

PRODUÇÃO DE QUADRINHOS EM ATIVIDADES DE ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

COMICS PRODUCTION IN WRITING ACTIVITIES: A DIALOGIC PERSPECTIVE

Maria Inês Batista Campos **1**
Viviane Mendes Leite **2**

Resumo: As concepções de letramentos ganham espaço no e redimensionam a produção de textos no ambiente escolar. Propostas de redações mostram-se ineficazes para à medida que desconsideram o interlocutor, a esfera de circulação e o protagonismo do aluno. Tendo em vista o papel crucial dos letramentos na produção de textos e o posicionamento dos estudantes frente ao outro, este artigo apresenta uma proposta de leitura/escrita com o texto literário em aula de português. Nesse sentido, o foco é a retextualização produzida por estudantes do 6º ano da escola pública, do livro *A Ilha do Tesouro*, Robert Louis Stevenson, adaptado em quadrinhos por Andrew Harrar, 2010. A fundamentação teórica ancora-se na concepção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2016), discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017) e na linguagem dos quadrinhos postulada por Eisner (2015). Os resultados revelam que o aluno assume protagonismo, diante do texto literário, atualizando-o segundo seu ponto de vista.

Palavras-chave: Letramento. História em Quadrinhos. Retextualização. Ensino.

Abstract: The conceptions of literacy gain space in portuguese classes and aid in redirecting the written production. The traditional essays structure seems inefficient without an interlocutor, without circulation field, without authorship. This research traces a path to strengthen the work of literary text in the classroom. This proposal focus on the reading and retextualization developed by students from the 6th grade of a public school. These students used the book, *The Treasure Island*, by Robert Louis Stevenson, adapted in comics by Andrew Harrar, 2010. The theoretical foundation is anchored in the concepts of the discursive genre (BAKHTIN, 2016), alien speech (VOLÓCHINOV, 2017) and the language of comics, according to Eisner (2015). The results demonstrates how the students presents themselves as protagonists of their speech when writing a literary text.

Keywords: Literacy. Comics. Retextualization. Teaching.

Professora e Doutora Professora, pesquisadora e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572384519070224>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0004-9923>.
E-mail: maricamp@usp.br

Doutoranda pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil; Mestre pelo Profletras - USP; professora efetiva da rede municipal de ensino.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6858320997853849>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5073-6743>.
E-mail: mendesviviane82@usp.br

Introdução

Promover a proficiência de alunos na leitura e na escrita é um desafio para o professor de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, motiva constantes discussões teórico-metodológicas. Nas aulas de português, muitas vezes, o texto verbal é considerado absoluto na leitura, ficando em segundo plano os infográficos, tabelas, quadros, fotos, fotogramas, etc. Diante dessa realidade de ensino da leitura, a Base Nacional Comum Curricular/ BNCC (2017), documento de caráter normativo, incluiu na sua proposta o conceito de multiletramentos, destacando a diversidade cultura de produção e circulação dos textos e também a diversidade de linguagens.

Um levantamento dos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental no que se refere à compreensão de texto não é animador no que se refere ao funcionamento da leitura no Brasil, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017. Essas informações corroboram com a preocupação dos docentes em elaborar propostas de ensino de português que revertam o triste diagnóstico. Nessa perspectiva, a mudança do perfil de alunos também requer uma ressignificação da proposta educativa e do currículo de cada escola.

Frente a esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental anos finais (2017), prevê reestruturação curricular no ensino de língua portuguesa. No campo das linguagens, o documento sinaliza para o trabalho interdisciplinar das áreas (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física), o ensino em torno dos gêneros do discurso com a inclusão dos gêneros digitais. A diversidade de textos e linguagens é uma exigência que já está proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998).

Segundo Rojo (2009, p. 86), “o novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais”, isto é, uma das condições para o ensino dessa geração de estudantes é a variedade de letramentos. Segundo a autora, há necessidade do ensino com diferentes linguagens, inclusive na esfera digital, de modo que os conhecimentos básicos perpassam em diferentes campos e permitem a formação dos alunos com os gêneros digitais.

Com base nessa reorganização curricular 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 nomenclaturas e há supremacia do texto verbal. Há necessidade de uma 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.

Nesse sentido, indaga-se: como os procedimentos de leitura do estudante do 6º ano se dá no momento da leitura de 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 escrita produzida pelos alunos do 6º ano da escola pública. A finalidade é desenvolver o multiletramento dos estudantes, partindo da leitura do romance inglês *A ilha do tesouro*, adaptação em quadrinhos, de Andrew Harray, 2010 e a retextualização.

Durante 20 aulas, os alunos produziram seis textos. Para esse resultado, as aulas foram distribuídas da seguinte maneira: 4 com leitura do texto-fonte; 4 com atividades de compreensão; 10 aulas de produção e 2 de partilha. Para este artigo, selecionamos uma produção porque o texto foi elaborado com marcas explícitas do diálogo com o texto-fonte, imprimindo, ao mesmo tempo, uma marca de ponto de vista por meio de desenhos e balões elaborados pelos alunos autores. Nessa atividade, é importante enfatizar, que a escrita é alimentada pela leitura e, ao retomar o texto, os alunos assumem um posicionamento discursivo que lhes garantem o protagonismo na escrita.

Este texto segue os seguintes passos: 1 apresentar os conceitos de “discurso alheio” de Bakhtin e do Círculo, 2 discutir o texto verbo-visual na perspectiva bakhtiniana; 3 percorrer os procedimentos metodológicos, finalizando no processo de retextualização; 4 analisar a produção discente de HQ, considerando as transformações ocorridas entre o texto-fonte e o texto-paráfrase. O foco é discutir a relação da proposta escrita integrada a um projeto complexo da escola, envolvendo docentes de História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte, Inglês e Educação Física. Dessa maneira, a elaboração escrita dos discentes tornou-se um trabalho interdisciplinar.

Percepções do discurso alheio em *A ilha do tesouro*: do romance à HQ

Na Filosofia da linguagem, segundo Volóchinov, a palavra é entendida como um produto ideológico, de modo que os enunciados concretos são dinâmicos, situados em espaço e tempo social, mantendo um vivo diálogo entre os interlocutores. O discurso, nesse sentido, não se restringe a si próprio, mas é reelaborado por meio de palavras e outros discursos que participam da vivência de quem os profere. Ao elaborar um discurso, ressurgem outros textos com os quais tivemos contato, numa transmutação dialógica que reflete nossa experiência linguística. Segundo Volóchinov (2017, p. 249 – itálico do autor), “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*”.

Na retomada e no “falar sobre” outros textos, 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 interdependência:

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).

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.

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 é imprescindível 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.

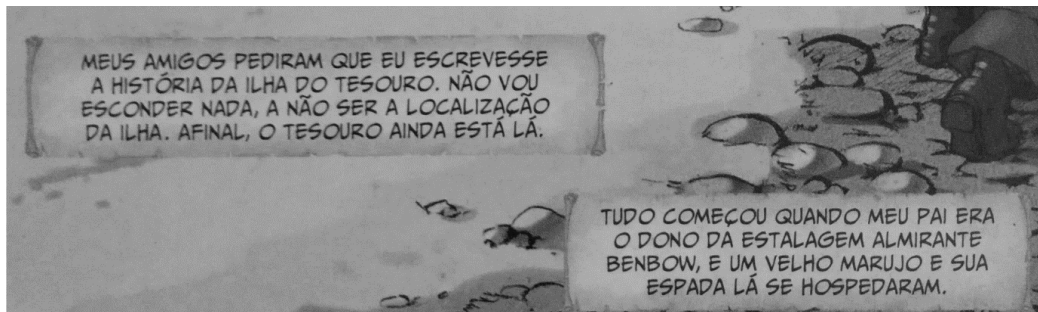
Na esfera literária, também há manifestação do discurso alheio. A voz do narrador, a saber, é elaborada a partir do discurso alheio. O enredo é apresentado ao leitor sob o ponto de vista do narrador cuja voz é a representação da voz autoral, ou seja, emerge aí o dialogismo e a transmissão do discurso 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.

Figura 1. Texto-fonte



Fonte: HARRAR, 2010, p. 5

A representatividade de Jim ocorre na narração em primeira pessoa, com emprego ora no singular ora no plural, de modo que a história é narrada sob seu ponto de vista. 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.

Nesse sentido, o trabalho 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).

O discurso alheio é revestido de dialogismo, a percepção dos alunos do texto e das “vozes” em que nele veiculam 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 essa seção incidem diretamente na prática de ensino da língua.

O texto verbo-visual na perspectiva de Bakhtin e do Círculo

As HQs são textos verbo-visuais cujas linguagens estão imbricadas na produção de sentido. O importante cartunista americano, Will Eisner (1917-2005), nomeia as HQs como narrativa sequencial, porque na sucessão de imagens, colocadas lado a lado, a narrativa se desenrola no

tempo e espaço. Também ressalta o fato das HQs apresentarem uma sobreposição de imagens e palavras e, portanto, o leitor deve acionar habilidades interpretativas visuais e verbais, “a leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (EISNER, 2015, p. 2).

Por seu caráter híbrido, as HQs são textos multimodais, visto que as múltiplas linguagens que permeiam os quadrinhos são compostas de textos verbais e visuais. Segundo Eisner (2015), ao tratar da produção de quadrinhos, 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 (EINSER, 2015, p. 127).

Assim, é possível compreender que as HQs têm características próprias e rotulá-las como literatura é desconsiderar as singularidades da narrativa sequencial. Por conta dos recursos no seu processo criativo, as HQs configuram-se com texto multimodais, tomando para si recursos e linguagens de diversas áreas para sua composição. Duas perguntas se colocam: Como estabelecer uma relação entre literatura e quadrinhos? De que maneiras esses gêneros dialogam? A essas questões, retomamos o conceito de gênero do discurso, na perspectiva de M. Bakhtin (2016, p.11-12):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Nessa perspectiva, a língua se realiza na fala cotidiana do ser humano, expressando a si mesmo. O enunciado parte da necessidade individual do enunciador e as funções de interlocutor entram no processo complexo de comunicação verbal. As variedades dos gêneros do discurso pressupõem a variedade de campos discursivo em que estão presentes quem fala ou escreve e de que fala, para quem. Dessa forma, o enunciado concreto pressupõe uma compreensão responsiva (fase inicial e preparatória de uma resposta) que está ativa em seu todo, gerando uma resposta.

Na obra retextualizada em quadrinizados, *A Ilha do Tesouro*, houve a retomada do texto-base em que imagem e texto constroem sentido para a compreensão da narrativa de modo que a relação entre as linguagens é constitutiva do sentido. Os elementos verbo-visuais recuperam a história, 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 precisa imaginar personagens e lugares descritos, nos quadrinhos são os desenhos que redimensionam sua leitura e acionam outros sentidos dos quais precisará para compreender a história. 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 *A ilha do tesouro* é ambientada no século XIX, de modo que a linguagem e o ambiente têm influência dessa época, sendo reelaborados por meio do discurso. Da mesma forma, a quadrinização traz essas influências reconfiguradas na linguagem verbo-visual e reproduzindo a época e costumes a qual pertence. A seguir, vamos comparar esse procedimento:

Figura 2. Texto-fonte



Fonte: HARRAR, 2010, p.16.

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 que traz a voz do narrador “A morte dele me encheu de tristes pensamentos” foi reelaborada a partir da voz do narrador no texto-fonte, de modo semelhante. No excerto do texto-fonte “perto das três horas, daquela tarde dura, nevoenta e gelada”, o quadrinista reconstrói a cena com justaposição de três imagens com marcas de cor, forma, iluminação, indicando se tratar de um “funeral”, marcado

com a imagem da lápide. Só o texto verbal imprime algumas dificuldades de leitura para o aluno do sexto ano, enquanto na HQ, a relação imagem e materialidade linguística ajudam na compreensão do desenvolvimento 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 estabelece uma 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.

As adaptações de obras literárias, no entanto, recebem uma espécie de marginalização no ensino de português como também as HQs. Se o texto literário passa por uma adaptação não tem a mesma carga estética que seu original, logo é considerado um gênero menor na aprendizagem. Ao longo dessa pesquisa, no entanto, foi possível identificar múltiplas relações que uma obra adaptada auxilia os alunos a reconstruírem uma linguagem viva. Esse fator foi decisivo na apropriação do texto literário. Em consonância com essa abordagem, Pina (2014, p. 213) 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.

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.

Produção escrita da HQ: uma releitura do texto-fonte

Redigir textos nas aulas de português é 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. Diante desse contexto, refletimos sobre a retextualização para o 6º ano como uma possibilidade para desenvolver a proficiência na produção textual.

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.

A retextualização promove a reflexão no aluno-autor sobre a linguagem, aproximando-o, também, das marcas textuais do gênero reconstruído. 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).

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 reconstruir o texto, o aluno reflete sobre questões linguísticas, e assume a voz que conta a história, emergindo, assim, o viés ideológico da linguagem, em suma, constrói uma autoria. Partindo de um texto conhecido, os alunos tendem a se apropriar das características do gênero, o que fortalece a produção escrita.

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).

Com a classe dividida em grupos, os alunos se organizaram para iniciar a retextualização, tendo como orientação o seguinte roteiro:

Quadro 1. Roteiro de 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.

Fonte: (LEITE, 2020).

Em seguida, 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.

Terminada a primeira versão do texto, todos os integrantes do grupo leram e, juntamente com a professora, foram feitas as correções necessárias. Após a finalização 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. Finalizada a produção, na sala de vídeo equipada com projetor, os alunos projetaram suas produções aos colegas e professora. Inicialmente, o grupo contou as dificuldades encontradas no momento de produção e relatou a elaboração do texto. Essa etapa foi muito importante uma vez que os alunos ganharam voz e se tornaram protagonistas do seu trabalho.

Em relação ao desenvolvimento das produções discentes, destacamos três categorias de análise: o mistério, a relação espaço-temporal e as marcas de autoria.

O romance de Stevenson aborda a pirataria e costumes do final do século XVIII contados segundo o ponto de vista de Jim Hawkins, que amadurece ao longo da narrativa. Com a chegada do pirata Billy Bones à estalagem Bewbom, que tem como seu proprietário o pai do protagonista, 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, adocece 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. Procurado por Black Dog, há início uma briga. Dias depois, Bones morre, deixando um baú. Na intenção de encontrar dinheiro para quitar a dívida do pirata, Jim abre o baú e encontra um mapa do tesouro. Ele e sua mãe escondem o mapa, pois notam que há piratas com interesse nele. O jovem procura o conde Trelawney e o Dr Livesey, 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.

A partir da leitura do romance de aventura, revisitada em quadrinhos dois séculos depois, surge a proposta de reconduzir a narrativa do ponto de vista de Jim para o ponto de vista do jovem do século XXI.

A ilha do tesouro na perspectiva dos alunos-autores

Posto o contexto metodológico da proposta de escrita, a análise tem como foco identificar a capacidade de expressão textual como unidade, tomando o conceito de linguagem como interação e construção ideológica na perspectiva bakhtiniana. Em seguida, discutir a 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.

Na produção discente, a narrativa se constrói em quadrinhos, composta de balões e fala, construção de personagens com expressões faciais, representadas por meio do desenho. Há sequência de ações, estabelecida pelo texto verbo-visual.

Com base nos resultados, as produções usaram poucas marcas de entonação expressiva como as onomatopeias, por exemplo, e o uso dos balões foi feito sem explorar os diferentes contornos, no entanto, as produções atenderam à expectativa do gênero. Conforme pondera Ramos (2018, p.30), “Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]”. Nessa abordagem, os elementos básicos da HQ, balões de fala e imagens, são perceptíveis nas produções, contribuindo com a compreensão

da narrativa.

O texto, A ilha do tesouro, desenvolvido por cinco estudantes, foi apresentado em nove páginas. Na capa, o título ocupa parte da página e, em letras menores, o nome dos autores. No canto à direita, o desenho de um navio, antecipando para o leitor o espaço da narrativa. Nas oito páginas seguintes, a narrativa apresentada em quadrinhos de diferentes tamanhos e modos que foram desenvolvidos no programa de computador *Corel draw*.

A análise da produção discente, em anexo, mostra a reorganização narrativa cujo fio condutor é o ponto de vista dos alunos. Nessa retomada, algumas categorias foram levantadas, indicando uma abordagem autoral.

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 as demais localizações do mapa elaborado, destacando o nome que sugere o suspense. Embora o grupo tenha utilizado a mesma disposição, usando a página inteira, a distribuição 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.

Figura 3. Produção do mapa dos alunos



Fonte: J.S; F.M; A.C. D; A.L. C; L.P, 2018, p. 4

Figura 4. Mapa do texto-fonte

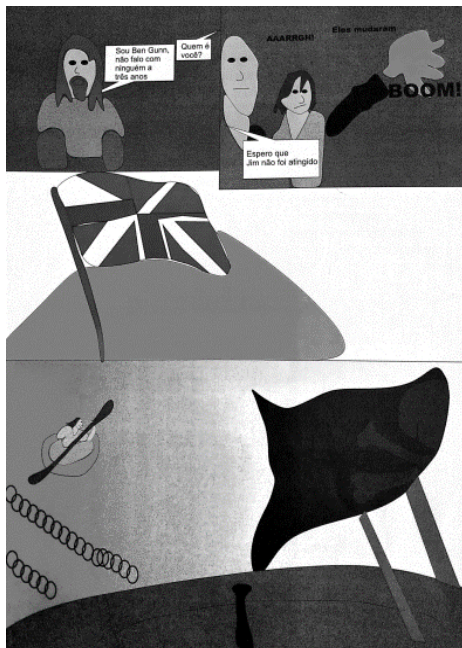


Fonte: HARRAR 2010, p.25.

No texto-fonte (fig. 3), o nome da “ilha do esqueleto” aparece no mapa da HQ sem receber algum destaque, que vai ser dado para “Ilha do Tesouro”, com letras ampliadas, fazendo referência ao título. No texto dos alunos (fig. 4), eles apagam alguns nomes e destacam “Ilha do Esqueleto”, de modo que “Ilha do Tesouro” sugere um tom sombrio e misterioso à narrativa, em outras palavras, a busca pelo tesouro é tão marcante quanto o mistério que encerra. Nesse sentido, a aventura passa a ter tanta relevância quanto o mistério.

No transcórre da HQ dos alunos, essa marca se repete na página 7, ao colocarem a bandeira ampliada na cor preta com a sombra de uma caveira representa o mistério envolvendo a ilha.

Figura 5. Produção dos alunos



Fonte: J.S; F.M; A.C. D; A.L. C; L.P 2018, p. 7

Figura 6. Página do texto-fonte

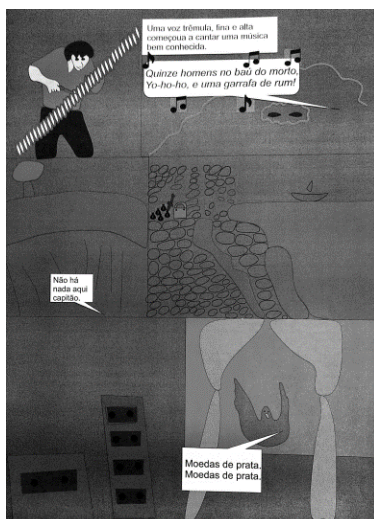


Fonte: HARRAR, 2010, p.63

Os alunos-escretores utilizam a técnica gráfica semelhante ao texto-base, destacando a bandeira, enquanto o bote com a personagem remando é fica pequeno, criando um efeito de profundidade. 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 (p.8) apresenta seis subquadros, marcados pelo fundo em tons terrosos, o que realça o clima misterioso. O subquadro final, no entanto, traz uma luminosidade vinda da janela do quarto de Jim, marcando um efeito de separação entre o lado de fora e de dentro da narrativa. A notícia e dada pelo papagaio que na sua cor verde, traz a esperança de dias melhores. No texto-fonte, no entanto, os tons claros estão presentes em todos os quadros.

Figura 7. Produção dos alunos



Fonte: J.S; F.M; A.C. D; A.L. C; L.P, 2018, p. 4

Figura 8. Página do texto-fonte



Fonte: HARRAR, 2010, p.84.

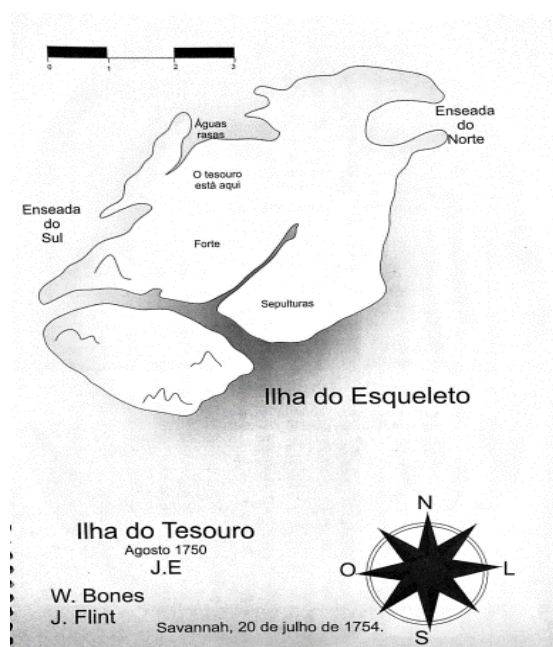
Nota-se que os alunos priorizam os elementos visuais com poucas palavras e privilegiam tons escuros, sugerindo um ambiente sombrio, deixando a claridade do lado de fora do quarto. Na recuperação dos elementos do texto-fonte, nota-se a ênfase àquela cuja representação envolve o mistério. De modo diferente, o texto-base está marcado com tons claros, sugerindo um amanhecer luminoso.

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, 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 dedica a quarta página inteira para apresentar o mapa ao leitor. 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. A opção dos alunos em sintetizar as informações do mapa no texto-fonte é tornar mais claro e objetivo ao leitor o sentido da narrativa, então selecionam os lugares mais importantes, fazendo uma “síntese” em relação ao texto-fonte.

Figura 9. Mapa dos alunos



Fonte: J.S; F.M; A.C. D; A.L. C; L.P 2018, p. 4

Do aluno-leitor à autoria: a ilha do tesouro na perspectiva dos estudantes

No texto de Harrar, a perspectiva da narrativa é dada por de Jim, cujo ponto de vista insere o leitor no mundo da pirataria. No texto dos estudantes, o ponto de vista da história mudou. O enfoque dado à figura do pirata é de alguém que não é de todo cruel, assim como Jim não é de todo dócil, rompendo a dicotomia bem e mal, uma vez não há a figura do pirata é abrandada não sendo destaque para os aspectos negativos, assim também o protagonista ganha tons de herói. Os alunos-

escritores garantiram sua voz ao trazer para o leitor 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, assumindo um espaço autoral.

O grupo 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.

No texto-fonte, cinco páginas contam as histórias assustadoras de Billy Bones, a doença do pai de Jim, o desentendimento do pirata com Black Dog. Na produção dos alunos, no entanto uma página sintetiza toda essa introdução. Na perspectiva dos estudantes, a narrativa é exposta 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.

Figuras 10, 11, 12, 13, 14. Texto-fonte



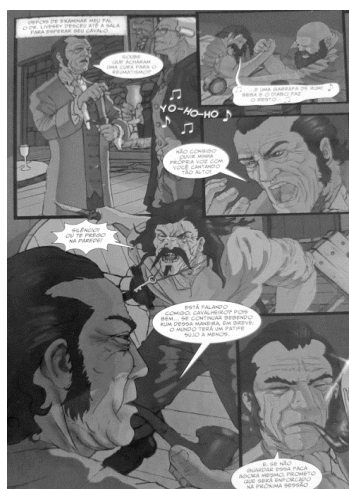
Fonte: HARRAR, 2010, p. 6



Fonte: HARRAR, 2010, p.7



Fonte: HARRAR, 2010, p.8

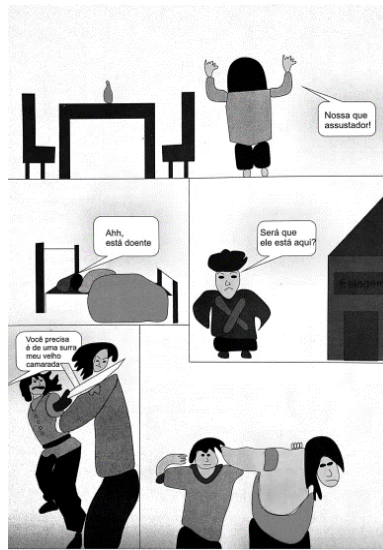


HARRAR. 2010, p.9



HARRAR. 2010, p.10

Figura 15. Produção dos alunos



Fonte: J.S; F.M; A.C. D; A.L. C; L.P 2018, p. 2

A singularidade da produção do grupo, ao utilizar a apropriação, 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 (2017, p.99), “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”.

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

Considerações Finais

A proposta envolvendo a retextualização de uma obra que atrai os alunos pelo tema e abrange a narrativa e o mistério, pela linguagem oriunda do texto modal, aproximou os estudantes da leitura e escrita. Nesse sentido, o papel da professora como mediadora do processo foi fundamental para a consolidação do protagonismo discente. Ao estabelecer o vínculo com o texto, as aulas foram norteadas pela fruição na leitura, buscando a reflexão e diálogo com o enredo, com isso, a produção dos alunos retoma o caráter dialógico propiciado pelas aulas. A retextualização dos estudantes intensificou o processo autoral à medida que favoreceu as escolhas lexicais e permitiu sintetizar a história com partes selecionadas pelo grupo. Nesse sentido, a produção analisada oferece uma inovação discursiva ao apresentar uma bricolagem textual, muito ligada aos textos hipermediáticos.

A atualização da *Ilha do Tesouro*, em HQ, proporcionou uma leitura prazerosa, pois os quadrinhos oferecem uma linguagem direta e tornam-se lúdicos pela riqueza de elementos verbais. Em relação ao gênero HQ, os alunos estabeleceram relações entre o texto verbal e visual para compreender e retextualizar a história, utilizando balões, efeito de cores e expressões faciais.

A finalização do texto, a partir de uma ferramenta tecnológica, auxiliou no processo criativo dos estudantes e os aproximou da escrita, revitalizando a produção de texto que não ficou restrita ao caderno. A leitura dos alunos retomou uma relação entre materialidade visual, verbal e de sentido. Nessa abordagem dialógica da leitura, o aluno é chamado para se colocar como alguém que reflete sobre o texto e assume um posicionamento crítico frente à leitura das histórias em quadrinhos recriadas do texto ficcional.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015 (p.193-228).
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. 4 ed. São Paulo: WMF Martins, 2010.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto 2018.
- LEITE, Viviane Mendes. **Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no 6º ano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2020.
- 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.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. (Org). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. (p.13-36).
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2014.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SANTOS, Roberto Elisio dos. Aplicações das histórias em quadrinhos. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46 a 51, set./dez. 2001.
- STEVENSON, Robert L. **A Ilha do Tesouro**. Adaptação Andrew Harrar. Desenhos de Richard Kohlrus. São Paulo: Farol Literário, 2010.
- STEVENSON, Robert L. **A Ilha do Tesouro**. Coleção obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret: São Paulo, 2002.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angêla (Org); BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEM, Nobu (Orgs.). **Os pioneiros nos estudos de quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Criativo, 2013.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Notas e glossário Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.