



QUADRINHOS SÃO QUADRINHOS

Francielle de Queiroz Zurdo
Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Pretende-se, com este artigo, apresentar uma reflexão e possibilidades de trabalho com base na relação entre a leitura de adaptações literárias em quadrinhos e o texto-fonte, buscando mostrar como elementos (extra)linguísticos que compõem ambos os textos são transpostos de um gênero a outro e a importância na construção dos sentidos dos textos, a fim de sustentarmos a opinião de que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura e que podem ser lidos em uma relação de *complementariedade*. Cada gênero apresenta suas especificidades e não deve ser substituído, anulado ou extinguido da escola, apenas respeitado e apresentado aos alunos. Essa reflexão pode, também, sugerir aos professores atividades para se trabalhar com ambos os gêneros em sala de aula. As obras escolhidas para esta reflexão foram *O alienista*, de Machado de Assis, e *O alienista*, adaptação literária em quadrinhos por Cesar Lobo e Luiz Antonio Aguiar. Os professores, como mediadores, podem auxiliar os alunos a perceberem como os quadrinhos captam a ideia do texto-fonte, na tentativa de que a proposta seja apresentar a história aos estudantes e que eles tenham sua curiosidade mais aguçada para a leitura da obra, ou que façam o percurso inverso: que leiam, a princípio a obra de Machado e, posteriormente, a HQ. Sendo assim, cabe aqui, não valorizar um ou outro gênero, mas, sim, mostrar que ambos podem ser lidos numa relação de *complementariedade*.

Resumen: Con este artículo se pretende presentar una reflexión y posibilidades de trabajo sobre la base de la relación entre la lectura de adaptaciones literarias en cómics y el texto fuente, buscando mostrar como elementos (extra)lingüísticos que componen ambos textos se transponen de un género a otro y la importancia en la construcción de los sentidos de los textos, a fin de sostener la opinión de que los cómics son cómics y literatura es literatura y que pueden ser leídos en una relación de *complementariedad*. Cada género presenta sus especificidades y no debe ser sustituido, anulado o extinguido de la escuela, sino respetado y presentado a los alumnos. Esta reflexión también puede sugerir a los profesores actividades para trabajar con ambos géneros en el aula. Las obras elegidas para esta reflexión fueron *O Alienista*, de Machado de Assis, y *O Alienista*, adaptación literaria en cómics por Cesar Lobo y Luiz Antonio Aguiar. Los profesores, como mediadores, pueden ayudar a los alumnos a entender cómo los cómics captan la idea del texto fuente, en el intento de que la propuesta sea presentar la historia a los estudiantes y que ellos tenga su curiosidad más aguda para la lectura de la obra, o que hagan el recorrido inverso: que lean, al principio, la obra de Machado y, posteriormente, la HQ. Entonces, cabe aquí, no valorar uno u otro género, sino mostrar que ambos pueden ser leídos en una relación de *complementariedad*.



Palavras iniciais

A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta como um ensaio de Montaigne, depois de nos ter feito ver, respirar ou tocar as incertezas e as indecisões, as complicações e os paradoxos que se escondem atrás das ações – meandros nos quais os discursos eruditos se perdem [...], a literatura é um exercício de pensamento. (COMPAGNON, Antoine, p. 66, 2012).

Ainda nos dias que se seguem, parece haver uma resistência de muitos alunos e, por vezes, também, de alguns professores em relação ao trabalho **com** a literatura na sala de aula. O que é notável, na maioria das escolas, é um trabalho **sobre** a literatura, ou melhor, nem sempre sobre a literatura, mas, majoritariamente, sobre as escolas literárias ou períodos propostos em diversos livros didáticos e/ou apostilas.

Como bem aponta Compagnon (2012), por meio da literatura conseguimos ter “inquietações, desconcertos, incômodos, desorientações, desnorteamo-nos mais que com os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela [a literatura] faz apelo às emoções e à empatia”. (cf. COMPAGNON, 2012, p. 64).

Desta maneira, é possível perceber, também, nos documentos oficiais, que há, em todos os anos escolares, um cuidado teórico para com a literatura, mas, na prática, nem sempre, essa preocupação é trabalhada de uma maneira a fazer com que os alunos participem ativamente do trabalho **com** a literatura e de aproximá-los da leitura dos textos. Vejamos o que propõem os documentos oficiais:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, PCN, 1998, p. 71).

Ou ainda, que,



o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei. [...] Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...]. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (BRASIL, OCEM, 2006, p. 54).

É nítido que, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM) abordam a importância do trabalho **com** a literatura, mas ainda há uma insuficiência nesse trabalho por parte dos professores, seja pela falta do tempo, seja pelo receio do contato com o texto-fonte, como bem sugere PINA (2014):

a leitura da literatura, quando feita prazerosamente, em exercício de liberdade imaginativa, produz um vínculo emocional forte entre o leitor e o texto. Como fazer isso na escola? O trabalho escolar com a literatura apoia-se, normalmente, no livro didático. Neste, certamente, a prioridade está na sistematização dos conteúdos. Isso faz com que o texto literário seja fragmentado e, em geral, usado para discussões superficiais ou, ainda, para estudo gramatical. Nesse processo, o **professor**, por ser mais experiente, precisa desenvolver estratégias que aproximem o estudante do texto. (PINA, 2014, p. 15) (grifo nosso)

O professor seria, *a priori*, aquele que mediará a relação entre a leitura e o leitor, a fim que esse leitor [aluno] possa, a cada leitura, construir sentidos, fazer associações, estabelecer relações pessoais com o texto, imaginar situações. Não construímos o mesmo sentido quando lemos o mesmo livro várias vezes; fazemos “leituras” diversas; somos levados a diferentes realidades e a literatura tem essa capacidade de extrapolar os limites da frase. É ler para além da frase; é uma leitura transfrástica.

Alguns dos comentários e discursos dos alunos e de alguns professores que, comumente, ouvimos pelos corredores da escola ou nas salas de aula são: “aquela obra é muito difícil de ser trabalhada”, “esse livro é muito chato”, ou “literatura é coisa de apaixonado”, (por associar literatura à poesia e, poesia à, simplesmente, coisas do coração/amor), etc. Essas impressões são muito vagas e preconceituosas em relação à literatura.



Há, ainda, outro impasse nas escolas, pois, por não terem tempo hábil para ler uma obra por completa nas aulas de literatura, os professores, em geral, acabam deixando a leitura como um “dever de casa”, “atividade de casa” e chegar a determinada data com a leitura “feita” para uma atividade específica. O que, potencialmente ocorre é que muitos alunos leem o resumo da obra, pois entendem a leitura como uma obrigação. Não há uma discussão sobre o texto, sobre a narrativa.

Parece-nos que, até este momento, a leitura de obras literárias é exigida apenas para atividades diagnósticas: prova do livro, prova bimestral, mensal, enfim, apenas para “nota”; o que dá margem para um desapego dos alunos frente aos livros de literatura.

Por desconhecimento ou por inabilidade, alguns profissionais da educação, desde 2006, têm levantado um juízo de valor sobre as adaptações literárias em quadrinhos, que passaram a fazer parte dos acervos escolares como incentivo do Governo Federal pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), quando passou a inserir obras em quadrinhos nas listas de indicações.

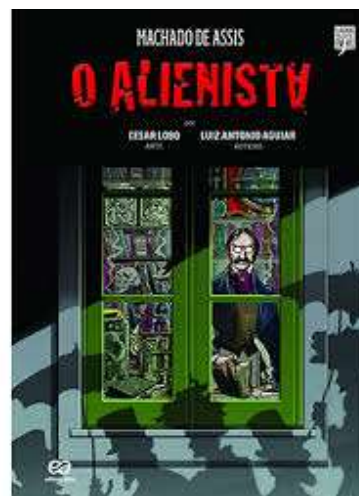
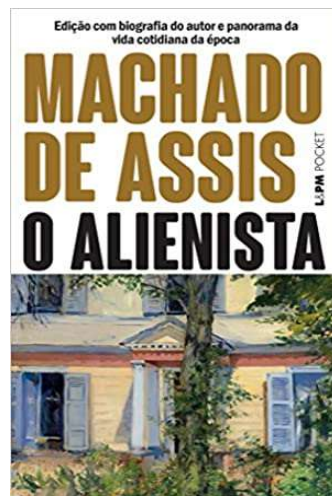
Há diversos olhares para a entrada dessas adaptações literárias em quadrinhos nas escolas. Parece ser recorrente a opinião de que “adaptações são ruins ou incompletas”. Para essas opiniões costumeiras, faz-se necessário saber que uma obra não quer sobressair-se em relação à outra, mas sim que “quadrinhos são quadrinhos. E como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos”. (cf. RAMOS, 2009, p. 17). A leitura das adaptações não substitui ou isenta a leitura do texto-fonte; são leituras distintas.

Sobre quadrinhos e literatura, Ramos (2009) acrescenta que, “há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens [...], o importante é fixar a ideia de que quadrinhos e literatura são linguagens diferentes [...]”. (RAMOS, 2009, p.17; 19).

Cabe, aqui, dizer que não vamos fazer uma análise valorativa, mas sim, propor uma tentativa de trabalhar a obra literária em *complementaridade* à adaptação em quadrinhos, a fim de que os professores consigam propor discussões com seus alunos e coloquem em evidência ambas as obras, formando opiniões crítico-reflexivas, uma vez que, nas salas de leitura das escolas, sempre há alguma adaptação literária.



Para isso, o fio condutor para esta discussão será a obra de Machado de Assis, *O Alienista* e a adaptação em quadrinhos desta mesma obra adaptada por Cesar Lobo e Luiz Antonio Aguiar, publicada pela editora Ática, em 2013.



(Figuras: capas das obras)

Essas adaptações literárias quadrinizadas foram e, acreditamos que até hoje, são motivos de diversos debates sobre Histórias em Quadrinhos (HQs), educação, leitura, literatura, entretenimento, texto multimodal, material didático etc.

Pensamos, com este artigo, como já mencionamos, apresentar uma relação entre a leitura de *O Alienista*, de Machado de Assis, e a adaptação literária em quadrinhos, adaptada por Cesar Lobo e Luiz Antonio Aguiar, não levando em consideração uma análise valorativa entre ambas as obras, mas sim estabelecendo uma relação de *complementaridade*.

O que tratamos, aqui, como *complementaridade* é a possibilidade de ler ambas as obras, texto na íntegra e adaptação em HQ e que, a partir disso, os leitores, neste caso os alunos, tendam a estabelecer uma visão mais crítica e reflexiva sobre elementos (extra)linguísticos e socioculturais, ou seja, o que cada texto consegue contribuir e exprimir com determinados elementos distintos um do outro.



Quadrinhos e literatura

Por mais que percebamos que há condições suficientes para uma leitura de *complementar*, as adaptações em quadrinhos, e antes disso, as HQs, em geral, já não eram tão aceitas nas escolas. Pode ser possível que essa (in)aceitabilidade venha de olhares diversos e, por vezes, enviesados, como “quadrinhos são para crianças ou para entreter, ler quando estamos com um tempo livre, etc”.

Sobre isso, Vergueiro (2014) diz que “por representarem um meio de comunicação de vasto consumo e com conteúdo, até os dias de hoje, majoritariamente direcionado às crianças e jovens, as HQs se tornaram objeto de restrição, condenadas por muitos pais e professores no mundo inteiro” (VERGUEIRO, 2014, p. 8). O autor avança na discussão quando diz que “pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras „mais profundas”. (VERGUEIRO, 2014, p. 8)

Pensamos que essas leituras “mais profundas”, comentadas por Vergueiro (2014), poderiam estar diretamente atreladas à literatura. Sobre essa relação entre Quadrinhos e literatura, Pina (2012) faz uma abordagem significativa sobre ambas as linguagens e sustenta que

essas adaptações não devem, necessariamente, copiar a obra-fonte. Enquanto arte, a linguagem quadrinística agrega aspectos e valores à linguagem literária [...] as adaptações literárias para quadrinhos, TV, cinema podem trazer a sala de aula para o mundo do estudante. Isso não significa “baixar” o nível do ensino: significa, sim, torná-lo heterogêneo, inclusivo. (PINA, 2012, p. 65, 69)

Pensando, também, sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os anos finais do Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o que sabemos, é que esses documentos oficiais promovem propostas pedagógicas de como usar alguns gêneros dos quadrinhos em sala de aula, mas considerando-os gêneros *privilegiados e característicos da esfera Imprensa e para uso da Linguagem escrita*. (cf. BRASIL, 1998, p. 54) (grifos nossos).

Algumas das propostas dos OCEM são que os alunos, hoje,

concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de *textos mais complexos da cultura literária*, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais *familiarizados*, como o hip-hop, as letras de músicas, os *quadrinhos*, o cordel, entre outras



relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade”. (BRASIL, 2006, p.63) (grifos nossos)

Ainda que proponham esse tipo de estratégia, sabemos que nem sempre ocorre dessa maneira, isto é, nem todos os alunos chegam ao ensino médio “tão familiarizados com a linguagem dos quadrinhos”, por exemplo.

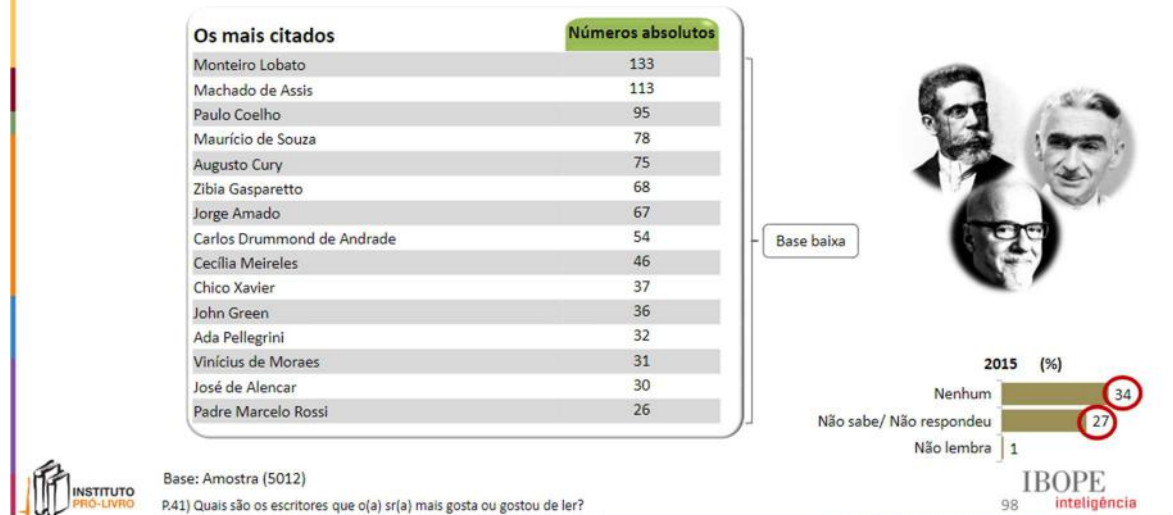
Se por um lado, as autoridades educacionais começaram a reconhecer a importância da inserção de HQs no currículo escolar brasileiro, como aponta Vergueiro (2014), “o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos PCN”, como já mencionamos. (cf. VERGUEIRO, 2014, p. 21); por outro, cabe ao professor romper com alguns (pre)conceitos e saber aproveitar alternativas didático-pedagógicas com os quadrinhos.

Um dos primeiros fatores que levaria os quadrinhos, com mais intensidade para as salas de aula, seria o interesse dos alunos em ler quadrinhos, como sugere Vergueiro (2014), que as “histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo da aula, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”. Para o autor, com o qual concordamos, “não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para a sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário” (VERGUEIRO, 2014, p. 21; 25).

Sobre a leitura de quadrinhos, podemos confirmar este interesse de todas as faixas etárias por meio de alguns dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, proposta pelo Instituto Pró-Livro (2016). Há outras edições, mas para este texto, levaremos em consideração a edição de 2016 sobre a qual os dados mostram que, entre os escritores que os entrevistados mais gostam está Maurício de Souza, criador da Turma da Mônica. Muitos discutem a definição de gibi, revista ou livro, mas centramos nossa atenção, neste estudo, no fato de as pessoas demonstrarem interesse pela leitura de HQs.



Escritores que mais gostam – Pergunta nova em 2015



(Fonte: *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, 4.ed. 2016, p. 98).

Outro dado importante é que no rol de livros mais citados, encontram-se *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza e *Diário de um banana*, obra de Jeff Kinney e que apresenta textos multimodais e algumas características próprias da linguagem dos quadrinhos: balões em diferentes formatos, apêndices distintos, onomatopeias, etc. É uma obra intitulada “um romance em quadrinhos”.



Os mais citados	Classificação		Números absolutos
	2007	2011	
Bíblia	1º	1º	482
A Culpa é das Estrelas	-	-	56
A Cabana	-	2º	44
O Pequeno Príncipe	5º	5º	41
Cinquenta Tons de Cinza	-	-	32
Diário de um banana	-	-	30
Turma da Mônica	-	-	26
Violetas na Janela	9º	9º	25
O Sítio do Pica-pau Amarelo	2º	4º	23
Crepúsculo	-	7º	19
Ágape	-	3º	18
Dom Casmurro	7º	6º	15
O Alquimista	10º	16º	14
Harry Potter	4º	8º	14
Meu pé de laranja lima	-	-	14
Casamento Blindado	-	-	13
Vidas Secas	-	22º	13

Base: Quem estudou/ sabe ler / escrever 2007 (4210) / 2011 (4560) / 2015 (4579)
P.42) Qual é o livro que mais marcou o(a) sr(a) ou que o(a) sr(a) mais gostou de ler?

(Fonte: *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, 4.ed. 2016, p. 97).

Para Yunes (2012), a tendência é que a formação do professor seja o ponto mais frágil e que, porventura, necessite de novas perspectivas

a formação de mediadores para ler cinema, a literatura, a TV ou os quadrinhos para além da mera diversão, cabível e compreensível, é uma necessidade para que a escola não se envolva com práticas sem significação e sem repercussão diante de seu papel cada vez mais exigente de apresentar um mundo que não é „para iniciantes“, nem pode ser indiferente à vida que se desdobra em jogos complexos de poder. (YUNES, 2012, p. 12).

Desta maneira, propomos uma possibilidade de leitura entre a obra literária, ou seja, o texto-fonte, com a adaptação em HQ de *O alienista*, buscando elementos (extra)linguísticos e socioculturais, a fim de que os alunos possam, com este exemplo, estabelecer relações com um ponto de vista mais crítico-reflexivo.

Nesse sentido, o professor pode levantar a discussão ou os questionamentos na sala de aula, a fim de que os alunos apresentem uma nova possibilidade para este diálogo.



Um pouco mais...

O termo *complementar* aqui tem o intuito de estabelecer um diálogo com os conceitos de *modo* e *multimodalidade* (KRESS, 2010). Dizemos isto, porque é da ordem deste artigo mostrar como duas obras podem ser trabalhadas em contiguidade.

Cecília Correia Lima, técnica da Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do MEC, afirma que

ao incluir livros em quadrinhos e de imagens no PNBE, o MEC oferece aos estudantes a opção de outras formas gráficas para se contar uma história. É uma linguagem mais coloquial, leve e lúdica. O jovem de hoje é muito ligado ao visual e as histórias em quadrinhos são atraentes pelos desenhos e pela liberdade de criação. O professor pode atrair o aluno para a leitura valorizando o visual, uma área forte na nossa sociedade. (Brasil, Portal PNBE/MEC).

Os quadrinhos foram incluídos nos acervos escolares, mas, por vezes, sem terem seu lugar, assim como, quase sempre, ocorre com a literatura, que busca seu lugar nas escolas. As HQs não são apenas “adequadas” ou “facilitadoras” porque têm imagens. Ao contrário do que parece pensar Cecília Correia Lima, técnica de Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do MEC, Confortin (1999) afirma que

não é fácil ler e entender quadrinhos. A sua leitura pressupõe um ato complexo de abstração e de síntese por parte do leitor. É o leitor quem dá movimento e continuidade em sua imaginação, uma vez que os elementos que definem, compõem e integram-se nos quadrinhos são enquadramentos [...] que reforçam suas expressões. (CONFORTIN, 1999, p. 86).

Pensando em ambas as obras e, que a adaptação não é uma cópia do texto-fonte, como aponta Ramos (2012), “uma história quadrinizada é produzida por um roteirista e um desenhista (ou um profissional que acumule os dois encargos); por ser uma adaptação, ela traspõe o conteúdo original para uma outra linguagem, de uma outra forma” (RAMOS, 2012, p. 267), temos algumas analogias:

1) *Composição do texto:*

Ambas as obras são textos multimodais, pois entendemos *multimodalidade* segundo Van Leeuwen (2005) como “a combinação de diferentes modalidades semióticas – por exemplo, língua

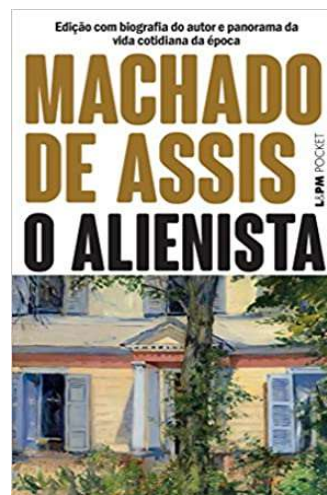
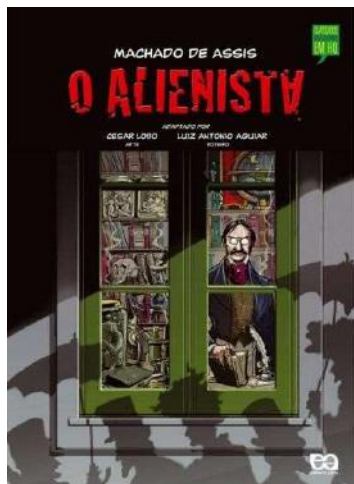


[texto escrito] e música – em um artefato ou evento comunicativo”¹ (VAN LEEUWEN 2005, p. 25 - tradução nossa).

Concordamos, também com Kress (2003), quando sugere que “ambas comunicações verbal e visual expressam significados que são pertencentes e estruturados por culturas numa sociedade e isto resulta num grau considerável de congruência entre as duas [linguagens]”². (KRESS, 2003 p. 16 - tradução nossa) Ainda sobre o contexto da multimodalidade, Kress (2003) acrescenta que

textos multimodais, cujas informações comunicadas significadas por diversos modos, por exemplo, imagens visuais, língua escrita, elementos de design e outros recursos semióticos, são mais complexos do que textos escritos. De acordo com Kress (2003), lógicas diferentes governam o modo do texto escrito e a imagem visual: o texto escrito é regido pela lógica de tempo ou de uma sequência temporal, enquanto que a imagem visual é regida para lógica da espacialidade, planos organizados e simultaneidade. (KRESS, 2003, p. 57-59)³ (tradução nossa)

Um exemplo da multimodalidade já estaria na capa das obras, os elementos paratextuais, que estão para além do texto escrito especificamente. A escolha da disposição do título, do nome do autor, cores, tamanhos, tipo da fonte, presença ou não de imagens, todas essas seleções de elementos (extra)linguísticos contribuem para um texto multimodal.



Além disso, percebe-se que a organização da história ou o enredo também é multimodal. Tanto o texto-fonte como a adaptação são obras subdivididas em capítulos e também com escolhas de cores, tamanhos, tipo de fonte, disposição da página, etc. Por mais que cada gênero tenha suas especificidades, percebemos que o roteirista e o desenhista têm o objetivo de ser minuciosos em relação à fidelidade da obra. Em uma possível atividade em sala de aula, os alunos podem fazer



uma análise comparativas de questões convergentes que perceberam em ambas as obras, ou em um capítulo.

2) *Presença de Simão Bacamarte:*

Outra questão a ser observada, ou seja, como esse personagem se posiciona/apresenta no texto-fonte e na adaptação em quadrinhos.

Uma das questões que achamos pertinente e curiosa é que há algumas cenas na adaptação que não foram possíveis contemplar texto escrito em sua totalidade. Talvez fosse outra proposta de atividade aos alunos, pois há trechos na obra de Machado de Assis que exigem do leitor inferências sobre questionamentos na mente da personagem e que, na adaptação, há algumas tentativas de reproduzir esses pensamentos ou questionamentos daquele que assume Simão Bacamarte, personagem principal da história, em imagens.



(LOBO; AGUIAR, 2008, p. 5).

No texto escrito, temos apenas a seguinte cena, após dizer à Sua Majestade “que a ciência era seu emprego único e que Itaguaí era seu universo, meteu-se em Itaguaí, e entregou-se se corpo



e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras, e demonstrando os teoremas com cataplasmas”. (ASSIS, p. 19).

Conseguimos saber que são questionamentos na mente do narrador devido ao balão de pensamento. Ramos (2009) define balão-pensamento como aquele que “tem o contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento”. Balão-fala, por sua vez, seria o mais comum “possui contorno com um traçado contínuo, reto ou curvilíneo”. (RAMOS, 2009, p. 37).

O balão assume outra dimensão, agora balão-fala, quando a personagem passa a interromper a cena, como se fosse um *flashback* de tudo o que fora dito e, ao longo da história, sua imagem viesse “dar palpites”, sempre tentando, por outros modos, ou seja, neste caso em cores, ficando à margem da situação, ou seja, é como se já estivesse morto e sua sombra (preto e branco) viesse acrescentar algo à história narrada.



(LOBO; AGUIAR, 2008, p. 17)



Uma última sugestão para que os professores trabalhem *O alienista* nas duas versões seria a questão da cura de si, no caso de Simão Bacamarte.

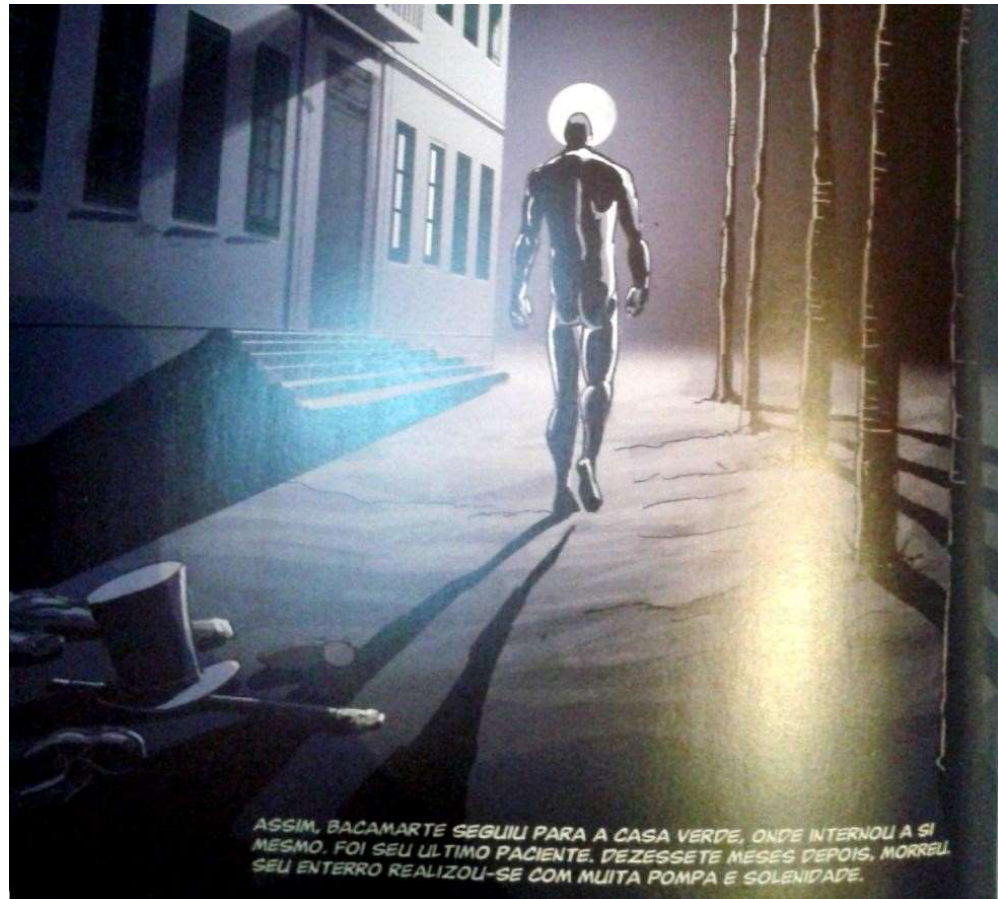
3) *A cura de Simão Bacamarte*

Seria interessante, aqui nesta etapa, propor aos alunos que, pelo meio da história, eles tentassem deduzir ou inferir qual seria o fim desta personagem ou que fizessem uma “previsão” para a vida de Simão Bacamarte. Assim, todos fariam a leitura do último capítulo nas duas modalidades e levantariam hipóteses que fossem distintas de uma possível morte, *por exemplo, por que (não) a cura?*

Se ele [Simão Bacamarte/médico] acreditava que, internadas as pessoas teriam cura, por que ele mesmo não teria esta cura também? Um questionamento para nossos alunos.

No texto escrito, temos a seguinte mensagem:

Mas o ilustre médico, com os olhos acesos da convicção científica, trancou os ouvidos à saudade da mulher, e brandamente a repeliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo. Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. (ASSIS, 1957, p. 66)



(LOBO; AGUIAR, 2008, p. 66)

Já na adaptação, o que há no rodapé da imagem é que “Bacamarte seguiu para a Casa Verde e internou a si mesmo. Foi seu último paciente. Dezesete meses depois, morreu, mas não faz menção à cura”. Isso seria interessante aos alunos, ou seja, trabalhar a linguagem de ambas finalizações.

Como bem salienta Yunes (1995), “Ler para quê? Para provas? Para o vestibular? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal”. (YUNES, 1995, p.187).

Precisamos ser mediadores e aventurar-nos, como propõe Compagnon (2009) que fez da prática do ensino de literatura seu trabalho e diz “sempre ensinei o que não sabia e tive como pretexto as aulas que eu dava para ler o que eu ainda não havia lido; e para aprender, enfim, o que eu ignorava”. (COMPAGNON, 2009, p. 12).

Não podemos ser meros reprodutores de alguns discursos cristalizados e “acreditar” que tudo o que está nos manuais dos professores é a única verdade. Não podemos nos contentar em entender a prática de leitura como a ponta de um iceberg, mas, sim, como seu todo; é algo muito mais além. Há relações intertextuais, há imagens para ler, elementos (extra)linguísticos. Por isso, não podemos ser tão limitados à leitura. Lemos o mundo.



Notas

¹It means “the combination of different semiotic modes – for example, language and music – in a communicative artifact or event

²Both language and visual communication express meanings belonging to and structured by cultures in the society and this results in a considerable degree of congruence between the two.

³Multimodal texts, which convey information by means of various modes such as visual images, written language, design elements and other semiotic resources, are more complex than written texts. According to Kress (2003), different logics govern the mode of written language and that of visual image: written text is governed by the logic of time or temporal sequence, whereas, visual image is governed by the logic of spatiality, organized arrangements, and simultaneity.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Luiz Antonio; LOBO, Cesar. *O alienista*. São Paulo: Ática, 2008.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *O alienista*. São Paulo: Editora Escala: 1957.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental – PCN: terceiro e quarto ciclos.

Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica – OCEM: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONFORTIM, Helena. Leitura do humor na mídia. BARZOTTO, Valdir Heitor e Leitura de humor na mídia. In: BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

GHILARDI, Maria Inês (orgs.). *Mídia, Educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 81-101.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LIMA, Cecília Correia. *Escolas públicas recebem histórias em quadrinhos*. In: Portal Online Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 27 de novembro de 2006.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura em Quadrinhos: Arte e Leitura hoje*. Curitiba: Appris, 2012.



RAMOS, Paulo. *Revolução do gibi*. São Paulo: Devir, 2012.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing social semiotics*. London: Routledge, 2005.

YUNES, Eliana. *Pelo avesso: a leitura e o leitor*. In: Letras, Curitiba, n.44. Editora da UFPR, 1995. p. 185-196.

_____, Prefácio. In: PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura em Quadrinhos: Arte e Leitura hoje*. Curitiba: Appris, 2012.