
ROMANCE GRÁFICO COMO POTENCIAL PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Graphic Novel as Pedagogical Potential in High School

Taís Tramontini Debom¹

Ana Cândida Santos de Carvalho²

Lovani Volmer³

RESUMO: Este artigo se apresenta como resultado de um projeto interdisciplinar e tem como objetivo proporcionar aos alunos o contato com a filosofia por meio do texto literário *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. A partir da leitura e discussão da obra em estudo, busca-se desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que possibilitem o interesse e desenvolva o senso crítico dos discentes, especialmente pelas questões de cunho filosófico. Seleciona-se como objeto de estudo uma turma de alunos do 2º ano do ensino médio, de uma Escola Estadual na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais, turma esta, que tem apresentado constante desinteresse e dificuldades em relação à leitura de obras literárias e, sobretudo, pela disciplina de Filosofia. Para tanto, utiliza-se os seguintes autores: Antonio Candido (1989), Rildo Cosson (2006), Vera Teixeira de Aguiar (1993), Arnold Van Genep (2011), Karl Jaspers (1965), Maria Antonia Perdigão (2001), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Leitor; Literatura Africana; Filosofia; Interdisciplinaridade; Ensino Médio.

ABSTRACT: This article is the result of an interdisciplinary project and aims to put students in contact with philosophy through the literary text *Terra Sonâmbula*, by Mia Couto. From the reading and discussion of the work under study, the aim is to develop teaching and learning practices that enable interest and develop the critical sense of students, especially regarding questions of a philosophical nature. The object of the study is a class of students in the 2nd year of high school, from a State School in the city of Montes Claros, north of Minas Gerais, a class that has shown constant lack of interest and difficulties in reading literary works and, above all, in the discipline of Philosophy. To do so, the following authors were used: Antonio Candido (2011), Rildo Cosson (2006), Vera Teixeira de Aguiar (1993), Arnold Van Genep (2011), Karl Jaspers (1965), Maria Antonia Perdigão (2001), among others.

¹Licenciada em Letras pela Universidade Feevale. Estudante de especialização em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho.

²Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Escola de Aplicação Feevale.

³Doutora em Letras, professora nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale,

KEYWORDS: Reader Education; African Literature; Philosophy; Interdisciplinarity; High School.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute a inserção de textos multimodais, em especial o romance gráfico, no Ensino Médio, como possibilidade de trabalho transformador com a literatura na sala de aula. Trabalhar com e a partir desses gêneros em sala de aula pode ser uma alternativa interessante porque permite uma abordagem mais dinâmica e inclusiva da literatura, oferece espaço para a expressão criativa dos alunos e promove a valorização de diversas formas de linguagem, incentivando a leitura crítica e reflexiva e contribuindo para formar leitores mais engajados e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Partindo desse fundamento, o presente artigo divide-se em três etapas complementares. Em primeiro lugar, discutem-se brevemente dados da Pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020), no sentido de comprovar a necessidade de práticas de leitura significativas e inovadoras no Ensino Médio com vistas à formação do leitor. Na segunda seção, discute-se a importância do trabalho com gêneros multimodais na escola e apresenta-se a estrutura do gênero romance gráfico. Na seção subsequente, abordam-se possibilidades de inserção do romance gráfico no Ensino Médio com base nos estudos de Cosson (2021). Por fim, apresentam-se as considerações finais.

A expectativa é de que o presente trabalho contribua para a discussão de estratégias de trabalho com a literatura na sala de aula com vistas à formação do leitor de Ensino Médio, etapa em que, muitas vezes, a leitura deixa de fazer parte dos projetos de vida dos estudantes. Acredita-se que práticas que transcendem os limites convencionais do ensino contribuam para a formação de indivíduos críticos e sensíveis, capazes de apreciar e compreender a complexidade da linguagem e da narrativa literária em sua plenitude.

ÍNDICES DE LEITURA NO BRASIL

Em uma sociedade letrada, a leitura, do ponto de vista da aprendizagem, é prática valorizada na transmissão cultural e o principal meio de aquisição de conhecimento e ampliação de horizontes. Pode-se ler para construir saberes, para se manter informado, para fruição, para entender o mundo. Nesse sentido, a leitura apresenta, como defende Antônio Candido

(1995), capacidade de humanizar porque

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249).

Além disso, a leitura tem, conforme Larrosa (2003), função libertadora, pois, ao ler um texto e compreendê-lo, o leitor não só o transforma, mas também se transforma:

A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Somente assim pode-se escapar, mesmo que provisoriamente, da captura social da subjetividade, a essa captura que funciona obrigando-nos a ler e a escrever de um modo fixo, com um padrão regular. Somente assim pode-se escapar, mesmo que seja por um momento, dos textos que nos modelam, do perigo das palavras que, ainda que verdadeiras, se convertem em falsas uma vez que nos contentamos com elas. [...] Somente assim a educação manterá seu sentido original, que deriva de *ex-ducere*, sua etimologia latina: conduzir para fora, fora do que é único, fora do caminho traçado de antemão, fora do já dito, do já pensado, do já interpretado (LARROSA, 2003, p. 628).

Ler é, portanto, mais do que simplesmente decodificar palavras; é uma jornada de compreensão e de expansão de horizontes. Nesse contexto e dada a importância da leitura, esta seção apresenta uma breve análise interpretativa de resultados da 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 e concluída no ano seguinte, destacando sua relevância para a promoção da leitura, especialmente no contexto escolar. Conduzida pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, a pesquisa reuniu 8076 dados, de diversas regiões do país, que revelam nuances significativas sobre os hábitos de leitura do povo brasileiro e fornecem *insights* valiosos sobre suas preferências literárias.

É importante destacar que “Retratos da leitura no Brasil” define como “leitor” aquele que tenha lido um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses, enquanto “não leitor” aquele que não leu nenhum livro no mesmo

período, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses, por exemplo. Tendo esse perfil definido, a pesquisa revela que a frequência de leitura varia consideravelmente entre os brasileiros, pois, enquanto uma parcela significativa da população lê regularmente, uma proporção substancial ainda apresenta baixo interesse ou acesso limitado à leitura. Além disso, diferenças significativas no comportamento de leitura ficam evidentes conforme a faixa etária, nível socioeconômico e localização geográfica.

É o que acontece, por exemplo, entre os estudantes do Ensino Médio, cujas preferências literárias tendem a variar amplamente. Enquanto alguns se interessam por obras clássicas da literatura brasileira e universal, outros demonstram preferência por gêneros mais contemporâneos, como fantasia ou distopia. Esses gêneros concorrem com interesses por outras formas de entretenimento, com a sobrecarga de atividades escolares e com a falta de tempo dedicado à leitura por prazer.

Fica evidente, ainda, na pesquisa, que o ambiente escolar desempenha papel crucial na promoção da leitura entre os estudantes dessa etapa, pois, em certa medida, os grupos de 5 a 17 anos só estão envolvidos com leitura por exigências escolares. Isso sugere, portanto, a necessidade de se propor alternativas para apresentar a leitura na escola de forma desprendida de obrigações, pois, como observa Kleiman (2016, p.33), "a insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer".

Quando se trata dos gêneros textuais preferidos pelos estudantes com idades entre 14 e 17 anos, a pesquisa observa que os contos e as poesias ocupam um lugar de destaque, talvez devido à sua brevidade e acessibilidade, assim como o romance quando se trata de um gênero mais extenso. É importante notar, porém, que os pequenos textos, como contos e poesias, são lidos, pelos estudantes, quase que com exclusividade nos livros didáticos fornecidos pela escola.

O gênero intrinsecamente verbo-visual dos quadrinhos figura em sexto lugar nas preferências de leitura entre 14 e 17 anos. Isso possivelmente aconteça devido a ideias arraigadas de que sua influência é negativa. Em 1944, quando o Brasil, junto a vários outros países, adotou esse fenômeno cultural, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - publicou um estudo cuja abordagem era vaga e carente de critérios claros. Nele, sugeria-se que esse gênero textual ocasionava "lerdeza mental" (CARVALHO, 2006, p. 32), contribuindo para um certo preconceito entre educadores. Essa visão foi perpetuada pela ausência dos quadrinhos nas escolas até 2007.

Cabe considerar, ainda, que, historicamente, a leitura eficiente e o aprofundamento no texto são fenômenos recentes na educação. Irlandé

Antunes (2014) explica que não era meta brasileira que, de fato, os alunos fossem bons em leitura ou escrita. Ousadamente, é possível apontar que a preocupação histórica em encaminhar sujeitos para o mercado de trabalho permitiu aos alunos atravessarem avaliações, não a lerem ou compreenderem, efetivamente:

[...] as expectativas que a sociedade alimentava, e alimenta ainda, em relação ao trabalho da escola, não incidem sobre o bom desempenho em leitura e escrita de textos. As avaliações institucionais – os vestibulares, as provas de concurso, por exemplo – se compunham de questões à volta de palavras ou frases. As questões discursivas ou dissertativas não eram opção de todos os concursos. A redação – apesar de suas limitações – somente compôs o quadro de exigência dos vestibulares a partir da década de 1980 (ANTUNES, 2014, p. 80).

Essa desvalorização da leitura evidencia-se também em outra pesquisa feita pela professora e pesquisadora Irandé Antunes (2003), cuja resposta obtida inquieta qualquer professor de Língua Portuguesa, apontando para a urgência de transformações na atual metodologia de avaliar a leitura em sala de aula: “Assim é que à pergunta ‘Por que não há tempo para a leitura em sala de aula?’ os alunos responderam: [...] Porque não é possível perder uma aula de português apenas para ler um livro” (ANTUNES, 2003, p. 30).

Dessa forma, considerando o contexto apresentado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020) e a importância da leitura no desenvolvimento integral do sujeito - o que propõe, inclusive, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) - discute-se, na próxima seção, o multiletramento como possibilidade de enriquecer o trabalho do professor de Língua Portuguesa e de Literatura no Ensino Médio, com vistas à formação de leitores.

MULTILETRAMENTOS

Olhando os materiais ao redor, é bem fácil perceber que quase não há textos compostos por apenas uma modalidade. Não encontrei nada aqui em minha sala de estudos! (RIBEIRO, 2016, p. 26).

Ao se reconhecer a necessidade de transformações na educação,

especialmente no ensino da língua materna, pode-se destacar o estudo visionário promovido pelo Grupo Nova Londres (GNL) na virada deste século. Por virem de países díspares, caracterizados por diferenças conflitantes, o grupo de pesquisadores apresentou um conceito inovador para explicitar os rumos com os quais a escola deveria se ocupar para promover o ensino, fruto de uma sociedade essencialmente heterogênea. Essa iniciativa recebeu o nome de pedagogia dos multiletramentos (KERSCH *et al.*, 2016, p. 18-19).

Os pesquisadores consideram a metodologia amplamente significativa, pois leva “[...] em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária” (KALANTZIS; COPE *apud* KERSCH *et al.*, 2016, p. 19). Essa diversidade cultural, comum à modernidade, é o primeiro dos dois eixos principais citados pelos membros do GNL. Em segundo lugar, está, justamente, a ampla inserção de textos multimodais, incutidas, especialmente, em textos informativos e comunicativos, comuns à integração das novas tecnologias à vida diária.

A partir de meados da década de 1990, a internet oportuniza a expansão do conceito de multimodalidade, bem como no uso expressivo de ícones, imagens, sons, e outros recursos, nos fazendo refletir sobre o lugar de destaque do texto escrito” (KALANTZIS; COPE *apud* KERSCH *et al.*, 2016, p. 21).

Embora não signifique o abandono ou diminuição do uso do código escrito, o termo “letramento” não é mais suficiente para atender as relações que estão surgindo entre o universo da escrita e do visual. Assim, os autores deixam claro que “os multiletramentos correspondem às diferentes situações que vivenciamos, sejam elas culturais, sociais ou digitais” (KALANTZIS; COPE *apud* TRIVISOL, 2017, p. 32), tratando-se, portanto, de inúmeros letramentos que se interconectam e inter-relacionam; isto é, a persistente combinação de linguagem verbal e não verbal que acompanha a comunicação diária e tecnológica.

A apropriação de textos multimodais e multissemióticos também está atrelada à formação social: devido a quase onipresença das linguagens intrinsecamente articuladas. Sendo assim, “é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação” (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 18).

Ribeiro (2016) menciona a importância da exploração e da compreensão desse tipo de texto ao citar avaliações de grande relevância ocorridas no Brasil, as quais “abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais [...], por meio da apresentação de textos como mapas,

gráficos e infográficos” (RIBEIRO, 2016, p. 48). Destacadas pela autora, estão elas: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Em defesa da abertura ao ensino de textos multimodais e multissemióticos, Ribeiro (2016) reitera que, na sala de aula convencional de Língua Portuguesa, materiais dessa natureza recebem pouco ou nenhum espaço e que “estudos sobre a relação texto/imagem têm sido feitos [...] especialmente em relação a obras infantis” (RIBEIRO, 2016, p. 56), o que desconsidera, portanto, o uso para o público mais maduro.

Conforme Kersch, Coscarelli e Cani (2016), é necessária a abordagem de textos de construções multimodais em sala de aula, pois eles, igualmente, demandam letramentos para sua compreensão e usos, enquanto

exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual [...] e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 19).

A educação moderna afasta-se da prática autoritária que, muitas vezes, acompanha o fazer docente, buscando por recursos e ferramentas que mantenham diálogo com o contexto de seus educandos. Ainda segundo os mesmos autores, na atual era multimodal, o conceito de *design* é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva, em que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são persistentemente transmitidas através de linguagem não verbal e multissemioses, de forma a agir criticamente sobre tantas informações simultâneas. Para exemplificar como a pedagogia dos multiletramentos pode funcionar em aula, o GNL apresentou, em 2000, quatro práticas docentes que contribuem para que o aluno possa se tornar protagonista de seu processo de aprendizagem, quais sejam: a) a prática situada, que busca a imersão do aluno na experiência, apresentando-lhe uma série de *designs* de possibilidades disponíveis; b) a instrução direta, que é a compreensão sistemática e analítica dos *designs* de significados e dos processos de *design*; c) o posicionamento crítico, que é o distanciamento dos alunos em relação ao objeto analisado, investigando-o, portanto, de forma crítica; d) a prática transformada, que é a transferência no processo de construção de significados, permitindo novas construções futuras, com base no que foi redesenhado, reconfigurado, reinterpretado (GRUPO DE NOVA LONDRES *apud* TRIVISOL, 2017).

Assim, ao permitir e não ignorar as transformações do mundo moderno, a pedagogia dos multiletramentos é, intrinsecamente, convidativa à participação e integração do coletivo, pois proporciona aos envolvidos uma visão mais ampla e crítica de mundo, o que “não significa o uso correto de ferramentas, mas uma ação e representação de significados em um amplo e rico sentido” (TRIVISIOI, 2017, p. 33). Tal sistemática proporciona uma sala de aula mais convidativa e, por que não, transgressora, ao perpassar o fatigado certo/errado, tratando-se, mais, de “múltiplas articulações” (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 24) – que foram arquitetadas, encaixadas, combinadas em um ambiente colaborativo, respeitoso, onde se fala, se escuta, e, assim que decidido, se constrói.

Para autores como Kress e Van Leeuwen (apud Trivisioi, 2017), a multimodalidade consiste, fundamentalmente, na significação ocorrida por mais de um meio semiótico. Dessa maneira, características normalmente tidas como irrelevantes para construção da informação, isto é, seu *design* ou estética, como “[...] diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos” (KRESS E VAN LEEUWEN *apud* TRIVISIOI, 2017, p. 37). Dessa forma, o cerne do ensino multimodal e multissemiótico encontra-se na capacidade de mesclar linguagens, as quais se encaminham mais para um objetivo do que para um significado fechado e uno. Para autoras como Belmiro (*apud* TRIVISIOI, 2017, p. 41), embora o professor queira, também necessita formação específica para entender, utilizar em suas aulas e ensinar sobre esses recursos ilimitados.

Nessa mesma seara, Cosson (2021) sugere mudanças nas aulas de Literatura no Ensino Médio, destacando que elas se limitam, muitas vezes, à

história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre os gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica numa perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (COSSON, 2021, p. 21).

O autor também define o que tem ocorrido nos encontros dessa disciplina, que parece se dar, unicamente, em função de uma dívida com o passado com a qual a escola não sabe bem como lidar. Nesse contexto, totalmente desconexo e distante dos alunos, surge a questão de como promover a leitura. É compreensível, então, que a exploração de textos

multimodais e multissemióticos possa contribuir nesse sentido, motivo pelo qual se apresentam, na seção que segue, as narrativas gráficas como possibilidade de trabalho transformador com a literatura no Ensino Médio.

ROMANCE GRÁFICO

Na busca por compreender as características desse gênero textual, destaca-se que “a linguagem e a estrutura narrativa dos romances gráficos estão diretamente ligadas à dos quadrinhos em geral, já que o primeiro, nada mais é do que um gênero do segundo” (BARROS, 2012, p. 04). Fundamentalmente, são obras que se concluem em um único volume, diferentemente das histórias em quadrinhos - as HQs - o que aumenta seu potencial como recurso em sala de aula, considerando-se que romances gráficos não devem ser utilizados como mero pretexto introdutório, uma ponte para conduzir o aluno ao prazer de ler, mas ser explorado como gênero em si.

Eisner (2005), autor e ilustrador, aponta que, na prática, os quadrinhos têm a capacidade de preencher uma lacuna que há entre o texto escrito e os filmes, manifestando-se como uma arte que não é estática, como a obra impressa, tampouco em ritmo acelerado, com mais de um recurso semiótico, como filmes. Nesse sentido, percebe-se que a narrativa gráfica consegue executar essa articulação entre as linguagens, de forma que envolve seu leitor. Também o coloca em um constante exercício interpretativo ao trabalhar com a sobreposição de textos em relação às imagens.

Dada a sua importância, convém destacar alguns dos elementos que caracterizam os romances gráficos, que, inclusive, podem ser discutidos e demonstrados em sala de aula:

- 1) Quadro: o quadro consiste na moldura da história. Nela estão inseridos os elementos que compõem a cena. Um único quadrinho é como um momento congelado do tempo.
- 2) Calha: a calha, embora passe despercebida, consiste na distância entre um quadro e outro. Quadros mais próximos indicam uma progressão das ações; enquanto mais distanciados remetem a um salto no tempo.
- 3) Balões. Linha que envolve as palavras, também indica quem está falando por meio de um “rabicho”, chamado índice (CARVALHO, 2006, p. 42). Entre os mais comuns, pode-se citar: balões de traço contínuo e formato arredondado, que correspondem à fala; balões em forma de nuvem, com bolinhas

que saem da cabeça de um personagem, indicam pensamento; balões com traços recortados, com pontas, indicam grito; balões com pontilhados, que indicam sussurros.

Há, ainda, vários outros recursos que podem ser usados para entendimento da narrativa. Por exemplo, uma personagem sombria pode ter seu balão preto com as letras brancas, como uma personagem feliz pode ter seu balão em cor-de-rosa (CARVALHO, 2006).

- 4) Recordatórios. “São painéis dentro dos quadrinhos usados pelo ‘narrador’, ou seja, quando há necessidade de uma explicação fundamental para a história [...]. São os famosos ‘no dia seguinte’, ‘enquanto isso’ [...]” (CARVALHO, 2006, p. 43). Alguns recordatórios podem utilizar do recurso das cores para demonstrar a mudança entre narradores. Nos quadrinhos do Batman, por exemplo, quando surge um recordatório azul-escuro, sabe-se que o homem-morcego tomou o lugar como narrador (CARVALHO, 2006, p. 44).
- 5) Onomatopeias: trata-se das palavras que representam sons. O número delas é crescente, sendo as mais comuns: *blam* (coisas batendo), *crás* (coisa quebrando), *soc/pum* (socos), *urruuuuum* (motor de carro), *chuac* (beijo), *nhac, nhac* (mastigação) etc. (CARVALHO, 2006, p. 44). Onomatopeias possuem grande poder gráfico para os quadrinhos, sendo exageradamente representadas em tamanho e em cores.
- 6) Linhas cinéticas: trata-se de “risquinhos” que indicam movimento, dão vida a objetos e personagens (Carvalho, 2006, p. 45). Basicamente, trata-se das linhas que indicam onde o ar foi deslocado.
- 7) Metáforas visuais: Como menciona Carvalho (2006), os quadrinhos permitem a um personagem ver estrelas quando se machuca, ter seu coração saído pela boca quando se apaixona, ou falar cobras e lagartos quando está com raiva.
- 8) Desenhos iconográficos: são elementos encontrados na vida diária que, assim como outros, igualmente indispensáveis nos quadrinhos, buscam semelhança com a realidade. São mais comuns e reconhecíveis em tiras, devido a sua arte simplificada. Os elementos mais utilizados são árvores, nuvens, muros, matos, pedras, conforme Carvalho (2006).

Dadas suas características, percebe-se que o quadrinho é um gênero textual definido, que contém suas próprias inquietações e conteúdos dignos de reflexão e discussão em sala de aula. Devido a sua estrutura composicional, a leitura dos inúmeros elementos da imagem (linguagem não verbal) transmite uma significação em sintonia com o texto escrito (linguagem verbal). Trata-se, pois, de um gênero que mescla as duas linguagens, promovendo inserção e necessidade do letramento verbo-visual em sala de aula. No caso deste estudo, o romance gráfico é explorado com estudantes do Ensino Médio.

ROMANCE GRÁFICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No intuito de expandir o contato dos jovens do Ensino Médio com a leitura, reconhece-se o potencial do trabalho com romances gráficos. Destaca-se, nesse sentido, que, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no Ensino Médio, deve-se intensificar

a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos (BNCC, 2018, p. 490).

Ainda, consoante à BNCC, é necessário reconhecer a importância da participação do adolescente nas interações promovidas pela contemporaneidade, assim, “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos” (BNCC, 2018, p. 490) ganham destaque no documento, uma vez que não ignoram a inserção do aluno em um mundo moderno e essencialmente comunicativo.

Para pesquisadores como Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 48), “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros discursivos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos”. Nessa perspectiva e considerando que a BNCC (2018, p. 9) “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, há, portanto, abertura para a inserção de textos multimodais e multissemióticos, como romances gráficos, na escola, que consiste, em sua base, em uma construção colaborativa, com participação e protagonismo de todos.

Destaca-se, nesse sentido, também a ampliação de obras dessa natureza disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD⁴. Embora tenha sido criado em 1997, apenas em 2007 as HQs e os romances gráficos passaram a compor o seu acervo, com a aprovação de quatorze obras para distribuição às escolas - esse número subiu para 22 em 2009. Na última edição do guia para o Ensino Médio, que corresponde a 2021, 54 obras de histórias em quadrinhos ou romances gráficos foram aprovadas para compor o acervo.

Waldomiro Vergueiro, coordenador do Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em 2009, afirma que o interesse de órgãos ligados ao governo por tais gêneros faz com que as editoras recorram mais à veiculação de conteúdos dessa natureza (Estadão, 2009 – meio eletrônico). Pode-se considerar, assim, que a aquisição e distribuição às escolas permite que a exploração do gênero se torne algo comum às salas de aula.

Se essas obras estão nas escolas, precisam, de fato, ser lidas, exploradas, considerando, inclusive, as especificidades do gênero e formas de inseri-las no planejamento docente. Nessa perspectiva, a seção que segue traz a possibilidade de trabalho com o romance gráfico “O Alienista” no Ensino Médio. Originalmente escrito pelo autor Machado de Assis, o conto foi publicado pela primeira vez em 1882 - a versão utilizada neste estudo foi ilustrada e adaptada pelos irmãos gêmeos Fábio Moon e Gabriel Bá e indicada pelo PNLD em 2009. A obra foi publicada em 2007 e é o primeiro romance gráfico a vencer o Prêmio Jabuti⁵.

O ALIENISTA: POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO ROMANCE GRÁFICO NO ENSINO MÉDIO

De acordo com Cosson (2021), é primordial que os alunos encontrem motivação para realizar a leitura. Conforme o autor,

⁴“O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>). Acesso em: 30, maio, 2023.

⁵Realizado há mais de seis décadas, o Jabuti se empenha em iluminar o que de mais significativo se produz em seus quatro eixos — Literatura, Não Ficção, Produção Editorial e Inovação.

crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura [...]. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema [...] os conectasse diretamente com o mundo da ficção e poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2021, p. 53-54).

Nesse sentido, a motivação, para o autor, está atrelada à conexão entre a experiência literária e uma ligação real para com o mundo. Entre os exemplos citados, ajudar uma bibliotecária a catalogar livros que acabaram de chegar à escola pode deixar os alunos motivados e proativos. Nesse contexto, a etapa de motivação também pode ser interpretada como uma fase de sensibilização dos alunos, pois, como observado, "as práticas de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir" (COSSON, 2021, p. 55). Assim, em relação à novela gráfica escolhida previamente, professor e alunos podem discutir sobre as diversas patologias que, lamentavelmente, se intensificaram com a modernidade – entre elas a ansiedade, a depressão, a bipolaridade, o TOC – transtorno obsessivo compulsivo –, a fim de promover uma conexão mais profunda entre a obra e os temas relevantes para os estudantes.

De igual maneira, é possível encaminhar a “preparação para o texto” ao discutir sobre um mal que tem se tornado comum, como a ansiedade. Sendo a ansiedade fenômeno comum, quem iria, ou não, para os aposentos da Casa Verde?

O segundo passo da sequência básica de Cosson (2021) trata-se da introdução, designada, simplesmente, como “a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2021, p. 57). No entanto, possui contrapontos bastante sérios, como o cuidado para que a aula não se torne uma monótona exposição sobre a vida do autor – relevantes para biógrafos e pesquisadores –, mas não para os alunos. É fundamental, portanto, que não se priorize aspectos externos à obra em detrimento da análise interna dela, garantindo-se, assim, uma abordagem mais enriquecedora e centrada no texto literário em si.

À introdução de uma obra também cabem aspectos expositivos importantes, como o porquê de aquela obra ter sido escolhida, em vez de tantas outras. Enfim, é fundamental saber responder à pergunta: “*o que a torna especial?*”. Além disso, “independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2021, p. 60). Todos podem ser conduzidos à biblioteca, a fim de recebê-la, entre tantas outras, ou podem fazer uma “cerimônia” (COSSON, 2021, p. 60), caso o livro fique na sala, separando aquela leitura

das demais, mais usuais.

O autor reconhece ainda que é na “apresentação física da obra [...] o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2021, p. 60). Isso significa que, embora o autor seja responsável pela parte escrita, toda uma arte envolve um livro, elementos que são *além* do texto, acomodando o leitor para determinada recepção.

Na etapa de leitura, é determinante que, para o aluno leitor, haja um *acompanhamento*, assim como acontece nos processos de aquisição da leitura enquanto pequenos, em que alguém lia calmamente ou ficava junto à criança. Para o caso de “O Alienista”, adaptado aos quadrinhos, cuja leitura sugere-se ser feita em casa, é necessário que haja aparente interesse docente, retomando a leitura e questionando os alunos em sala, para que esse objetivo não seja perdido de vista. Igualmente importante, essa companhia não deve partir para um policiamento, com mais preocupação em saber se o aluno está lendo do que se ele está, de fato, gostando ou entendendo.

Para a devida interpretação de “O Alienista”, esta pesquisa debruçou-se sobre a metodologia de roteiro de leitura de Cosson (2021), que cita dois momentos a serem experienciados pelos alunos: um interno, que vai ao encontro da compreensão global da obra, por meio da leitura de cada linha, cada página, até o fim da jornada; e um externo, manifestado pelo compartilhamento da experiência em sala. Dessa forma, “é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2021, p. 65-66).

PRODUÇÕES COM RECURSOS MULTIMODAIS

Após a experiência de contato com a obra "O Alienista" em quadrinhos, especialmente concebida para jovens do Ensino Médio, sugere-se que os alunos produzam suas próprias narrativas gráficas. Nesse momento, é importante considerar que nem todos têm afinidade ou interesse em se tornarem criadores de histórias em quadrinhos, e, ainda, que a criação de narrativas gráficas requer habilidades específicas, como desenho, diagramação e narrativa visual, que alguns estudantes podem não possuir ou não desejar desenvolver. Portanto, é possível que apenas uma parte dos alunos se sinta verdadeiramente inspirada a criar suas próprias narrativas gráficas após essa experiência.

Dessa forma, indica-se o trabalho em grupo como uma alternativa interessante, uma vez que no mesmo grupo diferentes funções podem ser executadas de acordo com os interesses e habilidades individuais, tornando o

processo de criação mais inclusivo e colaborativo. São elas: pesquisa e planejamento da história; produção do texto; ilustração; diagramação e layout; coloração; edição e revisão.

Ler e apreciar a narrativa gráfica de “O Alienista” permite, portanto, aos estudantes, o que o GNL primeiro considerou como uma “imersão na experiência”, basilar para construção do trabalho que segue. Na sequência, o professor de Língua Portuguesa/Literatura pode instruir os alunos que façam a retextualização, no formato de adaptação para quadrinhos, de outras narrativas existentes. Aqui, os contos parecem ter aplicação privilegiada, dada a objetividade e menor complexidade da história, desenvolvida em torno de, mormente, um único protagonista.

Este estudo destaca os contos de Machado de Assis pela qualidade estética, disponibilidade e acessibilidade no meio eletrônico. O professor pode explorar “A Carteira”, “O Espelho”, “Missa do Galo”, “Conto de Escola”, “Umás férias”, “Ideias de canário” ou outros que considera serem do agrado do grupo com o qual trabalha. Por se tratar de narrativas com mais de cem anos, já estão em domínio público, porém, recomenda-se que o *download* seja realizado em outro ambiente, como em casa, considerando as limitações frequentemente encontradas na conexão com a internet nas escolas. A leitura e eventuais consultas podem ocorrer durante a aula, com o material previamente salvo nos dispositivos celulares.

Decididas algumas entre as possibilidades discutidas, a etapa seguinte trata-se do processo de construção das artes gráficas dos estudantes. Fundamentada no conceito gerado pelo GNL, inclui o espaço para o posicionamento crítico, o que corresponde ao afastamento do trabalho confeccionado, bem como seu desfoque, para vislumbre do andamento de outros trabalhos - os desenvolvidos pelos colegas durante as oficinas. Nesse sentido, os alunos de cada grupo podem observar o que foi feito no espaço além de seu grupo, podendo, inclusive, fazer perguntas aos desenvolvedores. Essa simples movimentação pode contribuir para que os envolvidos possam reconhecer pontos positivos e negativos em suas obras, elevando, portanto, o senso de autocrítica.

Nesta etapa, apresentam-se, de acordo com o jornalista e entusiasta do gênero Djota Carvalho (2006), os elementos básicos para construção da arte sequencial, isto é, uma história em quadrinhos. Ressalta-se que, para efetivação dos projetos dos alunos, o professor precisa se fazer presente, tirando dúvidas e dando ideias para o andamento das ilustrações. Delegar funções é igualmente importante, pois em alguns trabalhos escolares é comum que um único aluno tome as decisões e execute todas as tarefas, enquanto outros permanecem mais estagnados. Assim sendo, um aluno pode ficar responsável pelas ilustrações; outro pode compor os quadros; outro, a

escrita dos diálogos e recordatórios etc. Igualmente importante é o professor ter conhecimento dos contos, pois podem surgir dúvidas em relação à interpretação desses textos por parte dos educandos.

Como finalização da oficina, que deve se estender por mais de um encontro, é um dever mencionar a possibilidade da prática transformada, citada pelo GNL, que pode não ocorrer concomitantemente à prática pedagógica, pois indica a transformação daquilo que foi reinterpretado, devendo manifestar-se em experiências futuras. Para esse experimento, pode ocorrer a manipulação do objeto final dessa oficina, sendo ele um painel constituído pelo título dos contos, seguido pelas narrativas gráficas desenvolvidas pelos alunos.

Uma alternativa à finalização dessa sequência é analisar os romances desenvolvidos pelos colegas, a fim de escrever uma história. A grande questão é se esse resultado se aproximará ou não do conto machadiano original, o que não possui resposta certa ou errada, pois parte da primazia da experiência e do engajamento de todos que ajudam a constituir a sala de aula. Por um ensino mais dinâmico, distante da metodologia engessada, é importante o papel do professor que conduz o aprendizado, em vez de defini-lo e limitá-lo. Assim, reconhece-se que ensinar é um ato de resistência, como defende Bell Hooks (2017), principalmente quando se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia, que têm marcado a educação mais tradicional ao longo de tantos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir possibilidades de exploração e inserção do romance gráfico no Ensino Médio, com vistas à promoção da leitura. Considera que a leitura literária pode contribuir para humanizar os sujeitos, uma vez que possibilita o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas, nas questões da vida, a percepção da complexidade do mundo e das coisas. Assim sendo, é importante que se invista cada vez mais na formação do leitor literário e nos estudos nessa área.

De igual modo, faz-se necessário investir em formação docente, possibilitando que os professores estejam conectados ao contexto atual, em que, cada vez mais, estamos imersos na multimodalidade. Ler para fazer resumos ou responder a questões relativas à história não contribuirá para a formação de leitores – pelo contrário, afastará os estudantes desse universo. Nesse contexto, as narrativas gráficas, apesar de ainda pouco exploradas no contexto escolar, apresentam-se como uma possibilidade de leitura.

Assim como observado por Cosson (2021), os primeiros passos ligados à leitura também envolvem uma companhia, que fica próxima à criança, orientando, conduzindo, destrinchando vocábulos difíceis. Parece que, de igual maneira, alunos maiores também necessitam que se mostre o caminho seguro para dadas experiências, pois, hoje, seus primeiros passos em direção à leitura são demasiado cautelosos.

Quando assumida a deficiência do ensino tradicional das aulas de Língua Portuguesa, torna-se possível pesquisar por referências capazes de explicar e suprir a necessidade de propor algo novo, uma pedagogia que caminhe em sintonia com os avanços da modernidade e, ao mesmo tempo, que promova e ceda espaço à leitura em sala de aula. Infelizmente, em geral, ainda se tem uma sala de aula demasiada vaga e limitada, optando pelo uso de frases isoladas e análise gramatical, em que faltam elementos e informações importantes, para que possam, de fato, fazer sentido aos estudantes.

Nessa perspectiva, este estudo, que não esgota as possibilidades de inserção de narrativas gráficas na escola, pode contribuir para a promoção da leitura nesse contexto. Importante destacar, ainda, que as etapas propostas por Cosson (2021) apresentam-se como uma possibilidade, visando ao engajamento dos estudantes leitores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BARROS, Ana Paula Oliveira. *O Romance Gráfico como recurso didático nas aulas de literatura*. 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12750478/o-romance-grafico-como-recurso-didatico-nas-aulas-de-literatura>. Acesso em: 30, maio, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlld>. Acesso

em: 30 mai. 2023.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5060965/mod_resource/content/1/Narrativas%20Gr%C3%A1ficas_Eisner.pdf. Acesso em: 2, jun., 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. *O Alienista: Machado de Assis: adaptação em quadrinhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

TRIVISIOLO, Vanessa Severo. *O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública*. 2017. Disponível em

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Vanessa_Severo_Trivisiol.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024