



ARTIGOS

ENTRE QUADROS E PIRATAS: LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO DE A ILHA DO TESOURO

BETWEEN PAINTINGS AND PIRATES: READING AND
RETEXTUALIZATION OF *TREASURE ISLAND*

*Luciana Taraborelli*¹

*Viviane Mendes Leite*²

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP)
email: taraborellilu@gmail.com

2 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP)
email: mendesviviane82@yahoo.com

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de leitura do texto literário adaptado em quadrinhos e reflete sobre as relações dialógicas nele existentes. Levando em conta a dinâmica comunicativa com a qual os jovens estão em constante interação, observa-se que o texto verbo-visual permeia as esferas linguísticas nos meios tecnológicos onde a atuação dos adolescentes é marcante. Portanto, o trabalho do professor de Língua Portuguesa com outras linguagens, além da verbal, favorece a autonomia leitora e contribui para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Nessa perspectiva, apresentaremos uma proposta de retextualização do livro, *A ilha do tesouro*, do escocês, Robert L. Stevenson, adaptação em quadrinhos de Andrew Harrar, 2010, desenvolvida com alunos do sexto ano da escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de texto verbo-visual (BRAIT, 2015) e conceito de texto conforme Bakhtin (2011, 2018). Como resultado, apresentaremos uma produção discente que recupera o texto-fonte e assume um ponto de vista crítico e reflexivo ao retextualizar a história por meio da construção de sentido entre as imagens e os balões.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura de HQ; Retextualização; Letramento; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article presents a proposal for reading the literary text adapted in comics and reflected on the dialogue relations that exists in it. Considering the communicative dynamics at which young people are in constant interaction, it is observed that the verb-visual text permeates the linguistic spheres in technological environments where the performance of teenagers is remarkable. Therefore, the Portuguese language teacher's work with other languages, in addition to verbal, supports reading autonomy and contributes to the development of students's writing. By this perspective, we will present a proposal to retextualize the book, *Treasure Island*, by Robert L. Stevenson, a comic adaptation of Andrew Harrar, 2010, developed by the sixth-grade students of the municipal school in the countryside of the state of São Paulo. The theoretical basis are based on the concepts of verb-visual text (BRAIT, 2015), concept text of Bakhtin (2011, 2018). As a result, we will present students production that recover the source text and assume a critical and areflective point of view when retextualizing the story through the construction of meaning between the image and the balloons.

KEYWORDS: Reading of comics; Retextualizing; Literacy; Elementary school.

INTRODUÇÃO

Promover a proficiência dos alunos na leitura e escrita é um desafio para o professor de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, motiva discussões teórico-metodológicas. Muitas vezes, as aulas de leitura priorizam o texto verbal, delegando infográficos, imagens, fotogramas para segundo plano. Diante desse cenário, faz-se necessário incluir no currículo uma proposta de multiletramentos que contemple a leitura do texto verbo-visual.

Um breve levantamento dos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à compreensão de texto, não é animador para a educação no Brasil, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017. Esses dados enfatizam a necessidade de os docentes elaborarem propostas de ensino de português que revertam o quadro apresentado. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a mudança global e do perfil de alunos também requerem uma resignificação da proposta educativa e do currículo escolar. Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, prevê uma ampla reestruturação curricular. No campo das linguagens, o documento sinaliza para o trabalho interdisciplinar das áreas (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física) e a retomada dos gêneros do discurso com a inclusão dos gêneros digitais. Dessa forma, fica evidente que a diversidade de textos e linguagens é prerrogativa para o ensino atual.

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

Com base na reorganização curricular prevista na BNCC e atendendo à demanda desse novo perfil de alunos, conforme aponta Rojo, não há espaço para o ensino de língua portuguesa conservador, cujo objeto de trabalho é centrado em conceitos gramaticais e nomenclatura, nem para a supremacia do texto verbal. Faz-se necessária, cada vez mais, a articulação entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente,

entre as linguagens e os diferentes gêneros, inclusive os da esfera digital, para inserir o aluno no ensino pautado nos multiletramentos.

Diante dessa perspectiva e voltados para o trabalho com a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, indagamos: Como ocorre do processo de leitura do estudante do 6º ano ao ler uma história em quadrinhos? De que maneira a articulação entre as linguagens, texto verbal e visual, ampliam a compreensão de sentido e promovem uma escrita em que haja articulação entre imagem e o texto escrito?

A partir dessas questões, este artigo apresenta o resultado de uma proposta didática com foco na articulação da leitura literária quadrinizada com a escrita dos alunos. A finalidade é promover o letramento dos estudantes a partir da leitura verbo-visual e da retextualização do romance inglês *A Ilha do Tesouro*, adaptação em quadrinhos, de Andrew Harrar, desenhos de Richard Kohlrus 2010, editora Farol HQ.

O artigo está organizado em três seções: na primeira, refletimos sobre o texto verbo-visual, postulado por Brait (2015), no ensino; na segunda, apresentamos o momento da leitura dos estudantes (PETIT, 2009) e, na terceira, a análise de uma produção escrita discente.

O TEXTO VERBO-VISUAL NO ENSINO

As histórias em quadrinhos (HQs) são textos verbo-visuais cujas linguagens estão imbricadas na produção de sentido. Eisner nomeia as HQs como narrativa sequencial, pois é na sucessão de imagens, colocadas lado a lado, em que a história se desenrola no tempo e no espaço. O cartunista ressalta o fato de que as HQs apresentam uma sobreposição de imagens e palavras e, por isso, o leitor deve acionar habilidades interpretativas visuais e verbais. Para Eisner (2010, p.2), “a leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual”.

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 se 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. 1- 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.

Por seu caráter essencialmente híbrido, as HQs são consideradas multimodais 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).

Consideramos o texto verbo-visual constitutivo de sentido pela relação casada das linguagens verbal e visual, conforme postula Brait (2015 p.194) “[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual”. 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.

No romance de aventura *A Ilha do Tesouro*, houve a retomada do texto-base numa resignificação 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 e os recursos composicionais da HQ reconfiguram a narrativa essencialmente verbal. Para Oliveira (2014, p.40), “a presença de outros conteúdos unidos à narrativa, alterando-a de alguma maneira, nos coloca diante do que podemos denominar de um diálogo intertextual”.

A retomada de elementos do romance em HQ 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 gêneros diferentes e, por isso, a relação que estabelecem é de diálogo. Por meio dessa 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, reproduzindo a época e costumes a qual pertence.

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, pois as cenas, o ambiente, as representações humanas da HQ remetem a um determinado tempo e espaço, situando o leitor. 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.

MOMENTOS DE LEITURA: MISTÉRIOS ENTRE HERÓIS E PIRATAS

O tema da leitura na escola tem sido recorrente entre os estudiosos da Linguística Aplicada como Soares (2004, p.6), com abordagem de leitura como prática social. 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.

Nesse sentido, entendemos que a leitura não deva ser restrita ao conteúdo gramatical, tampouco usada como pretexto para tal, mas ser redirecionada às práticas sociais, ou seja, ser atrelada à vivência dos alunos. As diversas formas de representação da realidade percebidas no ato da leitura ajudam o aluno a compreender seu entorno, seu mundo pessoal e coletivo fazendo com que seja capaz de expressar-se. Seja oralmente, contando ao professor e à turma suas vivências familiares ou vivências de pessoas do bairro onde reside, ou pela forma verbo-visual. Desta forma, o aluno consegue, segundo Colomer (2007, p.31) “enfrentar a diversidade *social e cultural*.” Para a autora, é por meio da leitura que o aluno desenvolve a competência interpretativa.

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 a figura lendária dos 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.

Segundo Petit, a interpretação pessoal faz com que não haja dominação sobre o leitor, ou seja, a leitura de mundo que 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 ativida-

de escrita após a leitura. Na terceira etapa, ouvir a impressão de cada aluno ampliou nossa percepção sobre as possibilidades de atividades que poderiam 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, terceira etapa do processo, elencamos alguns comentários que demonstram a aquisição de repertório e resgate do conhecimento que os alunos já possuíam.

- 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).
- 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).
- 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).
- 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 possuíam para estabelecer relações, ativando a memória discursiva. Segundo Brandão (2004, p.95), “é a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas”. A autora ainda esclarece que, diferente da memória psicológica, a memória discursiva retoma um enunciado dentro da história.

Após a leitura individual, os alunos releeram 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, p.14) 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 (2010, p.2), a leitura de HQ é “um ato de percepção estética e esforço intelectual”. 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 no quadro abaixo os dois eixos utilizados: um que acompanha o modo organizacional da narrativa e os recursos que completam o sentido da narrativa, utilizando os elementos visuais.

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

Quadro 1 – eixos de leitura

Elaborado pelas autoras

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 igualdade e interação entre o grupo, fato que motivou 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 coloca sua voz como mais uma entre várias e não como única voz para interpretar o texto.

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 (1999, p.149), “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”. 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.

MOMENTO DA RETEXTUALIZAÇÃO: RECONSTRUINDO A ILHA DO TESOURO

Nesta seção, apresentamos a retextualização de um grupo composto por cinco estudantes. Durante a atividade, os alunos foram agrupados e, cada grupo produziu um texto, que resultou, ao final, em seis textos de retextualização do livro, *A Ilha do Tesouro*, adaptado em HQ por Andrew Harrar. A produção foi realizada no decorrer de 20 aulas, a saber: 4 aulas para leitura do texto-fonte, 4 aulas para atividades referentes à leitura, 10 aulas para produção e 2 aulas para partilha entre os alunos. Para este artigo, selecionamos uma produção que estabeleceu um diálogo com o texto original, imprimindo, ao mesmo tempo, marcas de ponto de vista por meio de desenhos e balões elaborados pelos alunos. Nessa atividade, observamos que a escrita é alimentada pela leitura e, ao retomar o texto, os alunos assumem um posicionamento discursivo que lhes garante o protagonismo na escrita.

Marcuschi propõe o processo de retextualização. 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 [...]” (MARCUSCHI 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.

A finalidade é verificar a capacidade de expressão textual em sua unidade, tomando o conceito de linguagem como interação e construção ideológica. Para Volóchinov (2017, p.205), “a palavra é um ato bilateral”³. 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.

3 Destaque do autor

A produção apresenta 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 e há a presença de legendas, com as intervenções do narrador que não é personagem, mas é uma voz que auxilia a conduzir a narrativa.

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.

A produção realizada pelos alunos é 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 presente no texto-base. 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. A produção configura-se como apropriação, ou seja, o texto-fonte é reformulado, mantendo o sentido do texto base e alinha-se a ele, pois retoma a palavra do outro, mantendo equivalência semântica.

A seguir apresentamos a análise geral da retextualização com enfoque em três categorias: i) a temática, envolvendo mistério; ii) a relação espaço-temporal; iii) a manifestação do processo autoral na produção.

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, não contempladas neste artigo, em que a personagem Billy Bones aparece na primeira página, em destaque, conforme o texto-fonte, nesta produção, ela foi incorporada aos outros 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. Tanto nos quadrinhos quanto nas legendas foram mantidos os textos dos alunos, sem a correção da professora.



Fig. 2 – capa

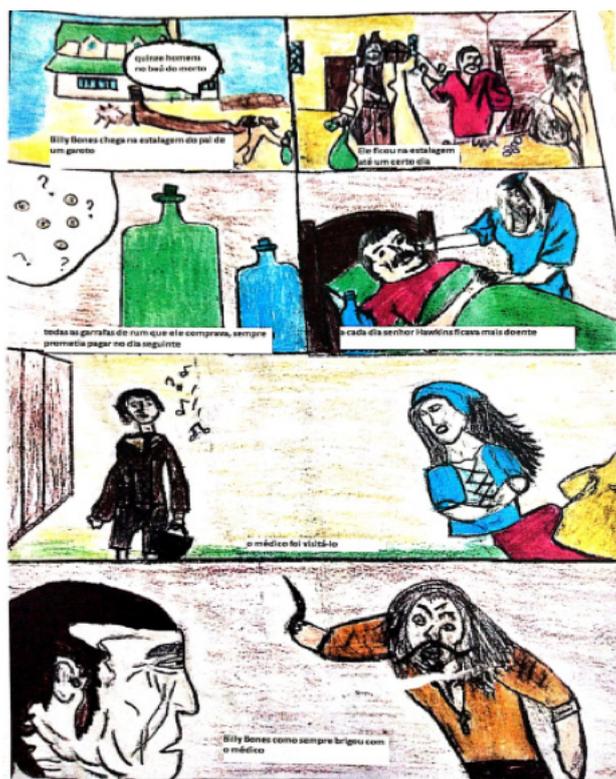


Fig. 3 - página 1

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 do 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.

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. 4 – 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

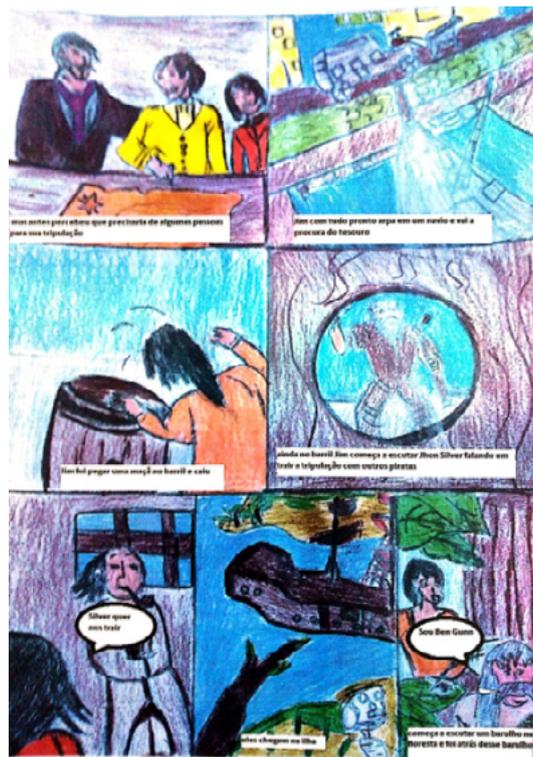


Fig. 5 – página 3

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 –, indicada pelo 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. 6 - página 4

1º voltando pro barco, Jim é pego pelos piratas de Jhon Silver

3º quadrinho: os piratas começam a guerriar

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.

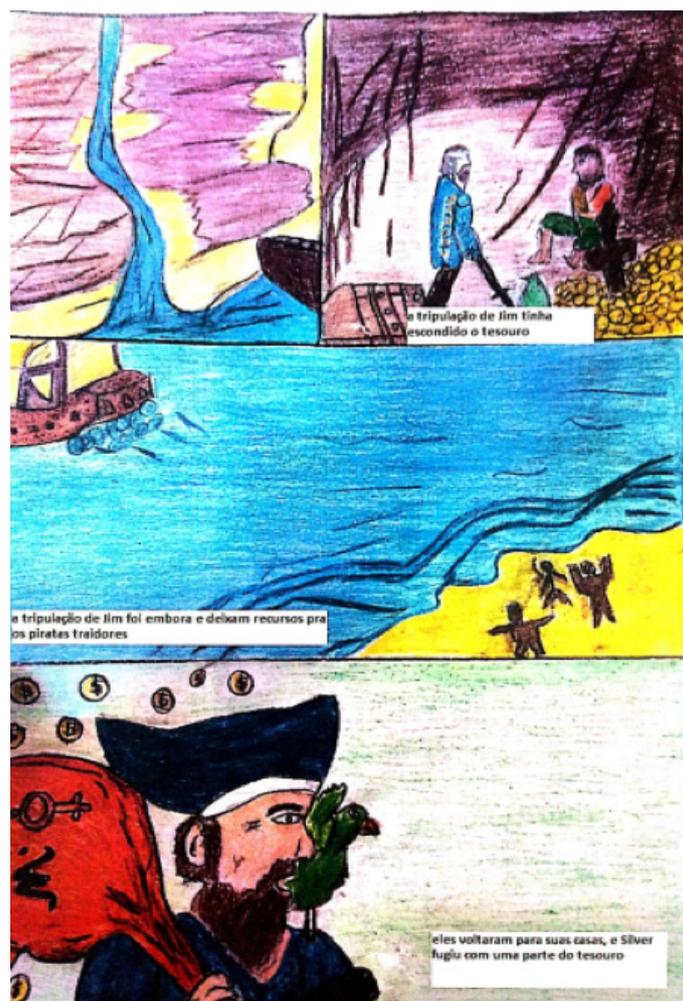


Fig. 7 – página 5

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.

MISTÉRIO NA ILHA DO TESOURO

O mistério e suspense são retratados na produção da 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.

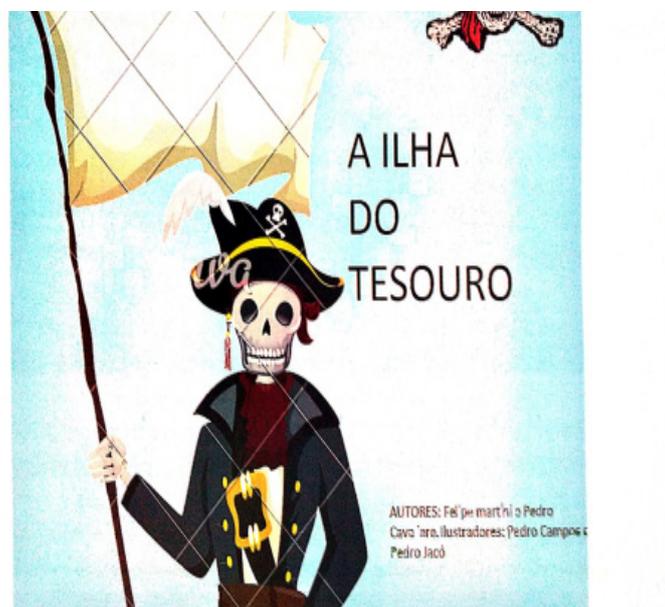


Fig. 8 - capa

Produção dos alunos

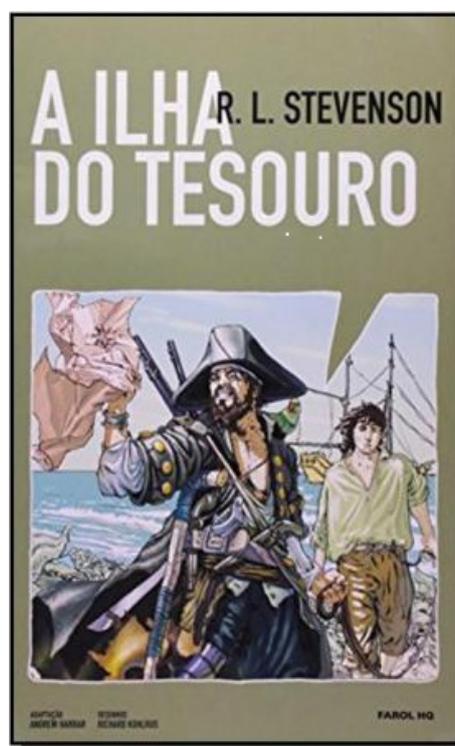


Fig. 9 - capa texto-fonte

A Ilha do Tesouro, 2010.

Embora o texto apresente desenhos que foram digitalizados, a capa é inteiramente criada com recurso tecnológico, pela ferramenta *Canva*⁴, 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.

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.

4 Site de *design* gráfico que permite a criação de capas, *ebook*, cartões etc.

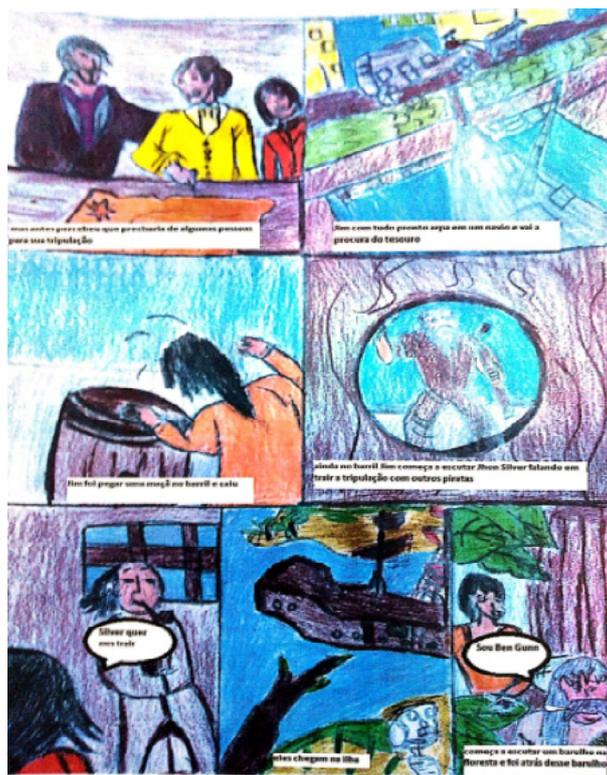


Fig. 10 - retextualização

Produção dos alunos, 2018, p.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.

DO ALUNO-LEITOR PARA O ALUNO AUTOR:

A ILHA DO TESOIRO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

A retextualização do grupo caracteriza-se como paráfrase pela aproximação com o texto-fonte. 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.

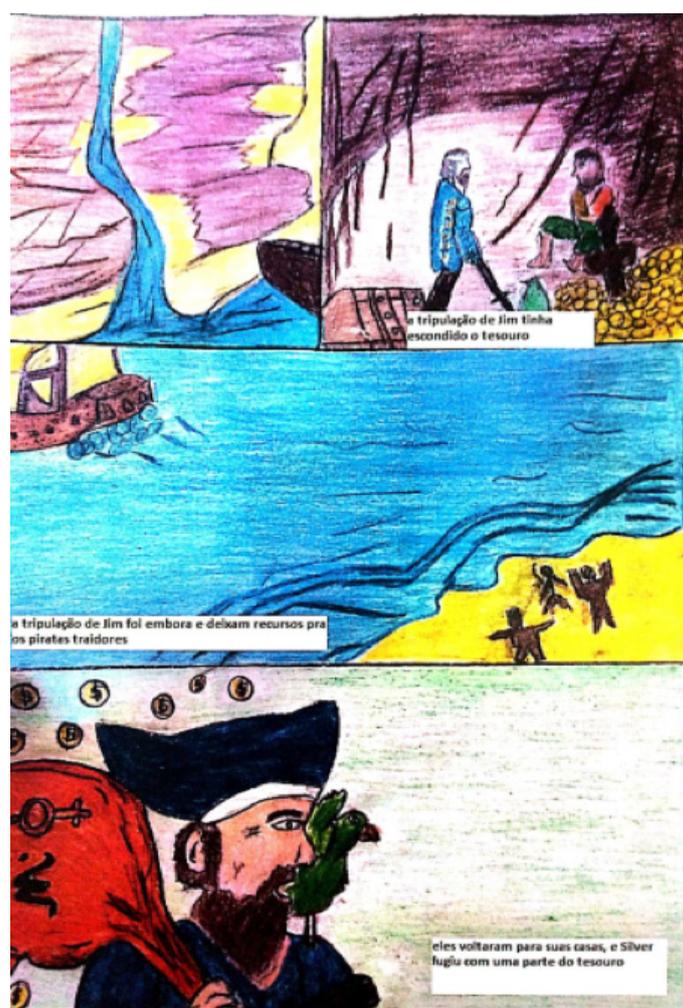


Fig. 11 - retextualização

Produção dos alunos, 2018, p.5.



Fig. 12 - texto-fonte

HARRAR, 2010, p.84

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, p.14), 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 (2009, p.89): “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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada é uma das formas possíveis de se trabalhar o texto literário, e sua versão em gênero HQ na sala de aula e, com isso, ampliar o letramento literário dos alunos. A retextualização mostrou-se uma estratégia rica que possibilita ao aluno, ao ter como pano de fundo um texto para subsidiar sua produção, ampliar suas competências leitora e escritora e atentar-se aos elementos visuais, que, muitas vezes, são deixados em segundo plano na composição do todo narrativo.

A leitura do texto quadrinizado promoveu a articulação entre as linguagens, favorecendo a construção de sentidos e o caráter lúdico da leitura. Além dos elementos verbo-visuais, as temáticas - piratas mistério e aventura - tornaram-se elementos favoráveis para estabelecer afetividade com o texto.

Alunos do sexto ano, muitas vezes, necessitam de “concretizar” o que leem, pois, nessa faixa etária, muitos alunos possuem dificuldade em entender o texto essencialmente verbal. Dessa forma, os elementos visuais participam na construção da leitura e materializam a narrativa, fator que favorece o entendimento do texto.

Consideramos a experiência de leitura realizada com os estudantes em torno do romance em HQ, *A Ilha do Tesouro*, bem sucedida, porque as aulas de Língua Portuguesa tornaram-se, de fato, uma reflexão sobre a temática da ilha misteriosa e 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*.

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

Verificamos que a produção escrita retomou elementos do texto-base, mas veio acrescida do ponto de vista dos estudantes presentes desde as escolhas das cores utilizadas à disposição das personagens e o destaque destinado a cada uma. O destaque dado ao mistério e ao suspense representados pela figura da caveira, na capa, no lugar da personagem principal, Jim, nos mostra quais elementos atraem os alunos e quais são objetos de sua atenção.

Nesse sentido, o romance inglês do século XIX atravessa o tempo e ainda conquista jovens do século XXI que reconfiguram a narrativa de Stevenson nos dias atuais, imprimindo suas percepções, seu ponto de vista e sua linguagem. A passagem gradual da leitura de um clássico quadrinizado para a retextualização é um exercício que garante aos estudantes o protagonismo dentro da escola.

Trabalhar a leitura na perspectiva dos multiletramentos exige atualização das práticas pedagógicas, portanto, entendemos que um caminho possível é por meio da leitura verbo-visual no âmbito da sala de aula, pois em outros espaços, principalmente nos que envolvem gêneros digitais, é mais que comum ao aluno. Porém, mesmo lendo sendo comum, seu olhar pode não estar tão atento ao visual, e a partir de um trabalho de leitura bem desenvolvido, o aluno aprenderá olhar para o verbo-visual de forma a construir sentidos.

No espaço escolar, democratizamos o acesso à leitura, chamamos atenção para essa “nova forma de leitura” que considera o visual e não o delega a segundo plano, e formamos uma nova consciência leitora que valoriza outras formas de leitura que não exclusivamente a do texto verbal. Formas, tamanhos de letras, cores, imagens e caixas de textos não estão na página para preencher um espaço em branco que porventura não foi ocupado, são elementos responsáveis por contar a história, assim como as palavras.

E de palavras-imagem se formam as ilhas misteriosas, heróis, piratas e tesouros perdidos à espera por serem encontrados, assim também é a leitura do verbo-visual: um tesouro a ser lido pelos nossos alunos-heróis-piratas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: *Estética da criação verbal*. 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-20.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.
- 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. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 2014.
- CAMPOS, Maria Inês B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007.
- 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.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Cristina. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO Waldomiro; FIGUEIRA Diego (orgs). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014, p. 38-54.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: *Revista Brasileira*

de Educação. Rio de Janeiro: Scielo, nº 25, p. 5-17, jan., fev., mar., abril. 2004.

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

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: *Marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, p. 201-225