguagem verbal e visual, colabora para a percepção dos alunos em relação ao mundo. Cada vez mais, o icônico faz parte da vida e das práticas sociais deles. A circulação do texto híbrido, com o advento das novas tecnologias, passou a fazer parte do cotidiano dos jovens, a iconicidade está presente nos celulares, nos cartazes, na mídia em geral, com isso não podemos negligenciar o ensino, afastando-o dessas linguagens e das esferas nas quais circulam. Em seu artigo, intitulado “A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual”, Brait destaca que “A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades” (2009, p.143). Dessa forma, a HQ contribui para inserção dos estudantes como seres autônomos, críticos e reflexivos numa sociedade cuja linguagem está expandida para além do escrito; portanto, conhecer, ler e interpretar as diversas linguagens amplia as possibilidades de comunicação e de reconhecimento da própria identidade.

Segundo Vergueiro e Rama (2016), outra razão para utilizar os quadrinhos no ensino é o fato de os estudantes quererem lê-los, por serem populares entre eles. Em consonância com os autores, destacamos o caráter lúdico dos quadrinhos que são um atrativo, sobretudo, para os alunos do sexto ano. Esse dado é retomado por Calazans: “as HQs seduzem os leitores, proporcionando uma leitura prazerosa e espontânea” (2004, p.10). Convictos de que uma das formas de aproximação entre alunos e leitura é a fruição, adotamos o texto quadrinizado como ponte para trilharmos esse projeto cuja finalidade é tornar alunos proficientes na própria língua.

Vergueiro e Rama sinalizam que a utilização dos quadrinhos aguça a curiosidade dos alunos e desperta o senso crítico e acrescentam:

Eles (os quadrinhos) podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (2014, p. 26).

Outro argumento apontado pelos autores para a utilização dos quadrinhos é que eles enriquecem o vocabulário dos alunos. Atribuem, ainda, à linguagem dos quadrinhos a aproximação entre leitor e texto, ao mesmo tempo em que apresenta novas palavras, ou seja, é de maneira natural e quase imperceptível para que o aluno amplie seu vocabulário:

Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que se encontram inseridos, não agredindo ao seu vocabulário normal da forma como fazem algumas produções literárias [...] (VERGUEIRO e RAMA, 2016, p.23).

Com esse apontamento, identificamos o caráter inclusivo que possuem as HQs, pois o aluno, ao entender o que lê, sente-se inserido nas práticas letradas, uma vez que foi capaz de compreender. Diante disso, ele consegue estabelecer comunicação e percebe que pode relacionar-se e interagir com o outro, com o texto e consigo mesmo. A partir da apropriação da linguagem, entendemos que a abordagem para o ensino de outros conteúdos acontece de maneira mais produtiva e significativa, visto que o aluno está diante de uma linguagem que lhe é familiar e de outras formas de expressão – as imagens. É por meio dessa apropriação dele em relação à linguagem que respaldamos nossa pesquisa e arquitetamos nosso trabalho para diminuir a resistência que os jovens possuem, sobretudo com a leitura, por sentirem-se incapazes de compreender a própria língua, sendo essa uma das causas de evasão escolar e aversão à leitura. Retomamos, assim, a proposta de Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) que destacam a necessidade dos alunos serem “bidialetais” na língua portuguesa.

Ao refletir sobre o uso da linguagem verbo-visual, Aguiar conclui: “O saldo final nos garantirá uma vida mais gratificante, porque mais consciente e plena de contatos humanos em todas as possibilidades das linguagens verbal e não verbal” (2004, p.105). A necessidade de conhecermos as modalidades de linguagem para uma efetiva comunicação permite a inclusão na sociedade letrada. É essa premissa que nos fez refletir sobre a importância de inserir as histórias em quadrinhos no ensino, objetivando também a plena formação comunicativa dos alunos.

Oferecer aos alunos o contato com uma leitura do texto verbo-visual mostrou-se um caminho para introduzir o hábito e, conseqüentemente, o gosto pela leitura e escrita. Os quadrinhos, na medida em que envolvem o leitor, proporcionam uma empatia imediata entre

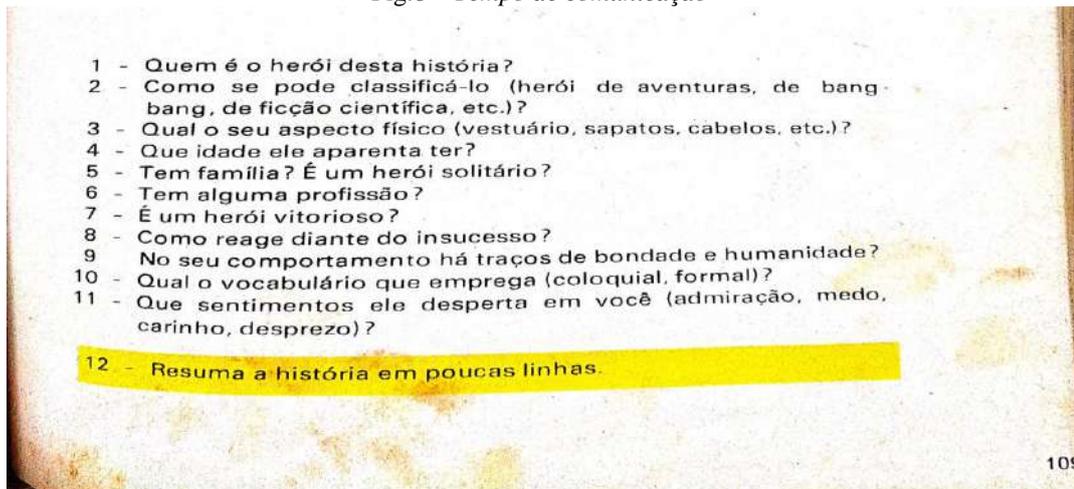
ele e o texto. Dessa forma, pudemos subsidiar nosso trabalho para além da leitura meramente decodificada, rasa e descontextualizada e verificamos o estreitamento entre a materialidade linguística e os alunos que demonstraram afinidade com o texto apresentado e a capacidade de expandir todo o conhecimento advindo das histórias em quadrinhos, ou seja, um conhecimento que extrapolou nossas expectativas, tornando-se meio e não fim em si mesmo.

As concepções de texto multimodal são amplamente discutidas no meio acadêmico e escolar. Apesar da recorrência do texto verbal nas aulas de língua portuguesa, desde a década de 40 gravuras habitavam as aulas com intuito de que, a partir da observação da imagem, o aluno produzisse um texto. Nessa abordagem, não há inovação em refletirmos sobre o texto que produz sentido por meio das diferentes linguagens; no entanto, o campo fértil e necessário está em propor atividades que mostrem como esses textos podem ser utilizados em sala de aula e sua contribuição para desenvolver a proficiência leitora e escritora nos alunos. Nessa direção, propomos uma breve contextualização histórica sobre o texto verbo-visual, em livros didáticos, em especial, as HQs.

Segundo Vergueiro (2016), as HQs não eram bem vistas pela sociedade, conforme abordado anteriormente, eram marginalizadas sob pretexto de desviar os alunos da leitura, como uma distração. Esse panorama é revertido, ainda de maneira tímida, nos anos 70, com a inclusão das HQs nos manuais didáticos, dessa forma, paulatinamente, as HQs ganharam espaço na esfera escolar.

A professora, Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Ada Natal Rodrigues, aposentada compulsoriamente, com base no AI-5, apresenta em seu manual didático *Tempo de Comunicação*, publicado em 1974, pela Abril Cultural, os quadrinhos. Com recursos visuais de Arlette Azevedo de Paula, especialista em comunicação audiovisual pela Universidade de Indiana (EUA), o livro traz os quadrinhos como ilustração, tiras e a íntegra da HQ: “Que gênio sou eu?” de Walt Disney. Após onze páginas com quadrinhos, seguem-se as seguintes questões:

Fig.8 – Tempo de comunicação



Fonte: RODRIGUES; PAULA, 1974, p.109.

As questões centram-se na figura da personagem, mas não estabelecem relações entre os textos verbal e visual. Há uma tentativa de chamar a atenção para o texto visual com a terceira questão, que já se configura como um grande avanço para a época, pois não se falava em gêneros textuais /discursivos. Na atividade a seguir, intitulada “estudo do texto”, no mesmo manual, são utilizados três quadrinhos com linguagem essencialmente visual e a questão 1 tem como foco a leitura imagética. Levando em conta o ano de publicação, a atividade proposta antecipa as teorias e os estudos que apontariam a importância de outras simbioses para o ensino da língua.

Fig.9 – Tempo de comunicação

2 - Discuta com seu grupo os motivos da fuga de Lu e Dunga. É possível viver longe dos homens? da fumaça? Escreva sobre o resultado do debate.

III - ESTUDO DO TEXTO

1 - Observe os três quadrinhos:  
 a) reproduzem o mesmo lugar?  
 b) o que faziam os operários no primeiro quadrinho?  
 c) o que fazem eles agora, no segundo? o que eles usam?  
 d) para que servirá esta ponte?

2 -

Dunga	pega a chave do carro.
Dunga	liga o motor.
Dunga	encontra Lu.
Dunga e Lu	viajam juntos.

a) Como se chama o subconjunto marcado com um retângulo?  
 b) Qual é o seu símbolo?  
 c) É possível transformar o núcleo deste subconjunto em outro núcleo? Veja bem: **não se quer repetir** as palavras Dunga e Lu.  
 d) Se for feita a transformação do núcleo, qual será ele, então?

3 - Observe:

O cachorro	planejava a fuga.
Esta fidelidade	o aborrecia.
Sua fuga	estava decidida.
Alguma flor	lhe faria companhia.
Dois amigos	subiram no jipe.

62

Fonte: RODRIGUES; PAULA, 1974, p.62.

Além das questões envolvendo quadrinhos, o livro traz nas primeiras páginas elementos da comunicação “não verbal” e, na sequência, elementos verbo-visuais constitutivos da HQ: as onomatopeias. Duas páginas inteiras apresentam as onomatopeias ampliadas, com recurso visual que se refere ao som reproduzido. Na parte inferior da página 20, um exercício para o aluno: “Examine bem a ilustração. Numere, em seu caderno, cada cena em que há som. Procure uma palavra que imite os diversos ruídos sugeridos pelas fisionomias, pelos gestos, etc”.

Fig. 10 – *Tempo de Comunicação*



Fonte: RODRIGUES; PAULA, 1974, p.20, 21.

Conforme aponta Vergueiro (2016), é a partir dos anos 90 que os quadrinhos são apresentados na maioria dos livros didáticos. Mendonça (2010) ressalta que, embora presente nos livros didáticos, nos anos 90, as HQs eram apresentadas como textos de apoio, como em seções de “divirta-se”. Dessa forma, ressaltamos a importância da professora Ada Natal Rodrigues com sua coleção didática, pois, diferente do que se reproduzia na época, as autoras abarcam as diferentes linguagens e ressaltam a importância da comunicação como ato social, conforme o início do prefácio escrito por elas: “O ato de comunicação é um ato social: alguém quer transmitir uma mensagem a outra pessoa”. (1974, p.3)

Rojo (2010) esclarece que as mudanças na sociedade refletem diretamente na proposta de ensino dos livros didáticos. A universalização do ensino, com auge nos anos 90, e a inserção dos multiletramentos sinalizam a importância de repensar sobre a diversidade de textos que deveriam ser apresentados nos livros didáticos.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentaram as concepções de gênero textual e, com elas, a HQ, sinalizando a importância do estudo mais aprofundado do gênero e em diálogo com outras disciplinas. Somam-se ao documento oficial os estudos oriundos da academia que atestam a importância dos quadrinhos no ensino.

Nesse breve percurso histórico, observamos não apenas a inserção das HQs como gênero no ensino de português, mas o uso dos quadrinhos nas demais disciplinas, promovendo um diálogo lúdico para ensinar conceitos de História, Ciências, Geografia, dentre outras. Nesse sentido, além do caráter textual e discursivo, as HQs marcam presença como elemento interdisciplinar, fortalecendo sua presença na esfera escolar.

#### **1.4 A importância da leitura e escrita do texto verbo-visual no sexto ano**

As aulas de Língua Portuguesa têm priorizado o ensino a partir da concepção dos gêneros textuais. No entanto, a maioria dos gêneros trabalhados é essencialmente verbal, de maneira que muitos alunos não reconhecem como textos aqueles que possuem outra linguagem. Esse equívoco é fruto de uma pseudo-hierarquia que ronda o ensino, privilegiando a linguagem verbal. Nesse sentido, repensamos nosso papel para formar alunos que consigam ler, refletir, pensar e, sobretudo, se comunicar por meio das diversas linguagens.

No mundo atual, a comunicação acontece cada vez mais rápida e, com ela, novas formas de linguagem são inseridas. Com o advento das novas tecnologias, o texto visual, que abrange imagens sensoriais diversas: visuais, auditivas, gestuais, cinestésicas, passou a ser tão importante quanto o verbal; com isso os meios de comunicação passaram a dar um maior destaque ao uso da linguagem visual, por seu caráter responsivo quase imediato.

Os alunos de hoje, considerados nativos digitais, ou seja, que nasceram na época em que a tecnologia já estava consolidada, requerem muito mais atenção, no sentido de terem contato com as diversas linguagens, do que os alunos de gerações anteriores. Dessa maneira, é imprescindível que o ensino se atente a essa nova demanda e trabalhe com as diversas linguagens, sem supervalorizar a linguagem verbal, por exemplo.

é impossível não aderir à multimodalidade, aos textos híbridos compostos com múltiplos recursos semióticos, construídos com base em metáforas visuais, e, em decorrência, os sujeitos que não souberem lidar com a linguagem visual, com a multimodalidade, estarão sujeitos à exclusão social. (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.143).

Nessa direção, não oferecer contato com textos multimodais é uma forma de exclusão, por isso propusemos um trabalho com o texto verbo-visual que está presente nas mais variadas formas de comunicação. Oferecer aos alunos textos cuja linguagem seja a verbo-visual, representa um caminho para inseri-lo de forma atuante no mundo letrado. Apoiamos nosso trabalho nos estudos de Brait (2015) que destaca a participação do texto verbo-visual na sociedade e na constituição de sujeitos e identidades.

A base do entendimento para textos verbos-visuais está na simbiose entre a linguagem verbal e visual, ou seja, não há relação hierárquica entre elas.

São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentido, efeitos de sentido, construir imagens de enunciadores e enunciatários, circunscrever destinatários etc.

Assim sendo, a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. (BRAIT, 2015, p. 194).

A partir dessa relação complementar entre linguagem verbal e visual, temos um todo indissociável, um enunciado concreto, caracterizado por um todo de sentido. Por meio desse todo, há também uma ideologia materializada pelo enunciado verbo-visual, que assume diferentes perspectivas, dependendo de sua esfera de circulação, produção e interlocutores. Dessa forma, além de proporcionar ao aluno o contato com a leitura do texto verbo-visual, insurge a necessidade de fazê-lo refletir sobre o contexto de produção, função e intencionalidade em que se insere o texto. O professor, portanto, ao apresentar esse texto não pode se afastar dessas premissas que o circundam.

Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos que o constituem, dos embates e das tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação da autoria em textos ou conjuntos de textos, veiculados, por exemplo, pela internet. (BRAIT, 2015, p. 195)

Nossa proposta não objetiva apenas a leitura e compreensão do texto verbo-visual, implica, também, na reflexão do sujeito frente a essa linguagem. A partir dessa dimensão, o aluno passa de leitor passivo a ativo, ou seja, aquele que dialoga com o texto, por meio da leitura crítica e estabelece vínculos que colaboram com a construção de sentido do texto. Para tanto, não há como amputarmos uma linguagem, ambas tornam-se, segundo Brait um “todo indissociável” e, nesse sentido, o aluno deve ser estimulado a ver, ler, inferir, observar a linguagem verbo-visual, como um todo materializado no enunciado apresentado.

Ao refletirmos sobre a importância da linguagem verbo-visual, não podemos nos afastar da necessidade de mostrar ao aluno que, para que seja alcançado o sentido pleno do enunciado, é necessário entender que as linguagens verbais e visuais estão imbricadas e essa percepção contribuirá para o entendimento textual global. Muitos professores, ao trabalhar com tirinhas em sala de aula, manifestam certa frustração por alegar que os alunos não “entendem o sentido”, “não percebem o humor ou a ironia”, o mesmo acontece quando apresentam aos alunos uma propaganda, ou seja, há um hiato no ensino que, conforme já apresentamos, incide na supervalorização da linguagem verbal.

A concepção de texto aqui assumida, que pode ser designada semiótico-ideológica, ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal (oral e escrita) e reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um *enunciado concreto*, de sua arquitetura, de sua inerente propriedade discursiva de oferecer-se como resposta que engendra sempre novas perguntas. (BRAIT, 2015, p.195)

Para reverter a defasagem com textos verbos-visuais, tomando a concepção da autora supracitada, é necessário fomentar o trabalho com eles sem que haja distanciamento entre texto e leitor, partindo das reflexões aqui apresentadas e da premissa de que o contexto de produção interfere no sentido, pois não será completo o entendimento se esse estiver atrelado apenas à leitura “recortada”, sem se considerar a esfera de circulação, finalidade, condição de recepção do leitor. Reconhecemos, portanto, que esses quesitos são indispensáveis para a construção do sentido do texto verbo-visual. Nossa proposta, então, é reiterada pelos pressupostos aqui explanados, ou seja: a materialização do texto verbo-visual é apresentada por meio da obra *A Ilha do Tesouro*, adaptação em quadrinhos.

Reconhecemos na linguagem verbo-visual, presente na HQ, uma forma de contato entre aluno e letramento, pela familiaridade que possuem com a linguagem, pelas associações que fazem entre a HQ e o conteúdo e pela abrangência de leitura, envolvendo as duas modalidades: verbal e visual que se apresentam em constante interação. Dessa forma,

desenvolver a capacidade leitora dos alunos nas duas modalidades de linguagem, não numa relação hierárquica, mas imbricadas, numa relação em que o pleno entendimento se dá pela complementação entre elas.

### **1.5 Modos de organização narrativo e descritivo na HQ**

Esclarecemos que as HQs possuem diversos elementos que operam no sentido de fornecer subsídios ao leitor para que ele entenda o texto. Ao entender a totalidade textual, o leitor é inserido num simulacro real e está em contato com uma realidade reproduzida que lhe fora contada. Diante dessa premissa, consideramos relevante investigar a maneira com que os modos de organização produzem efeito na linguagem verbo-visual. Segundo Eisner (2010, p.7), “a história em quadrinhos lida com dois importantes dispositivos de comunicação: palavras e imagens”. Para o autor, para se compreender uma imagem, é necessário um compartilhamento de experiências entre o artista e o leitor, ou seja, entende-se que deva haver um processo de interação entre ambos para que a imagem veiculada seja compreendida.

Num texto essencialmente verbal, à medida que lemos, acionamos o imaginário para percepção da leitura. Na HQ, esse processo é acelerado, pois as imagens já estão apresentadas, assim, elas revestem-se do caráter descritivo e narrativo, tal como a palavra no texto verbal. Para entendermos a funcionalidade dos modos organizacionais nos quadrinhos, recorreremos a Patrick Charaudeau (2016) cuja pesquisa inicia-se no *campo da linguagem* e, numa segunda etapa, ocupa-se dos modos de organização do discurso.

O linguista discorre sobre as teorias acerca da linguagem e atesta seu viés pela semiolinguística cujo eixo condutor tem como base o caráter transdisciplinar. Conclui que o significado está atrelado ao contexto sócio-histórico e às relações estabelecidas entre emissor e receptor e, portanto, a linguagem não esgota o significado em si mesmo, ela é elaborada a partir de um “conjunto de combinações muito mais complexas” (CHARAUDEAU, 2016, p.17). Diante dessas teorias, Charaudeau atesta o caráter multifacetado em torno da linguagem que depende das *circunstâncias de discurso* e da relação entre o EU (sujeito produtor) e TU (receptor). Essa relação estabelece as regras de comunicação, a mensagem que será transmitida e a maneira com que será recebida, ou seja, interpretada.

No que se refere à linguagem verbo-visual, tanto palavra como imagens estão carregadas de sentido criado por um EU que deverá ser entendido pelo TU, no caso, o leitor. A justaposição dessas linguagens exerce a função de complementação, sendo que possíveis lacunas de significado deixadas pela escrita são complementadas pela imagem e vice-versa.

Os quadrinhos, cuja característica é a linguagem híbrida, não possuem apenas uma sequência de cenas e falas, em que o diálogo representa uma sucessão de ações, aproximando-se da narrativa e as imagens representam uma cena e, portanto, funcionam como a descrição. Charaudeau caracteriza a descrição por seu caráter estático, para o autor “consiste em ver o mundo com um ‘olhar parado’ que faz existir os seres ao *nomeá-los*, *localizá-los* e *atribuir-lhes* qualidades que os singularizam” (2016, p.111). Destaca que descrever está diretamente ligado a *contar*. Segundo o autor, o modo descritivo opera diante de três componentes: *nomear*, *localizar* e *qualificar*.

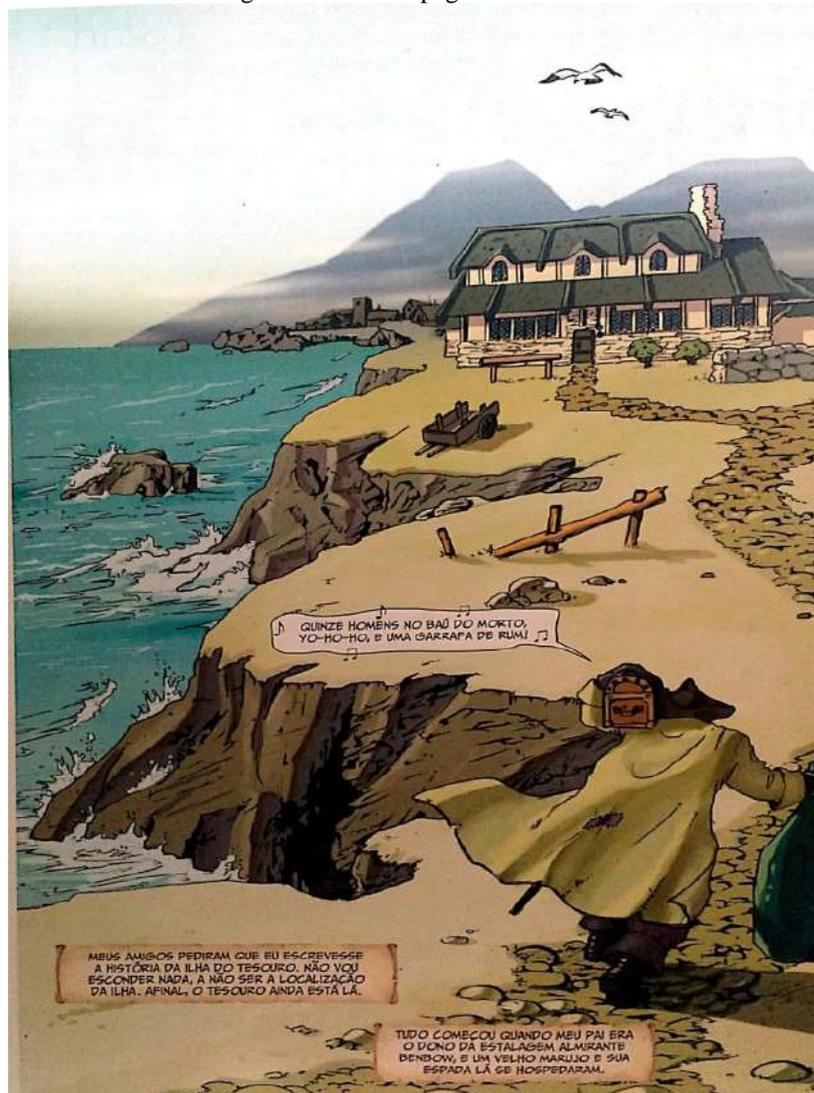
Charaudeau postula que “*nomear* é dar existência a um ser” (2016, p.112). Dessa forma, o sujeito, segundo sua percepção de mundo, estabelece relações, comparações para nomear. O autor ressalta que não se trata apenas de etiquetar, nomear implica em “fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los”. Nesse sentido nomear transcende à nomenclatura, pois dependerá da situação comunicativa e das decisões tomadas pelo sujeito que descreve.

O componente *localizar-situar* atrela a característica dada a um ser, ao espaço e tempo em que se insere. É parte objetiva do mundo, levando em consideração a visão que determinado grupo cultural tem sobre esse mundo. *Qualificar* implica em particularizar, segundo a visão de quem descreve, de seus sentidos e sentimentos. Charaudeau esclarece:

*Qualificar* é, então, uma atividade que permite ao sujeito falante manifestar o seu imaginário, individual e/ou coletivo, imaginário da construção e da apropriação do mundo [...] num jogo de conflito entre as visões normativas impostas pelos consensos sociais e as visões próprias do sujeito.” (2016, p.116).

Em síntese, *nomear* implica em fazer com que um “ser seja” – identificação; *localizar* fazer com que o “ser esteja”, estar em um determinado lugar num dado momento; *qualificar* faz com que o “ser seja alguma coisa”, sob o ponto de vista de alguém que lhe atribui qualidade, tornando-o particular. Esses componentes, segundo Charaudeau, são implementados por procedimentos discursivos: identificação, construção objetiva de mundo e construção ora objetiva, ora subjetiva de mundo, respectivamente. É a construção subjetiva de mundo que permite ao emissor descrever o mundo, segundo seu ponto de vista. A construção acontece conforme seu imaginário. Situam-se nesse procedimento as HQs cuja descrição pode acontecer tanto pela linguagem verbal quanto visual. Na primeira parte do livro, *A Ilha do Tesouro*, podemos reconhecer os componentes postulados por Charaudeau.

Fig. 11 – Primeira página da história



Fonte: HARRAR, 2010, p.5

Na página introdutória da história, reconhecemos os procedimentos discursivos introduzidos a partir da linguagem visual. *Nomear*: a figura humana caracterizada como um pirata, ou seja, identificada; *localizar*: o cenário nos apresenta o ambiente em que a personagem se encontra; *qualificar*: a situação da roupa denota certo “descompromisso” com sua vida social, aparentemente, carrega tudo que lhe pertence. Além disso, a cena nos evidencia o caráter “estático” da descrição, como se a imagem tivesse sido capturada e congelada em determinado tempo, sob a perspectiva de alguém que contará a história, ou seja, temos a *construção subjetiva do mundo*.

Para Cagnin, “os quadrinhos são a *substância* da expressão da narrativa formada de dois códigos” (2014, p.178): imagem e texto. Segundo Charaudeau, para que haja narrativa, deve haver um “contador”, alguém que conte os fatos, com intencionalidade. Para que

aconteça a narrativa, um contexto deve ser criado. “Contar é, então, uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo contradições”. (2014, p.154).

Enquanto a descrição caracteriza-se pela apresentação do mundo de forma “estática”, o narrativo apresenta-o por meio da sucessão de acontecimentos, com princípio e fim. O sujeito que descreve tem papel de observador, o que narra tem contato direto com o que viveu, como uma testemunha. Segundo Charaudeau, o discurso narrativo é construído por dois níveis: *uma estrutura lógica* e uma *superfície semantizada*. A primeira é o desencadeamento lógico das ações enquanto a outra é uma encenação narrativa.

São componentes da lógica narrativa: os *actantes* que estão ligados às ações do texto; os *processos* que orientam a função da ação entre os actantes e as *sequências* que integram os actantes e os processos. Essa lógica é regida pelos princípios:

- a) Princípio da coerência: consiste na sucessão de ações, com começo e fim. O autor nomeou de função de *abertura e fechamento*. A primeira não possui ação antecedente, abre a possibilidade de desenvolvimento. Quando a ação não tem consequência e é finalizada por um resultado que pode ser positivo e negativo, é a função de fechamento. Para Charaudeau, “É essa dupla função de *abertura/fechamento* que obriga a sucessão de ações a se organizar de maneira coerente em *sequência*”. (2014, p. 167).
- b) Princípio da intencionalidade: a sucessão de ações deve partir de um motivo, uma intenção do sujeito que pode ter ou não clareza de sua intenção, durante o processo de *abertura e fechamento*. A partir desse princípio, Charaudeau postula que todo *fazer humano é intencional*.
- c) Princípio de encadeamento: parte da combinação entre os princípios de *coerência e intencionalidade*. Há quatro grandes tipos de encadeamento – *sucessão*, as sequências são sucedidas de maneira linear e consecutivas; *paralelismo* desenvolve-se de maneira autônoma e ligam-se por causa e efeito; na *simetria*, duas sequências realizam-se simultaneamente, uma apresenta resultado positivo e outra, resultado negativo; no *encaixe*, trata-se de microssequências que podem aparecer em uma sequência mais ampla.
- d) Princípio de localização: incide sobre a organização lógica, segundo um ponto de referência que pode ser relativo à *localização, situação* ou *caracterização*.

Segundo o autor, toda narrativa depende de uma encenação narrativa que está articulada a dois espaços de significação: um espaço externo ao texto, onde acontece a

interação autor e leitor, num espaço real e um espaço interno ao texto cuja interação acontece entre os seres de *identidade discursiva*, ou seja, narrador e personagens, num espaço que imita o real, representativo. As histórias em quadrinhos também se articulam nesses dois espaços.

Nessa perspectiva, temos um autor – autor-indivíduo - cujas práticas sociais e as vivências aparecem no texto e ele convoca um leitor real para ser o receptor dessas vivências, mesmo que elas sejam inventadas, ficcionais. Quando o autor projeta-se na história – autor-escritor -, também convoca um leitor real e leitor possível para que reconheça seu projeto de leitura. Ambos encontram-se na situação externa de comunicação.

O narrador insere-se no mundo da *história contada*, ou seja, no ambiente interno da história e pode desempenhar papel de historiador ou contador. O primeiro organiza a representação de forma objetiva, constrói a história fiel à realidade e o leitor-destinatário verifica a história real contada. Ao contador, cabe a representação de uma história inventada e, com isso, partilha seu imaginário com o leitor destinatário. O desenvolvimento da narrativa, portanto, acontece pelo controle do narrador. Nesse sentido, ele pode contar a história de outro, em terceira pessoa, ou contar sua própria história, assumindo um papel no interior da narrativa, o de herói.

Para Charaudeau, manifesta-se no narrador, também, um ponto de vista que pode ser externo, objetivo, ou seja, não depende da visão que a personagem tem de si mesma, tampouco a que tem o narrador. O ponto de vista pode ser interno, subjetivo, dependendo da visão que a personagem pode ter sobre si, dessa forma, o narrador é quem decide as características que irá revelar.

Enquanto em um texto essencialmente verbal as palavras fornecem a sucessão dos acontecimentos, na HQ são os quadrinhos que determinam essa sucessão, o tempo e o espaço, ou seja, a cena narrativa. Para Ramos, o quadrinho vai além de determinada cena, ele “agrupa personagens, mostra o espaço da ação, faz um recorte de tempo. O quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por se mesclarem diferentes signos, possuem alto grau informativo” (2018, p.90).

O pesquisador ressalta que, nos quadrinhos, parte da ação é transmitida pelas expressões das personagens e pelos movimentos – linhas cinéticas. Iannone e Iannone acrescentam:

O artista “arranja” o cenário, isto é, o espaço interior do quadrinho, para que as figuras associadas ao texto transmitam a sensação de movimento (ação) e facilitem a compreensão da mensagem. Isso significa que o desenhista procura a forma que melhor traduza sua intenção, ou seja, busca uma organização que permita o “desenvolvimento da história”. (1994, p.62).

Ao elaborar as atividades, pensamos em oferecer subsídios aos alunos para que fizessem as relações entre as linguagens quadrinísticas, não apenas para uma leitura superficial, mas que de fato entendessem os vários sentidos, os pontos de vista, os (pré) conceitos que permeiam a esfera textual. Dessa maneira, não bastaria uma leitura sem o respaldo teórico. O estreitamento entre a teoria e a prática de ensino foi fundamental para a compreensão dos alunos e sua postura crítica perante o texto.

A configuração dos modos discursivos: narrativo e descritivo encontra-se, nos quadrinhos, na articulação entre a linguagem verbal e a visual. Entender quais elementos compõem esses modos colabora para o entendimento da linguagem verbo-visual, assim como compreender o sentido do que é lido, associando ao que é visto. Nessa intersecção entre as linguagens, há a produção de sentido, o *todo* textual.

## **CAPÍTULO 2**

### **O TEXTO VERBO-VISUAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Neste capítulo, abordamos o texto verbo-visual presente na HQ, sob a perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Levamos em conta os conceitos de “signo ideológico”, “texto” e “gêneros discursivos”, como base para o ensino do romance de aventura em história em quadrinhos. À luz dessa abordagem, retomamos o conceito de “multiletramento” amplamente discutido por Rojo (2012 e 2013). Em seguida, refletimos sobre a leitura do texto verbo-visual como interação na construção do sujeito-leitor, amparados por Kleiman (2002). Finalmente, destacamos na obra quadrinizada, *A Ilha do Tesouro*, as relações dialógicas estabelecidas no texto, recorrendo ao conceito de “discurso alheio” (VOLÓCHINOV/ BAKHTIN).

#### **2.1 O texto verbo-visual nas lentes de Bakhtin e o Círculo**

Conforme abordamos anteriormente, a escola não pode privilegiar apenas uma modalidade de texto - a verbal, pois, distante de ser a mais usual, nos dias atuais, ela é apenas uma possibilidade. Os textos visuais e verbo-visuais são tão utilizados quanto os verbais, sobretudo, se considerarmos a esfera tecnológica. Nesse sentido, os textos multimodais e híbridos, a saber, não podem ser ignorados pela escola, pois fazem parte da esfera comunicativa dos alunos. Para Aguiar, “A multiplicidade de linguagem, decorrente da necessidade humana de comunicação intra e interpessoal, é evidente na diversidade dos textos verbais e não verbais que transitam na sociedade” (2004, p.55).

Entendemos que o estudo de língua materna pressupõe o texto como eixo condutor para garantir lugar social aos alunos e aprendizagem significativa, no sentido de ter relação com o mundo em que vivem e, portanto, garantir a compreensão textual, sendo a escola um lugar favorável à circulação de textos. Dessa forma, buscamos as teorias postuladas por Bakhtin e o Círculo a fim de delinear um caminho a ser explorado para leitura e produção de texto verbo-visual.

Na concepção bakhtiniana, as atividades humanas pressupõem o uso da linguagem que se materializam por meio de enunciados concretos (orais e escritos), ou seja, linguagem e vida são indissociáveis. Para o filósofo da linguagem, “a língua penetra a vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

O contexto de uso de cada um desses enunciados gera *tipos relativamente estáveis*, configurando os gêneros do discurso, sendo assim, as características inerentes a cada gênero podem passar por modificações, relativizando-as. Nessa abordagem, faz-se necessário, além de reconhecer as marcas discursivas, entender a esfera de circulação, para compreendermos a intenção discursiva e, dessa forma, reconhecermos a quem o texto se destina, sua condição de produção e circulação.

Tomando por base a concepção de enunciado concreto como forma de manifestação da comunicação humana e, portanto, em constante interação, não há enunciado desprovido de ideologia e da retomada de outros enunciados (um ou mais), ou seja, a interação não ocorre apenas entre leitor e texto, mas também entre os enunciados situados em condições distintas e na mesma época ou em tempos diferentes. Essa retomada consolida a relação dialógica entre os enunciados.

Nesse sentido, tratamos o texto verbo-visual como enunciado concreto, cuja existência opera nas diversas esferas sociais, decorrente das necessidades humanas, com a fundição dos três elementos, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa concepção é articulada à ideológica proposta por Volochinóv, no sentido de que o enunciado é moldado a partir de estruturas ideológicas, refutando, assim, qualquer neutralidade na construção enunciativa.

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. [...] **O signo é um fenômeno do mundo externo.** Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (2017, p.94, grifo nosso).

Entendemos, portanto, que o signo – representação da materialidade linguística - está diretamente ligado ao mundo externo e, conseqüentemente, à ideologia operante, ou seja, a compreensão está além da decodificação do signo. É essa compreensão que garantirá o espaço social do sujeito, sendo assim, o signo não pode ser isolado, ele está dialogicamente entrelaçado em sua existência, conforme apresenta Volóchinov:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (2017, p. 110)

O texto verbo-visual traz consigo referências a outros enunciados, ele é materializado por meio da articulação entre as linguagens verbal e visual. Segundo Brait (2015), a linguagem verbo-visual é tomada em sua dimensão como “constituição de sujeitos e identidades” e a articulação entre verbal e visual formam um “todo indissolúvel”, ou seja, para haver compreensão do sentido, essas linguagens operam juntas em função de complementaridade, dessa maneira, não há como desvinculá-las. A compreensão de sentido do texto verbo-visual opera no imbricamento das linguagens. A autora aponta, ainda, que o leitor precisa reconhecer essa particularidade do texto verbo-visual.

Consideramos o texto verbo-visual constitutivo de sentido pela relação casada das linguagens verbal e visual, conforme postula Brait “[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual” (2015 p.194). Diante dessa concepção, o texto verbo-visual é composto por linguagens que não podem ser desvinculadas, a leitura parte do conjunto da qual fazem parte, constituindo sentido. Ademais, deve-se considerar a esfera ideológica em que se inserem seus interlocutores e a esfera de circulação, conforme ressalta Aguiar “[...] além das intenções comunicativas, os textos verbais e não verbais que construímos estão marcados por nosso modo de ser e nossa visão de mundo” (2004, p.75).

Se aos alunos não é apresentado o texto verbo-visual imbuído da dimensão ideológica, sua leitura e interpretação restringir-se-ão à mera decodificação, sem que façam as associações tão necessárias para compreensão dos textos em circulação na sociedade, ou seja, estaremos diante de uma forma excludente de ensino e de um texto incompreensível para eles, visto que, compreender as diversas linguagens relacionando-as, torna-se uma questão de inclusão social. Nesta pesquisa, buscamos encaminhar o aluno para que tenha a percepção de que as linguagens verbal e visual estão imbricadas, constituindo o sentido textual e, dessa maneira, orientá-lo para que possa expandir sua capacidade leitora nas duas modalidades de linguagem, recuperando-as de maneira articulada.

Na perspectiva bakhtiniana, texto é vida e, portanto, tem interferência das relações sociais. Com isso, o leitor, ao entrar em contato com o enunciado, faz juízo de valor,

atribuindo-lhe valores com os quais lida em seu cotidiano, despertando, dessa forma, variados sentidos pré-estabelecidos por ele que entram em *tensão* com os quais foram materializados pelo autor ao produzir o enunciado. Segundo Volóchinov:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma ou outra realidade, sendo por isso mesma capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia. (p.93, 2017).

Segundo Bakhtin (2003[1952-53]), um enunciado vivo diante de um leitor é acompanhado de uma *atitude responsiva ativa*, ou seja, ao compreender a mensagem veiculada, pode-se concordar ou discordar e, conseqüentemente, formular-se-á uma resposta ao enunciado. O discurso se molda sempre à forma do enunciado do falante e não pode existir fora dessa forma. Todo enunciado pressupõe uma atitude responsiva do outro. O locutor termina seu enunciado para dar lugar de resposta ao outro. Há variadas formas de comunicação que se estabelece na ligação de enunciados. Diante de um texto verbo-visual há também uma ideologia com a qual o autor trabalha e, com isso, o leitor tem uma atitude responsiva, interagindo com o texto.

Com entrelaçamento das linguagens verbais e visuais materializadas no texto e sua extensão ideológica, o texto verbo-visual assume papel essencial no processo de aprendizagem, cabendo ao professor mediar a leitura dos alunos para que percebam que ela deve ser feita sob o viés verbal e visual de maneira que uma linguagem complemente a outra. Nesse sentido, cores, formas de letras, imagens, traçado dos balões são constitutivos de sentidos na construção composicional.

## **2.2 HQ e romance: um diálogo intertextual**

As HQs são textos verbo-visuais cujas linguagens estão imbricadas na produção de sentido. Eisner nomeia as HQs de narrativa sequencial, pois é na seqüência de imagens, colocadas lado a lado, que se desenvolve a narrativa, com o aspecto espaço-temporal. O cartunista ressalta o fato de que as HQs apresentam uma sobreposição de imagens e palavras e, portanto, o leitor deve acionar habilidades interpretativas visuais e verbais. Para Eisner, “a leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (2015, p.2).

Por seu caráter essencialmente híbrido, as HQs são consideradas interdisciplinares por excelência, visto que as múltiplas linguagens que permeiam os quadrinhos vão além da escrita apenas verbal. Sobre sua criação, Eisner afirma:

“Escrever” para quadrinhos pode ser definido como a concepção de uma ideia, a disposição de elementos de imagem e a construção da sequência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo do veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação escrita, pois lida com uma tecnologia singular. (2010, p.127)

Conforme abordamos no capítulo anterior, as HQs possuem suas características próprias e, portanto, são um gênero textual com as singularidades da narrativa sequencial. Por conta dessas singularidades e da quantidade de recursos para seu processo criativo, as HQs configuram-se como interdisciplinar, tomando para si recursos e linguagens de diversas áreas para sua composição.

Como tratar então a relação do gênero HQ com gênero literário? De que maneiras eles dialogam? A essas questões, retomamos o conceito de gênero postulado por Bakhtin,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1997, p.279)

Na perspectiva bakhtiniana, a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. O enunciado parte da necessidade individual do enunciatador e as funções de ouvinte e receptor distorcem o processo complexo de comunicação verbal. As variedades dos gêneros pressupõem a variedade dos escopos intencionais de quem fala ou escreve e, portanto, o que é representado é elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva (fase inicial e preparatória de uma resposta) ativa em seu todo, gerando uma resposta.

No romance de aventura *A Ilha do Tesouro*, houve a retomada do texto-base numa ressignificação em quadrinhos. A narratividade do romance é reconfigurada na linguagem visual e verbal, sendo que a relação entre as linguagens é mais importante do que as linguagens separadas. Nessa retomada, os elementos verbo-visuais recuperam a história, os recursos composicionais da HQ reconfiguram a narrativa, essencialmente verbal. Para Oliveira, “a presença de outros conteúdos unidos à narrativa, alterando-a de alguma maneira, nos coloca diante do que podemos denominar de um diálogo intertextual” (2014, p.40).

A retomada de elementos do romance em HQ, portanto, acrescenta outros sentidos ao texto, além de recuperar o contexto sociocultural da época, estabelecendo um diálogo intra e extratextual.

A intertextualidade propõe uma nova forma de leitura, tanto do novo texto quanto daquele que é trazido para diálogo. Trata-se de uma intersecção que conecta o texto antigo com a atual situação narrada, estabelecendo uma correlação entre as obras, entre os discursos numa verdadeira intervenção. A partir daí, podemos ter desde fragmentos da obra-base recuperada na narrativa atual [...] até novas versões [...] que propõem diferentes ‘olhares’ sobre a obra. (OLIVEIRA, 2014, p.41)

Para o desenvolvimento deste trabalho, refletimos sobre a maneira com que os elementos composicionais da narrativa foram revisitados em quadrinhos e, desta forma, passaram do gênero romance ao gênero HQ, posto que são linguagens diferentes e, portanto, a relação que estabelecem é de diálogo. Segundo Bakhtin, é nessa relação que reside a natureza viva da linguagem: “É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (2018, p.209). Na esteira da concepção bakhtiniana, esta proposta reveste-se da linguagem real, concreta e viva, afastando-se do ensino desprovido de vida e sem significado para os alunos. Por meio da relação dialógica, a obra quadrinizada apresenta outra abordagem no que diz respeito à leitura e à compreensão da linguagem literária. Nesse sentido,

A relação entre quadrinhos e literatura tem se mostrado uma forma eficiente para a criação das mais diversas narrativas. Pouco explorado no que diz respeito ao aproveitamento pela literatura do material produzido nos quadrinhos, o movimento inverso, ou seja, o uso de material literário para a elaboração de obras em quadrinhos tem desenvolvido inúmeros enredos. Tal diálogo permite uma veiculação de ideias de formas diferentes, revelando outras maneiras de “ler” e compreender o mundo que nos cerca. (OLIVEIRA, 2014, p.38)

Se no romance, o leitor tem de imaginar cenas, personagens e lugares descritos, nos quadrinhos são os desenhos que redimensionam sua leitura e acionam outros sentidos dos quais precisará para compreender a história. Ademais, as influências histórico-culturais materializam-se no texto, seja verbal ou visual, apresentando, assim, uma ressignificação da obra essencialmente verbal. Outro ponto a ser destacado é o espaço-temporal, pois a obra de Stevenson é ambientada no século XIX, dessa forma, a linguagem e o ambiente têm influência dessa época, sendo reelaborados por meio do discurso. Da mesma forma, a quadrinização trará essas influências reconfiguradas na linguagem verbo-visual e reproduzindo a época e costumes a qual pertence.

Fig. 12 – página 16



Fonte: HARRAR, 2010.

*Assim se passou até ao dia seguinte ao do funeral e, perto das três horas daquela tarde dura, nevoenta e gelada, estava eu por momentos à porta, cheio de tristes pensamentos pelo meu pai, quando avistei alguém que lentamente se aproximava na estrada.*  
(STEVENSON, 2002, p.9, grifo nosso)

A comparação entre as duas versões da obra mostra o quanto o texto quadrinizado mantém o texto-fonte, dessa forma, a construção verbo-visual retoma a verbal. A legenda do quadrinho “a morte dele me encheu de tristes pensamentos” foi reelaborada a partir da fala destacada no texto-fonte, mantendo-se como voz do narrador nas duas versões. A construção inicial do excerto “perto das três horas, daquela tarde dura, nevoenta e gelada” é reconstruída essencialmente por elementos visuais, bem como a informação e que se trata de um “funeral”. Cabe ressaltar que, para o aluno do sexto ano, é difícil estabelecer relações com elementos abstratos e, nesse ponto, as palavras por si só podem não ser atrativas, sendo assim, o aspecto lúdico do texto visual tende a aproximá-lo da leitura e promover o entendimento da narrativa.

Nesse ponto, a reconstrução da obra extrapola a linguagem por si só, ela vem imbuída da dimensão histórico-cultural e espaço-temporal, com influência direta no diálogo que se estabelece entre o leitor e a história. No contexto escolar, quando o professor compreende essa dimensão, ele consegue fazer a mediação entre a leitura e os alunos de maneira colaborativa e reflexiva, orientando-os para que aprofundem sua leitura, interpretando e fazendo associações com o texto e sua realidade.

Assim como aconteceu com as HQs, as adaptações sofrem, em certa medida, uma espécie de marginalização, sobretudo, no ensino. É como se o texto literário que passa por uma adaptação não colaborasse com a aprendizagem. Contrariamente, ao longo deste estudo, observamos a multiplicidade de relações possíveis ao oferecer uma obra reconstruída em outra linguagem aos alunos, fator que favoreceu a apropriação do texto literário. Em consonância com essa abordagem, Pina afirma:

Se, no texto literário, o narrador produz imagens que se duplicam no imaginário do leitor, nos quadrinhos (ou nos filmes, novelas etc.), essas linguagens são potencialmente multiplicadas, concretizando e pluralizando a proposta carregada por cada palavra escrita no texto de partida [...] há entre os textos de partida e de chegada uma relação intertextual extremamente enriquecedora da leitura. (2014, p. 213).

Diante desses pressupostos, envolvendo a retomada de um texto clássico em quadrinhos, analisamos a aproximação que é feita pela versão de uma obra quadrinizada. O texto quadrinizado proporciona uma aproximação entre texto e aluno consubstanciada pela linguagem que se aproxima da oralidade e pela linguagem visual que concretiza os elementos da narrativa, com isso a leitura passou a ser espaço de conhecimento e prazer para os alunos.

### 2.3 Multiletramentos na formação discente

O ensino de leitura e escrita de textos verbo-visuais pressupõe uma abordagem a partir de várias linguagens com as quais estabelecemos comunicação. Partindo dessa premissa, não há como desassociar as práticas educativas ao letramento e, conseqüentemente, aos multiletramentos. Dessa maneira, faz-se necessário entender o conceito de letramento que, segundo Soares, trata-se da ação de letrar-se; “[...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (2009, p.18). Percebemos, então, o letramento além da mera decodificação da escrita, visto que ele está diretamente ligado à cultura e às práticas sociais com as quais os alunos têm contato.

Subsidiados por esse conceito, entendemos como indispensável a articulação de projetos e atividades cujo foco seja o letramento. Street (2014) aponta para dois modelos de letramento: *autônomo* e *ideológico*. O primeiro foi, por algum tempo, o único praticado pelo ensino, cuja abordagem se dá pela construção cognitiva desvinculada da abordagem social. Esse modelo se fez presente nas agências alfabetizadoras sob o argumento de que,

[...] tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso” e “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. (2014, p.44)

O modelo *autônomo*, portanto, não considera o contexto social em que se inserem os indivíduos. Na concepção desse modelo, o ensino insurge como excludente à medida que emancipa um único modo de letramento, respaldado na prática da cultura ocidental. O autor

argumenta que o modelo “autônomo” é o vigente na UNESCO e em outras agências e que este tem por base o “texto dissertativo”, cuja prática é culturalmente específica nos padrões ocidentais, sendo assim, não leva em conta especificidades de outras culturas, apenas estuda o letramento, isoladamente. Em contrapartida, o modelo “ideológico” afasta-se de generalizações e restrições, no que tange ao letramento, e se concentra nas práticas sociais, envolvendo leitura e escrita. Além disso, questiona a dominação cultural e hegemonia da classe dominante. Sua base está na interação entre as modalidades orais e letradas e não na “grande divisão”. Para tanto, é necessária, a partir deste modelo, uma abordagem etnográfica, com relatos de todo contexto social em que as práticas letradas fazem sentido.

A pesquisa etnográfica postulada por Street auxilia o trabalho do professor para que ele conheça seus alunos e o contexto social no qual estão inseridos, assim, buscamos o distanciamento com que o autor nomeou de “pedagogização do letramento”, ou seja, diante da variedade de letramentos com os quais alunos têm contato, privilegia-se o ensino exclusivo do letramento associado à escolarização. Não se trata de excluir, dentre todos os letramentos, algum deles, mas considerar todas as variedades como suporte para o ensino, oferecendo aos discentes as variedades letradas, sem menosprezar as que já possuem.

O modelo autônomo não se enquadra no ensino que concebemos por ideal. Nossa pesquisa, ao contrário, respalda-se no ensino de língua que é indissociável do contexto de produção, da vivência do aluno e das práticas sociais.

Em oposição, o modelo *ideológico* agrega a pluralidade e considera as diferenças que nortearão as práticas pedagógicas, promovendo o ensino real e significativo. O modelo ideológico, portanto, afasta-se de generalizações e restrições, no que tange ao letramento e se concentra nas práticas sociais, envolvendo a leitura, escrita e oralidade. A concepção de letramento ideológico está atrelada às questões sociais, segundo o autor:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”, (STREET, 2014, p.44).

A partir dessa distinção, traçamos nosso trabalho sob o modelo *ideológico*, pois entendemos que não há como dissociar questões orais de escritas, tampouco, a aprendizagem do contexto social para termos um ensino significativo e que forme o aluno para vida, além dos muros da escola. Para Soares (2017), linguagem e cultura estão ligadas, de modo que, se

apenas uma cultura é reverenciada na escola, aqueles que não a possuem estarão, conseqüentemente, fadados ao fracasso escolar.

Como contribuição, Street apresenta, ainda, os meios pelos quais o letramento pode ser instaurado: “Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja não tanto as conseqüências do letramento *per se*, e sim o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento” (2014, p.45). Para esse letramento, o autor utiliza o termo “colonial”. Aponta para o fato de haver, dentro de uma mesma sociedade, determinado grupo que difunde o letramento entre os demais, ou seja, sem influência externa, é o chamado letramento “dominante”.

Do ponto de vista histórico, a supremacia de culturas dominantes já ocorre há tempos, desde a colonização. A forma hierarquizada de cultura e linguagem transcende à colonização e chega às escolas, culminando nas formas de exclusão presenciadas diariamente nas salas de aula e no fracasso escolar de alunos, principalmente, os pertencentes às classes menos favorecidas.

Em resposta ao modelo excludente, Rojo (2009) defende que a escola deve proporcionar aos alunos contato com diversas práticas sociais, envolvendo os letramentos: multissemióticos; críticos e protagonistas; múltiplos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua última versão homologada em 2017. O documento visa à regulamentação de diretrizes para o ensino, sob a perspectiva de garantir a aprendizagem, de forma igualitária, a todos os estudantes. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC tem como base o ensino a partir dos gêneros textuais, incluindo os digitais e da interdisciplinaridade. A utilização de várias linguagens no ensino é apontada BNCC como constituinte da comunicação humana, favorecendo as relações sociais:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2017, p. 61).

A construção deste trabalho foi feita a partir da agregação das variedades letradas que permeiam não apenas as práticas escolares, mas também aquelas cujas funções estabelecem o vínculo com o contexto social e cultural. Procuramos diminuir a distância entre o letramento escolar e os já vivenciados, pois é na complementação de ambos que se pode

avançar com o desenvolvimento da formação discente. As teorias sobre letramentos, colocadas em prática, diminuem a distância entre os alunos e o ensino, fator que colabora com a motivação para aprender. Ademais, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos deve ser o fio condutor para o professor e, com isso, ofertar ao aluno a capacidade de tornar-se poliglota na própria língua, ou seja, apropriar-se de todas as suas variedades, usando-as adequadamente conforme o contexto.

A partir dos pressupostos de ensinar sem desconsiderar o contexto social e cultural em que se insere o aluno, não podemos ignorar quaisquer formas de linguagem em circulação, inclusive a digital.

A concepção dos multiletramentos<sup>4</sup> surge no colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) e advém da necessidade em se trabalhar com letramentos múltiplos. Nele, foi defendida a ideia de que o ensino não pode ignorar a diversidade cultural e as novas linguagens advindas com a globalização. Com intuito de abranger a multiculturalidade e multimodalidade, o grupo apresentou o conceito de multiletramentos. Para compreendermos melhor a maneira com que funcionam, evocamos Rojo que apresenta algumas características importantes:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas.) (2012, p. 23).

Rojo esclarece, ainda, que o sufixo “multi” traz consigo dois tipos de múltiplos: *a multiplicidade das linguagens; o pluralismo e a diversidade cultural*. Diante da variedade de linguagens e contextos culturais, abordaremos uma proposta de ensino que contemple os múltiplos, ou seja, as práticas de ensino que devem atender à multiplicidade escolar, de trabalho e de cidadania, no sentido de formar um aluno pleno, ativo, autônomo e reflexivo.

Para a efetivação do trabalho, a partir dos multiletramentos, Rojo ressalta a necessidade de um ensino voltado à cultura do aluno:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...] (2

---

<sup>4</sup> Conceito articulado pelo Grupo de Nova Londres, discutido por ROJO, 2013, p.14. O Grupo foi o precursor na concepção dos multiletramentos.

Nesse sentido, a educação a que visamos, nesta pesquisa, recorre aos saberes que os alunos trazem consigo, levando em consideração sua cultura e seu contexto social e, simultaneamente, fornece as várias facetas da linguagem, seu contexto, sua esfera de circulação e as dimensões culturais nas quais emergem, ou seja, um ensino que transpasse o letramento escolar e se expande para as variedades de letramentos.

ao incentivar os alunos a usarem as modalidades verbal, sonora e visual em seus trabalhos, os professores inserirão esses alunos em um tipo de letramento diferente do da tradição escolar, em uma nova estratégia de produzir sentido: o letramento multissemiótico. (ROJO, 2009, p.111).

A autora também postula que um dos objetivos da escola é “possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.107). Dessa maneira, é possível pensar numa educação ampla, inclusiva e democrática, pois a linguagem, como já refletimos, está diretamente ligada à cultura e, portanto, é o meio pelo qual se dá a emancipação social, um direito que deve ser ofertado a todos os alunos. Em busca de um ensino pleno e democrático, iniciamos nossa pesquisa.

Os alunos estão expostos, cada vez mais, à tecnologia e aos textos que surgem no ambiente virtual, porém, muitas vezes, não sabem como selecionar, ou até mesmo, entender e interagir com eles. Nesse sentido, é papel do professor mostrar todos os caminhos possíveis para o aluno compreender, ler e refletir sobre as múltiplas facetas constituintes do mundo letrado.

Rojo salienta que “O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais” (2009, p.86), ou seja, é condição para o ensino, dessa geração de alunos, a variedade de letramentos. A autora também destaca a necessidade do ensino das diferentes linguagens, inclusive tecnológica, para a formação do aluno, apontando a aquisição dos conhecimentos básicos como alvo para essa formação. Sob essa perspectiva, priorizamos nosso trabalho com os diversos tipos de letramentos.

#### **2.4 A leitura do texto verbo-visual na formação do sujeito-leitor**

As questões relativas ao ensino da leitura são amplamente discutidas na escola pública, inclusive por professores de outras áreas. Kleiman (2002) relata a experiência em cursos para docentes e aponta, como um dos obstáculos para leitura na escola, a ausência de suporte teórico para que os professores possam desenvolvê-la em sala de aula. Nessa direção,

é essencial refletir sobre a leitura no contexto escolar. O meio acadêmico sinaliza a importância da leitura, por meio das pesquisas e, além disso, nota-se a busca pela articulação entre as áreas: Linguística e Literatura, como no III Simpósio do PROFLETRAS/USP (2018) cujas mesas temáticas tiveram como objetivo a articulação entre as duas áreas.

Dentro desse contexto, este trabalho prioriza a leitura articulada com as demais áreas do conhecimento e movimenta-se para acolher os professores das outras disciplinas num trabalho interdisciplinar cujo eixo condutor é a leitura interativa, reflexiva e crítica que será a base para a formação de alunos leitores e escritores. Tomando por base o vasto conceito de leitura, nosso trabalho está voltado para as associações e reflexões que os alunos podem fazer ao ler um texto verbo-visual.

A partir das questões sobre o ensino da leitura, refletimos: qual o papel do professor de língua materna na construção do sujeito-leitor? De que maneira a leitura pode ser ensinada na escola? Como se afastar dos padrões conservadores que utilizam a leitura como pretexto para ensino de gramática? São questões que orientam nossa pesquisa e conduziram nosso caminho para fortalecer a leitura nas aulas de português, mas não se trata da leitura de decodificação, objetivamos àquela cujo conteúdo é apreendido e sentido pelo leitor, a leitura que prende e liberta ao mesmo tempo e que representa a materialização do diálogo entre autor e leitor.

Tendo em vista o desenvolvimento da leitura proficiente dos alunos do sexto ano, iniciamos o projeto cujo início aconteceu com a leitura do texto quadrinizado de Stevenson. Para tanto, foram desenvolvidos três módulos de ensino cujos objetivos são: reconhecer a leitura como processo interativo, subsidiar a construção do sujeito-leitor e proporcionar o diálogo entre texto-leitor-autor, dando espaço para os alunos falarem sobre o que leram e, dessa forma, refletir sobre a sua leitura e dos colegas.

#### *2.4.1. Leitura como interação*

Os módulos das atividades buscam articular a leitura e escrita, afastando-se da leitura como pretexto para atividades de gramática, ou da leitura como mera decodificação. A cada atividade, o foco foi mostrar ao aluno que o autor tem uma intenção ao enunciar algo e que há uma interação entre autor-texto-leitor. Essa tríade deve ser entendida pelo aluno para que ele compreenda o que lê e passe a refletir sobre o texto, conforme aponta Kleiman: “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. (2002, p.24).

A leitura, nas aulas de língua portuguesa, deve ser ensinada, dessa forma, a mediação do professor é fundamental e, por isso, a pesquisa sobre o ensino da leitura não pode ser negligenciada para que ela não seja limitada a pretexto para o ensino de gramática ou preenchimento de fichas. Contrariando o método conservador, destacamos a leitura cujo cerne está atrelado ao diálogo com o texto e à constante interação que garantirá a compreensão textual; dessa forma,

[...] a aprendizagem que se dá nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda. (KLEIMAN, 2002, p.10).

Tendo em vista esses pressupostos, o primeiro módulo de leitura foi por meio das diferentes capas do romance em HQ de Stevenson. Os alunos puderam refletir sobre a intencionalidade do autor e ilustrador e a função da capa e de que maneira ela impacta diretamente no público-alvo, no caso, nos leitores. Nesse momento, houve a interação dos alunos com os textos – as capas – e com seus amigos e professores, pois cada um compartilhou sua leitura. Após a roda de conversa, os alunos registraram suas hipóteses e reflexões.

Fig. 13 – Atividade proposta

<b>Vamos registrar!</b>	
Após a leitura das diferentes capas do livro, vamos observar tamanho, cores, formato de letras, composição na página. Identifique as semelhanças entre as capas e as diferenças.	
Semelhanças	Diferenças
<b>Trocando ideias!</b>	
Chegou a hora de vocês levantarem hipóteses: as editoras pagam um designer para elaborar uma capa. Qual é função dela?	

Elaborada pela autora

A leitura das diferentes capas aconteceu de maneira comparativa e simulando uma situação real, pois no momento de leitura e apreciação das capas, os alunos se colocaram como consumidores e escolheram aquela cujo conteúdo era mais atrativo. Nesse sentido, “são os textos e suas possíveis leituras, segundo os objetivos do ensino, que deveriam imitar a situação real, em que as leituras podem ser tantas quantas as nossas intenções e as intenções que percebemos no autor” (KLEIMAN, 2002, p.27).

Ao elaborarem as hipóteses de leitura, os alunos fizeram a conexão direta com o texto verbo-visual e apresentaram uma leitura crítica do texto, de modo que houve discussão sobre qual público-alvo para cada capa, o porquê das escolhas de tamanho dos desenhos, das cores e dos formatos das letras. Nesse movimento, a prática social foi fundamental, pois “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que reflete o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Se o aluno não tem essa experiência de leitura na escola, dificilmente ele será um leitor crítico que estabelece diálogo com a obra, ou seja, sem propostas que promovam a articulação texto-leitor-autor, o aluno não consegue compreender o que lê, por isso a abordagem dialógica com a leitura deve permear seu ensino. A atividade apresentada é uma das possibilidades em extrapolar o texto e oferecer ao aluno a oportunidade de atrelar sua vivência ao texto, tecendo suas ideias.

#### *2.4.2 A leitura e a construção do aluno-leitor*

Tomando a concepção de leitura como ato individual (KLEIMAN, 2002) e que sua compreensão se dá de maneira interativa, conforme abordamos, a voz do professor não deve ser a que legitima a leitura, em outras palavras, a voz do professor não pode ser a única levada em consideração, a única autorizada no processo de interação com o texto. Nessa direção, este trabalho objetiva legitimar as vozes dos alunos de modo que eles tenham espaço na aula de leitura para refletir, dialogar com o texto e partilhar suas hipóteses com os colegas e com a professora. Dessa forma,

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (KLEIMAN, 2002, p.23)

Levando em conta a característica do leitor proficiente, apontada por Kleiman, que é a flexibilidade na leitura, nos envolvemos com esse aporte teórico a fim de suscitar essa leitura nos alunos, garantindo os atributos de leitor proficiente.

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (2002, p.51).

Os alunos sabiam que a leitura tinha um propósito – a retextualização da história, por isso foi realizada de maneira objetiva e seletiva, pois as principais partes do texto deveriam ser compreendidas e assimiladas para que houvesse subsídio para recontar, reescrever a narrativa e, posteriormente, retextualizar.

Fig. 14 – Roteiro para produção

Roteiro para retextualização do livro *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptação em quadrinhos, Farol HQ, 2010.

1. Em grupo, reescrever a primeira versão;
2. Revisão do texto reescrito;
3. Escrita da segunda versão, revisada;
4. Dividir o texto em partes;
5. Planejar quantidade de quadros na folha;
6. Fazer esboço das personagens e dos cenários;
7. Retextualizar o texto em HQ, fazendo as adaptações necessárias;
8. Revisar a HQ;
9. Finalizar com tratamento digital.

Elaborado pela autora

Ao esclarecer para os alunos a finalidade da leitura e oportunizar o diálogo com a história, houve um pacto com o texto, pois os alunos começaram a se apropriar da narrativa, percebendo as intenções discursivas do autor. Essa apropriação pavimentou a produção de texto, módulo final do projeto. Dentre as habilidades linguísticas que estão atreladas à leitura, destacamos, conforme aponta Kleiman:

[...] são a capacidade para aprender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, a intenção e a atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de **apropriação da voz do autor, resumindo, recontando**, respondendo perguntas sobre o texto. (2002, p.66, grifo nosso).

Como a proposta consistia em recontar e retextualizar, os alunos afinaram o olhar para a leitura e se envolveram com a história. A cada aula, comentários e novas descobertas encaminhavam a turma para a interação com o texto. Nesse movimento, cada aluno foi tocado de alguma forma pela leitura e, com isso, o desenvolvimento na construção do sujeito-leitor foi acontecendo durante o projeto.

Nessa direção, os estudantes do sexto ano, sujeitos desta pesquisa, enquadraram-se nos atributos para o leitor proficiente, uma vez que houve uma reflexão sobre a intenção do autor materializada na produção textual, pois os docentes recuperaram partes que julgaram importantes na narrativa e se apropriaram da voz do narrador. Com isso, reforçamos a

necessidade do professor orientar os alunos para a finalidade da leitura, bem como mediá-la de maneira democrática e interativa.

#### *2.4.3 As vozes dos alunos: possibilidades de leitura*

Lajolo (2001) reflete sobre o poder do leitor e assume, enquanto autora, seu posicionamento em preferir os leitores que realmente lerão seus textos, ou seja, os críticos. Diante dessa reflexão, feita pela autora, não há como não pensar nas relações dialógicas que se deve estabelecer entre texto e leitor, pois conforme aponta Volochinóv (2017), “*a palavra é um ato bilateral*” (p. 205), ou seja, ela é o elo de quem escreve com quem lê.

Nessa perspectiva, apresentar ao aluno um texto, sem ouvir suas hipóteses de leitura rompe com o elo de interação, conseqüentemente, afasta o aluno-leitor do texto e da leitura reflexiva, por isso nosso trabalho com a leitura é orientado pela interação – texto-leitor.

Na roda de leitura, os alunos obtiveram espaço para refletir sobre a narrativa e externar as hipóteses de leitura e inferências que foram realizadas. A interação com o texto foi alcançada, uma vez que as relações que os alunos fizeram dialogam diretamente com a narrativa.

Oportunizar aos estudantes espaço para compartilharem suas reflexões sobre a leitura constitui um dever do professor e direito do aluno, promovendo, dessa forma, a formação do leitor proficiente que, segundo Kleiman, “[...] é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”. (2002, p.65).

Os comentários feitos pelos alunos indicam como a leitura da obra de Stevenson foi significativa para eles. A temática da obra colaborou para aproximação texto – leitor e, diante dos comentários, ficou constatada a identificação dos alunos com o enredo e com as personagens, bem como as associações feitas apontaram para uma leitura significativa. Para Jouve,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam nosso interesse. (2002, p.19).

Nessa perspectiva, a leitura cumpre seu papel formador e humano à medida que desperta sentimentos, emoções e recupera, na ficção, fatos e vivências reais. Essa

aproximação entre o texto e os alunos incide diretamente no aprendizado, pois eles, por meio das associações, compreendem a leitura como parte constitutiva da vida e não como afastada e restrita à escolarização. Dessa forma, a pluralidade de leitura colabora com a compreensão, conforme afirmam Koch e Elias “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. (2018, p.21). A etapa de leitura proposta priorizou a leitura como fruição, a interação e diálogo com o texto, colaborando com o processo final de retextualização.

## 2.5 Percepções do discurso alheio em *A Ilha do tesouro*: do romance para HQ

Conforme abordamos, o texto verbo-visual, na perspectiva bakhtiniana, possui um viés ideológico e caráter dialógico, posto que a interação acontece com o diálogo estabelecido entre texto e leitor. Partindo desses pressupostos, refletimos sobre as formas operacionais dos discursos, uma vez que reconhecemos a retomada de outros discursos e sua reelaboração na construção do próprio discurso. Nessa intersecção discursiva, situa-se o *discurso alheio*<sup>5</sup>.

Segundo Bakhtin e o Círculo, a palavra é vida, logo os enunciados são dinâmicos e retomam outros. Nesse sentido, inserem-se, também, os discursos. Para o filósofo da linguagem, o discurso não se restringe a si próprio, ele é reelaborado, por meio de palavras e outros discursos que fazem para da vivência de quem o profere, dessa forma, ao elaborar um discurso, ressurgem outros com os quais tivemos contato, numa transmutação dialógica que reflete nossa experiência linguística, conforme postula Volóchinov, “O ‘discurso alheio’ é o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*” (2017, p.249).

Na retomada e no “falar sobre” reside o discurso alheio. Dessa forma, a elaboração do discurso é pavimentada sob o viés do discurso alheio, pois tanto a retomada de outros discursos quanto sua criação amparam-se numa esfera discursiva, configurando-se também no tema. Fundem-se, portanto, o discurso alheio e autoral, numa relação de independência:

O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos de sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. (VOLÓCHINOV, 2017, p.250).

---

<sup>5</sup> Na tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, antes nomeado *discurso do outro*.

Na independência inicial dos discursos há uma *relação ativa*, de palavra para palavra, cuja base é sedimentada pela estabilidade da língua. Em se tratando de diálogo, Volóchinov aponta para uma diferença, pois o diálogo não pressupõe a estabilidade linguística, é subsidiado pela interação. Para Bakhtin, os discursos são bivocais, pois a retomada da palavra do outro é revestida da percepção de quem os profere, assim: “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (2018, p.223).

A percepção do discurso alheio emerge quando a transmissão do diálogo é feita a outrem, ou seja, na vinculação dialógica cujo conteúdo é envolto do discurso alheio, sendo assim:

A percepção, por certo, não ocorre diretamente nas formas do discurso direto ou indireto. Elas são apenas padrões de transmissão. Por um lado, esses padrões e as suas modificações só puderam surgir e se formar em relação às tendências predominantes de percepção do discurso alheio, mas, por outro lado, por terem se formado e estarem presentes na língua, essas formas exercem uma influência reguladora, estimuladora ou inibidora sobre o desenvolvimento das tendências de percepção avaliativa, determinando sua direção. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 253)

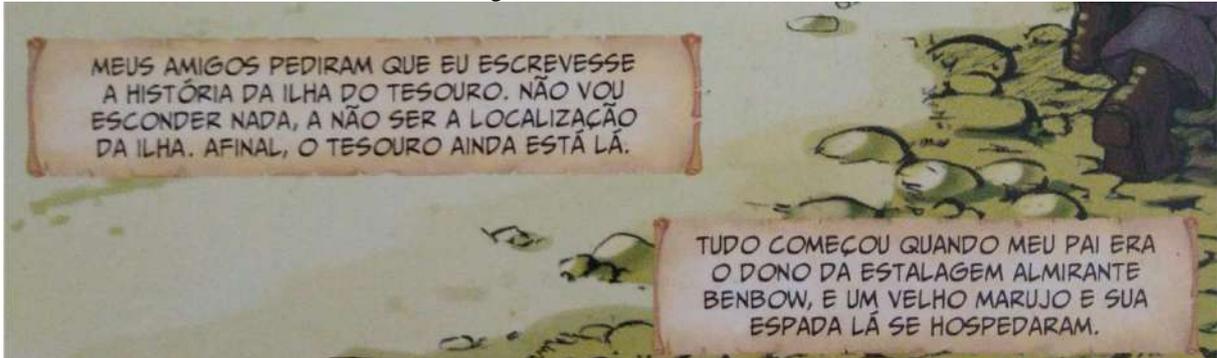
A troca de palavras por si só não representa o discurso alheio, mas sim o contexto de produção; conforme Volóchinov, sua percepção é dada “por um ser humano repleto de palavras interiores” (2017, p. 254). Nesse sentido, entre a transmissão e o discurso alheio acontece uma relação dinâmica e de tensão que são imprescindíveis para compreensão do discurso alheio. Entre a transmissão – discurso autoral – e o discurso alheio insere-se o dialogismo. Para Bakhtin, toda conversa cotidiana é impregnada de palavras dos outros, fazendo referências, parodiando, citando. Dessa forma, a percepção do discurso alheio passa por nuances e, portanto, de difícil identificação.

Na esfera literária, também há manifestação do discurso alheio. A voz do narrador, a saber, é elaborada a partir do discurso alheio. O enredo é apresentado ao leitor sob o ponto de vista do narrador cuja voz é a representação da voz autoral, ou seja, emerge aí o dialogismo e a transmissão do discurso alheio. Em *A Ilha do Tesouro*, o narrador personagem - Jim, narra a história segundo sua percepção, manifestando os resquícios do discurso alheio.

Na composição das obras literárias, isso costuma se expressar no surgimento de um narrador que substitui o autor no sentido habitual da palavra. O seu discurso é tão individualizado, colorido e carente de autoridade ideológica quanto o discurso dos personagens. A posição do narrador é oscilante e, na maioria dos casos, ele fala com a linguagem dos personagens representados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 259)

Nessa abordagem, a voz do narrador – Jim - é representativa das personagens. Ele narra os fatos dos quais também participa de maneira singular, aproximando-se da fala das personagens.

Fig. 15 – Fala do narrador



Fonte: HARRAR, 2010, p. 5

A representatividade de Jim ocorre com a narração em primeira pessoa, ora no singular ora no plural, é sob seu ponto de vista que a história será narrada. O autor faz uso da voz de Jim para transmitir a história, nesse ponto acontece a relação dialógica.

Durante a leitura, os alunos foram orientados a distinguir a voz do narrador, pois no momento da retextualização eles deveriam assumir essa voz, ou seja, os alunos foram convidados a recontar a história, segundo o ponto de vista deles. O trabalho, portanto, estreitou laço com a teoria bakhtiniana ao colocar o aluno para assumir a voz de narrador na história, por isso a importância de reconhecer a voz de Jim como narrador em primeira pessoa e observar as relações dialógicas que perfazem um discurso, levando em consideração as relações sociais e seu dinamismo e, portanto,

[...] As condições da comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época. São essas condições mutáveis da comunicação sociodiscursiva que determinam as alterações das formas de transmissão do discurso alheio analisadas por nós. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 262).

Em outras palavras, apresentar um gênero aos alunos requer um movimento entre antigo e novo, memória e atual, pois a característica “relativamente estável” pressupõe essa dinâmica. Nesse sentido, a retomada de um romance do século XIX, atualizada e reconfigurada em HQ no século XX, está atrelada ao movimento proposto por Bakhtin. Essa reconfiguração traz consigo os valores de outra época, bem como vozes que compunham o texto e, a partir disso, têm-se a posição refratada e refratante do autor criador, como explica

Faraco: “O autor criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e reordena esteticamente os eventos da vida”. (2017, p.91).

O discurso alheio é revestido de dialogismo e a percepção dos alunos das “vozes” que veiculam o texto provoca a reflexão e a expansão da capacidade leitora. Dessa forma, a mediação feita pelo professor colabora com a leitura interpretativa, crítica e reflexiva, portanto, as teorias que nortearam este capítulo incidem diretamente na prática de ensino da língua. Nessa direção, a proposta é um convite para o aluno apropriar-se da palavra alheia e revesti-la com seu ponto de vista, marcando a produção autoral.

### **CAPÍTULO 3**

#### **O TEXTO LITERÁRIO EM HQ: PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBO-VISUAIS**

Nas pesquisas anteriormente apresentadas, há ênfase nos aspectos formais do gênero HQ como tempo e espaço e as marcas de oralidade. Ao procurar investigar o processo de leitura e retextualização dos alunos como sujeitos da construção de sentido, apresentamos os procedimentos metodológicos aplicados, sob as perspectivas quantitativa e qualitativa. Na primeira seção, detalhamos o projeto e a sequência de atividades com arcabouço teórico de Schneuwly e Dolz (2004). Relatamos a experiência de leitura que contribuiu com a produção escrita e os critérios de escolha da obra quadrinizada. Após, dissertamos sobre as etapas da produção escrita, com base no conceito de retextualização proposto por Marcuschi (2008). Abordamos o momento da partilha entre os estudantes, propondo a produção dirigida a um interlocutor e não apenas ao professor. Arrematamos o capítulo com o contexto escolar e o projeto interdisciplinar de leitura desenvolvido.

#### **3.1 Descrição do projeto**

O projeto desenvolvido tem como foco a leitura e escrita de HQ no sexto ano. Para tanto, apresentamos aos alunos o livro: *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson, adaptação de Andrew Harrar e desenhos de Richard Kohlrus, editora Farol Literário, 2010. Os alunos fizeram a leitura do livro, com a mediação da professora. Seguiram-se comentários sobre a estrutura da narrativa, os elementos composicionais da HQ e as atividades escritas com os registros das hipóteses dos alunos. Como culminância do projeto, os alunos retextualizaram a história em quadrinhos, seguida da partilha entre os grupos. O projeto foi desenvolvido em quatro módulos didáticos:

- a) Leitura: quatro aulas;
- b) Atividades: quatro aulas;
- c) Produção: dez aulas;
- d) Partilha: duas aulas.

A proposta desta pesquisa parte de duas vertentes: o projeto interdisciplinar e a sequência de atividades. Nas aulas de língua portuguesa priorizamos uma sequência de atividades, por percebermos sua eficiência quanto ao aprendizado gradativo e reflexivo dos alunos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004).

Para os autores “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.82). Levando em conta que os gêneros possuem características relativamente estáveis e, portanto, apresentam certa regularidade, o trabalho com a sequência de atividades funciona como uma trilha orientada pelo professor cujo caminho é percorrido pelo aluno de forma gradual, ou seja, sua aprendizagem acontece à medida que desenvolve as atividades propostas.

A apresentação consiste em descrever para os alunos como será o trabalho e quais as etapas envolvidas. Também funciona como uma motivação para que eles participem, ativamente, das atividades propostas. Após, é realizada a primeira produção que funciona como um diagnóstico para o professor saber o nível de escrita e de conhecimento de seus alunos para, dessa maneira, planejar os módulos que serão desenvolvidos. Os módulos consistem em atividades cujo objetivo é aproximar os alunos às características do gênero estudado e, desta maneira, proporcionar o contato com a estrutura, com o conteúdo e a linguagem pertinentes ao gênero HQ. Por fim, é apresentada a produção final em que o aluno coloca todo o conhecimento aprendido em prática.

Trabalhar com a sequência didática tem-se mostrado um importante método para que os alunos aprendam de forma significativa, dessa forma,

As sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Com base na estrutura de sequência didática, iniciamos a sequência, com algumas modificações que se fizeram necessárias. Em decorrência do projeto interdisciplinar, envolvendo leitura, o início do trabalho com gênero HQ aconteceu com a leitura do livro, *A Ilha do Tesouro*, em quadrinhos e, a partir da leitura e discussões acerca da história e do gênero, foi feita a apresentação do projeto aos alunos. Nessa direção, reformulamos a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly, adaptando-a para a finalidade do projeto, dessa forma, o percurso trilhado foi:

Apresentação do projeto → leitura do texto multimodal → texto escrito → do texto escrito para multimodal → texto oral.

Nessa cadeia de produção textual, o processo de retextualização perpassa gêneros e linguagens diferentes, dessa forma, o aluno é desafiado a adequar o texto a cada esfera discursiva em que se insere. Para Matencio, a retextualização:

[...] opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (2002, p.113)

A leitura do livro e a sequência de atividades foram realizadas pelas cinco classes do sexto ano, com a participação de 135 alunos. Dentre as classes A, B, C, D, E, o sexto ano “B”, com 27 alunos, demonstrou maior motivação durante as atividades e compreensão acerca do gênero em estudo. Outra peculiaridade dessa turma é que nela há três alunos de inclusão: um autista, um disléxico e um com deficiência intelectual, de modo que havia uma preocupação em garantir a inclusão desses alunos por meio de um projeto de intervenção. Dessa forma, elegemos a classe 6º “B” para a etapa final do projeto de retextualização do livro *A Ilha do Tesouro* em HQ. O contexto da classe também foi decisivo para que a produção acontecesse em grupos, fator que fortaleceu o laço entre os estudantes e a inclusão de todos como alunos atuantes.

### **3.2 A leitura para apropriação da composição do texto *A Ilha do Tesouro* em HQ**

O ponto de partida do projeto foi a leitura do livro *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptado em quadrinhos. A primeira publicação do romance aconteceu em 1883, pela mente brilhante do britânico, Robert Louis Stevenson, nascia a obra, cujo conteúdo se manteria atual, apesar do tempo, tornando-se um clássico. Conforme abordado anteriormente, trata-se de uma aventura, envolvendo a pirataria, narrada pelo protagonista, Jim, que amadurece ao longo da história, mostrando espírito aventureiro e coragem.

Segundo Calvino, “clássico” é um livro que as pessoas sempre dizem que estão “relendo” e não “lendo”, ou seja, consagram-se, como “clássico”, obras cuja leitura atrai o leitor a ponto dele não se contentar em ler apenas uma vez. Nesse sentido, a obra de Stevenson retoma esse conceito à medida que, a cada leitura, novas perspectivas se fazem

notar. Conforme aponta Calvino “os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto” (1991, p.9).

Nessa perspectiva, a obra clássica é retomada pelos leitores, proporcionando a leitura subjetiva com caráter atemporal, conforme postulam Ramos e Feba.

A obra clássica, ao ser atualizada, se revitaliza. Ajuda o leitor a perceber o que sente e talvez ainda não tenha conseguido definir, mas já foi vivido na obra, em outra época, evidenciando o caráter universal da condição humana da arte. O clássico ‘prepara’ o indivíduo para viver emoções e não esgota a possibilidade de ser relido. (2011, p. 221).

É por meio das inúmeras releituras oferecidas pelos clássicos que a versatilidade e possibilidades do texto de Stevenson extrapolaram o suporte livro e foram revisitadas em filmes, séries e outros suportes literários. Elegemos a adaptação em quadrinhos para apresentar aos alunos uma obra consagrada, pois a versão quadrinizada tende a aproximar os jovens da leitura, por seu caráter lúdico e linguagem que se aproxima da fala. Entendemos que essa versão expande a ideia de clássico, não como uma leitura inacessível e complexa, mas como algo acessível e próxima aos jovens e, dessa forma, estreita-se o vínculo entre alunos e leitura. Segundo Calazans, as HQs agregam leitura e arte e, dessa maneira, “[...] o leitor pode se deter longamente, estudando o conteúdo da obra num ritmo pessoal e subjetivo de leitura e aprendizagem” (2004, p.11).

Outro fator que colaborou com a escolha da obra foi a possibilidade de reconhecimento dos alunos com a personagem principal – herói, Jim. No início, a vida de Jim Hawkins é comum, ele mora com seus pais, donos de uma estalagem. Ao longo da narrativa, percebe-se o amadurecimento da personagem a partir de fatos que a levam a assumir responsabilidades, como a morte de seu pai. Jim passa a tomar decisões e aventura-se ao mar em busca do lendário tesouro. Diante das transformações do protagonista, percebemos um elo de reconhecimento, visto que os alunos do sexto ano também estão em fase de amadurecimento, de mudanças físicas e na rotina escolar. Essa identificação com a personagem é uma ponte que aproxima o leitor do texto, por meio da afetividade.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam nosso interesse. (JOUVE, 2002, p.19).

A figura de Jim remete ao símbolo do herói e os alunos geralmente se identificam com ela. Desde a infância, as animações, a literatura infantil e as histórias em quadrinhos fortalecem o imaginário em torno do herói. É essa figura que promove o bem, lida com as dificuldades, é dotado de poderes ou bravura e coragem. Por meio desse imaginário construído, a identificação com Jim é fortalecida.

O título da obra também se torna atrativo, pois traz consigo a ideia de aventura materializada nas palavras nucleares **ilha** e **tesouro**, sendo um ponto de partida para aguçar a curiosidade dos alunos para conhecer o enredo. Para Rezende, a narrativa é importante em durante todas as etapas da vida escolar, pois

a narrativa é uma possibilidade de apreendermos o tempo e sua ação na experiência essencial da humanidade. Ela é um modo de compreensão do caráter dinâmico que não deixa esquecer que o homem é um ser inacabado, um projeto, uma intenção de vir-a-ser que se desenrola na passagem do tempo em meio a peripécias e reviravoltas típicas de uma aventura no desconhecido. Modo de reconhecer, por conseguinte, a moldura das singularidades. (2018, p.149)

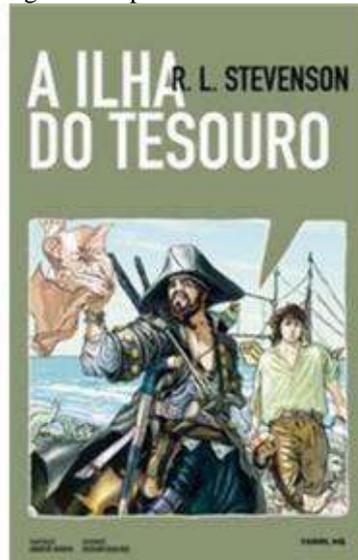
A leitura do texto quadrinizado foi realizada sob duas perspectivas: da estrutura narrativa (tempo, espaço, personagens), ponto de vista e sequência de acontecimentos e da estrutura semiótica (balões, legendas, onomatopeias). O desenvolvimento deste módulo aconteceu em quatro aulas.

#### **Aula 1:** Leitura de capas

Na primeira aula, cada aluno tinha em mãos o livro. Constatamos que havia mais de uma versão da mesma obra, por isso fizemos um levantamento e encontramos cinco versões quadrinizadas do livro *A Ilha do Tesouro*.

A versão escolhida foi da Editora Farol HQ, adaptação de Andrew Harrar e desenhos de Richard Kohlrus, por apresentar maior variedade de recursos gráficos do que nas outras versões como: sobreposição de imagens e “zoom” e pela versão já fazer parte do acervo da biblioteca da escola.

Fig. 16 - Capa da versão escolhida



Fonte: arquivo pessoal da autora

A partir dessa constatação, os alunos ficaram curiosos para ver as outras capas do livro de edições diferentes e sentimos a necessidade de fazermos a leitura das diversas capas que foi o ponto de partida para a leitura da obra. Iniciamos a sequência de atividades com a comparação entre as capas. As questões levantadas foram: Quais elementos materiais fazem parte da composição visual do texto? Que marcas verbo-visuais permitem ao aluno estabelecer diferenças entre as várias capas? Como o aluno constrói sentidos para a mesma narrativa?

Numa roda de conversa, os alunos falaram sobre as diferenças e semelhanças entre as capas, comparando-as e associando-as ao enredo.

Fig. 17 – Roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da autora

As capas de livros são um convite ao leitor para mergulhar no mundo da leitura, é a porta de entrada para esta imersão. É necessário mostrar aos alunos que a capa traz informações verbais (título) e não verbais (imagens) e são nelas que haverá subsídio para síntese da história, ou seja, a compreensão inicia-se a partir dela. Os alunos puderam ler as cinco capas e fazer uma leitura comparativa e reflexiva. As capas apresentadas foram:

Quadro 2 – Capas de *A Ilha do Tesouro* em HQ

Capas	Publicação	Ilustrador	Adaptação	Tradução	Editora	Copyright
	São Paulo, 2008	Penko Gelev	Fiona Macdonald	Ana Paula Corradini	Companhia Editora Nacional	The Salariya Book Company Limited
	Índia, 2009	Richards Kohlrus	Andrew Harrar	Cassius Medauar	Farol HQ	Campfire Índia
	São Paulo, 2011	Fred Simon	David Chauvel	Luciano Vieira Machado	Salamandra	Guy Delcourt Productions
	São Paulo, 2013	Carlo Rispoli	Manuel Pace	Fernando Scheibe e Diego Cervelin	Editora Nemo	Editora Nemo
	França, 2014	Jean-Marie Woehrel	Christophe Lemoine	Alexandre Boide	Del Prado	Éditions Adonis

Elaborado pela autora

Com a apresentação dessas cinco capas, iniciamos a conversa com a seguinte questão: “Qual a importância da capa?” As respostas revelaram uma leitura bastante reflexiva, pois, prontamente, os alunos associaram as capas ao enredo e compreenderam o caráter “condensador” da capa: “A capa é importante, pois sem ela não teria graça” L.P.S –11 anos; “A capa é uma revisão do livro para saber do que se trata” A.C.N –11 anos; “É a primeira coisa que vemos em um livro” M.T.S –12 anos; “O desenho é um tipo de resumo do livro” R.S.G –11 anos; “Tem pessoas que escolhem o livro pela capa, por isso ela tem que dar ‘pistas’ sobre o assunto” L.F.M.R –12 anos.

Em seguida, iniciamos a comparação entre as capas, a partir da percepção deles de que elas contêm parte da história e passamos a compará-las a fim de eleger a que, segundo a leitura deles, possuía mais afinidade com o enredo. A maioria verbalizou que a capa da editora Del Prado era mais compatível com a história por apresentar um “navio em destaque”.

Os alunos também realizaram leitura subjetiva, pois falaram sobre as capas que mais lhes agradavam ou a que eles não escolheriam, por não achar atrativa. Segundo K.S, 12 anos a capa da editora Nemo “parece ser mais para adolescente”, enquanto da editora Salamandra “parece ser mais infantil”. A partir desses comentários, os alunos levantam suas hipóteses sobre o público-alvo de cada capa. Num segundo momento, eles realizaram uma atividade escrita (em anexo).

## **Aula 2 – Estrutura da narrativa**

Na segunda aula, após a leitura individual do livro feita por eles, formou-se a roda de conversa e iniciamos os comentários sobre o enredo, personagens, tempo e espaço, a fim de dar voz aos alunos e compartilhar a interpretação de cada um. Com as questões norteadoras: Onde se passa a história? Quando? Quem são as personagens? Quem é a personagem principal? E secundária?

Os alunos responderam com bastante facilidade sobre as personagens. Houve discussões sobre o espaço, pois a história inicia-se na cidade – na estalagem – no mar e na ilha, portanto, para que os alunos percebessem essa variação do espaço foi necessária minha mediação, orientando-os para que identificassem no texto esses ambientes, após a intervenção eles observaram a alteração do espaço.

## **Aula 3 – Elementos composicionais da HQ**

Nesta etapa, os alunos refletiram sobre a importância e a função dos balões e das legendas na HQ. Para tanto, iniciamos uma conversa sobre balões, como qual a função deles e os diferentes sentidos conforme o contorno. A maioria demonstrou grande conhecimento, pois

muitos já possuíam o hábito de ler gibis, portanto, a aula tornou-se muito produtiva e contou com grande participação dos alunos.

Outro aspecto abordado foi a observação que os alunos fizeram que, em um texto em prosa, o diálogo inicia-se com travessão; na HQ o balão tem a função do travessão, ou seja, marcar o diálogo. Os alunos também observaram que a voz do narrador estava enquadrada em forma de legenda.

Em seguida, pedi para que os alunos fizessem um levantamento dos tipos de balões que apareciam no livro e que levantassem hipóteses sobre o sentido que havia no contorno de cada balão, depois essas hipóteses foram registradas em atividade escrita (em anexo).

#### **Aula 4 – Releitura**

Para finalizar a leitura, propus a releitura. Dessa vez, os alunos sentaram-se em duplas para compartilhar as impressões sobre a obra e, em seguida, cada dupla fez comentários sobre a parte de que mais gostou, a que achou mais relevante, ou do que não gostou.

A maioria dos alunos fez ressalvas quanto ao final por não detalhar como Jim gastou sua parte do tesouro e isso os levou a imaginar o que eles fariam se encontrassem um tesouro.

Ao retomar o enredo, percebi que, embora já tivessem passado algumas semanas da leitura do livro, a história os envolvia, pois se lembravam de detalhes e recontavam uns aos outros as passagens que lhes foram marcantes.

A professora-pesquisadora torna-se também sujeito da pesquisa, visto que houve troca de interpretação acerca da leitura. Ouvir a impressão de cada aluno ampliou minha percepção sobre as possibilidades de atividades que deveriam ser planejadas a partir da leitura, considerando que,

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009 [2010], p. 28).

Nos momentos de roda de conversa sobre a leitura, houve a ruptura com os padrões conservadores do ensino que já se mostraram ineficazes. A voz do professor teve tanto valor quanto a do aluno, enquanto leitor, havendo maior interação entre o grupo e igualdade, o que gerou motivação para os alunos tecerem os comentários. Dessa forma, o professor assume o papel de leitor e mediador, afastando-se do caráter dominador e detentor do conhecimento.

### 3.3 Produção escrita da HQ de acordo com a releitura do texto-fonte

O ensino de língua portuguesa gravita em torno da linguagem que está impregnada do contexto social e da dimensão ideológica, ou seja, o ensino de língua, desvinculado de práticas textuais significativas, não colabora com produtores e leitores de textos. Sendo assim, recorreremos à retextualização como uma estratégia para a produção textual.

Redigir textos nas aulas de português tem sido uma atividade pouco prazerosa para muitos alunos, que se queixam da falta de “ideias” para escrever e que “não sabem por onde começar”. Enfim, a atividade torna-se desmotivadora para o aluno e desgastante para o professor. O exercício de redação acaba sendo considerado como um dom de escrever e apenas alguns alunos são contemplados com tal talento.

Marcuschi propõe o processo de retextualização da fala para escrita. Para o autor, não é um processo mecânico, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. (2008, p.46). A complexidade do processo insere-se no fato de que, para retextualizar um enunciado, faz-se necessária sua compreensão. O processo de retextualização, segundo Marcuschi, perpassa nosso cotidiano, ao relatarmos algo que alguém disse, por exemplo.

A retextualização promove a reflexão no aluno-autor sobre a linguagem, aproximando-o, também, das marcas textuais do gênero reconstruído e requer a compreensão do texto-base pelo aluno. Nesse sentido, é oportunizada ao aluno uma espécie de “suporte” para que ele tenha mais condições de produzir um texto.

[...] é importante ressaltar que o conhecimento textual também está relacionado à presença de um texto ou mais de um texto em outro. Nesse sentido, falar de conhecimento de textos significa também falar de **intertextualidade**, um princípio que entra na constituição de todo e qualquer texto, visto que este é produzido em resposta a outro texto, sempre. A escrita, portanto, é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito de comunicação. (KOCH, ELIAS, 2015, p. 43).

Refletir e reproduzir sobre algo já produzido é também parte da produção escrita e que envolve aspectos cognitivos com os quais os alunos precisam ter contato para aperfeiçoar sua escrita. Para Dolz e Schneuwly (2004, p.95), “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”. Partimos, portanto, da retextualização do texto lido, com a

“voz” do aluno, sob seu ponto de vista. Assim, ao aluno é proporcionada a autonomia tão necessária para incentivar a produção de textos.

A noção de sujeito do discurso no texto em questão tem um caráter eminentemente ético na sua oposição a atos, por assim dizer, falsos da linguagem em que o enunciador rediz o discurso alheio. Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. (OSAKABE, 2012, p.26)

Na proposta de retextualização, o aluno, além de refletir sobre questões linguísticas, passa a ser autor, à medida que assume a voz que conta a história, emergindo, assim, o viés ideológico da linguagem. Partindo de um texto já conhecido, os alunos também tendem a se apropriar das características textuais e, dessa maneira, fortalecer o conhecimento voltado ao gênero em estudo. Nesse sentido, é a apropriação da leitura, do texto-fonte, que pavimentam o processo de produção textual, sendo que as adaptações feitas pelos estudantes no momento da retextualização garantem sua autoria. Para Dikson (2017) para retextualizar é necessário a compreensão do já-dito, ou seja, do texto-fonte, sem ela, a produção é prejudicada.

Para este módulo, foram necessárias dez aulas, divididas em: produção inicial (duas aulas); planejamento dos quadrinhos, com esboço dos desenhos (três aulas); revisão colaborativa (uma aula); versão final (duas aulas) e partilha (duas aulas). Nesta etapa, participaram os alunos do 6º ano “B”.

#### **Aula 1:** Produção inicial

Com a classe de 27 alunos dividida em seis grupos, os alunos foram organizados para iniciar a retextualização. Nesta divisão de grupos, foi importante a mediação da professora, pois a escolha do grupo não foi feita por “afinidade”, mas pela habilidade de cada um, garantindo, dessa forma, que em cada grupo houvesse diferentes habilidades (desenhar, escrever, tecnológico), fator que colaborou com a produção final. Entreguei-lhes um roteiro para que auxiliasse na produção do texto.

- Em grupo, escrever a primeira versão (texto multimodal para o escrito);
- Revisão do texto escrito;
- Escrita da segunda versão, revisada (reescrita);
- Dividir o texto em partes;
- Planejar quantidade de quadros na folha;
- Fazer esboço das personagens e dos cenários;
- Retextualizar o texto para HQ, fazendo as adaptações necessárias (texto escrito para o multimodal);

- Revisar a HQ;
- Finalizar com tratamento digital;

Os alunos envolveram-se durante a produção e todos participaram. Por haver etapas diferentes que abordavam habilidades diferentes, todos conseguiram colaborar, seja na escrita, no desenho ou no tratamento digital. Essa variedade de habilidades garantiu a participação, inclusive dos alunos de inclusão, fator que corroborou o caráter interventivo da proposta.

#### **Aula 2** – Planejamento dos quadrinhos

Nesta aula, os alunos iniciaram o planejamento para adaptar o texto escrito em quadrinhos. Com sua produção escrita, em mãos, eles dividiram o texto, marcando a ordem dos quadrinhos, a voz do narrador e o que seria desenhado. Enquanto alguns planejavam a divisão textual, outros integrantes do grupo faziam o esboço dos desenhos.

Os alunos se envolveram com esta etapa, apesar de sentirem dificuldade, pois eles observaram que grande parte do texto escrito, na versão quadrinizada, deveria ser desenhada.

#### **Aula 3** – Revisão colaborativa

Terminada a primeira versão do texto, todos os integrantes do grupo leram e, juntamente com a professora, foram feitas as correções necessárias.

Houve também troca de produções entre os grupos, dessa maneira, cada grupo participou da revisão textual, colaborando uns com os outros. Nesse sentido, houve também uma recondução para a correção. Diferente de riscos feitos pelo professor com caneta vermelha, cada aluno ganhou voz para indicar caminhos para uma possível correção. Percebi que eles passaram a escrever com mais propriedade e sem medo de errar.

#### **Aula 4** – Versão final

Após a revisão da retextualização, propus aos alunos que finalizassem o texto, utilizando alguma ferramenta tecnológica. Os alunos mostraram-se bastante interessados e vinham me mostrar, no próprio celular, recursos que eles poderiam utilizar em seu texto.

Consciente de que eles possuem grande afinidade com tais recursos, dei autonomia para que escolhessem a maneira como procederiam ao tratamento digital. A maioria dos grupos utilizou o próprio celular, tanto para digitalizar quanto para encontrar recursos de HQ, como balões.

Nesta etapa, também percebi a motivação e participação de todos. Além disso, houve interação entre os grupos, pois, quando algum grupo estava com dificuldade em realizar o tratamento digital, trocavam informações entre eles, de forma colaborativa.

## **Aula 5 - Partilha**

À medida que os alunos viam o resultado das produções finalizadas, sentiam-se orgulhosos delas e motivados para apresentar o trabalho para os outros colegas da classe. Essa motivação levou-nos à etapa final do projeto que foi a partilha entre os grupos. Em data combinada, cada grupo apresentou, na sala de vídeo da escola, com projetor, seu texto e contaram a maneira como fizeram a produção, compartilharam os desafios do trabalho e a parte de que mais gostaram. Antes de terminarem a apresentação, perguntavam aos espectadores se havia alguma dúvida e respondiam com autoridade, pois eles protagonizaram o trabalho. Não houve um preparo para que eles “ensaiassem” a apresentação e, embora ainda no sexto ano, constatamos o sentido do trabalho para eles e a motivação tão necessária para se construir o conhecimento.

### **3.4 Divulgação de produção: a partilha**

Segundo Geraldi (2012), a desmotivação para produzir textos na escola também está atrelada ao desgaste da chamada “redação” com temas descontextualizados e sem significado para os alunos. O autor afirma que seria possível utilizar a mesma redação no ano seguinte, devido aos temas repetitivos. Em contrapartida, para os professores vem a frustração de receberem textos mal elaborados. Geraldi sugere produções que tenham como destinatário não apenas o professor, cuja função é apenas corrigir o texto, mas que elas se destinem a alguém a quem o aluno possa se dirigir de maneira prática e funcional, ou seja, contextualizada.

Levando em consideração a necessidade de trabalhar com a produção de maneira significativa, esclarecemos para os alunos que seus textos não seriam restritos à leitura da professora, eles seriam apresentados para os demais colegas. Para tanto, solicitei junto à coordenação da escola reserva para a sala de vídeo, onde há projetor. Lá, cada grupo, em data combinada, apresentou sua produção.

A presença de um interlocutor, os colegas, deu mais sentido à produção, pois os alunos preocuparam-se com a forma que o texto estava escrito e se seria entendido por todos. A produção textual, portanto, ganhou sentido e extrapolou a ideia de que o texto na esfera escolar destina-se unicamente ao professor.

A produção recebeu tratamento digital e foi elaborada em forma de livro no computador (para apresentação) e, posteriormente, impressa pela escola.

### 3.5 Descrição das aulas

Para o desenvolvimento do projeto foram necessárias 20 aulas de 50 minutos cada. As primeiras aulas foram destinadas à leitura e compreensão do texto. Posteriormente, foram realizadas quatro atividades escritas. Em seguida, foi entregue um roteiro aos alunos, mostrando as etapas para produção.

Quadro 3 – divisão das aulas

Apresentação do projeto	Apresentação das etapas percorridas e do produto final.
Leitura	Leitura individual; Leitura compartilhada; Discussões; Releitura.
Atividades desenvolvidas	Comparação entre capas; Estrutura da narrativa; Elementos da HQ; Linguagem verbal e verbo-visual.
Produção escrita (1ª versão)	Escrita (1ª versão); Revisão colaborativa; Produção da HQ; Versão final.
Produção final	Tratamento digital; Suporte de circulação (livro).
Partilha	Apresentação para os colegas e a professora.

Elaborado pela autora

### 3.6 Contexto da escola

Esta pesquisa teve início em junho e terminou em novembro de 2018, na Escola “Professor Cid Chiarelli” da Fundação Educacional Guaçuana (FEG), situada em um bairro central da cidade de Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Trata-se de uma autarquia municipal, ou seja, tem regimento próprio, fator que a torna diferenciada das demais escolas municipais. Compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Além do ensino regular, a Fundação Educacional Guaçuana, como é conhecida, é mantenedora do Colégio Profissionalizante CEGEP e da Faculdade Municipal “Franco Montoro”.

Os alunos ingressam na FEG, geralmente, na Educação Infantil, por meio de sorteio ou proximidade geográfica e, a maioria deles, conclui lá mesmo o Ensino Médio. Cerca de mil famílias inscrevem seus filhos a fim de pleitear uma vaga na instituição, dado que comprova o bom prestígio da escola perante a comunidade. Atualmente, a escola funciona nos três períodos, com salas dispostas da seguinte maneira:

Tabela 1 – Número de salas por período

	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
--	-------------------	----------------------	-----------------------	--------------

<b>Manhã</b>	4 salas	_____	17 salas	9 salas
<b>Tarde</b>	4 salas	20 salas	_____	_____
<b>Noite</b>	_____	_____	_____	3 salas

Elaborada pela autora

Além das salas de aula, a escola possui uma biblioteca, com uma funcionária responsável e dispõe de um acervo variado, à disposição dos alunos. Há uma sala de informática, com aulas para o Fundamental I e para a Educação Infantil. Há, também, duas salas com projetor.

Nos três períodos há cerca de 1.600 alunos, sendo que o número de alunos evadidos é praticamente inexistente e quase não há transferências e matrículas de alunos novos durante o ano letivo, de modo que o quadro discente é quase inalterado durante o ano.

A FEG foi criada por meio da Lei 503 de 1967, pelo prefeito Antonio Giovani Lanzi<sup>6</sup>. O corpo docente é composto por 83 professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e a equipe gestora por: uma diretora técnica, uma diretora pedagógica, duas coordenadoras, um vice-diretor e uma psicopedagoga. O desenvolvimento do projeto contou com apoio dos pais, alunos e da equipe gestora da escola que viabilizou sua aplicação na escola.

Fig.18 - Fachada da escola



Fonte: site da escola

<sup>6</sup> Informação no site da escola: feg.br.

Os protagonistas desta pesquisa são os alunos do sexto ano. Na Fundação, há cinco classes, com as quais desenvolvemos as atividades, divididas da seguinte forma:

Tabela 2 – Número de alunos no 6º ano

<b>6ºA</b>	26 alunos
<b>6ºB</b>	27 alunos
<b>6ºC</b>	28 alunos
<b>6ºD</b>	27 alunos
<b>6ºE</b>	27 alunos

Elaborada pela autora

Até o quinto ano, os alunos estudavam à tarde. É a partir do sexto ano que passam para o período da manhã, fator que também colabora com a dificuldade de adaptação desses alunos. A maior parte deles mora com os pais, a escola está situada próxima a um polo industrial, sendo que as famílias têm maior grau de instrução, fator que fortalece o envolvimento com a escola e o letramento dos alunos.

### **3.7 Projeto interdisciplinar (Português, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Inglês)**

Desde 2013, na FEG, professores do Ensino Fundamental, sobretudo os do sexto ano, constataram a dificuldade que os alunos têm em se adaptarem no Fundamental II, demonstrando dificuldade em organizar os conteúdos, em estabelecer relações entre as disciplinas e em interpretar textos. Outra constatação é de que a leitura, no Fundamental II, estava muito restrita aos textos dos livros didáticos, havendo necessidade em oferecer mais contato com a leitura integral de obras e não apenas excertos apresentados nos livros.

Nesse contexto, o corpo docente repensou sua prática e, para amenizar tais efeitos e incorporar o hábito da leitura, a proposta foi um projeto de intervenção interdisciplinar cujo eixo condutor é um livro paradidático – literário - escolhido pelos professores. Em reunião de planejamento, verificamos o conteúdo de cada disciplina e, a partir disso, escolhemos um livro para cada bimestre, solicitado na lista de material e, dessa forma, todos os alunos iniciam o ano com seu próprio livro. A direção também disponibiliza alguns exemplares para a biblioteca, garantindo, assim, a inclusão de todos no projeto.

Ao contextualizar as disciplinas em torno de tema, no caso de um livro, os alunos mostraram-se mais participativos e a adaptação no sexto ano passou a ser mais rápida, uma

vez que eles perceberam o “diálogo” entre as disciplinas, ou seja, elas estavam conectadas por um eixo temático. Nas palavras de Fazenda:

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. (2002, p.33)

O ensino de língua portuguesa tem passado por várias mudanças ao longo dos anos. A base conservadora com atividades, cujo conteúdo é pura e simplesmente gramatical, mostrou-se ineficaz. Da mesma forma, a compartimentalização das disciplinas mostrou-se insuficiente para promover a aprendizagem significativa e reflexiva. Diante desse contexto, a proposta desta pesquisa tem como base a relação entre as disciplinas do sexto ano e a progressão de atividades, com base no gênero textual, desenvolvidas por meio do projeto interdisciplinar.

Nessa perspectiva, os professores das demais disciplinas, ao articularem suas aulas e atividades com a leitura, contribuem diretamente com o processo de letramento dos alunos. Além disso, a transição dos alunos do fundamental I para II, a partir da implementação do projeto na escola, passou a ser menos penosa para os alunos.

A partir da escolha dos livros, realizada por todos os professores do sexto ano, as atividades revestem-se de um diálogo interdisciplinar. Além dos alunos, professores também ampliam seu repertório visto que eles tornam-se leitores dessas obras. A escolha dos títulos tem como objetivo articular as disciplinas em torno da leitura, favorecendo o aprendizado dos alunos. Para o primeiro bimestre de 2018, o livro escolhido pelos docentes foi *A Ilha do Tesouro*, adaptação em HQ. A partir dessa escolha, os professores redirecionaram seu planejamento para a leitura. Dessa forma, cada disciplina realçou no texto o conteúdo a ser ensinado nesse período. As disciplinas e os conteúdos envolvidos foram:

Quadro 4 – disciplinas e conteúdos

Geografia	Localização: pontos cardeais, latitude e longitude; Cartografia; Elementos naturais e elementos humanizados,
Arte	Recursos das HQs; Metáforas visuais; Sobreposição e variação do tamanho das formas; Perspectiva; Análise objetiva e subjetiva da arte.
Educação Física	Caça ao tesouro; Coordenação motora global.
Ciências	Água: evaporação, formação de chuvas; Vento; Pressão atmosférica, densidade.
Matemática	Possibilidades. Resolução de problemas. Medida de tempo; Sistema monetário; Coordenadas gráficas; Tratamento da informação.
História	Períodos históricos; Evolução humana; Identidade histórica.
Língua Inglesa	Vocabulário (cognatos); Pronúncia nome das personagens; Nomes com tradução; Música típica da pirataria.

Elaborado pela autora

O projeto apresentado, portanto, afasta-se do conteudismo descontextualizado e sem significado e estreita laços com a contextualização e com um ensino que, por meio de um eixo temático – um texto literário -, promove uma aprendizagem significativa e uma leitura proficiente dos alunos, uma vez que eles são motivados a interpretar e reinterpretar o texto, segundo cada disciplina, fator que colabora com a aprendizagem e fortalece o vínculo com a leitura.

## CAPÍTULO 4

### UMA HISTÓRIA QUADRO A QUADRO: A RETEXTUALIZAÇÃO DE A ILHA DO TESOURO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

O capítulo é construído a partir de três momentos: leitura, retextualização e partilha. Na etapa de leitura, analisamos os comentários feitos pelos alunos em roda de discussões, considerando os pressupostos de Petit (2009) sobre a maneira com que o leitor se manifesta diante da leitura. No segundo momento, analisamos a produção escrita dos alunos subsidiados por Marcuschi (2000), retomando o conceito de retextualização. Nessa etapa, uma análise geral da produção mostra ao leitor o percurso de criação dos alunos-escritores e, em seguida, a análise é feita a partir de três categorias: a) o tema, com o mistério; b) a relação espaço-temporal; c) o movimento de autoria. No terceiro momento, a partilha com os alunos apresentando suas produções para a classe, por meio do texto oral. Por fim, as considerações finais encerram o capítulo.

A classe (6º “B”) foi dividida em seis grupos, portanto finalizamos o projeto com seis produções. Para esta pesquisa, selecionamos três para análise. Os critérios para delimitação do *corpus* foram: i) inserção do ponto de vista; ii) a abordagem de mistério e suspense; iii) relação de complementaridade entre o texto verbal e visual.

A obra de Robert Louis Stevenson reconstrói a cultura inglesa do século XIX e fortalece o imaginário com o tema da pirataria, retomado no século XXI em algumas produções cinematográficas e literárias. A construção em torno da aventura de piratas misteriosos envolve a leitura de jovens adolescentes, em particular, a dos estudantes do ensino fundamental anos finais.

Com a chegada do pirata Billy Bones à estalagem Bewbom, cujo proprietário é pai do protagonista, o jovem Jim, a vida de todos é transformada. O pirata apresenta um comportamento agressivo que assusta os hóspedes e deixa de pagar o aluguel, com isso, o pai de Jim fica transtornado, adoece e falece. Jim, então, se vê obrigado a assumir responsabilidades de adulto. Posteriormente, Billy Bones recebe a “marca negra” que simboliza uma sentença de morte. Ele é procurado por outro pirata, Black Dog, e começam a brigar, dias depois Billy Bones morre, deixando um baú. Jim, na intenção de encontrar

dinheiro para quitar a dívida do pirata, abre o baú e é surpreendido com um mapa do tesouro. Ele e sua mãe escondem o mapa, pois notam que há piratas com interesse nele. O jovem procura o conde Tresleuser e o Dr. Lindesey, juntos eles montam uma tripulação e preparam-se para ir à ilha, em busca do tesouro. Em alto mar, Jim escuta alguns tripulantes combinarem um motim para tomar o controle do navio, com isso, uma luta interna é deflagrada. Ao chegar à ilha, além dos perigos do território, o grupo de Jim precisa se defender dos amotinados. O rapaz percorre a ilha e encontra um pirata desterrado – Bem Gun – é ele quem informa a localização do tesouro a Jim. Após dias de luta, o garoto e seus colegas conseguem vencer e encontrar o tesouro. Os rebeldes são deixados na ilha e finalmente a partilha do tesouro é feita. Apesar de ter vencido, Jim fica aterrorizado pelos dias que passou na ilha.

É a partir da leitura dessa aventura envolvendo piratas, um tesouro e um garoto que amadurece durante a história, que propusemos a retextualização da obra cujo objetivo é desenvolver a escrita por meio da leitura. Nessa direção foi determinante o ponto de vista dos alunos, pois a leitura pressupõe vários pontos de vista que se destacam nas produções. A narrativa recontada pelos alunos reflete e refrata o modo como a leitura aguçou os sentidos e trouxe diferentes percepções de uma mesma história. Não por acaso, *A Ilha do Tesouro* tem sido recontada, reconfigurada em diferentes linguagens e revisitada em diferentes momentos históricos, por meio da televisão, do cinema e dos quadrinhos. Esta pesquisa traz uma nova abordagem ao romance de aventura: a maneira com que o aluno do século XXI retrata a obra de Stevenson do século XIX. É nesse movimento de trazer uma obra consagrada ao mundo dos adolescentes e entender como eles assimilam a leitura que ancoramos nossa pesquisa.

#### **4.1 Momento da leitura: ampliando repertório**

O tema da leitura na escola tem sido recorrente entre os estudiosos da Linguística Aplicada como Soares (2003), com abordagem de leitura como prática social, Rojo (2004), que reflete sobre práticas de leitura e letramento na educação básica. A compreensão da leitura depende de processos interacionais entre sujeitos e não apenas o reconhecimento de palavras em estado de dicionário é suficiente para a construção de sentido. A percepção de que a leitura está atrelada somente à decodificação – letra/fonema – gradativamente é recusada pela escola e por professores. A leitura transpassa a decodificação e está diretamente ligada à leitura de mundo. Tomando por base o vasto conceito de leitura, nosso trabalho está voltado para as associações e reflexões que os alunos podem fazer ao ler um texto verbo-visual. Nessa direção, ajustamos as lentes para refletir sobre a percepção dos estudantes sobre

os piratas, em outras palavras, como o aluno do século XXI entende o papel social do pirata e quais novos sentidos essa figura suscita. Nesse sentido, a leitura passa a ter significado e é entrelaçada pela leitura de mundo, afastando-se da leitura por decodificação.

A experiência de leitura realizada com os estudantes em torno do romance em HQ, *A Ilha do Tesouro*, foi bem sucedida, porque as aulas de língua portuguesa tornaram-se, de fato, uma discussão temática sobre a ilha misteriosa com seus piratas. As primeiras dificuldades de leitura apresentadas quanto à compreensão e interpretação levaram à realização de pesquisas, propondo que as respostas não fossem dadas *a priori*.

Segundo Petit, a interpretação pessoal faz com que não haja dominação sobre o leitor, ou seja, a leitura de mundo a qual cada um possui, envolve o ato de leitura, fazendo com que a interpretação não seja única.

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2009 [2010], p. 26).

A prática de leitura, para a obra de Stevenson, amparou-se em três etapas: a) leituras individuais; b) leitura compartilhada; c) roda de conversa. Na primeira etapa, o objetivo foi a fruição do texto. Na segunda etapa, a leitura individual aguçou sentidos diferentes nos alunos, pois eles interagiram e estabeleceram diálogo com o texto. Uns falaram que já gostaram do livro por ser em quadrinhos, outros associaram a leitura ao filme “Piratas do Caribe” e a maioria se surpreendeu por não haver uma atividade escrita após a leitura. Na terceira etapa, ouvir a impressão de cada aluno ampliou nossa percepção sobre as possibilidades de atividades que deveriam ser planejadas a partir da leitura, considerando que,

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009 [2010], p. 28).

Como resultado das hipóteses de leitura, compartilhadas em roda de conversa, elencamos alguns comentários que demonstram a aquisição de repertório e resgate do conhecimento que os alunos já possuíam.

a) O símbolo do herói representado por Jim:

“Jim começa normal na história, como um garoto qualquer, mas acaba mudando”.

(E.S.A – 12 anos)

- “Como acontece com Homem-Aranha”. (A.T.L.A – 11 anos)
- “A coragem de Jim não é normal, ele é diferente”. (H.V.C – 11 anos)
- b) O mistério e a simbologia, envolvendo o espaço “ilha”:
- “Assisti um filme de terror que era numa ilha” (A.F.O – 12 anos)
- “No filme, *Piratas do Caribe*, sempre aparece uma ilha” (N.R.S.A – 11 anos)
- c) A figura enigmática dos piratas:
- “Nunca vi uma história com pirata do bem” (G.H.M.A – 11 anos)
- “Nas histórias os piratas estão sempre envolvidos com roubos ou em confusão” (H.L.C – 11 anos)
- d) A aventura e o suspense na busca pelo tesouro:
- “Os filmes de tesouro sempre têm muita aventura, isso é legal” (D.S.M – 11 anos)
- “Essa história prende a gente, porque queremos saber qual é o tesouro” (L.C.C 12 anos).

O enredo e as associações feitas expandiram o repertório dos alunos que também recorreram ao conhecimento que possuem para estabelecer relações, ativando a memória discursiva. Segundo Brandão “é a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas” (2004, p.95). A autora ainda esclarece que, diferente da memória psicológica, a memória discursiva retoma um enunciado dentro da história.

Os comentários indicam como a leitura da obra de Stevenson foi significativa para os alunos. A escolha de um título atrativo para eles é decisiva para consolidar o trabalho com leitura na sala de aula.

Após a leitura individual, os alunos leram o texto, em dupla, a fim de trocarem impressões sobre ele. Nesse momento, a troca de interpretações expandiu o sentido do texto, pois os alunos comentaram que alguns detalhes, sobretudo visuais, não tinham sido observados até trocarem as hipóteses de leitura com o colega. Em sua pesquisa sobre leitura, CAMPOS (1999) ressalta a necessidade e dificuldade dos jovens em socializar descobertas e partilhar suas impressões sobre a leitura realizada. Compartilhar torna-se uma etapa importante para os alunos que aprendem a se expressar, discutindo sobre o papel da personagem que gostariam de ser e se imaginam na mesma aventura.

Nas rodas de conversa nos debruçamos sobre dois eixos de leitura: os elementos da narrativa e a leitura verbo-visual. Para Eisner, a leitura de HQ é “um ato de percepção estética e esforço intelectual” (2010, p.2). Os alunos observaram que os elementos narrativos apareciam no texto sob a forma visual, fator que também auxiliou na inclusão dos alunos, pois

mesmo os que possuem dificuldade na leitura de texto escrito, conseguiram apropriar-se do enredo por meio dos recursos visuais. Recorrendo ainda ao cartunista, ele afirma que a leitura de HQ ganha um sentido mais amplo, pois a leitura do texto escrito é apenas uma das possibilidades, mas há outras leituras como de imagens, música, gráficos.

Tendo em vista a ampliação da leitura na HQ, apresentamos o resultado da leitura dos alunos:

Quadro 5 – eixos de leitura

<b>Leitura narrativa</b>	<b>Leitura visual</b>
Personagens	Expressões faciais
Foco narrativo	Tipos de balões
Início, desenvolvimento, clímax e desfecho.	“Zoom” das imagens; espaço, luz, cores.

Além de identificar as personagens, o foco narrativo e o desenvolvimento da narrativa, os alunos leram as expressões faciais, os contornos dos balões e o enquadramento das cenas narrativas, interpretando os elementos artísticos (visuais) e da literatura (verbais).

Como cada aluno tem seu próprio livro, essa etapa foi beneficiada, favorecendo a prática de leitura, porque, muitas vezes, a leitura proposta nas aulas de língua portuguesa limita-se a excertos do livro didático, reduzindo a compreensão dos alunos.

Nos momentos de roda de conversa sobre a leitura, houve a ruptura dos padrões conservadores do ensino que já se mostraram ineficazes. A voz do aluno-leitor teve tanto valor quanto a da professora, havendo maior interação entre o grupo e igualdade, que gerou uma motivação para os alunos tecerem seus comentários. Dessa forma, o professor assume o papel de leitor e mediador, afastando-se do caráter dominador e detentor do conhecimento. Nesse sentido, a professora-pesquisadora torna-se também sujeito da pesquisa, visto que houve troca acerca das hipóteses de leitura.

As trocas de impressões sobre a leitura e associações feitas pelos alunos permitiram um viés de leitura pouco explorado nas aulas de língua portuguesa: a leitura como prazer, sendo este ponto crucial. Segundo Campos, “a questão de como levar o jovem a uma leitura prazerosa precisa ser pensada tendo como pano de fundo esse estado do ensino da leitura” (1999, p.149). Nessa perspectiva, essa prática de leitura ampliou o repertório dos alunos, privilegiando a fruição e a construção de sentidos pelo texto. A partir das leituras e discussões feitas foi possível propor um projeto de retextualização da obra, pois os alunos se apropriaram dela, como analisaremos a seguir.

## 4.2 Momento da retextualização

Com base nos pressupostos teóricos abordados nos capítulos anteriores, das seis produções, selecionamos três, como *corpus* para análise, produzidas por três grupos: G1, G2 e G3. A finalidade é verificar a capacidade de expressão textual em sua unidade, tomando o conceito de linguagem como interação e construção ideológica na perspectiva bakhtiniana. Outro aspecto analisado refere-se à estrutura do gênero HQ, com foco no uso e assimilação das características e dos recursos do gênero pelos alunos. A partir das teorias sobre lógica e encenação narrativas (CHARAUDEAU, 2016), foi analisado o modo de organização da narrativa produzida pelos alunos.

Quanto à elaboração da retextualização, o material foi produzido pelos estudantes durante dez aulas e o resultado final obtido foi o seguinte:

<i>A Ilha do Tesouro</i>	Texto produzido pelo Grupo 1	Capa e 8 páginas
	Texto produzido pelo Grupo 2	Capa, contracapa, apresentação das personagens e 7 páginas.
	Texto produzido pelo Grupo 3	Capa e 5 páginas

As três produções apresentam a narrativa em quadrinhos, com presença de balões para a fala, construção de personagens com expressões faciais, representadas por meio do desenho. Há sequência de ações, estabelecida pelo texto verbo-visual. Na produção dos grupos dois e três, há a presença de legendas, com as intervenções do narrador que não é personagem, mas é uma voz que auxilia a conduzir a narrativa. Em relação à variedade dos recursos da HQ, o grupo dois manteve um padrão para o traçado dos balões, ou seja, não recorreu à experiência da atividade aplicada na sequência de atividades em que foram identificados os tipos de balões e seu valor semântico. O mesmo aconteceu com as onomatopeias, embora os alunos tenham identificado no livro fonte, não utilizaram em sua produção.

Com base nos resultados analisados, as produções apresentam elementos constitutivos da HQ. Conforme pondera Ramos, “Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]” (2018, p.30). Nessa abordagem, embora sem a diversidade dos elementos da

HQ, os elementos básicos são perceptíveis nas produções, contribuindo com a compreensão textual.

As produções realizadas pelos alunos são fruto do repertório de leitura, oferecido por meio da leitura, *A Ilha do Tesouro*, em HQ, reflexões sobre a obra e o posicionamento diante do discurso alheio. Na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas residem na materialização linguística, portanto,

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganha *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2018, p.210).

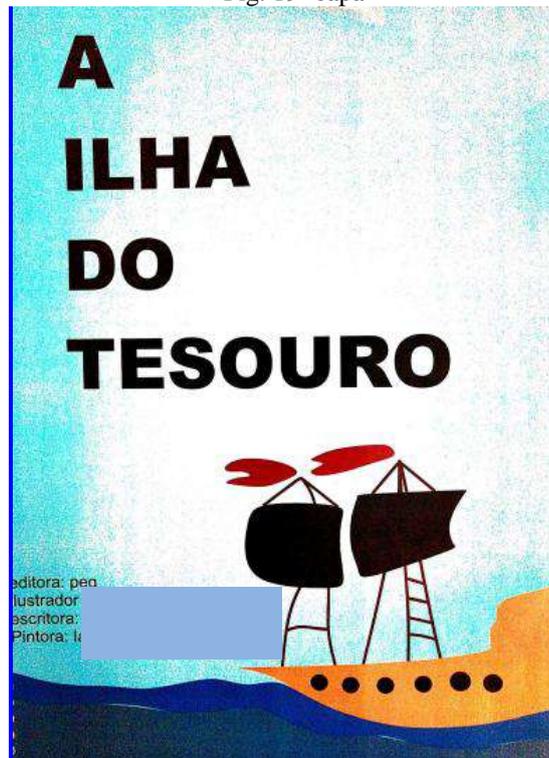
Após a leitura e as discussões sobre o texto-fonte, em roda de conversa, os alunos-autores recontaram a história para depois reconfigurar o texto escrito em HQ. As três produções configuram-se como apropriação, ou seja, o texto-fonte é reformulado, mantendo o sentido do texto base, sendo a produção do grupo 1 elaborada a partir de uma reconfiguração da estrutura do texto-fonte, aproximando-se da bricolagem textual, em que partes do texto-fonte são reconstruídas, invertidas ou reconfiguradas. As produções dos grupos 2 e 3 alinham-se mais ao texto-fonte, com mais aderência, pois retomam a palavra do outro, mantendo equivalência semântica, conforme aponta HILGERT (1999), nesse sentido, temos a paráfrase.

Dessa forma, as produções dos grupos 2 e 3 apresentam uma narrativa mais linear, enquanto a do grupo 1 apresenta recortes do texto-fonte que foram encaixados na retextualização, imprimindo uma marca que se afasta da linearidade narrativa. A seguir apresentamos a análise geral da retextualização dos três grupos com enfoque em três categorias: i) a temática, envolvendo mistério; ii) a relação espaço-temporal; iii) a manifestação do processo autoral na produção.

#### 4.2.1 Retextualização do grupo 1

A HQ, *A Ilha do Tesouro*, foi desenvolvida por cinco estudantes. Em nove páginas, o leitor encontra uma capa com os nomes dos autores e um desenho gráfico apontando o mistério. Nas páginas seguintes, a narrativa é apresentada em quadrinhos de diferentes tamanhos e modos, tanto os desenhos quanto o texto escrito foram desenvolvidos no programa de computador *Corel draw*.

Fig. 19- capa



Na primeira página, o leitor encontra uma personagem de costas, vestindo uma capa clara, em uma das mãos segura um saco preto e na outra um baú. Ele se dirige cantando a uma estalagem. Embora o narrador não esteja explicitamente presente, ele situa o leitor no cenário da ação: uma estalagem onde os encontros ocorrem. A composição tende a uma geometrização e simplificação das formas. Existe equilíbrio na imagem com a figura humana centralizada na folha. Há a presença monocromática nos tons marrom e bege em contraste com o azul que representa o céu.

Em relação ao texto verbal, a produção não apresenta legendas, com discurso indireto, ele é construído de maneira objetiva, por meio do discurso essencialmente direto. Com essa construção direta, a narrativa ganha dinamismo e convida o leitor a interagir com o texto, na medida em que proporciona lacunas a cada quadro, para que o leitor possa fazer inferências e ajustar falas e imagens, favorecendo uma leitura lúdica. As falas, contidas nos balões, aproximam-se da oralidade, com expressões simples e construções na ordem direta, dialogando, dessa forma, com a linguagem midiática.

Fig.20 – página 1

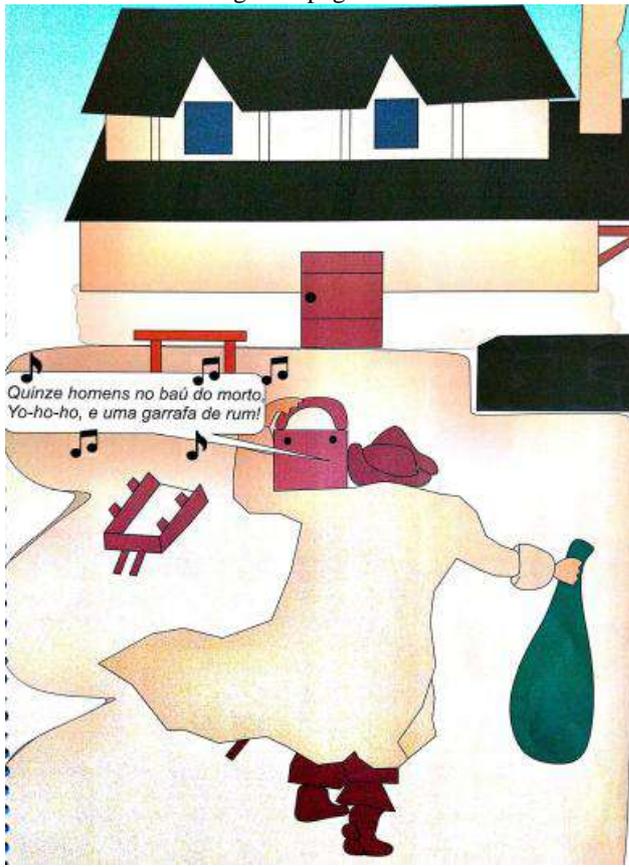


Fig.21 – página 2



O tamanho reduzido da porta da casa em relação à figura humana, que caminha em sua direção, indica que existe uma distância entre a casa e o pirata. Nota-se nesse detalhe a aplicação da técnica de variação de tamanho das formas, causando ilusão de profundidade.

Os alunos-autores construíram uma imagem de leitor, isto é, alguém que de alguma maneira tenha conhecimento da história do livro, *A Ilha do Tesouro*. A preocupação foi ir direto ao assunto.

Na segunda página, há predomínio do fundo bege e ela está dividida em cinco quadros. O ambiente é a estalagem, informado no terceiro quadro. A representação das personagens mantém o mesmo estilo, a identificação de cada uma é possível pelas cores da roupa. Os traços faciais também são semelhantes, recebe traço diferenciado (bigode) o pirata, no quarto quadrinho.

A terceira página começa com uma representação de cemitério, com a cruz e uma lápide – M. Hawkins, portanto a informação da morte da personagem. O primeiro quadro estabelece relação com a página anterior, com a personagem doente (segundo quadro). Os demais quadros da página mostram personagens de costas. Nos terceiro e quarto quadros, partes do corpo humano representam as personagens. Há balões “soltos”, fator que não

determina a quem pertence a fala, convidando mais uma vez o leitor a interagir com o texto para associar fala e personagem.

Na quarta página, o mapa do tesouro ganha destaque, ocupando-a totalmente. Os autores situam o leitor quanto ao tempo – 1750/ 1754 e ao espaço com coordenadas geográficas.

Fig. 22 – página 3

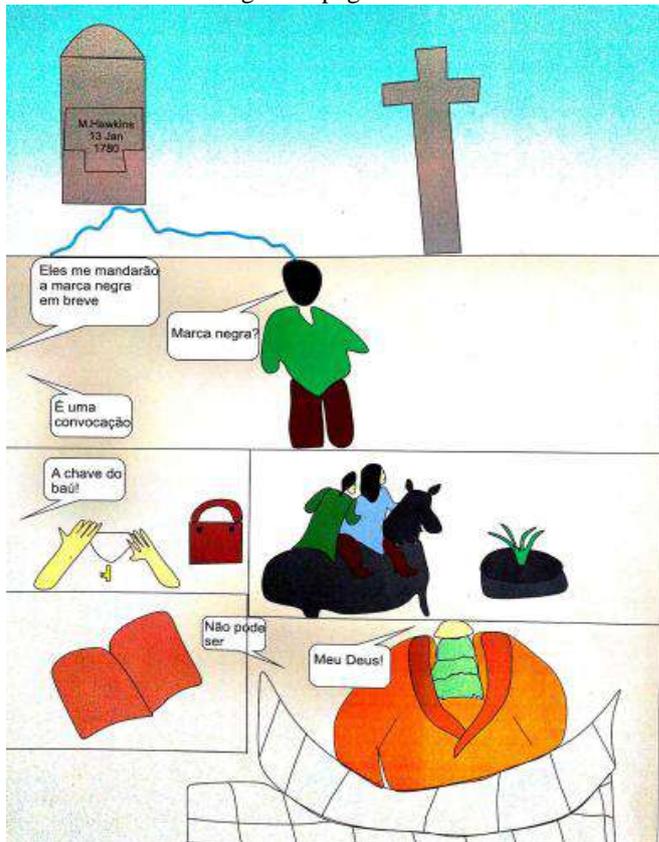
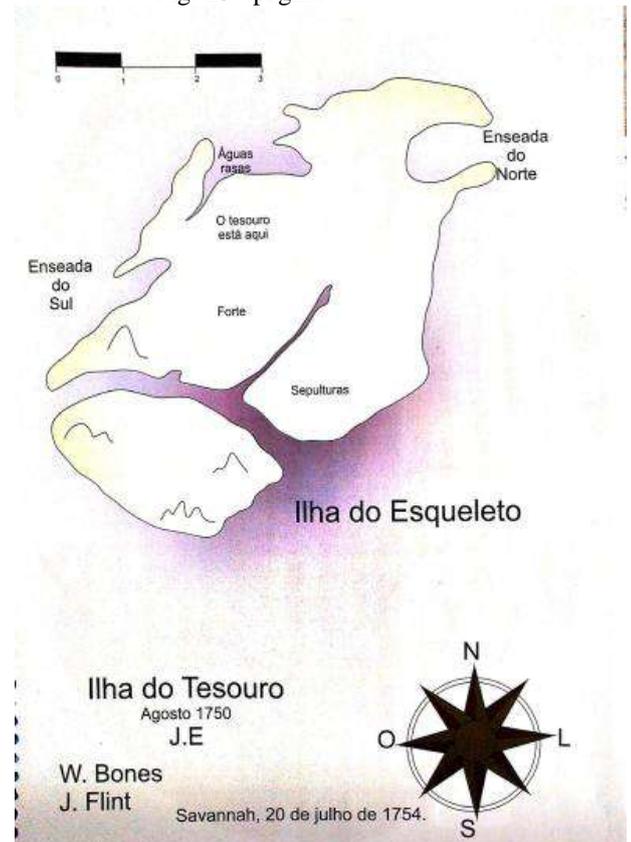


Fig. 23– página 4



Na quinta página, a figura do pirata, John Silver ganha destaque. O ambiente no quadro inferior muda, pois há representação do navio e do mar. A retomada da canção, presente na primeira página, informa ao leitor que no navio há piratas.

A sexta página apresenta fundo de cores diferentes, representando terra e mar. Ganha destaque a ilha em contorno circular. Foram utilizados balões diferentes: balão-fala (contorno regular) e balão-pensamento (contorno ondulado e apêndice circular). No quinto quadro, há sobreposição da forma circular, com efeito de zoom, sugerindo a visão obtida pela luneta e complementada pela frase “terra a vista”. O requadro utilizado é, segundo Eisner (2010), um recurso narrativo. O cartunista destaca que ele não faz apenas parte do cenário, mas passa a fazer parte da história. Nesse sentido, os alunos utilizam diferentes formas de requadro, como a forma circular, para contribuir com a retextualização.

Fig. 24 – página 5

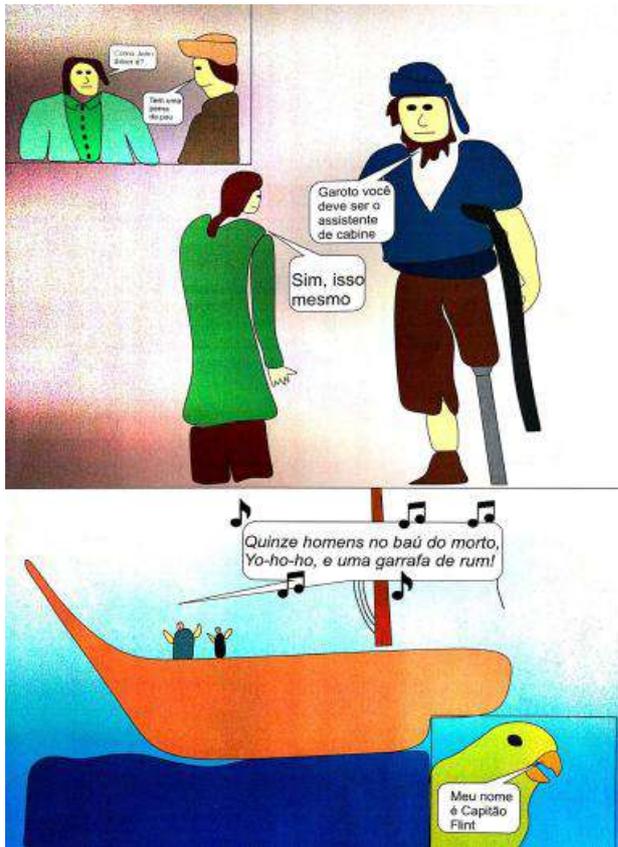
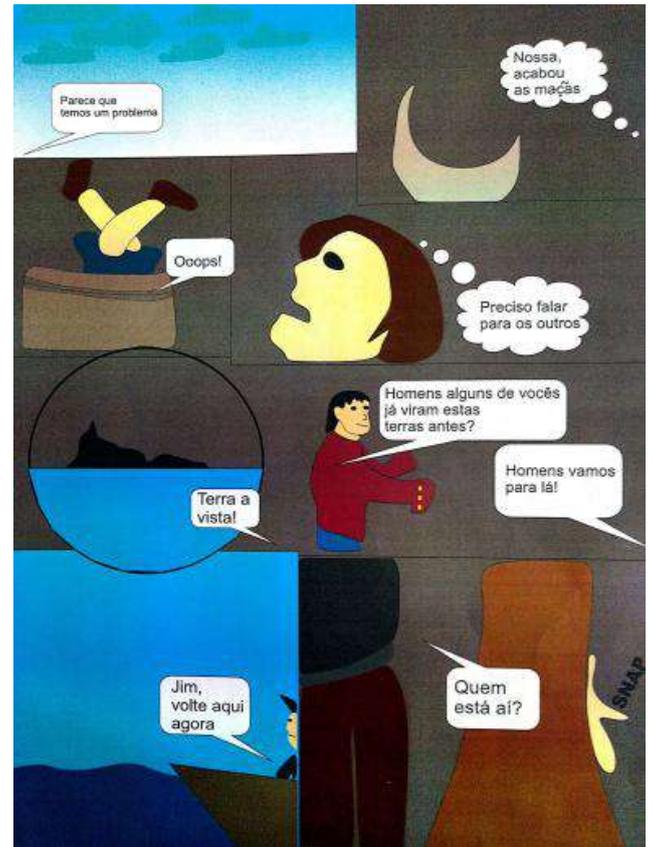


Fig. 25 – página 6



Na sétima página, o leitor tem a referência ao país, pois há uma bandeira com cores semelhantes à bandeira da Inglaterra em oposição à bandeira preta dos piratas. Tal oposição sugere ao leitor um confronto que é reforçado pela onomatopeia “BOOM” que representa tiro e pela fala da personagem no segundo quadrinho “... Jim não foi atingido”. Os dois quadros inferiores são maiores em relação aos superiores, dessa forma, o ambiente ganha destaque. A ausência de falas desafia o leitor a construir o sentido textual. Para Eisner, a escolha por uso de texto essencialmente visual, pressupõe sofisticação:

As imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exige certa sofisticação por parte do leitor [...] a experiência comum e um histórico de observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do autor. (2010, p.20).

Na oitava página, segundo quadro, aparece única legenda do texto com a voz do narrador. O fundo escuro dos quadros contrapõe-se ao último quadro, mais claro. Com o jogo de cores, os alunos marcam os ambientes. Nos quadros de fundo escuro, as personagens ainda se encontram em ambiente hostil – a ilha. No último quadro, a aventura chega ao fim,

portanto, estão de volta para seus lares e, com isso, o clima sombrio muda e o leitor é convidado a imaginar como foi o final da história.

Fig. 26 – página 7

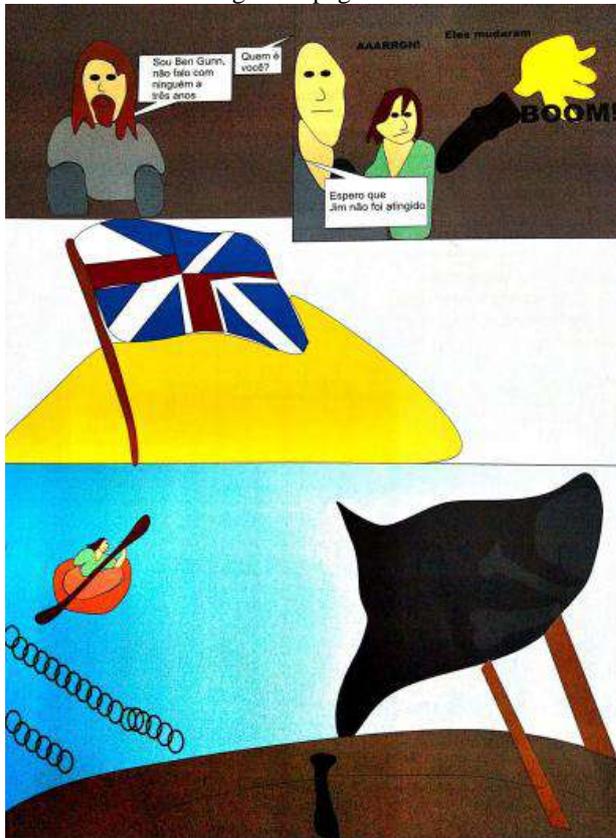
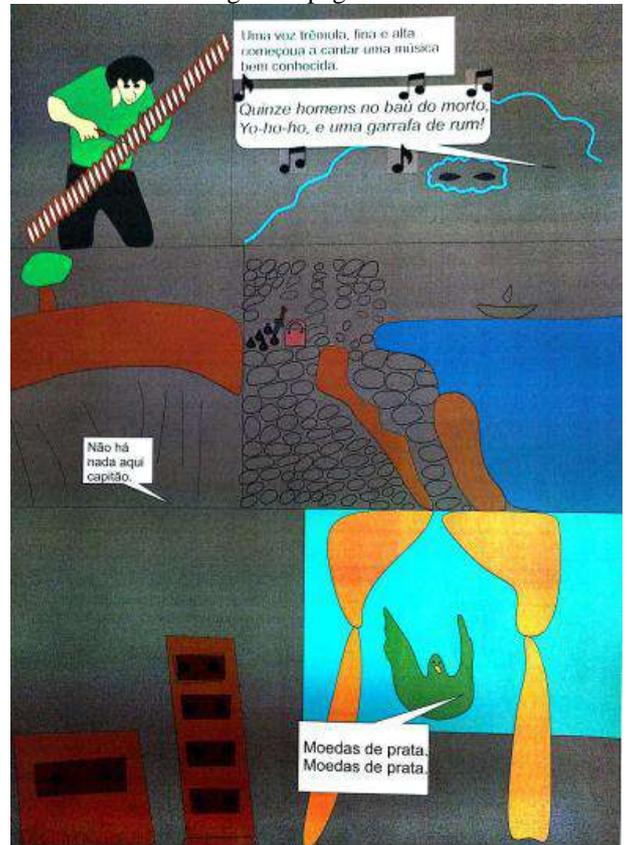


Fig. 27 – página 8



O texto escrito é composto por frases curtas e objetivas – falas-, aproximando-se da oralidade. O sentido de partes do texto é estabelecido a partir da articulação entre a linguagem verbal e visual, como na página cinco em que, no quadro superior, há duas personagens conversando sobre quem é John Silver (pirata que vai com Jim em busca do tesouro) e como resposta, é dada a referência: “tem uma perna de pau”. No quadro seguinte, a figura em destaque é do pirata com perna de pau, nesse ponto, o desenho recupera a fala anterior, fornecendo informação ao leitor sobre a personagem.

No que diz respeito à língua, houve a preocupação em aproximá-la da norma-padrão, as frases exclamativas e interrogativas apresentam a pontuação adequada, as palavras foram acentuadas e há concordância entre verbo e sujeito. Na página seis, no segundo quadro, há o balão-pensamento com a frase, “nossa, acabou as maçãs”, a ausência de concordância revela uma variante linguística, visto que existe a tendência em não concordar o sujeito quando está posposto ao verbo.

Em relação às falas, há o predomínio do discurso direto, em que as marcas são: a fala das personagens, indicada pelo apêndice, os pronomes pessoais e as palavras que indicam tempo e espaço como, por exemplo, os advérbios que funcionam como organizadores de espaços e tempo, como por exemplo: “Será que ele está aqui” (quadro 3, p.2) e “Eles mandarão a marca negra em breve” (quadro 2, p.3). Esses elementos conferem dinamismo à narrativa.

As figuras que representam as personagens mantêm um estilo padronizado em relação ao traçado, predominando a geometrização das formas. A quantidade de quadros muda em cada página, bem como o tamanho deles, sendo que nas páginas um e quatro a figura do pirata e do mapa, respectivamente, ganham destaque, pois ocupam a página inteira. Todas possuem um fundo com cor diferente, dependendo do ambiente representado, como azul mar e marrom para terra.

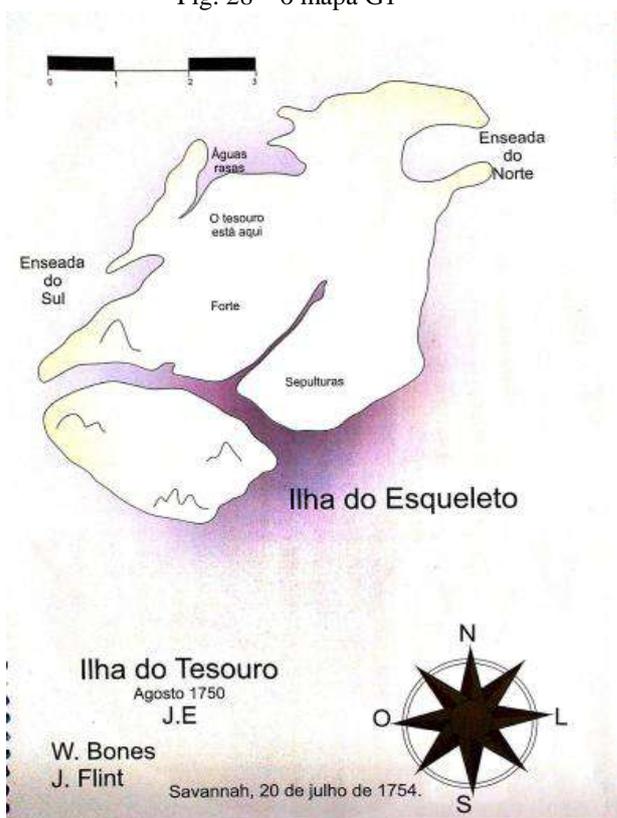
A produção fornece uma sequência de elementos visuais que permite ao interlocutor reconhecer o espaço e algumas personagens. O sentido global do texto é estabelecido pelas linguagens, verbal e visual, e pela interação do leitor que é convidado durante toda a narrativa para construir os efeitos de sentido do texto com os alunos-autores. Diante dos dados analisados, verificamos que o grupo apresentou boa compreensão dos elementos constitutivos das HQs, utilizando diferentes balões com falas objetivas, onomatopeias e tamanhos de quadros diferentes e apresentou elementos da narrativa, a partir da articulação verbo-visual. Os desenhos foram estilizados, demonstrando a criatividade. Os alunos-autores reverteram a linearidade da narrativa, propondo a bricolagem textual e, com isso, assumem seu papel de autoria.

#### **a) Mistério na ilha do tesouro**

A figura enigmática dos piratas é amplamente abordada em filmes e séries de televisão. Uma das referências trazida pelos alunos foi o filme *Piratas do Caribe* cuja personagem principal – o pirata, Jack Sparrow- envolve-se com situações de morte, mistério e suspense. Esse contexto é abordado nas produções dos estudantes tanto nos desenhos, nas cores, como nas escolhas lexicais.

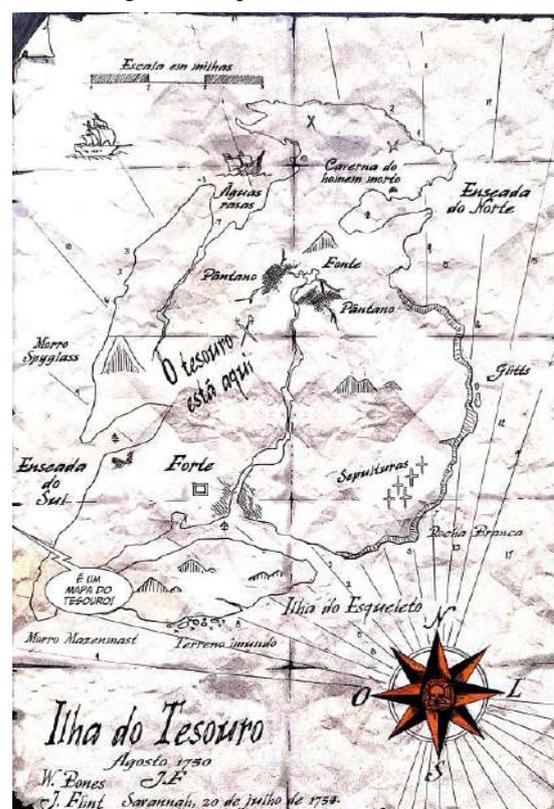
O grupo 1 destaca a “ilha do esqueleto” no mapa (página 4) em letras maiores que o texto-fonte e que as demais localizações do mapa elaborado, destacando o nome que sugere o suspense. Embora o grupo tenha utilizado a mesma estratégia do texto-fonte, página inteira, a disposição dos nomes é alterada e fica em evidência o nome da “ilha do esqueleto”, antecipando para o leitor que a busca pelo tesouro será revestida de mistério e suspense.

Fig. 28 – o mapa G1



HARRAR, 2010, p.25

Fig. 29 – mapa do texto-fonte

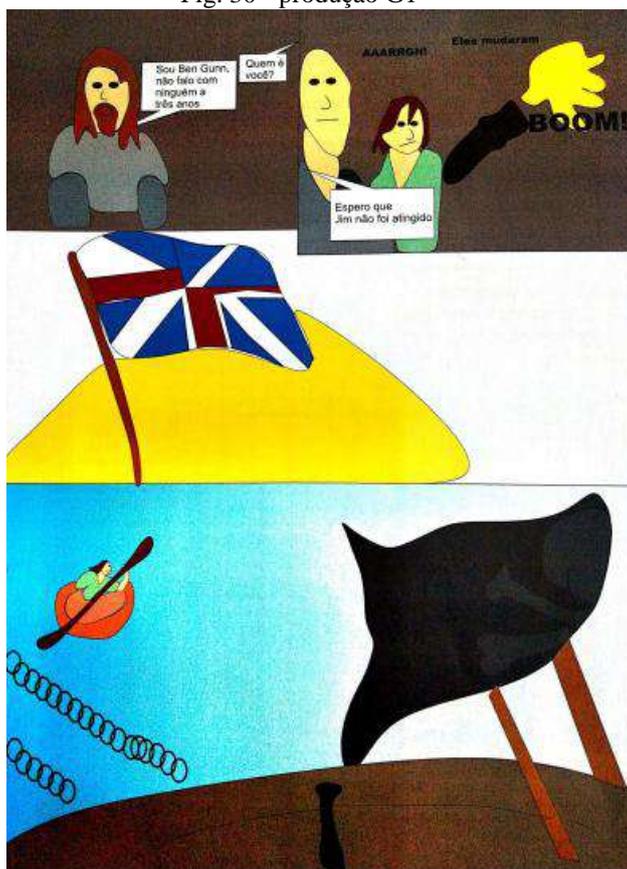


página 04

Enquanto no texto-fonte o nome da “ilha do esqueleto” não recebe nenhum destaque, mas sim o nome “ilha do tesouro”, com letras ampliadas, fazendo a clara referência ao título, os alunos-escritores apagam alguns nomes e destacam “a ilha do esqueleto”, da mesma maneira que “a ilha do tesouro”, o que sugere um tom sombrio e misterioso à narrativa, em outras palavras, a busca pelo tesouro é tão marcante quanto o mistério. Nesse sentido, a aventura passa a ter tanta relevância quanto o mistério.

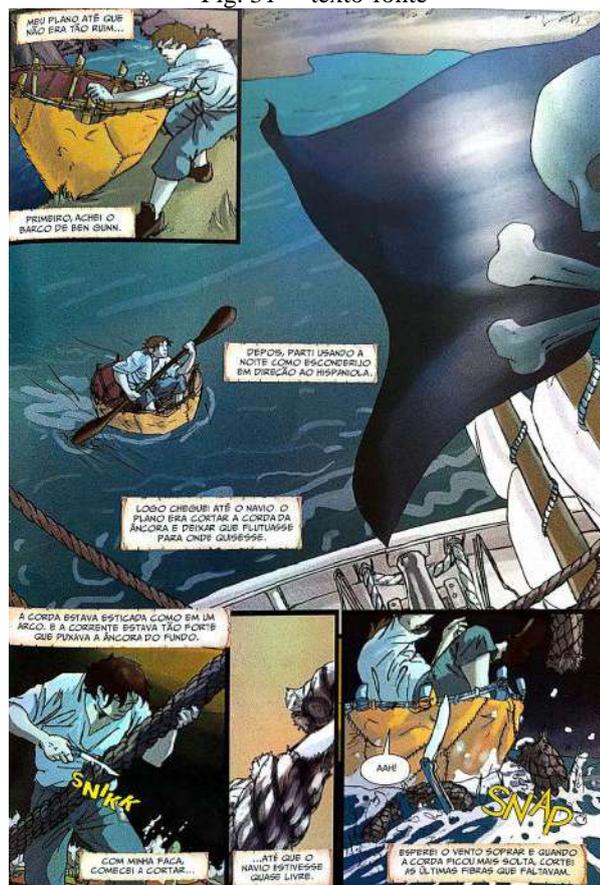
Na página 7, a bandeira ampliada na cor preta com a sombra de uma caveira representa o mistério envolvendo a ilha e marca o símbolo da pirataria. Na retextualização, os alunos sintetizam alguns quadros, selecionando algum elemento que traga a informação para o leitor compreender a lógica narrativa criada por eles.

Fig. 30 - produção G1



página 7

Fig. 31 – texto-fonte

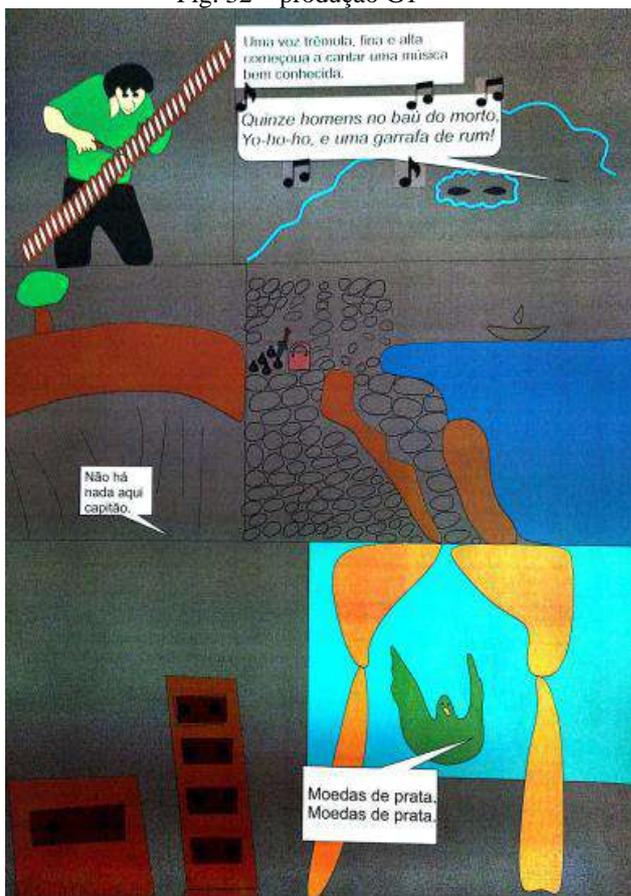


HARRAR, 2010, p.63

Os alunos-escritores utilizam a técnica gráfica semelhante ao texto-base, destacando a bandeira e sua proporção em relação à personagem, obtendo um efeito de distância. A bandeira dos piratas, na produção do grupo, opõe-se à bandeira do país – Inglaterra- essa oposição além de visual, sugere o maniqueísmo, ou seja, os heróis e vilões, retomando filmes, séries e narrativas que trabalham com esse dualismo.

A última página da produção, com exceção do último quadrinho, apresenta um fundo com tons terrosos que realçam o clima misterioso. Chama atenção o fato de o quadro mais claro ser a visão do lado de fora do quarto de Jim, dessa forma, o efeito de separação entre o lado de fora e de dentro da história é visualmente marcado pela escolha das cores, ao passo que no texto-fonte os tons claros estão presentes em todos os quadrinhos. Nessa direção, a construção do final da história é fortemente marcada pela oposição entre as cores, o recurso artístico é explorado pelos alunos como aliado para contribuir com efeito de sentido do texto.

Fig. 32 – produção G1



página 8

Fig. 33 – texto-fonte



HARRAR, 2010, p.84

Em sua produção, os alunos destacam elementos visuais e verbais que conferem um tom misterioso à narrativa. Na recuperação dos elementos do texto-fonte, nota-se a ênfase àqueles cuja representação envolve o mistério.

#### b) Em busca do tesouro: o mapa e a relação espaço-temporal

Um dos momentos que ganha destaque na narrativa é a descoberta de um mapa que leva ao tesouro, já anunciado no título. No texto-fonte, a página 25 é inteiramente ocupada pelo mapa, configurando como metaquadrinho, segundo Eisner (2010). Nele, coordenadas geográficas, nomes dos lugares, a escala e os pontos cardeais indicam onde está o tesouro, além de ter a referência aos anos (1750-1754). Durante a leitura, o mapa se tornou um elemento lúdico, pois os alunos conferiram os pontos cardeais, percorriam com o dedo os locais e indicavam a localização do tesouro.

O grupo 1 utiliza o recurso de metaquadrinho para apresentar sua reconstrução do mapa aos leitores. Alguns nomes como “enseada do norte”, “enseada do sul”, “sepulturas” e “forte” aparecem, retomando o texto-fonte. Os alunos-autores destacaram a linha que contorna o mapa, mantiveram os pontos cardeais no canto inferior da página e as mesmas

datas de ano que aparecem no texto-fonte. Utilizaram um sombreamento cinza de fundo que, juntamente com o destaque do nome “ilha do esqueleto” reforça o tom sombrio e misterioso. O grupo optou por sintetizar as informações contidas no mapa do texto-fonte, deixando-as mais claras e objetivas para o leitor.

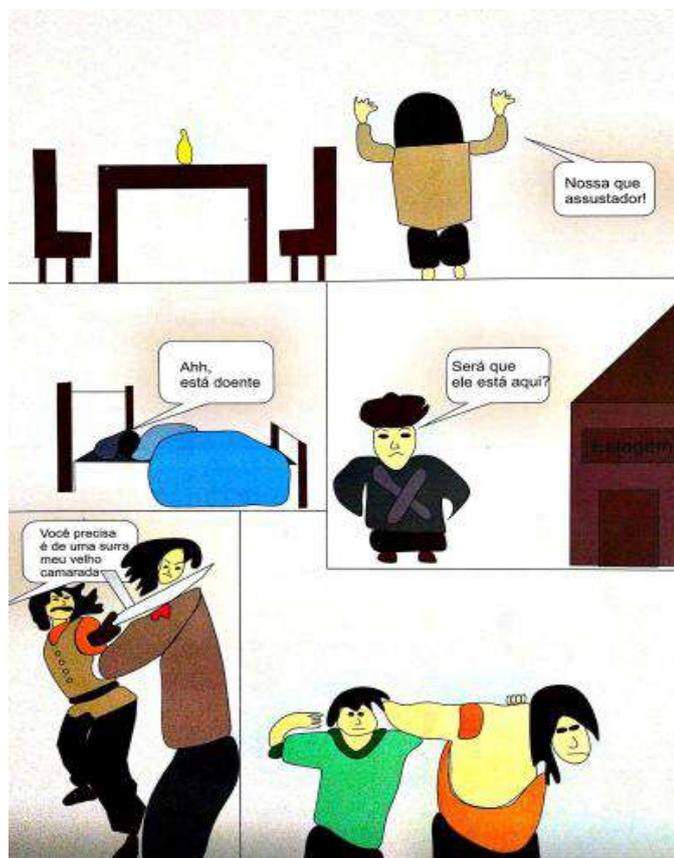
**c) Do aluno-leitor para autoria: a ilha do tesouro na perspectiva dos estudantes**

O texto de Stevenson é contado pela perspectiva de Jim, narrador personagem, cujo ponto de vista insere o leitor no mundo da pirataria. Na retomada dessa narrativa pelos estudantes, o ponto de vista para reconstruir a história mudou, os alunos-escritores garantiram sua voz ao trazer para o leitor a sua compreensão da leitura na retextualização. Nesse movimento, a autoria materializada no texto verbo-visual nos traz uma reflexão sobre a maneira com que os alunos revestiram o texto com seu ponto de vista e assumiram um espaço autoral e seu protagonismo.

O grupo 1 reverte a lógica narrativa do texto-fonte e inova quando deixa de apresentar a voz do narrador. Apresenta ao leitor trechos do texto reconfigurados, aproximando-se da bricolagem textual. Nessa dinâmica, não é a voz do narrador que conduz a narrativa, mas várias vozes, configurando o texto como essencialmente polifônico. De um quadro a outro há espaço de interação para o leitor que é convidado a inferir, completar e levantar hipóteses na compreensão do texto.

Enquanto no texto-fonte cinco páginas contam que Billy Bones contava histórias assustadoras, que o pai de Jim ficou doente e que o pirata se desentendeu com Black Dog, a produção dos alunos sintetiza cada página em um quadro. Dessa forma, a história é contada pelo texto visual, pelas falas das personagens e pela interação do leitor com o texto, visto que a cada quadro há espaço para o leitor deduzir e inferir as ações à narrativa.

Fig. 34 – produção G1



Página 2

A singularidade da produção do grupo 1, ao se apropriar do texto-fonte, reveste o texto de uma bricolagem textual, revelando a habilidade dos alunos em assumirem o posicionamento autoral. Os recortes feitos sinalizam para as partes com as quais os alunos se identificaram e selecionaram como importantes para apresentar ao leitor. Nessa retomada do discurso alheio e reconstrução insere-se a intencionalidade do autor, conforme Bakhtin: “É essa correlatividade, essa conectividade dialógica de duas linguagens e dois horizontes que permite realizar-se a intenção do autor de tal modo que a percebemos nitidamente em cada momento da obra.” (2015, p.99).

Sob esse viés, os alunos-escritores assinam, a cada quadro, um estilo, uma intenção, reafirmando seu caráter autoral para o texto produzido.

#### 4.2.2 Retextualização do grupo 2

A retextualização em HQ foi realizada em sete páginas e possui elaboração de capa. Os autores produziram duas páginas que antecedem o texto, com uma folha com nome dos autores e apresentação prévia das personagens desenhadas, seguida do nome, funcionando

como uma legenda. Os desenhos foram feitos e pintados pelos alunos que digitalizaram as imagens pelo celular pessoal e inseriram balões e escrita.

Fig. 35 – capa

Fig. 36 – folha de rosto

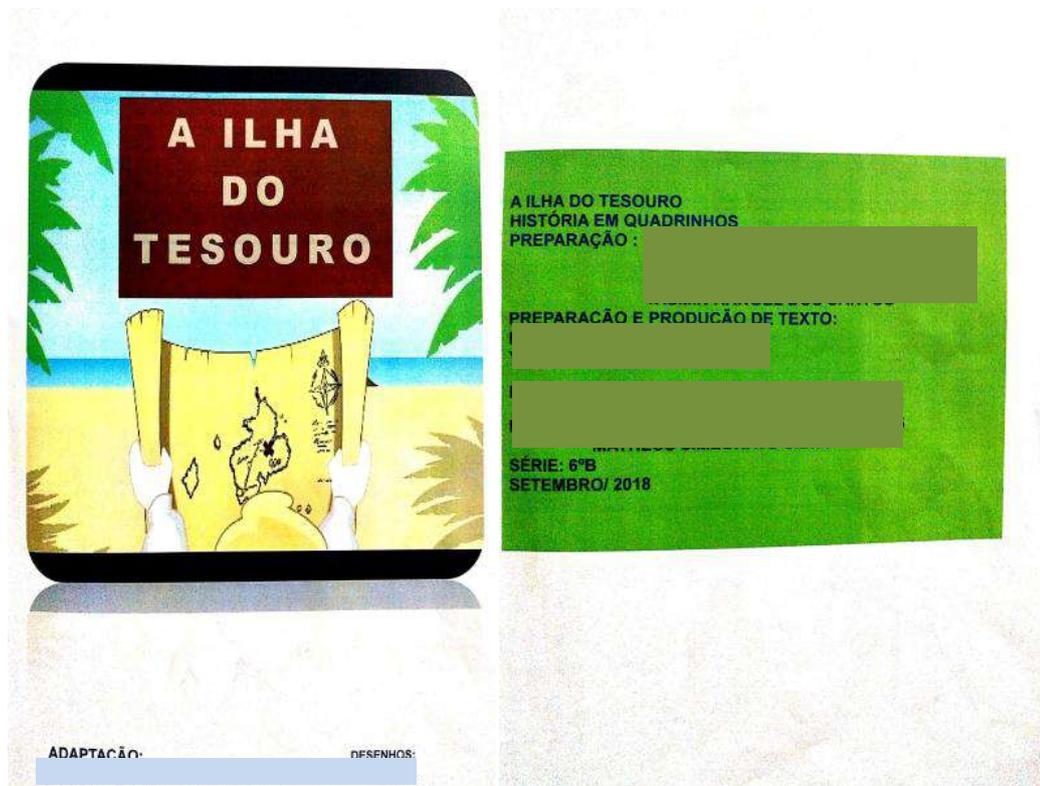


Fig. 37 – apresentação das personagens

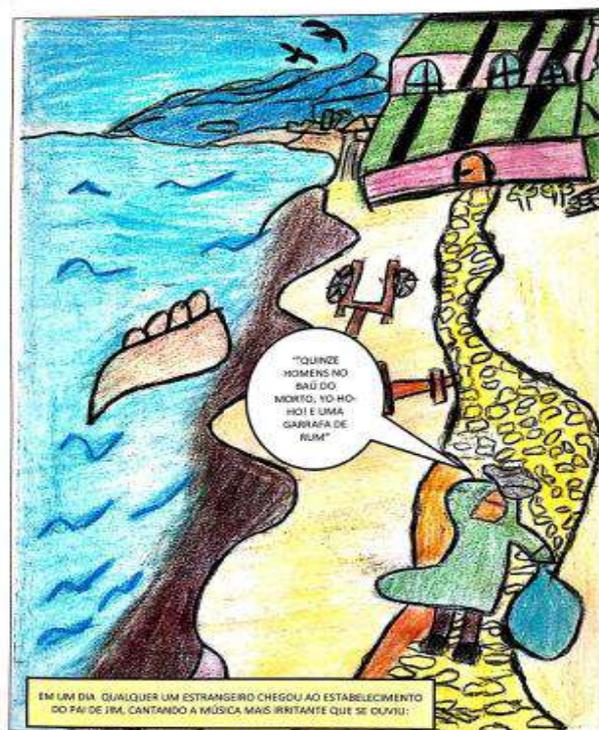


A capa, contracapa e apresentação das personagens ocupam as três primeiras páginas, mas não foram numeradas pelos autores. A página que antecede a história apresenta o desenho e o nome de todas as personagens. O grupo optou por essa apresentação, tendo como referência o texto-fonte. Com a representação para cada personagem e o respectivo nome, funcionando como legenda, os alunos colaboram para a interação entre o texto e leitor que, por meio dessa referência, é capaz de identificar as personagens ao longo da produção e tem a informação prévia dos nomes.

A história inicia-se na página quatro, com a representação do cenário, a figura humana de costas, carregando um saco na mão e um baú no ombro. O texto escrito aparece no balão, com a canção e, na parte inferior, uma legenda com a voz do narrador, que situa o leitor com as informações: para onde o homem vai e que ele é um estrangeiro. A composição visual da página apresenta profundidade por meio de dois recursos: sobreposição das formas (com o desenho da casa na frente das montanhas) e variação do tamanho das imagens (as árvores em frente a casa foram representadas em tamanho reduzido). A diferença de tamanho também sugere distância entre as figuras, no caso as árvores menores sugerem que a figura humana está distante.

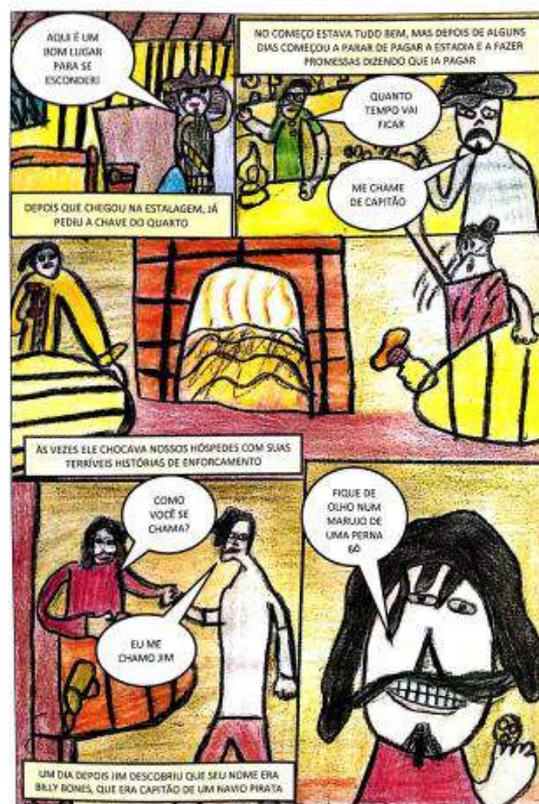
O grupo utiliza o discurso indireto, com as legendas, e o discurso direto contido nos balões. Enquanto nas legendas, as frases são construídas, sobretudo, por períodos compostos, nos balões utilizam período simples. Dessa forma, o dinamismo da narrativa acontece por meio dos balões.

Fig. 38 – página 4



4

Fig. 39 – página 5



5

A figura humana transmite ao leitor a ilusão de movimento, realçada pelo caminho que termina na porta da casa. Infere-se que se trata do pirata Billy Bones, pois as cores da roupa e o baú que carrega são mantidos, conforme a apresentação anterior. A divisão vertical na folha divide o ambiente, representando uma encosta e o mar. Há predominância de cores primárias e frias. O colorido e a riqueza de detalhes dos desenhos são atrativos visuais para o leitor.

Na quinta página, o ambiente representado é o interior da estalagem, informação dada pelo narrador “Depois que chegou na estalagem [...]” (primeiro quadro). Há presença de balões para fala das personagens e legenda, contendo a voz do narrador. A padronização da cor do fundo sugere que as cenas se passam no mesmo ambiente.

Na sexta página, o leitor nota a mudança da disposição e uma das personagens que aparece deitada no primeiro quadro. A personagem ao lado da cama sugere movimento, com o alongamento dos braços.

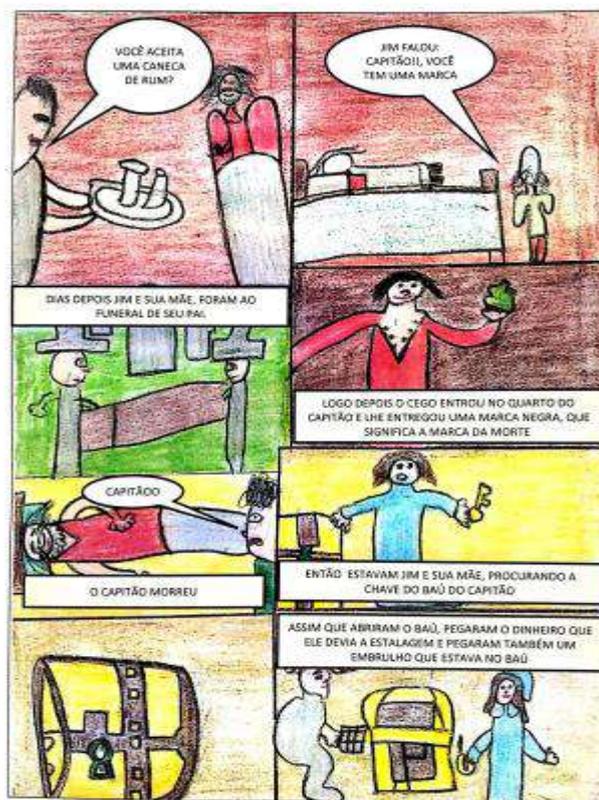
Na sétima página, as personagens apresentam tamanhos e traços semelhantes. A figura do capitão aparece no quinto quadro deitada, seguida da legenda “o capitão morreu”. Ganha destaque o baú, por ser um objeto significativo e misterioso dentro da história.

Fig. 40– página 6



6

Fig. 41 – página 7



7

A oitava página apresenta divisão na metade, contendo quadrinhos na parte superior e o mapa ampliado, representado na parte inferior, que mostra ao leitor onde está o tesouro, por meio da marca, representada por um “X” e da escrita “o tesouro está aqui”.

Na nona página, a presença de desenhos representando árvores, o navio e o fundo azul, representando céu e mar, mostra ao leitor a mudança da cena narrativa, indicando o espaço, ilha. A condução da história é realizada pela voz do narrador e pelos recursos visuais, pois os alunos investiram nos detalhes dos desenhos, imaginando pelo leitor. As cores do fundo dos quadrinhos marcam a mudança de ambiente e tempo.

Fig. 42 – página 8

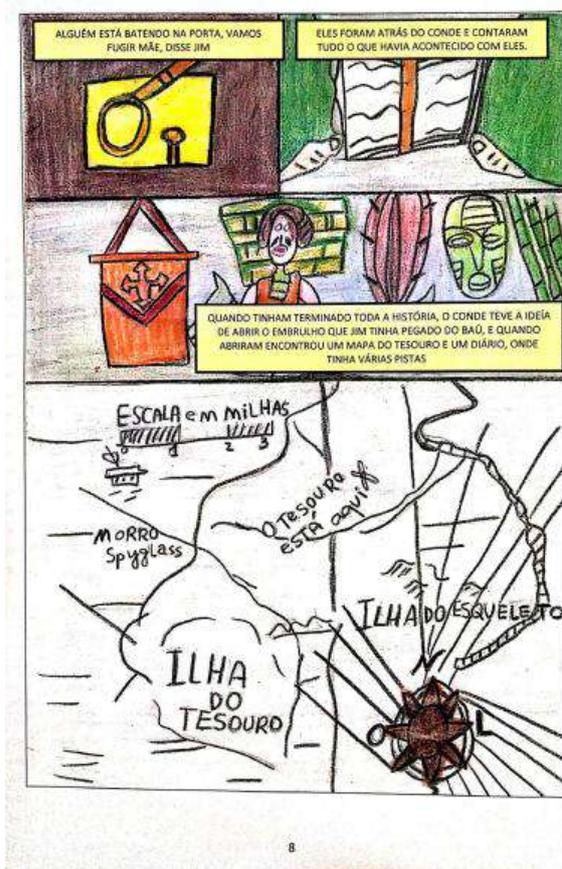
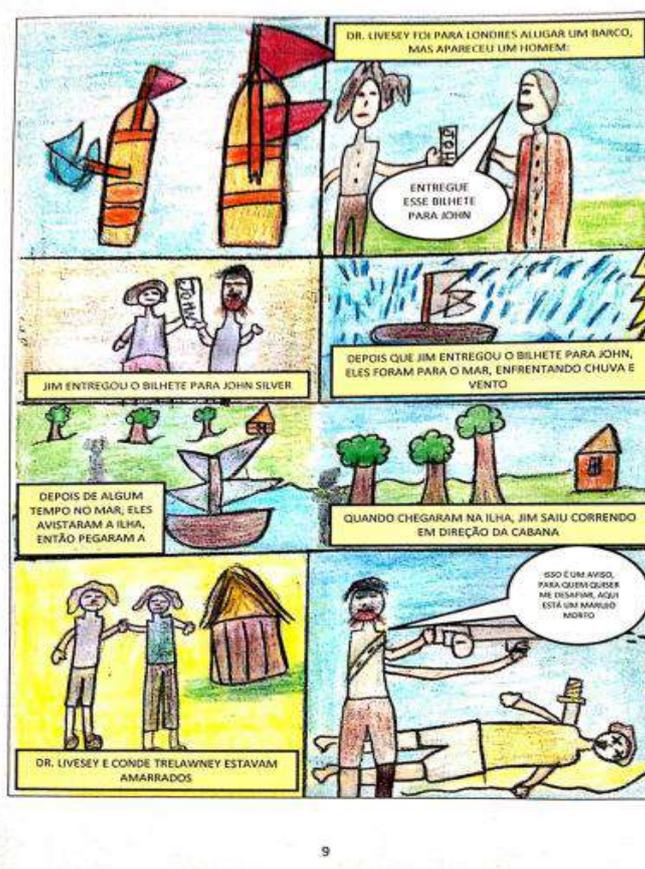
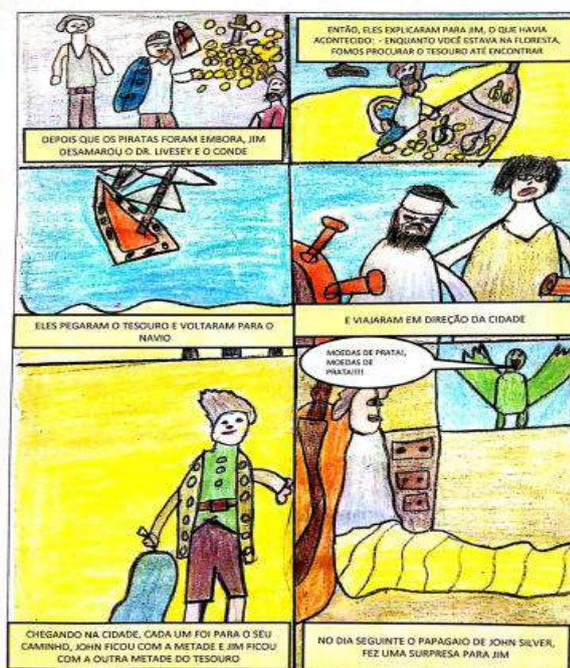


Fig. 43 – página 9



Na última página, também há predominância da voz do narrador. Os detalhes dos desenhos e o colorido realçam a produção, sendo um atrativo para o leitor. Os tamanhos e a quantidade de quadrinhos mudam a cada página.

Fig. 44 – página 10



Em relação à linguagem, os desenhos, o discurso direto (fala das personagens) e o discurso indireto (fala do narrador) operam numa relação complementar, garantindo o sentido do texto. O discurso direto confere maior dinamismo às cenas e entre as personagens, apresentando frases curtas e diretas (predomina período simples), como “Me chame de capitão” (quadro 2, p.5) e “Eu me chamo Jim” (quadro 4, p.5). O discurso indireto é mais descritivo e sua elaboração ocorre com frases mais longas (predomina período composto), “logo depois o cego entrou no quarto do capitão e lhe entregou uma marca negra que significa a marca da morte” (quadro 4, p.7).

As etapas principais da história foram recuperadas na retextualização. Dessa forma, mesmo sem conhecer a história do texto-fonte, é possível entender o enredo.

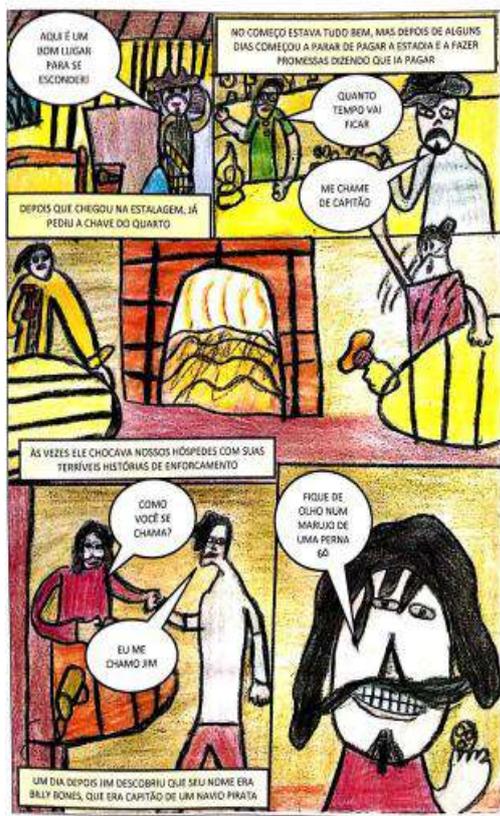
Com a apropriação da voz do narrador, os alunos contam a história, colocando seu ponto de vista e recuperando as etapas que eles entendem como sendo mais pertinentes. Apresentam criatividade para construir a narrativa visual, valorizando o próprio desenho ao digitalizar as imagens.

Em relação à língua, há preocupação em adequá-la à norma-padrão. Utilizaram pontuação e acentuaram as palavras. Há concordância entre sujeito e verbo, dessa forma, a etapa de revisão do texto foi bem aproveitada pelo grupo. A partir da produção, o grupo demonstrou habilidade em produzir um texto verbo-visual, pois sua composição articula as linguagens verbal e visual constituindo, segundo Brait, um “todo indissolúvel”, promovendo a construção de sentido.

#### **a) Mistério na ilha do tesouro**

Os alunos-autores desta produção envolvem o leitor no mistério por meio da escolha lexical, sugerindo o clima de suspense na narrativa: “Às vezes ele chocava nossos hóspedes com suas terríveis histórias de enforcamento” (p.5). Ao utilizar o adjetivo “terríveis” e a locução adjetiva “de enforcamento” os alunos atribuem características às histórias, conferindo-lhes tom sombrio.

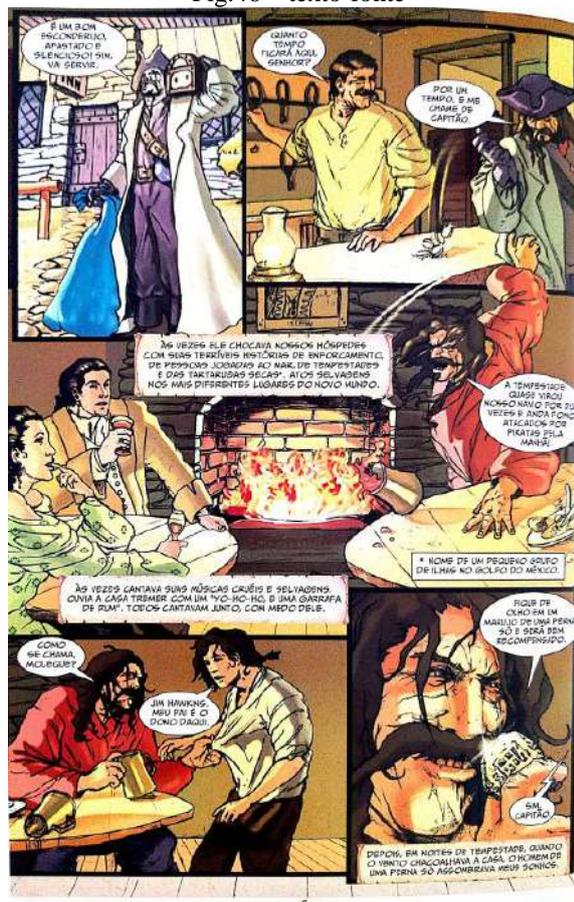
Fig.45 – produção G2



5

página 5

Fig.46 – texto-fonte



HARRAR, 2010, p.6

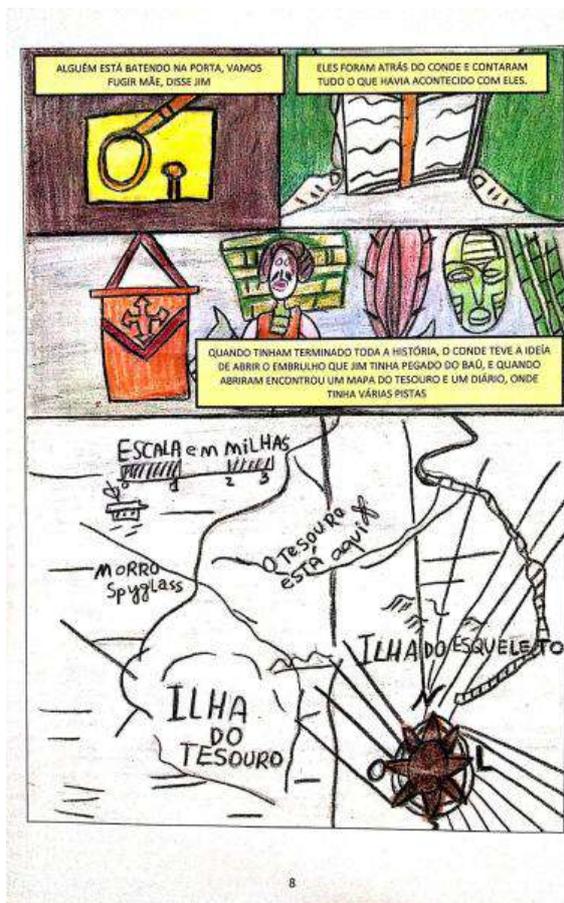
Na retomada do texto-fonte, os alunos-autores mantiveram a oração principal e apagaram os exemplos que se seguem, com isso abrem espaço para que o leitor interaja com a história, conseguindo imaginar e levantar hipóteses sobre as “terríveis histórias”. Para Jouve (2002, p.61) o *como* ler é que traz sentido ao texto: “saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre texto e leitor”. Nesse sentido, o grupo convida o leitor a pensar sobre a leitura, conectando-se aos autores, por meio do texto.

#### b) Em busca do tesouro: o mapa e a relação espaço-temporal

O grupo apresenta o mapa em metade da página 8. Ganha destaque o nome das ilhas “ilha do tesouro”, recuperando o título, e “ilha do esqueleto”. Além de marcarem com um “X” – típico da indicação de localização – reforçam a localização do tesouro com a expressão “o tesouro está aqui”. O apagamento da data confere um caráter atemporal ao mapa.

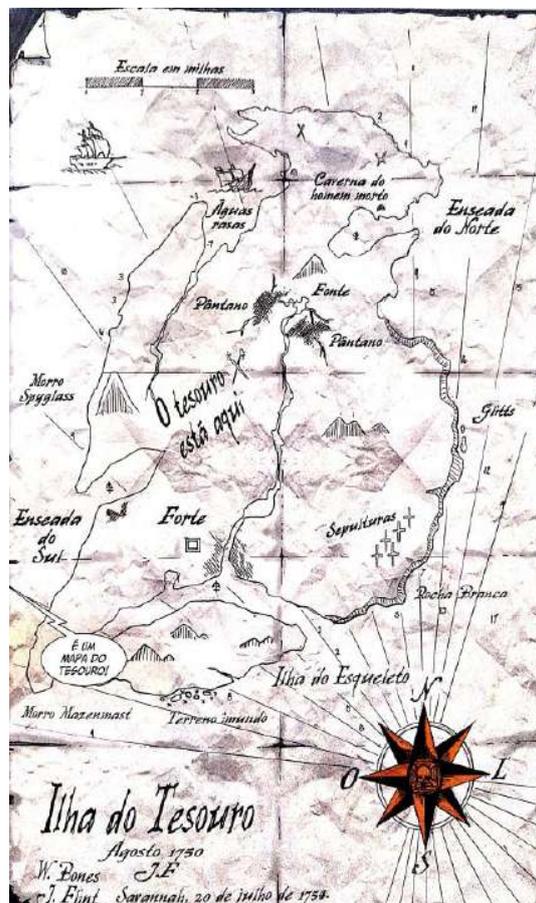
O mapa é apresentado de maneira reduzida, com apagamento dos lugares marcados no texto-fonte que facilita a localização para o leitor. O nome das ilhas é preservado, por ser o local principal, segundo os alunos-autores, mantendo proximidade com o texto-fonte.

Fig.47 – mapa G2



página 8

Fig.48 – mapa texto-fonte



HARRAR, 2010, p.25

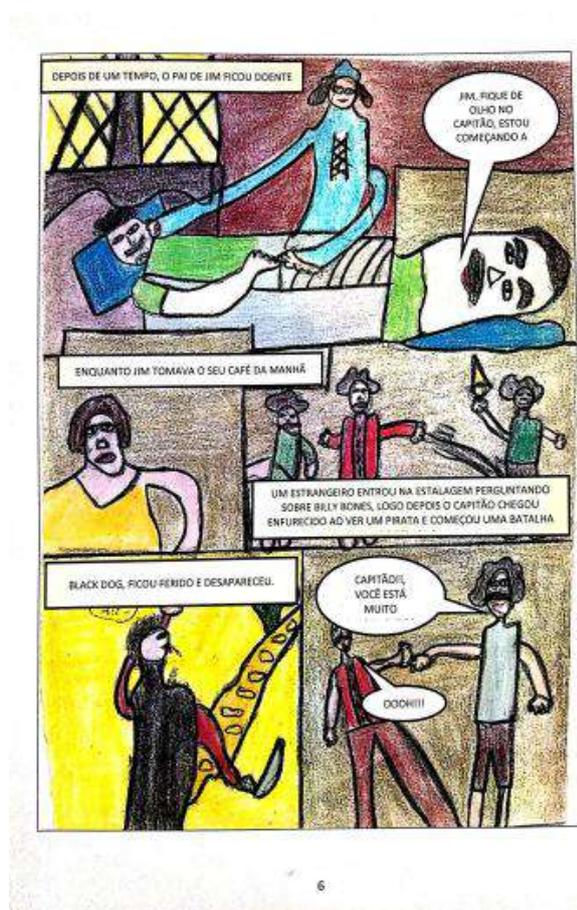
Conforme o texto-fonte, a representação da bússola é recuperada, indicando a localização, bem como a reconstrução da “escala em milhas”. Novamente, os alunos-autores deixam espaço para a interação com leitor que, por meio do texto verbo-visual, pode levantar hipóteses sobre o tempo da narrativa. Ainda nesse sentido, as palavras e expressões temporais não são precisas: “em um dia” (p.4), “depois de alguns dias” (p.5); “depois de um tempo” (p.6), “dias depois” (p.7). Dessa maneira, os elementos visuais colaboram com o desenvolvimento da narrativa e a abertura temporal favorece o diálogo do leitor com o texto.

### c) Do aluno-leitor para autoria: a ilha do tesouro na perspectiva dos estudantes

Os alunos-autores utilizam em toda a produção as personagens principais, secundárias, criadas, segundo a perspectiva deles, e apresentadas aos leitores antes de iniciar a narrativa. A escolha das cores e traços dos desenhos realçam a presença autoral dos estudantes.

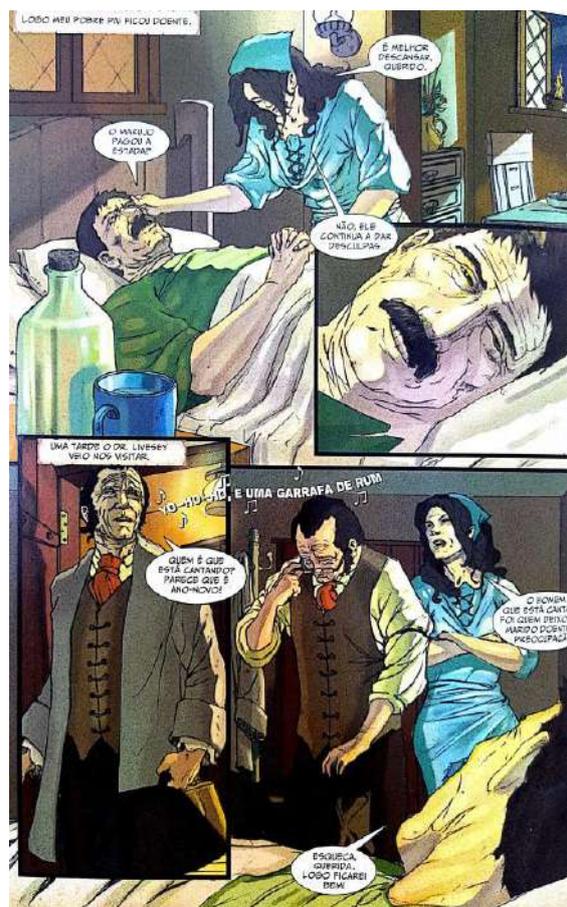
As personagens estabelecem diálogo em quase todos os quadros, conferindo dinamismo à narrativa, também proporcionado pelo uso do discurso direto com frases curtas e objetivas. As legendas possuem frases mais longas e, por meio do discurso indireto, complementam a fala das personagens, acrescentando informações ao leitor, como no primeiro quadro da página cinco que contém a frase no balão “Aqui é um bom lugar para se esconder”, a referência ao lugar vem em seguida na legenda “Depois que chegou na estalagem...”. Jim passa de narrador-personagem, no texto-fonte, a personagem, complementando o sentido estabelecido no texto verbo-visual.

Fig. 49 – produção G2



página 6

Fig. 50 – texto-fonte



HARRAR, 2010, p. 8

Segundo Eisner (2010), o rosto é a parte que chama mais atenção e envolve o leitor. A produção dos alunos dá ênfase ao rosto das personagens (quinto quadro, na página cinco) com a ampliação do rosto do pirata e o destaque ao rosto do pai de Jim (segundo quadro, página seis), sendo que a figura de Billy Bones sugere que está em pé, pois sua face foi desenhada na vertical e a figura do pai de Jim sugere que ele está deitado, sua face foi desenhada na perspectiva horizontal, além de apresentar sua imagem deitada na cama. Os alunos retomam os quadros superiores da mesma forma que o texto-fonte, na parte inferior, no entanto, há uma retomada das páginas seguintes de maneira sintetizada.

O grupo caracteriza com propriedade e criatividade as personagens, conferindo detalhes singulares a cada uma. Os balões-fala alinham-se às personagens, situando o leitor. Na produção dos alunos-autores, com a apropriação da voz do narrador, a narrativa torna-se mais alinhada ao texto-fonte e linear, dessa forma, o leitor tem diante de si uma história pronta que ele irá ler. Nesse sentido, os alunos priorizam a aproximação com o texto-fonte, retomando-o de maneira sintetizada e dialógica. Para Bakhtin (2018, p.209), “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem”. Nesse contexto, a proposta retoma o conceito bakhtiniano ao afastar-se da língua abstrata e sem vida, tornando-a parte constituinte da vida dos alunos que apresentam aos leitores seu ponto de vista.

#### 4.2.3 Retextualização do grupo 3

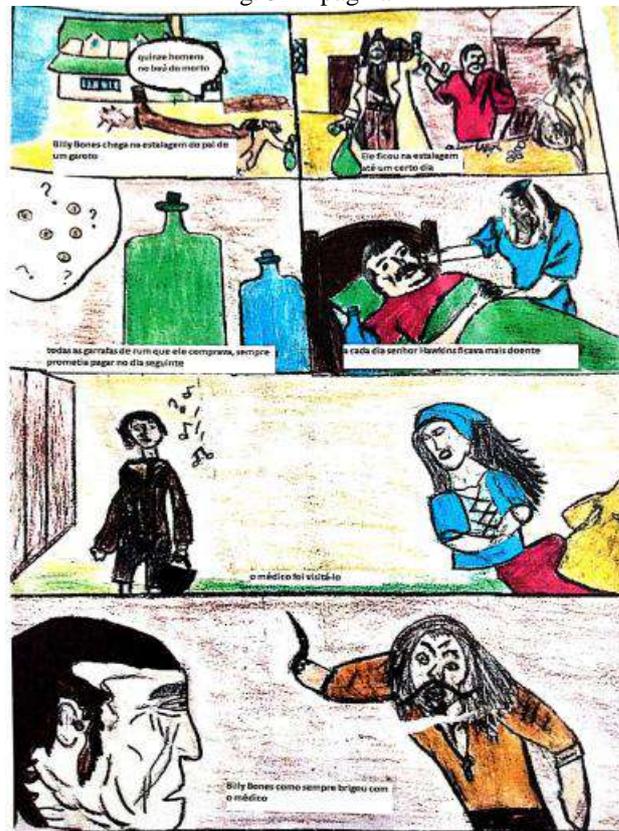
O grupo utilizou seis páginas, incluindo a capa para retextualização. Os desenhos foram feitos manualmente e digitalizados e os autores acrescentaram o texto escrito com auxílio da ferramenta “caixa de texto”. A cada página o leitor encontra diferentes tamanhos e quantidades de quadros, sugerindo a dinâmica textual.

A capa foi produzida na posição horizontal, com fundo azul que retoma o céu e mar, os alunos antecipam ao leitor o ambiente onde se passará a história. A figura do pirata é representada por uma caveira, com uma bandeira branca, marcando uma oposição, visto que a cor de bandeira atribuída aos piratas é preta.

Diferente das produções anteriores, em que a personagem Billy Bones aparece na primeira página, em destaque, conforme o texto-fonte, nesta produção, ela foi incorporada aos demais quadros. A reprodução gráfica foi reduzida para compor a narrativa, com os demais quadrinhos da primeira página que possuem seis quadros, sendo os quatro primeiros menores e os dois últimos maiores e retangulares. Com isso, os alunos-autores sintetizam a narrativa nos quatro primeiros quadros e, nos dois últimos, privilegiam o cenário e a expressão facial

das personagens. No quinto quadro, chama a atenção a colocação pronominal em: “o médico foi visitá-lo”, indicando o cuidado que os alunos-autores apresentam em se aproximar da linguagem formal.

Fig. 51 – capa

Fig. 52 – página 1<sup>7</sup>

1º quadrinho: quinze homens no baú do morto  
 Billy Bones chega na estalagem do pai de um garoto  
 2º quadrinho: Ele ficou na estalagem até um certo dia  
 3º quadrinho: todas as garrafas de rum que ele comprava, sempre prometia pagar no dia seguinte  
 4º quadrinho: a cada dia senhor Hawkins ficava mais doente  
 5º quadrinho: o médico foi visitá-lo  
 6º quadrinho: Billy Bones como sempre brigou com o médico.

Na segunda página, o fundo recebe tonalidades de azul – cores frias, colaborando com o enredo fúnebre, pois nos quatro quadros da página são representadas as mortes de pai de Jim e Billy Bones. Ganha destaque uma cruz (terceiro quadro) retomando o tema da morte. A página diferencia-se pela ausência de balões, dessa forma, história é contada somente pela voz do narrador.

<sup>7</sup> Na produção do grupo 3, inserimos legendas para facilitar a leitura do texto verbal. As produções originais, em anexo (cartão *pen drive*), estão em tamanho real e legíveis.

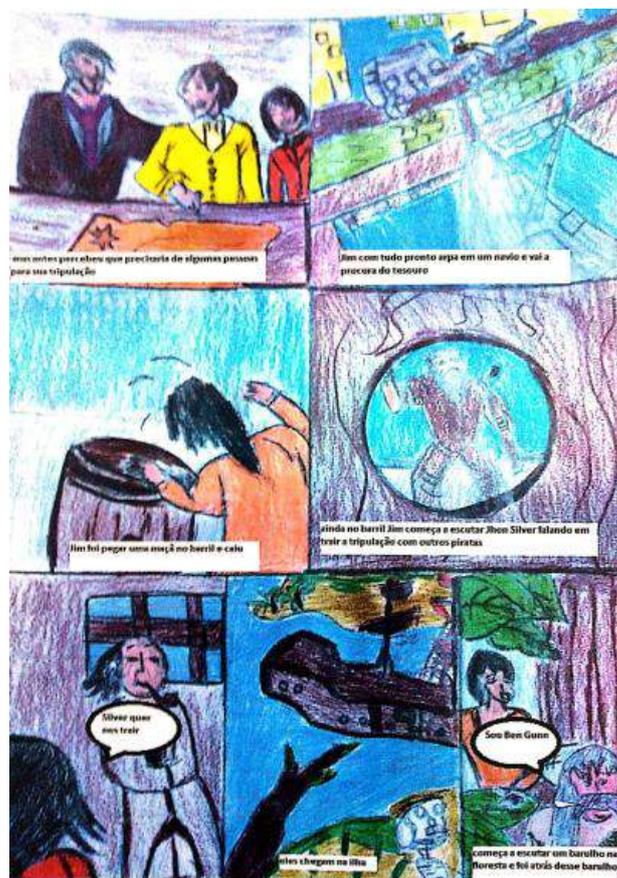
Na terceira página, há sete quadrinhos que sugerem uma dinâmica maior na narrativa. O texto escrito colabora com a movimentação, por meio do uso dos verbos de ação nas legendas: “vai”, “pegar”, “escutar”, “trair”, “chegam” e “foi”. Os tons de azul predominam, indicando o espaço ao leitor – o mar.

Fig. 53 – página 2



1º quadrinho: o pai de Jim acaba morrendo  
 2º quadrinho: alguns dias depois do pai de Jim morrer, Billy Bones acaba morrendo.  
 4º quadrinho: cuidando de Billy Bones Jim descobre um mapa do tesouro

Fig. 54 – página



1º quadrinho: mas antes percebeu que precisaria de algumas pessoas para sua tripulação  
 2º quadrinho: Jim com tudo pronto arpa em um navio e vai a procura do tesouro  
 3º quadrinho: Jim foi pegar uma maçã no barril e caiu  
 4º quadrinho: ainda no barril Jim começa a escutar Jhon Silver falando em trair a tripulação com outros piratas  
 5º quadrinho: Silver quer nos trair  
 6º quadrinho: eles chegam na ilha  
 7º quadrinho: Sou Bem Gunn/ começa a escutar um barulho na floresta e foi atrás desse barulho

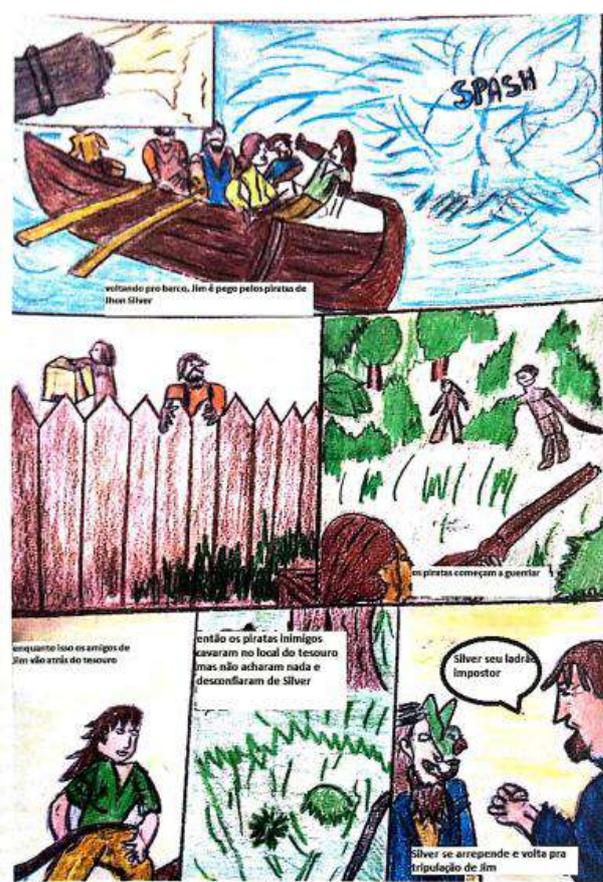
Na quarta página, o primeiro quadro possui uma sobreposição com um *zoom*, focalizando o canhão, os alunos-autores adotam esse recurso a fim de indicar o conflito enfrentado por Jim e sua tripulação em alto mar. A onomatopeia “SPASH” indica o

movimento no mar. Nos outros cinco quadros, o leitor tem a localização espacial- a ilha-, por meio do texto visual.

Na quinta página, quatro quadros apresentam o desfecho da narrativa. Há predominância do texto visual e da voz do narrador, por meio do discurso indireto. A figura do pirata ganha destaque no último quadro, num movimento contrário ao texto-fonte cujo desfecho acontece com a figura de Jim.

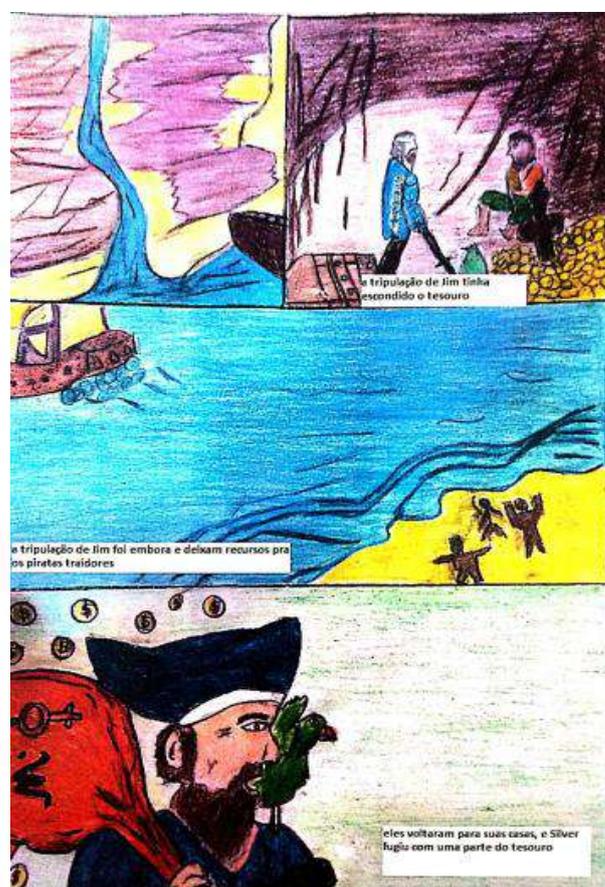
As falas contidas nos balões são objetivas e diretas, os alunos-autores recorrem ao período simples e ao discurso direto, ao passo que nas legendas há predomínio do período composto e uso do discurso indireto.

Fig. 55 – página 4



1º voltando pro barco, Jim é pego pelos piratas de Jhon Silver  
 3º quadrinho: os piratas começam a guerrear  
 4º quadrinho: enquanto isso os amigos de Jim vão atrás do tesouro  
 5º quadrinho: então os piratas inimigos cavaram no local do tesouro mas não acharam nada e desconfiaram de Silver  
 6º quadrinho: Silver seu ladrão impostor/ Silver se arrepende e volta pra tripulação de Jim

Fig. 56 – página 5



2º quadrinho: a tripulação de Jim tinha escondido o tesouro  
 3º quadrinho: a tripulação de Jim foi embora e deixam recursos para os piratas traidores  
 4º quadrinho: eles voltaram para suas casas, e Silver fugiu com uma parte do tesouro.

### a) Mistério na ilha do tesouro

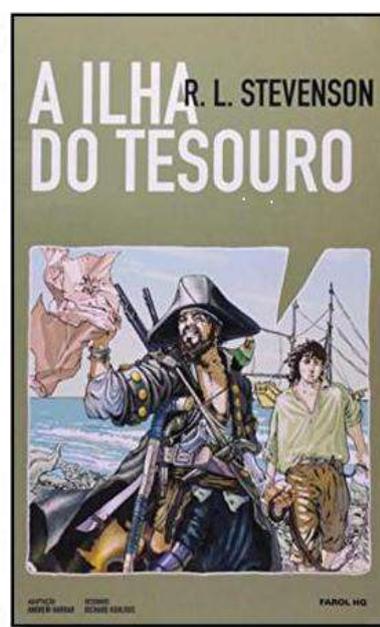
O mistério e suspense são retratados na produção na capa. Os alunos-autores retomam o texto-fonte, mostrando inovação e criatividade na capa cujo elemento central é a figura de um pirata, mas se distanciam desse estereótipo, ao colocar a figura de uma caveira para representar o pirata. O mapa da capa do texto-fonte é substituído por uma bandeira. Há também um apagamento da personagem principal, Jim. Nessa inversão, os alunos-autores destacam o mistério e suspense representados na figura das caveiras que ganha o protagonismo na perspectiva deles.

Fig. 57 – capa G3



Capa

Fig.58 – capa texto-fonte



*A ilha do tesouro*, 2010, capa.

Embora o texto apresente desenhos que foram digitalizados, a capa é inteiramente criada com recurso tecnológico, pela ferramenta *Canva* e a disposição na horizontal. O fundo azul remete a um dos espaços onde se passa a narrativa, o mar. De forma criativa, os alunos-autores invertem os padrões, pois um pirata, na figura de caveira, segura uma bandeira branca – símbolo da paz. Com isso, quebra a expectativa do leitor e, ao mesmo tempo, aguça a curiosidade para conhecer a história.

No canto superior direito, o leitor encontra a caveira com ossos cruzados, lenço na cabeça e um tapa-olho – típica caveira de bandeiras piratas- que, por ter caráter de ameaça, perigo, opõe-se à bandeira branca. Dessa forma, o leitor encontra-se diante de um jogo de oposições materializado na capa.

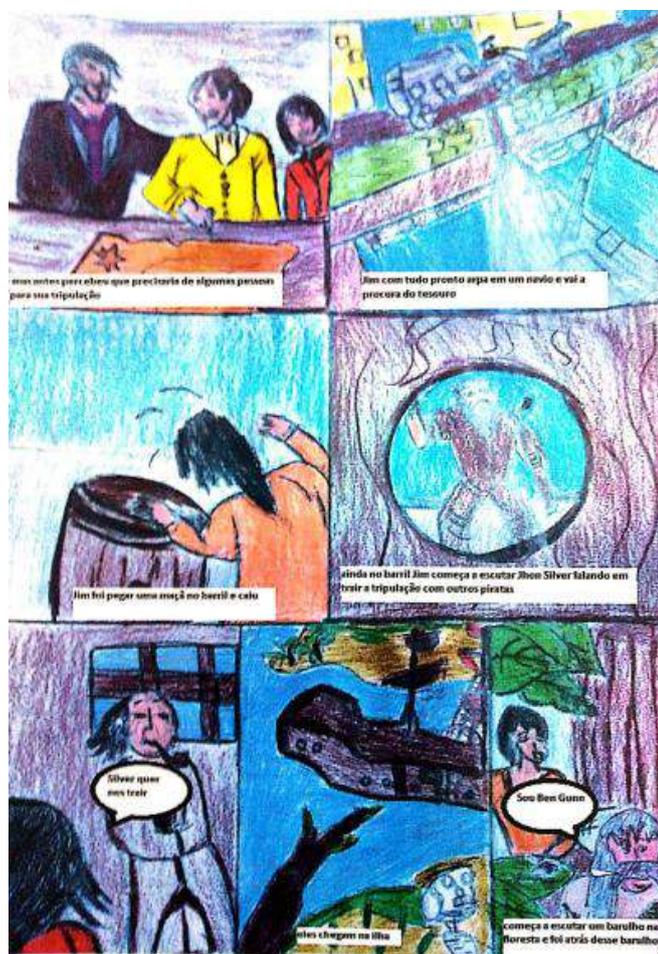
Conforme abordado em atividade anterior, a capa retoma o enredo da narrativa e sintetiza o tema por meio do desenho e da cor escolhidos. Nessa direção, os alunos-autores, na

elaboração da capa, atingem o objetivo de situar o leitor quanto ao enredo. Com a figura da caveira – símbolo da pirataria e de transformação – o leitor tem uma prévia do contexto. Nesse sentido, a produção remete ao mistério e suspense como temas antecipados pela capa.

#### b) Em busca do tesouro: o mapa e a relação espaço-temporal

A produção do terceiro grupo reconfigura o tempo e espaço no texto visual, por meio dos detalhes dos ambientes, das roupas das personagens e das cores utilizadas no fundo dos quadrinhos. O mapa, presente nas outras produções, não ganha destaque na perspectiva dos estudantes. Ele aparece, no primeiro quadro da terceira página, sem elementos verbais, sobre uma mesa, representado por uma forma retangular, com linhas que simbolizam uma bússola.

Fig. 59 – produção G3



Página 3

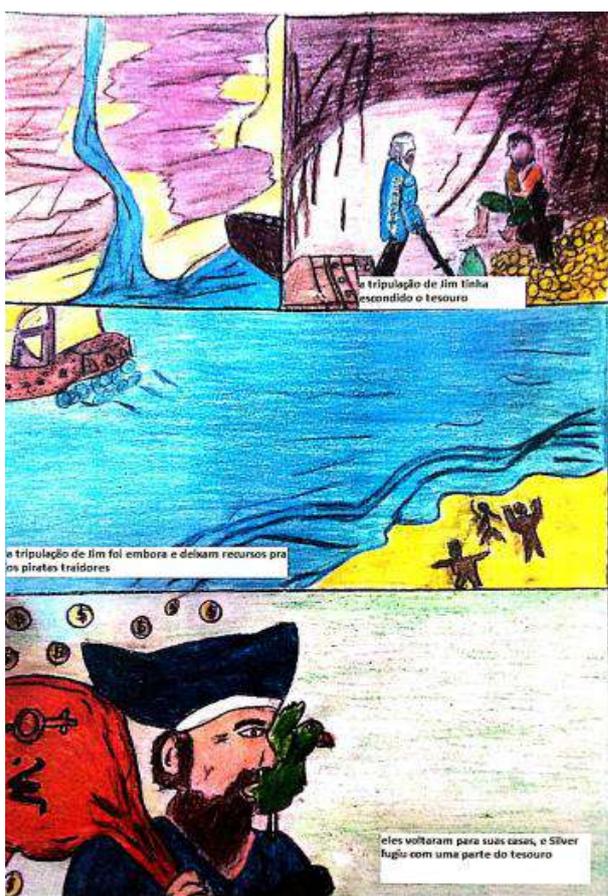
Apesar da ausência do ano em que acontece a história, os alunos-autores investem nos detalhes do desenho e, pela roupa das personagens, o leitor pode inferir que se trata de um tempo passado. As cores de fundo dos quadros posteriores revelam ao leitor o espaço - mar, complementado pela legenda do sexto quadro “eles chegam na ilha”, com o uso da preposição “em”, aproximando-se da oralidade.

### a) Do aluno-leitor para autoria: a ilha do tesouro na perspectiva dos estudantes

A retextualização do grupo caracteriza-se como paráfrase pela aproximação com o texto-fonte. Segundo Orlandi (1998, p.15) “Em termos discursivos, teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo”. Os alunos-autores retomam o texto lido e reconstruem a narrativa de maneira sintetizada, por meio das legendas, assumem a voz do narrador que complementa o texto visual e as falas das personagens, em balões.

Na retomada do texto-fonte, os alunos-autores assinalam sua autoria, reorganizando o texto, assumindo a voz do narrador e apresentando ao leitor as partes que, segundo o ponto de vista deles, são mais relevantes. Outra marca autoral é a mudança na personagem principal. Enquanto no texto-fonte Jim é protagonista, na produção dos alunos o protagonismo é revelado na figura do pirata. Na última página, o texto-fonte apresenta o desfecho com Jim em sua casa, na retextualização, é o pirata quem encerra a narrativa.

Fig. 60 - produção G3



Página 5

Fig. 61 – texto-fonte



HARRAR, 2010, p.84

Na perspectiva bakhtiniana, o processo autoral é revelado por meio do posicionamento valorativo e axiológico, nesse sentido, o fato de reverter o protagonismo da figura do garoto – Jim – para o pirata, os alunos-autores subvertem a lógica binária – bem e

mal – apontando o posicionamento autoral. Nas palavras de Faraco (2005, p.22): “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético”.

A produção dos alunos reverte simetricamente o desfecho. No último quadro, no texto-fonte, a história termina com Jim em seu quarto observando o papagaio do pirata na janela, no último quadro da retextualização, ganha destaque a figura do pirata com o tesouro e seu papagaio no ombro. Na retomada do texto-fonte, os alunos recriam o desfecho e realçam o pirata, assinando, dessa forma, sua autoria.

### **4.3 Momento da partilha: a vez e a voz dos estudantes**

Uma das grandes questões envolvendo a produção escrita na escola é: para quem o aluno escreve? Para Britto (2012) a interlocução é inerente à linguagem, não existe neutralidade ao enunciar algo. Nesse sentido, a produção escrita na escola deve ter ligação direta com a interlocução, ou seja, escrevo para quem? Para Volóchinov, o interlocutor não pode ser abstrato, assim, “a palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, ela é orientada para quem é esse interlocutor” (2017, p.204). Nessa concepção, o autor pondera que esse interlocutor pertence a algum grupo, podendo haver uma hierarquização entre os falantes.

A partir desses pressupostos, reiteramos que a língua é um ato social, portanto, envolta de ideologia. A palavra é um elo entre os falantes, por isso Volóchinov destaca que “a palavra é um ato bilateral”, ou seja, há de se considerar o meio social que interfere na orientação da palavra.

Levando em conta a linguagem como processos interativos e cientes da importância da escrita com interlocutor, propusemos aos alunos que partilhassem com os colegas sua produção. Além da interação entre os grupos, houve transmissão de conteúdo, visto que cada grupo mostrou aos demais como havia produzido seu trabalho. Segundo Gomes-Santos “a atividade de expor se define por um movimento de retorno a um repertório de conhecimentos associados à finalidade de apresentá-lo a alguém” (2012, p.16). Schneuwly e Dolz salientam que a exposição é pouco utilizada pela escola, é por meio da exposição que os alunos tornam-se “especialistas” (2011, p. 184).

A organização de como fariam a apresentação foi realizada pelos alunos, sem intervenção da professora, fortalecendo a autoria do trabalho, nas palavras de Gomes-Santos “seja qual for o modelo de organização global da exposição pelo qual optará o professor, o

mais importante é perceber que ele ganha vida quando é efetivamente realizado pelos expositores, ou seja, quando entra em funcionamento pela ação dos alunos” (2012, p.99).

Para o autor, a exposição deve estar alicerçada sob dois eixos: do ensino, ou seja, na perspectiva do professor que utiliza a exposição como ferramenta e da aprendizagem, na perspectiva do aluno como um trabalho a ser realizado. Ao expor, o aluno faz uso de outras linguagens, com outros textos, tendo, portanto um caráter intertextual, pois: “[...] reside no fato de que se compreende o expositor como aquele que fundamentalmente coloca em diálogo uma multiplicidade significativa de textos.” (2012, p.16).

Inicialmente os grupos (1 e 2) apresentaram-se. Para Schneuwly e Dolz, essa etapa é “uma fase de abertura” e requer certa figuração dos estudantes. Em seguida, cada grupo recontou a história, utilizando a modalidade oral, conforme aponta Marcuschi (2000). Por fim, compartilharam com os colegas e professora as etapas que percorreram no processo de criação e retextualização, enfocando a etapa de que mais gostaram ou a que foi mais difícil de fazer. Os alunos demonstraram a apropriação do trabalho, fizeram a apresentação com projetor em que reproduziram sua produção íntegra, à medida que mostravam os *slides*, explicavam aos ouvintes as etapas percorridas. Além da apresentação, houve tempo para que os ouvintes tirassem dúvidas. Dessa forma, a apresentação, configura-se como,

um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ *et al*, 2011, p.185).

Partindo da relevância da apresentação, enquanto gênero textual, o texto oral dos alunos transmitiu as informações ao público e descreveu seu percurso de criação. Diante da apresentação dos alunos, elencamos as abordagens mais significativas: a) autoafirmação da autoria; b) recontar a história; c) partilha das dificuldades na produção. Segundo Dolz, a apresentação oral também favorece a reflexão acerca do comportamento do expositor. Nesse sentido, os três grupos sinalizaram essa preocupação, utilizando uma linguagem mais formal e, ao mesmo tempo, clara e objetiva.

Quadro 6 – abordagens na partilha

	Autoafirmação da autoria	Recontar a história	Dificuldades
G1	Apresentação	X	Adequação do tempo verbal; Produção da HQ.
G2	Apresentação; Desenhos diferentes do texto-fonte.	X	Produção da HQ; Acabamento digital.
G3		X	

Um dos aspectos abordados por Dolz é as características linguísticas que, segundo o autor, deve fornecer ao aluno subsídios para que possa estruturar o gênero. Levando em conta essas características, analisamos a exposição oral dos alunos em torno de: marcadores de estruturação do discurso; organizadores temporais e tempos verbais.

#### 4.3.1 Aspectos linguísticos G1

O grupo inicia sua exposição com a apresentação, indicando a autoria do trabalho e o trabalho em equipe: *“Meu nome é F. a capa foi elaborada por todos nós juntos”*. Após a descrição da capa, o expositor passa para a explicação do texto, recontando a história. Marcam a estrutura do discurso as palavras: *daí* (L.5, 9, 17, 18, 19) *então* (L.7) que são recorrentes na oralidade. Outro marcador observado é de organização temporal, cujo uso é feito por meio das palavras e expressões: *então* (L.7), *nessa noite* (L.5), *chegando lá* (L.8), *agora* (L.12), *depois* (L.12, 16), com isso os expositores garantem uma sequência lógica ao texto.

A terceira característica linguística observada é a dos tempos verbais que está marcada essencialmente por locuções verbais: *decidi fazer* (L.1), *vou falar* (L.12), nesse aspecto também se aproximam da oralidade, pois utilizam a locução verbal no lugar da forma verbal simples.

1.A gente pensou tudo daí ela fala tudo sobre um pouco do livro daí eu decidi  
2.fazer um barco e escrever a ilha do tesouro. Ali eu coloquei a editora a  
3.ilustradora tudo certinho. Aqui começa quando Billy Bones chega na estalagem  
4.de pai de Jim. Ele feliz que acha um lugar para esconder seu tesouro, suas  
5.coisas e começa a cantar. Daí, nessa noite, ele comemorou tanto bebendo que  
6.começou do nada, ele começou a contar histórias de terror assustando os  
7.outros hóspedes. Então Billy Bones queria achar o tesouro também [...]  
8.Chegando lá, ela fala com prefeito e pede ajuda a ele. Com o conde, quer dizer,

- 9.com o conde. Daí nesse, no meio do livro, eles acham o mapa e nesse mapa Jim  
 10.comemora por que era o mapa do tesouro nisso Jim queria achar o mapa daí  
 11.ele fala pros piratas que ele que irá até a ilha  
 12.Meu nome é J, eu vou falar um pouco agora sobre o resto. Depois que ele  
 13.entregou a carta para John Silver. Eles entraram no navio e começaram a  
 14.cantar. Nisso o Jonh Silver apresentou o papagaio dele. Nisso aconteceu a  
 15.tempestade aí depois o Jim foi pegar maçã e nisso caiu dentro do barril.  
 16.Depois ele escutou a conversa de Jonh Silver que (ia contar para os outros).  
 17.No outro dia, é, eles fizeram avistaram uma ilha daí eles foram na ilha nisso  
 18.Jim saiu daí ele foi para dentro da floresta e encontrou uma pessoa. E nisso  
 19.começou a guerra. Daí Jim foi no navio dos piratas e... para cortar a corda.[...]  
 20.no final aparece o papagaio do Jonh Silver.

Os trechos apresentados mostram a articulação do grupo para construir o texto oral. Sabendo da formalidade que requer uma exposição oral, os alunos pensam nas palavras e se preocupam em passar as informações de maneira clara, por meio da fala espontânea, pois o único recurso para auxiliar a produção foi o projetor. Nesse sentido, a partilha foi o momento importante para o desenvolvimento dos alunos, conforme postula Dolz:

[...] pensamos que seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados [...] assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. (2011, p. 191).

No final da exposição, os alunos passam a palavra aos colegas para que façam perguntas sobre o trabalho. Nesse momento, a interação entre os alunos ratifica a importância de se ter um interlocutor na produção de texto para que a língua seja de fato viva, mutável e interativa.

#### 4.3.2 Aspectos linguísticos G2

A exposição do G2 também começa pela apresentação e fase de abertura, interagindo com o interlocutor: “Meu nome é F.A.V, eu vou explicar sobre o livro que a gente fez né. Foi muito difícil, espero que vocês gostem”(L.1). O expositor antecipa uma expectativa do interlocutor com “espero que vocês gostem”, ou seja, atender ao interlocutor é um dos objetivos dos alunos-autores.

Em relação às marcas linguísticas, a estrutura do discurso é marcada por: *aqui* (L.2, 4, 6, 8, 9, 16) *essa parte aqui* (L.8), *daí* (L.9, 13, 14, 16). Apresentam uso de organizadores temporais como: *agora vou falar* (L.4), *então* (L.12) e dos tempos verbais: *vou explicar* (L.1), *fizemos* (L.3). Com uso desses verbos, nota-se a elaboração e preocupação com o texto oral, pois no dia a dia, os alunos não utilizam, por exemplo, “fizemos”, mas na posição de formalidade, como o caso da exposição oral, os alunos modalizaram o uso da própria linguagem, pensando na esfera de circulação do texto e nos interlocutores, conforme observamos no trecho a seguir.

1.*Meu nome é F.A.V, eu vou explicar sobre o livro que a gente fez né. Foi muito*  
 2.*difícil, espero que vocês gostem. Aqui é a capa nossa, que a gente fez, e aqui eu*  
 3.*G M que fizemos o trabalho o G ficou com a parte do desenho e a pintura foi eu*  
 4.*e M. Agora eu vou falar sobre a parte. Aqui é o esboço dos personagens e aqui*  
 5.*a gente tentou pegar mais ou menos do livro mas tem coisas diferentes para não*  
 6.*ficar exatamente igual. Aqui é onde começa o livro e Billy Bones chega na*  
 7.*estalagem do pai do Jim. Onde ele decidiu guardar o tesouro dele [...] Aluno G:*  
 8.*essa parte aqui é o capitão recebendo a marca negra que é a morte. Aqui é o*  
 9.*Jim, daí aqui o capitão morre quando chega às 10 h da noite e eles acham a*  
 10.*chave no colar do capitão e abrem o baú. e quando eles abrem tem um diário e*  
 11.*o mapa e umas moedas que eles pegaram porque o capitão estava devendo. E*  
 12.*alguém tenta fugir e abrir a porta [...] então depois eles vão entregar o*  
 13.*bilhete e eles pegam uma tempestade [...] Daí aqui eles chegam a ilha e o Jim*  
 14.*sai correndo do barco de medo porque o cara quer esfaquear ele. Daí ele vai*  
 15.*correndo e acha uma cabana onde está o conde o dr. Livensey [...] Eles vão*  
 16.*embora. Daí aqui é o Jim chegou na casa dele e aqui é o final do livro que*  
 17.*aparece o papagaio.*

Apesar da troca de turnos entre os alunos, a sequência textual é mantida, fazendo com que essa troca não seja um problema para os interlocutores. Os alunos-autores se organizaram para “dividir” as partes que cada integrante iria falar, planejando sua exposição.

#### 4.3.3 Aspectos linguísticos G3

A exposição ficou restrita à recontagem da história. Diferente dos grupos anteriores, não houve a fase inicial, nem a partilha sobre as dificuldades de produção. A escolha dos

alunos foi apresentar o enredo ao público. Nas palavras de Gomes-Santos: “os conteúdos são formulados com base naquilo que o expositor busca enfatizar do tema que pretende expor” (2012, p.69).

A estrutura do discurso foi marcada pelas palavras e expressão: *no segundo quadrinho* (L.1), *aqui* (L.2, 8, 10), *aí* (L.3, 7). Há presença do marcador temporal: *quando o médico chegou* (L.5). Em relação ao tempo verbal, predomina o pretérito, pois é o tempo verbal marcante no reconto. Além dessas marcas linguísticas, chama a atenção à síntese que os alunos-autores fizeram para recontar a história, ou seja, uma sumarização, conforme esclarece Gomes-Santos: “a sumarização é, portanto, uma operação de transformação de um texto ou de uma sequência textual com vistas a torná-los mais sintéticos, a reduzi-los ou resumi-los [...]” (2012, p.70).

1.No segundo quadrinho de cima no canto direito tem o dono da estalagem que é  
2.o pai do Jim. Aqui deve ser as garrafas de rum. Esse é o pai do Jim doente por  
3.causa que o Billy Bones não pagava ele. Aí ele ficou com preocupação e ficou  
4.doente e morreu. Esse é o médico que Jim chamou porque estava muito  
5.preocupado. Quando o médico chegou o Billy Bones ficou bravo com ele. O pai  
6.do Jim foi enterrado, e sua esposa foi para o enterro dele. Ele morre também, o  
7.Jim acha o tesouro [...] Aí eles abrem o mapa e pegam a embarcação pra poder  
8.ir em busca do tesouro. Aqui ele vai buscar uma maçã só que não tem e acaba  
9.entrando dentro do barril. De dentro do barril ele pode ver Jonh Silver  
10.conversando. Aqui é o Jonh Silver (...) eles vão até a ilha, mas são atacados.

Outro diferencial na exposição do grupo foi que ela foi realizada apenas por um aluno, apesar disso, os demais ajudavam com a mudança dos slides e o expositor, em alguns momentos, recorreu aos colegas para ajudá-lo na apresentação.

Dessa forma, nas três apresentações os alunos ganharam espaço, vez e voz para transmitirem aos colegas e à professora o modo como produziram seus trabalhos. Dessa forma, o protagonismo discente alcançou destaque.

Dar espaço para os alunos utilizarem sua voz tornou as aulas mais dinâmicas e reflexivas. O compromisso deles em planejar, elaborar e apresentar o trabalho mostrou que o ensino compartilhado e protagonizado pelos alunos torna-se significativo, algo de que certamente se lembrarão. À medida que promovíamos essa prática, nos distanciamos de aulas repetitivas, pautadas em exercícios e correções em que se predomina a voz do professor.

Nesse sentido, a pesquisa colaborou para a apropriação do aluno e para a integração da professora-pesquisadora como sujeito da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa junto aos alunos do sexto ano insere a professora-pesquisadora também como sujeito da pesquisa. Nessa perspectiva, fizemos uma análise da contribuição teórico-metodológica na prática docente, pois no processo dialógico com os alunos, o professor-pesquisador se insere como alguém que participa e reflete sobre o processo.

A partir das primeiras leituras realizadas, iniciamos um replanejamento, pois à medida que aprofundávamos nosso conhecimento, passamos a colocá-lo em prática. Como resultado da mudança na dinâmica das aulas o aluno C.F (11 anos) disse: “professora, seu curso é bom mesmo, suas aulas estão diferentes”. Essa fala revelou que a teoria deve ser colocada em prática, deve ser experimentada e vivida.

A motivação inicial se consolidou durante todo o processo, era visível a mudança dos alunos e meu olhar para eles. Entender o processo de aprendizagem incidiu diretamente na prática docente. As teorias subsidiaram a condução de aulas mais reflexivas e consistentes e tanto alunos como professora se beneficiaram. Na medida em que aprofundava minhas leituras, automaticamente, a fala, a postura e a didática para ensinar se transformavam, segundo os alunos, para melhor.

Os benefícios do Programa de Mestrado Profissional para o ensino vão além do que foi exposto nesta dissertação. A compreensão de que a teoria não está apenas no plano das ideias, mas pode ser incorporada e aplicada na sala de aula, é decisiva para reconstrução do papel docente na sala de aula.

Os alunos motivaram-se com a leitura e produção textual, pois as atividades se afastaram dos questionários sobre a leitura e da produção cujo único interlocutor é o professor. Dessa forma, a cada proposta, ficava claro que a escrita não se faz em um “passe de mágica”, ela não é um dom que poucos são contemplados e o texto não se constrói em uma única aula, ele é constituinte de um processo que requer revisão, outros olhares, outras leituras. Nesse sentido, a correção não é um caminho de via única, as vozes dos alunos e a do professor têm o mesmo valor e colaboram com o aprimoramento do texto, ou seja, a voz do professor é uma dentre tantas que integram o diálogo com o texto.

Nessa direção, a sequência de atividades com rodas de leitura, discussões e revisões colaborativas alinham-se com as teorias bakhtinianas de interação. O ensino de língua insere-se dentro do projeto na construção textual e nas propostas de leitura, indicando caminhos aos

alunos do “querer dizer” e das “formas de dizer”, garantindo-lhes a autonomia e o protagonismo a que eles têm direito.

O trabalho com o texto multimodal atravessa as diversas linguagens, favorecendo o trabalho inclusivo à medida que mostra que existem diversas formas de se estabelecer comunicação e que o texto constitui uma unidade de sentido e, palavras e imagens, complementam-se para a essa construção.

Com a apropriação da leitura, os alunos acionam elementos discursivos e linguísticos que faziam parte do texto-fonte para incorporarem em sua retextualização, dessa forma, a produção escrita autoral ganha um apoio, uma base.

Em relação ao enredo, cada grupo apropriou-se da narrativa e atualizou os sentidos, verbais e visuais, para a sua realidade, destacando partes do texto-fonte que lhes foram mais significativas, além de renovar o estereótipo do pirata ou o papel do herói na figura da personagem Jim.

Por fim, a proposta em atrelar a tecnologia aos textos dos alunos foi um ingrediente que despertou o interesse e, ao mesmo tempo, mostrou aos alunos que a tecnologia não se restringe às redes sociais, mas que ela é uma ferramenta para colaborar com o aprendizado colaborativo, visto que foi nessa etapa que houve mais ajuda entre os integrantes.

Nesta pesquisa, meu desenvolvimento docente aconteceu junto com o dos alunos. Houve uma ruptura com os padrões conservadores tão arraigados nas aulas de língua portuguesa. A língua ensinada e aprendida de maneira contextualizada e reflexiva, o espaço de voz dos alunos e um trabalho que visa à inserção de todos igualmente refinaram as aulas e reconduziram o planejamento, de maneira que os resultados aqui apresentados vão além de uma pesquisa, configuram a mudança da perspectiva docente frente aos desafios de uma sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira De. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- AIZEN, Naumin. BUM! PRÁÁÁ! BAM! TCHÁÁÁ! POU! Onomatopeias nas histórias em quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de. *Shazam!* 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977, p. 270.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-289.
- \_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BITAZI, Fernanda I. Clássicos literários em quadrinhos: uma possibilidade para o letramento literário. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 96-108, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/8413/6154> . Acesso em: 18 jun.2018.
- BORGES, Renata F.A. *Clássicos em quadrinhos e seus editores no Brasil: o ímpeto na produção de adaptações literárias no século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.
- \_\_\_\_\_. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 20 jul.2018.
- \_\_\_\_\_. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 2009, v. 1, p.142-160. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3004/1935>. Acesso em: 20 jul.2018.
- \_\_\_\_\_. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/5397>. Acesso em: 20 jul.2018.
- \_\_\_\_\_. (org). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BRANDÃO, Helena H.N. Sobre a noção de interdiscursividade. In: *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 87-104.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 3 ago.2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211.BRASIL>. Acesso em: 3 ago.2018.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 ago.2018.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 2014.

CALAZANS, Flávio. *História em quadrinho na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

CAMPOS, Maria Inês B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 1972, p. 169-191.

CHARAUDEAU, Patrick. Modo de organização narrativo. In: *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p.151-200.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

DIKSON, D. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 90-109, 2017. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/3PdJMK> >. Acesso em: 7/03/2020.

DIOGO, Edson. *Guia dos quadrinhos*. Disponível em: [www.guiadosquadrinhos.com/](http://www.guiadosquadrinhos.com/).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinariedade: um projeto em parceria*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

[BR&lr=&id=zkedGe5p7rkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=projeto+de+leitura+interdisciplinar+na+escolas&ots=EQofdP2Kz&sig=yXP1r0ZnploLMCbUDcPF80B9Nao#v=onepage&q=projeto%20de%20leitura%20interdisciplinar%20na%20escolas&f=false](https://www.scribd.com/document/411111111/projeto-de-leitura-interdisciplinar-na-escolas). Acesso em: 10 dez.2019.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral: anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

HILGERT, José, G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: *Análise dos textos orais*.4.ed. São Paulo: Humanitas publicações. FFLCH. 1999.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto 2018.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização dos textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: Congresso Internacional de Abralín, III, 2003. Rio de Janeiro. *Anais*. Universidade do Rio de Janeiro.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. 2010. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucena

MORAES, Didier, Dias de. *Design de capas do livro didático: a editora Ática nos anos 1970 e 1980*. São Paulo: editora da USP/Com-Arte, 2017.

MOYA, Álvaro de. *Shazam!*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

OLIVEIRA, Maria C.X de. *A arte dos “quadrinhos” e o literário: a contribuição entre o diálogo verbal e visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura*. Tese (Doutorado em estudos comparados) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2008.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PUZZO, Miriam P; SANTOS, Sônia S.B. Gêneros discursivos e as novas linguagens no ensino da Língua Portuguesa. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 26-43, dez 2015.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_; VERGUEIRO Waldomiro; FIGUEIRA Diego (orgs). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Criativo, 2014.

REZENDE, N. L; SOUZA M. C. Do ensino escolar da escrita de textos narrativos. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/linhadagua/article/view/144994/147462>. Acesso em: 15 dez. 2019.

RODRIGUES, A. Natal; PAULA, de A. Azevedo. *Tempo de comunicação*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_(org). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. (p.13-36).

\_\_\_\_\_. MOURA, Eduardo (org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. LAEL / PUC. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_(org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, Roberto E. *Para reler os quadrinhos Disney: linguagem, evolução e análise de HQs*. São Paulo: Paulinas, 2002.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (22): 46 a 51, set./dez. 2001

SANT'ANNA, A. Romano. *Paródia, paráfrase e Cia*. 6.ed.São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Elaine H. de. *Diálogo entre diferentes temporalidades refratadas em textos verbo-visuais de periódicos brasileiros contemporâneos*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, R.J de; FEBA B.L.T. (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.213-244.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STEVENSON, Robert L. *A Ilha do Tesouro*. Adaptação de Andrew Harrar. São Paulo: Farol Literário, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Ilha do Tesouro*. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret: São Paulo, 2002.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angêla; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs); BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (org). *Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Criativo, 2013.

VIEIRA, Josenia. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico Funcional*. Brasília DF: J. Antunes Vieira, 2015. Disponível em: [https://www.cepadic.com/pdf/livro\\_multimodalidade.pdf](https://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf).

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Parecer comitê de ética

USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Projeto leitura e escrita de HQ: uma reconstrução do 6º ano

**Pesquisador:** Viviane Mendes Leite

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11987218.3.0000.5561

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.381.615

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa, de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP), visa a promover o protagonismo dos alunos do sexto ano da escola pública municipal. Para tanto, apresenta aporte teórico nas concepções de letramentos e multiletramentos. Propõe-se a leitura e reescrita da obra A Ilha do Tesouro, adaptação em quadrinhos. Na perspectiva bakthiniana, aplicam-se os conceitos de gênero discursivo e do discurso alheio. Os dados a serem analisados são quantitativos e qualitativos.

Os sujeitos são alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, estudantes da Escola Municipal: "Professor Cid Chiarelli" da Fundação Educacional Guaçuana, localizada no município de Mogi Guaçu-SP. A proposta consiste em aplicar as teorias de letramentos e multiletramentos para desenvolver a leitura e escrita dos alunos, promovendo o papel de protagonismo nos alunos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Tem como objetivo: "Desenvolver a leitura e escrita através do texto verbo-visual, compreender as relações discursivas, considerando a esfera de circulação."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora aponta, como Riscos:

Os riscos não são previsíveis nesta pesquisa. acrescenta, nos documentos: "Caso haja algum desconforto como constrangimento por parte do aluno, haverá intervenção da professora junto aos alunos e será comunicado aos responsáveis." E, como Benefícios: "Promover a inserção dos multiletramentos; Dar voz ao aluno, colocando-o como protagonista no processo de aprendizagem; Desenvolver a leitura e escrita do texto verbo-visual".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e de grande importância para a área. A pesquisadora atendeu às solicitações de parecer anterior.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos são apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações. Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerações finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

## ANEXO B – Autorização da escola



**Escola "Professor Cid Chiarelli" da Fundação Educacional Guaçuana**  
Entidade Mantenedora: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAÇUANA  
CGC Nº 52.742.236/0001-05  
Rua Hugo Panciera, 386 - Caixa Postal 151 - CEP 13845-190 - Mogi Guaçu-SP  
Fone (0xx19) 3861-1915 / Fax (0xx19) 3861-7212 / e-mail: fegcid@bol.com.br  
**FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL**

DECLARAÇÃO

Eu, Maria Bernadete Dalera, na qualidade de diretora técnica, responsável pela Escola "Professor Cid Chiarelli" da Fundação Educacional Guaçuana, autorizo a realização da pesquisa intitulada **Projeto leitura e escrita de HQ: uma reconstrução do 6º ano** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora, Viviane Mendes Leite; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura adequada à realização da referida pesquisa e também apresenta condições de prestar assistência ao participante, se necessário.

Mogi Guaçu, 11 de julho de 2018.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Maria Bernadete Dalera  
Diretora Técnica  
RG 10.458.029



## ANEXO C – Atividade 1



**Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana**

Rua Hugo Panciera, 386 - Fone (19) 3861-1915 / Fax (19) 3861-7212

e-mail: [fegcid@bol.com.br](mailto:fegcid@bol.com.br)

NOME: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

6º ano \_\_\_\_\_ manhã

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora:** Viviane Mendes Leite

Leitura e comparação de capas do livro: STEVENSON, Robert L. *A Ilha do Tesouro*.

Adaptação de Andrew Harrar. São Paulo: Farol Literário, 2010.

**Roda de conversa**

- 1.
2. Observar as diferentes capas do livro: *A Ilha do tesouro*, procurando identificar, tamanho, cores, formato de letras, composição na página. Identifique as semelhanças entre as capas e as diferenças.

Semelhanças	Diferenças

3. De que capa você mais gostou? Explique o que lhe levou a escolhê-la.

---



---



---



---



---

4. Qual capa tem mais relação com o título? Justifique.

---



---



---

**Comparando respostas:**

5. Chegou a hora de vocês levantarem hipóteses: as editoras pagam um designer para elaborar uma capa. Qual é função dela?

---



---



---



---

## ANEXO D – Atividade 2



**Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana**

Rua Hugo Panciera, 386 - Fone (19) 3861-1915 / Fax (19) 3861-7212

e-mail: [fegcid@bol.com.br](mailto:fegcid@bol.com.br)

NOME: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_  
6º ano \_\_\_\_\_ manhã Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora:** Viviane Mendes Leite

1. Você já conhece a história *A ilha do tesouro*, de R.L. Stevenson, que conta: “a vida do jovem Jim Hawkins vira de cabeça para baixo depois que um misterioso marujo chega à estalagem de seu pai. Ele é Billy Bones e guarda um segredo: um mapa que indica a localização de um tesouro inimaginável, escondido por um lendário pirata. O mapa acaba caindo nas mãos de Jim, que embarca em uma expedição para tentar encontrar o tesouro. Mal sabe ele o que está por vir: em um navio cheio de piratas, cada um com seus próprios objetivos, Jim descobrirá que são poucas as pessoas nas quais se pode confiar. Será que todos conseguirão o que querem? Ou Jim será mais esperto e ficará com a fortuna escondida? Ainda: Existia de fato um tesouro?”

(contracapa do livro *A Ilha do tesouro*)

Em duplas, vamos recuperar as principais etapas dessa narrativa?

- a) Localize o início da história:

---



---



---



---

- b) Identifique os conflitos:

---



---



---



---

- c) Apresente os resultados:

---



---



---



---

- d) Localize o desfecho (final):

---



---



---

2. Desenhe o quadrinho que representa o ponto alto (clímax) da história.



## ANEXO F – Atividade 4



**Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana**

Rua Hugo Panciera, 386 - Fone (19) 3861-1915 / Fax (19) 3861-7212

e-mail: [fegcid@bol.com.br](mailto:fegcid@bol.com.br)

NOME: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

6º ano \_\_\_\_\_ manhã

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora:** Viviane Mendes Leite

### ***ENTRE BALÃO E RETÂNGULOS***

Nas HQ's, os balões são espaço que contêm a fala de alguém no tempo presente. A nuvem ou linha do balão retorcido podem representar o pensamento, o tracejado simboliza o cochicho. Já o retângulo traz a fala do narrador no tempo passado.



<https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/baloes-de-fala>

### ***DE VOLTA À ILHA DO TESOURO***

Releia seu livro, *A Ilha do Tesouro*, de R.L. Stevenson, e note que há diferentes tipos de balões. Represente-os baixo e escreva o que indicam.


## ANEXO G – Roteiro para produção textual



*Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana*

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018.

Roteiro para reescrita do livro *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptação em quadrinhos, Farol HQ, 2010.

1. Em grupo, escrever a primeira versão;
2. Revisão do texto escrito;
3. Escrita da segunda versão;
4. Dividir o texto em partes;
5. Planejar quantidade de quadros na folha;
6. Fazer esboço das personagens e dos cenários;
7. Retextualizar o texto para HQ, fazendo as adaptações necessárias;
8. Revisar a HQ;
9. Finalizar com tratamento digital;

## ANEXO H – Retextualização grupo 1 (1ª versão)



Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana

Nomes \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: 15 / 06 / 2018.

De volta à ilha do tesouro: primeira versão

Tudo começou quando o pirata Billy Bones chega em uma ilha e fica na estalagem do pai de Jim, para esconder seu tesouro. Naquela noite ele bebeu muito rum, e assistiu nos outros hóspedes com suas histórias de aventuras! Depois de alguns dias o pai de Jim ficou doente porque Billy Bones não pagava mais hospedagem.

Black Dog estava à procura de Billy Bones por causa do tesouro, e então foi até a estalagem e o achou e começaram a brigar e gritarem: - Você precisa é de uma surra! velho camarada!

Depois da briga Black Dog se machucou e teve que fugir. E Billy Bones também, mas foi acudido.

Alguns dias depois pai de Jim morreu e Billy Bones recebeu a marca preta de um velho cego de sua antiga tripulação de quem escondia o tesouro, e morreu.

Jim achou uma chave na pessoa do pirata, depois pegou o João de Billy Bones e conseguiu abri-lo, estava com um pedaço de fe de Salvo, mas o importante é que tinha dinheiro.

Então pagaram o dinheiro, e na hora que eles iam sair uma surpresa, os piratas de Black Dog estavam à procura de Billy Bones. Pois em quanto Jim e sua mãe aproveitaram

Para fugir.

Revoltores, eles pegaram seus canoas e começaram a correr para todos os lados.

Com medo com os sons Peuy entrou na frente de um canoal dos piratas, eles tentaram parar os canoas, mas não conseguiram. Ainda bem que o inspetor Dance foi salvar ele.

Jim e sua mãe decidiram ir na prefeitura onde Dr. Livesey. Quando eles chegaram, o Dr. Livesey estava ocupado, com a visita do Conde.

Por então veio a surpresa que Jim pegou no bús um mapa do Tesouro.

Quando viu o mapa, gritou de felicidade.

Sua mãe fica preocupada, no dia seguinte Jim foi para o forte, e encontrou o Conde. Pediu para Jim entregar uma carta para Josh Silver.

Quando no bar onde Josh Silver estava e entregou a carta, e falou:

- Garoto você deve ser o assistente de ca-  
vide.

Jim, respondeu rapidamente:

- No bar quando Jim entrou falam: sim, isto mano.

- Ei! É o Black Dog, parem ele!

E então começaram a seguir em viagem, ficaram felizes e começaram a cantar.

Josh apresentou seu papagaio chamado capitão Flint!

Jim olhou para o céu e viu uma nuvem escura e de nada começou uma tem-  
pestade tremenda quando passou a tempestade já era noite.

Jim foi pegar uma maça e caiu no barril. Depois de um tempo escutou a conversa de Josh com seus camaradas.

Josh Silver foi pegar uma maça e viu Jim dentro do barril e Jim pensa:

- Precisa avisar os outros.

Logo de manhã uma madrugada a vista uma ilha.

Pois então o capitão fala com uma grande di-  
vida:

- Homens, algum de vocês já viu estas terras  
antes?

Então John Silver olha no mapa e fala ra-  
pidamente:

- Homens vamos pra lá!

É a que se localiza o tesouro.

Os homens e piratas, viraram o barco e foram  
até a ilha.

- VVVVV VIVAAA!

Chegando a noite eles começaram com uma  
bela festa.

Depois então chegando contou tudo para  
DR. Diversy sobre John Silver.

Na manhã seguinte chegaram na ilha muito  
felizes, pois estavam muito tempo no mar, seis  
semanas, ficaram no barco e treze pessoas foram  
para a ilha incluindo, John Silver incluindo um bom  
junho, mas ninguém notou nenhuma presença. Algum  
que encontraram na arvore fugiu. Então escuto  
John Silver grita:

- Aí, volte aqui agora!

Fingiu que não ouviu e foi até onde nos ha-  
via pra onde ir.

Eu estava andando pela floresta e vi uma  
sombra muito suspeita de um homem e perguntei:

- Quem está aí?

É essa sombra se estendeu atrás de uma  
arvore.

Depois fui procura-la, e era um velho  
que se deu por nome de Ben Gunn ele estava com  
muito medo pois pensou que era amigo de Flint, então  
explicou que Flint havia morrido mas alguns  
de seus velhos companheiros vieram.

Enquanto isso DR. Diversy encontrou o parte, quando  
de chegaram um tiro, e falaram:

- Espero que Jim não foi atingido.

Mas na verdade fora um pirata que não queria  
fazer parte do Motim então John Silver o matou.  
Então enquanto isso Jim contou tudo o que sa-  
bia sobre John Silver e o Ben Gunn contou  
tudo de como chegaram na ilha.

Eu, que eles escutam o barulho de canhão, preciso fugir para tentar salvar o barco de Dr. Diversy. Bala de canhão quase atingiu.

Pois então assustadamente os piratas pegam a luneta e viram o bote de piratas inimigos, e rapidamente começaram a atirar até vir o bote.

Então Jim e os piratas foram para ilha, e os piratas inimigos também.

Logo começou o maior tiroteio então vários piratas morreram e poucos viveram.

O capitão Smollett pintava um bandeira da Inglaterra em um galho e pintura no alto da Jelkade.

A noite foi cauda, e os piratas sentaram-se na mesa e começaram a discutir, sobre o que aconteceu de tarde.

Jim e os outros andaram. No dia seguinte mais piratas encontraram Jim e os outros, então começaram outras guerra.

Depois de muito conflito acaba a guerra.

Jim estava muito pensativo e então falou para os outros piratas.

- Tudo bem Jim mas tome bastante cuidado.

Construíram rapidamente Jim teve uma ótima ideia de construir um barco improvisado para partir.

Chegando no navio dos inimigos, Jim escutou vários gritos, então Jim resolveu ir lá ver, chegando lá os piratas estavam brigando. No dia seguinte Jim foi para o navio e viu um pirata morto no chão e outro todo machucado.

Jim com sua bondade resolveu ajudá-lo mas ele não sabia que os piratas estavam com máaldade. Jim com sua esperteza percebeu que o pirata inimigo queria matá-lo.

Jim sacou um revólver e atirou matando o pirata.

O matim de John Silver queria atacar Jim mas John Silver o protegeu, dizendo:

- Eu sou o capitão, e ninguém toca nele!

Um matim ficou revoltado de deu a marca Negra, mas John Silver não acredita e mostrou a outra parte do mapa. Na hora Jim reconheceu o mapa mas ficou na dúvida: Porque Dr. Diversy tinha dado o mapa para eles.

Na manhã seguinte Dr. Diversy chegou ao forte e examinou os mapas. Depois os piratas deixam bem cedo para procurar o tesouro e encontraram a caverna

do mojinheiro, de perto, estava Bem que escondida atrás da moita, eles andaram mais um pouco e acharam um buraco mas não acharam o tesouro que era ali.

Então começaram a procurar a voz e abriram dois buracos e ficaram mortos.

Andaram mais um pouco e encontraram o tesouro atrás da cachoeira.

No dia seguinte ficou decidido que iriam deixar os três piratas na ilha enquanto eles levariam o tesouro.

Quando chegaram na Porto Silver fugiram chegando falando de Silver.

## ANEXO I – Retextualização grupo 2 (1ª versão)



Escola Professor Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana

Nomes: \_\_\_\_\_

Data: 15 / 06 / 2018.

De volta à ilha do tesouro: primeira versão

Em um dia qualquer um estrangeiro chegou ao estabelecimento do pai de Jim contando a música mais irritante que se ouvia quinze homens no laú do morto go ho ho e uma garrafa de rum depois que chegou na estalagem já pediu a chave do quarto no começo estava tudo bem mas depois de alguns dias começou a parar de pagar imperator e a fazer promessas dizendo que ia pagar um dia depois Jim descobriu que o seu nome era Billy Bones que era capitão de um navio pirata depois de um tempo o pai de Jim ficou doente lhe disse assim Jim fique de olho no capitão estou começando a suspeitar dell enquanto Jim tomava seu café da manhã um camp leto estrangeiro entrou no estabelecimento perguntando sobre Billy Bones logo depois o capitão chegou enfurecido ao ver um pirata e travou uma batalha de espadas o capitão se machucou mas o estrangeiro saiu correndo e nunca mais foi visto alguns dias se passaram Jim e sua mãe foram ao funeral de seu pai depois que o funeral acabou eles foram para estalagem lavar as janelas e apareceu um velho ego perguntando a Jim onde Billy Bones estava depois ele pegou o braço de Jim e ameaçou quebrá-lo se ele não dissesse onde o capitão estava logo depois o ego entrou no quarto do capitão e lhe entregou uma mancha preta que significa marca da morte então o capitão morreu depois Jim e sua mãe foram em busca de ajuda para abrir o laú do capitão para pegar o dinheiro que ele devia pegar o dinheiro e um embrulho após tudo isso tinha alguém batendo na porta mas Jim não deixou entrar os dois foram atrás do conde Treloarney e explicaram

tudo para ele quando tinham terminado toda história  
 o conde trelawney teve a ideia de abrir o embrulho que  
 jim tinha pego quando o conde abriu encontrou um mapa  
 de tesouro e também encontraram um diário e atrás do  
 diário havia algumas pistas depois o doutor livesey foi pa-  
 ra londres alugar um barco e apareceu um homem entregan-  
 do um bilhete para jim pedindo que ele entregasse para john  
 silver então eles entraram no barco e foram procurar  
 o capitão do navio depois que o jim entregou o bilhete pa-  
 ra john silver foram para alto mar passando alguns minutos  
 os piratas enfrentaram uma correnteza muito perigosa mais sai-  
 ram ilhens com o passar do tempo os piratas foram se  
 recuperando mais depois de algum tempo acharam a ilha jun-  
 to com ele então eles embarcaram em uma canoa que  
 tinha no navio quando eles chegaram a ilha jim saiu cor-  
 rendo em disparada para uma floresta que tinha na ilha  
 até encontrar a cabana onde dr livesey e conde trelaw-  
 ney estavam ao entrar na cabana estavam cinco piratas  
 lá dentro com dr livesey e o conde trelawney amarrados  
 em cadeiras então um dos piratas perguntou me de o mapa  
 nunca irei te dar exclamou jim pode dar para ele jim dis-  
 se dr livesey então jim entregou para o pirata o mapa e os  
 cinco piratas foram embora quando os piratas foram embora  
 jim desamarrou dr livesey e o conde trelawney e per-  
 guntou porque o senhor falou para dar o mapa pra ele  
 porque já encontraram o tesouro mais como perguntou jim  
 enquanto você estava na floresta foram procurar o tesouro  
 até encontrar quando eles terminaram de escrever voltaram  
 para o navio então pegaram o tesouro colocaram no navio  
 e embarcaram até chegar na cidade e cada um fez  
 para um caminho john silver ficou com metade do tesouro  
 e deixou nunca mais ouviram falar deles jim também  
 ficou com metade do tesouro no outro dia o papagaio de  
 john silver fez uma surpresa para jim dizendo moedas  
 de prata moedas de prata.



ANEXO K – Produção final dos grupos (cartão pen drive)