



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

SELTON LIMA DE OLIVEIRA

***HEARTSTOPPER* NA AULA DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS
MULTILETRAMENTOS: A *GRAPHIC NOVEL* E SUAS POSSIBILIDADES
INTERSEMIÓTICAS**

**GUARABIRA
2022**

SELTON LIMA DE OLIVEIRA

***HEARTSTOPPER* NA AULA DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS
MULTILETRAMENTOS: A *GRAPHIC NOVEL* E SUAS POSSIBILIDADES
INTERSEMIÓTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino de Literatura em Língua Inglesa

Orientador: Prof. Dr. José Vilian Mangueira

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O256h Oliveira, Selton Lima de.
Heartstopper na aula de Língua Inglesa à luz dos multiletramentos [manuscrito] : a *graphic novel* e suas possibilidades intersemióticas / Selton Lima de Oliveira. - 2022.
28 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. José Viliam Manguiera ,
Departamento de Letras - CH."

1. Graphic Novel. 2. Multiletramentos. 3. Educação Básica.
4. Língua Inglesa. I. Título

21. ed. CDD 401.9

SELTON LIMA DE OLIVEIRA

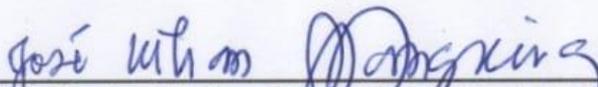
HEARTSTOPPER NA AULA DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DO
MULTILETRAMENTO: *GRAPHIC NOVEL* E SUAS POSSIBILIDADES
INTERSEMIÓTICAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

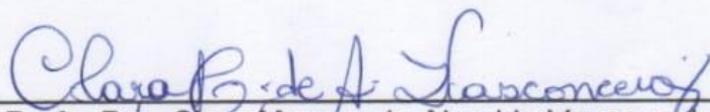
Área de concentração: Ensino de Literatura em Língua Inglesa

Aprovada em: 27/10/2022.

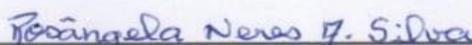
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Vilian Manguiera (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Clara Mayara de Almeida Vasconcelos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SUMÁRIO

1	ENQUADRAMENTOS INICIAIS	9
2	QUESTÃO DE ÂNGULO: A LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA.....	9
2.1	Multiletramento e a BNCC.....	13
3	NO PRINCÍPIO ERA O VERBO, HOJE SÃO AS MULTIMODALIDADES	14
3.1	<i>Heartstopper</i> sob enquadramentos teóricos.....	15
4	QUADRO A QUADRO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	19
4.1	Motivação.....	20
4.2	Introdução.....	21
4.3	Leitura.....	22
4.4	Interpretação.....	25
5	ENQUADRAMENTOS FINAIS.....	26
	REFERÊNCIAS	27
	APÊNDICE A – EIXO DE LEITURA E AS HABILIDADES	29

**HEARTSTOPPER NA AULA DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS
MULTILETRAMENTOS: A GRAPHIC NOVEL E SUAS POSSIBILIDADES
INTERSEMIÓTICAS**

**HEARTSTOPPER IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES UNDER THE
LIGHT OF MULTILITERACY: THE GRAPHIC NOVEL AND ITS INTERSEMIOTIC
POSSIBILITIES**

Selton Lima de Oliveira¹
José Vilian Mangueira²

RESUMO

O Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio da Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dedica-se a retomar e ampliar as competências contempladas nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo as orientações, essa expansão deve aplicar-se às leituras multissemióticas e culturais dos estudantes. Desse modo, surge nosso interesse em analisar a possibilidade de atender as diretrizes supracitadas através da leitura literária do romance gráfico (*graphic novel*) *Heartstopper* (2019), de Alice Oseman, na sala de aula de língua inglesa. Assim, nosso interesse volta-se para a reflexão e elaboração de uma proposta didática de leitura do texto literário para alunos do Ensino Médio, considerando as possibilidades multissemióticas. Para isso, buscamos, nos Documentos Oficiais, os operadores que viabilizam o uso da Literatura em Língua Inglesa em prol da leitura literária; à luz das contribuições de Vergueiro (2016) e Xavier (2017), refletindo sobre a construção das Histórias em Quadrinhos e acrescentamos ao debate as discussões de Gregorin Filho (2011) a fim de pensar na ficção juvenil; e, por fim, para organizarmos uma proposta didática, adotamos a sequência básica de Rildo Cosson (2020). Resultante disso, podemos considerar que a possibilidade de realizarmos leituras literárias significativas através das histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Inglesa é positiva, embora seja necessário reflexões mais aprofundadas sobre as interseções das leituras verbais e visuais.

Palavras-chave: *Graphic Novel*; Multiletramentos; Educação Básica; Língua Inglesa.

ABSTRACT

The teaching of English in the Secondary School of Basic Education, according to the National Common Curricular Basis (BNCC), is dedicated to resuming and expanding the skills covered in the final years of Elementary School. Following its guidelines, this expansion should apply to the multisemiotic and cultural readings of the students. Therefore, our interest arises in analyzing the possibility of meeting the aforementioned guidelines through the literary reading of Alice Oseman's graphic novel *Heartstopper* (2019), in the English language class. Thus, our interest turns to the reflection and elaboration of a didactic proposition for reading the literary text with High School students, considering the multisemiotic possibilities. To this end, we seek, in the Official Documents, the evidences that make possible the use of

¹ Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: seltonliveiraa@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

Literature in English Language in favor of literary reading, under the light of the contributions of Vergueiro (2016) and Xavier (2017), reflecting on the construction of comic books and we add to the debate the discussions of Gregorin Filho (2011) in order to think about the youth fiction; and, finally, to organize a didactic proposal, we adopted the basic sequence by Rildo Cosson (2020). As a result, we consider that the possibility of carrying out significant literary readings through comics in English Language classes is positive, although more in-depth reflections on the intersections of verbal and visual readings are necessary.

Keywords: Graphic Novel; Multiliteracy; Basic Education; English Language.

1 ENQUADRAMENTOS INICIAIS

Estamos, indubitavelmente, imersos em um novo momento de nossa sociedade com os avanços de novas tecnologias e, respectivamente, a constante abertura para novas culturas. Logo, é comum esperar que tal movimentação estimule novas formas de construir e, conseqüentemente, de acessar esse conhecimento. No âmbito da Literatura, por exemplo, observamos uma urgência em discutirmos os efeitos da propagação dos recursos tecnológicos digitais em nossa contemporaneidade em relação à tríade: autor-texto-leitor, visto que esse novo leitor tem sido formado à luz da linguagem multimodal.

Assim, partindo de um questionamento particular e inicial, de como essas mudanças têm sido resguardadas nas escolas, revisitamos os Documentos Oficiais e observamos uma crescente preocupação para a formação desse novo leitor. A partir disso, surge o objetivo que estrutura esta pesquisa: analisar a possibilidade de atender a tais diretrizes, que dizem respeito ao eixo da leitura e da formação para as multimodalidades, através da leitura literária do romance gráfico (*graphic novel*) *Heartstopper* (2019), de Alice Oseman, na sala de aula de Língua Inglesa.

Para isso, ancoramos nossa leitura, em um primeiro momento, sob a reflexão do espaço da Literatura nos Documentos Oficiais referentes ao ensino de Língua Inglesa. Em sequência, revisamos alguns apontamentos teóricos acerca das Histórias em quadrinhos e discutimos brevemente sobre o direcionamento dessas obras ao público juvenil. Por fim, nosso interesse volta-se para a reflexão e elaboração de uma proposta didática de leitura do texto literário para alunos do Ensino Médio, considerando as viabilidades multissemióticas e multimodais.

No tocante às discussões teóricas, partimos da leitura dos Documentos Oficiais, como já mencionado. Acrescemos a essa leitura as discussões sobre o Multiletramentos (ROJO, 2012) e Letramento Literário (COSSON, 2020). Aos discutirmos sobre os quadrinhos, sua estrutura e a possibilidade de utilizá-las como recurso de ensino/aprendizagem recorreremos a Eisner (2010), Vergueiro (2016) e Xavier (2017), e sobre essa a ficção juvenil, buscamos suporte em Colomer (2017) e Gregorin-Filho (2011). Finalizamos nosso estudo adotando a sequência básica de Rildo Cosson (2020), e apresentando uma proposta didática.

2 QUESTÃO DE ÂNGULO: A LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

A Educação brasileira dispõe de Documentos Oficiais que fomentam, orientam e uniformizam teoricamente a política de ensino no país. Esses Documentos auxiliam nos processos de reflexão, de planejamento e da prática pedagógica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Há, também, os Documentos que assumem um caráter normativo obrigatório, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017.

Esses Documentos indicam as competências³ a serem desenvolvidas em sala de aula, organizando-as consoante o nível de ensino. Esses apontamentos são

³ As competências para a Base Nacional Comum Curricular, divididas entre gerais e específicas, são aquelas que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de todo seu percurso na Educação Básica, sendo específicas para cada área do conhecimento e respectivos componentes curriculares. Uma competência, para a BNCC "é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

frutos de reflexões sobre o papel da escola, da educação e seu reflexo na sociedade. Logo, compreende-se que é de suma importância a ciência e a revisitação desses materiais, especialmente partindo de uma leitura crítica sobre eles.

Ciente disso, seguimos nossa leitura guiados pelo questionamento: “há espaço para o Ensino de Literatura em Língua Inglesa na Educação Básica?” Assim, averiguaremos as veredas apontadas pelos Documentos Oficiais que viabilizam ou não o uso da Literatura, essencialmente, no que diz respeito ao Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio. O questionamento surge visto que pesquisadores apontam o caráter profícuo da Literatura em sala de aula e sobre sua valia para a formação de indivíduos críticos e autônomos, sendo essa um dos interesses que permeiam todas as diretrizes da educação.

Já de início, como aponta Cosson (2020), a presença do texto literário em sala de aula é uma questão que rende incessantes discussões, ainda no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Consoante o autor, a problemática da utilização da Literatura no Ensino Médio encontra-se no fato de que, além de esse uso ser reduzido apenas à literatura brasileira, na maior parte das situações, o que se faz é estabelecer uma cronologia literária, tomando os escritos apenas como meio de apresentar aos alunos uma biografia do autor, o contexto histórico ou características do movimento literário. De modo que não é considerado, primordialmente, seu real valor estético e artístico. Assim, nessas situações, a utilização do texto literário é tida apenas como ferramenta tradicional para demonstrar e exemplificar aquilo que já foi dito, sem proporcionar aos alunos a possibilidade de contato direto ou a interpretação por si próprios. (COSSON, 2020, p. 21-22).

São acrescidos a esse debate outros desdobramentos quando pensamos em sua prática nas aulas de Línguas Estrangeiras, visto que o enfoque apresentado nos Documentos Oficiais norteadores é, primordialmente, dado à perspectiva Linguística, ou seja, a orientação enseja o desenvolvimento do conteúdo linguístico: a consciência gramatical, aquisição de vocabulário e estratégias de reconhecimento textual.

Nesse sentido, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destinados ao Ensino Médio (2000), apontem para uma preocupação com o eixo da leitura, não é o suficiente para legitimar uma disciplina específica para o Ensino da Literatura em Língua Inglesa (LLI). Por outro lado, as novas perspectivas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) expandem o contingente do eixo leitura. Segundo as atualizações propostas nesse documento, cabe ao Ensino Médio “consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 473).

Ao que se refere ao Ensino de Língua Inglesa, “trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 476). Assim, faz-se necessário revisar as orientações postas para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao eixo de leitura, para compreendermos o que deverá ser contemplado nas aulas do Ensino Médio. A esse respeito, organizamos uma tabela (ver apêndice) isolando os *objetivos de*

conhecimento e as *habilidades* propostas para os respectivos anos, para assim termos uma visão panorâmica desse material.

Resultante desta leitura, podemos assegurar que, no eixo de leitura, apenas a habilidade EF08LI06, referente ao oitavo ano do Ensino Fundamental, faz menção aos textos literários: “apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.” (BRASIL, 2017, p. 257).

Ainda que nesses acréscimos não haja um apontamento direto para o estudo do texto literário ou da fruição da leitura literária, podemos observar que o entendimento acerca do Ensino da Língua Inglesa (doravante LI) assume outra postura. Notamos, agora, que não há uma atenção voltada apenas aos índices linguísticos da língua, mas também uma abertura para a pluralidade da leitura. De modo que, é retomada a ideia de multiletramentos, outrora mencionado na BNCC do Ensino Fundamental, no qual, ao discutir as implicações do ensino da LI sob uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, orientam:

à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) (BRASIL, 2017, p. 241).

Temos, então, um ganho na Base em relação aos apontamentos dos PCNs, visto que a partir dela ocorre uma abertura para a Literatura. Porém, para compreendermos como é dada esta abertura à luz da teoria do multiletramento, cabe repensarmos a concepção de Literatura e de leitura literária que, tradicionalmente, condiciona-se ao texto escrito e restringe-se a um cânone literário. Para isso, poderíamos recorrer a inúmeros teóricos da literatura, como Eagleton (1983), Candido (1985), Compagnon (2001) e Hansen (2005), ainda assim não chegaríamos a uma resposta exata, pois se trata de uma discussão *ad infinitum*. Para fins didáticos e de maneira resumida, podemos considerar a interseção entre estas teorias que concordam sobre a ficcionalidade como o cerne do texto literário.

Partindo desse ponto, adotando essa concepção da ficcionalidade como espinha dorsal do artefato literário, abrimos margens para produções artísticas e as multimodalidades de textos que não correspondem, necessariamente, aos moldes clássicos (impressos e grafados). De modo que, o cinema e as adaptações audiovisuais, os jogos e as histórias em quadrinhos tornam-se passíveis à leitura literária, visto que se tratam de textos que se estruturam a partir da produção ficcional.

Retomando os Documentos, a definição apresentada pelos PCNs de Língua Portuguesa, do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, considerará o texto literário aquele que “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). Em síntese, não há, nesse documento, um condicionamento exclusivo do texto literário ao escrito. Para eles, a literatura “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (1998, p. 26).

O interessante do emprego dessa perspectiva para a sala de aula de Língua Inglesa é justamente conseguir aproveitar as produções consumidas diariamente pelos alunos, seja dos filmes ou das músicas de língua inglesa, ou até mesmo dos

livros que se tornam *best-sellers* entre os jovens. Desse modo, entender a produção literária como construtos de sentidos permite o incentivo aos textos escritos e visuais, além do aporte para diversificadas abordagens com o escrito literário.

Sabemos que existe uma hierarquização que afasta e submete essa cultura *pop* à categoria de inferior em detrimento das produções canônicas, embora seja inegável sua contribuição para iniciação de leitores e a circulação de narrativas clássicas por meio dos recontos e adaptações⁴.

Vale salientar que não se trata de uma rejeição ao texto clássico, tampouco um rebaixamento de sua importância para formação do leitor, como avalia Rildo Cosson (2020). Sob nossa ótica, diz respeito à reflexão das novas concepções de texto e de leitura, especialmente em nossa contemporaneidade, na qual nos encontramos diante da emergência de novos perfis de leitores que, no que lhe concerne, formam-se imersos em uma cultura visual.

Em contramão, para Cosson (2020), é esperado que tais argumentos sejam levantados para justificar a presença das multimodalidades das produções literárias. Conforme o autor, esta abordagem implica diretamente no abandono de obras outrora consideradas fundamentais, pois:

[o] conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários (2020, p. 22).

Com efeito, compreendemos que o adendo do pesquisador corresponde a uma diligência para com o texto escrito. Contudo, como já mencionado, não se trata de uma sobreposição dos signos. A ideia da prática é orientar para uma abrangência de sentidos em campos semióticos diferentes. A respeito disso, Rojo (2012) ressalta que ao compreendermos as imagens (estáticas ou dinâmicas), bem como os sons, encaminharemos a leitura para outros horizontes, para além daqueles formados estritamente pela palavra (p. 162), tornando o ensino-aprendizagem ainda mais significativo.

Por outro ângulo, a leitura do texto multimodal não é realizada a partir de elementos isolados, mas em diálogo entre eles. Assim, tanto o texto escrito, quanto a imagem, por exemplo, em uma leitura literária através de histórias em quadrinhos, são contempladas. Como reconhecem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), “essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito (BRASIL, 2007, p. 105). Rojo, pensando no desenvolvimento da leitura de textos em confronto aos meios eletrônicos, destaca a necessidade dessa reflexão ao comentar:

A multissensiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, intercalam ou impregnam. (2010, p. 436).

⁴ “Em outras palavras, a adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte. (AGUIAR, 2012, p.48).

Desse modo, as considerações de Roxane Rojo sobre a emergência das multissemiões se articulam com os preceitos encontrados nos PCNs, na BNCC e nas OCEM (2007), quando, ao suscitar sobre as novas tecnologias e modos de comunicação, acrescentam:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. (BRASIL, 2007)

Ainda não está sendo discutida uma política de Letramento Literário em Língua Estrangeira (LE) para Educação básica, mas notamos haver uma preocupação expressiva no que diz respeito a formação leitora do alunado, sobretudo, no que remete à cultura digital e globalizada, pensando a LE como segunda língua.

Seguimos, na subseção seguinte, buscando compreender o que são estes multiletramentos, mencionados na BNCC, com maior atenção, ainda que brevemente. Nosso enfoque será em observar como esta abordagem orienta para a formação do leitor.

2.1 Multiletramento e a BNCC

Multiletramento, termo concebido por um grupo de pesquisadores denominado *New London Group* na década de 1990, é um meio de abordar as teorias e pedagogias de alfabetização e de letramento. O termo, tido pela BNCC como abordagem essencial ao ensino de Linguagens, visa unir as noções de multimodalidade surgidas a partir dos novos meios de comunicação e dos diferentes âmbitos culturais, sociais e pessoais.

Dado o aumento dos estudos na área da Sociolinguística, podemos observar a relevância de auxiliar os alunos na compreensão e na preparação para lidar com um mundo que requer diferentes percepções. As variedades linguísticas revelam novas formas de interação social e, por essa razão, o ensino tradicional, que recorre apenas a um padrão de língua, não se faz mais suficiente. O Multiletramento se dispõe a considerar as variantes que se impõem através de fatores como classe social, gênero, cultura, área de trabalho e experiências de vida.

Quando nos referimos à multimodalidade, devemos considerar as variadas formas de registro da palavra, que pode não ser apenas escrita. A oralidade, as representações visuais, táteis, gestuais e auditivas relacionam-se entre si e com a linguagem escrita. Através do advento da globalização e da popularização dos meios digitais, podemos notar maior acesso e propagação das representações não escritas de linguagem. Segundo Rojo:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemião dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

A compreensão de como ocorrem essas novas representações de linguagem e comunicação devem se fazer presentes também na sala de aula, pois “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’” (LEMKE, 2010, p. 2). A linguagem escrita passa a ser mediada a partir do uso desses novos meios digitais, o que caracteriza a multimodalidade.

Tal compreensão é imprescindível, visto que nossos alunos já emergem usufruindo de estratégias de composição do texto multimodal, ainda que sem uma sistematização dessas produções e dessas leituras. Assim, sob a visão da BNCC, para conseguirmos preparar os alunos para uma vida social e profissional plena, devemos ampliar nossas habilidades enquanto educadores para nos adequar à utilização das novas tecnologias e suas linguagens. O que, no que lhe concerne, deve auxiliar no desenvolvimento dos alunos em esfera social, cultural e pessoal.

3 NO PRINCÍPIO ERA O VERBO, HOJE SÃO AS MULTIMODALIDADES

As histórias em quadrinhos (HQs) têm ocupado espaços expressivos nos estudos aplicados e nas salas de aulas. Essa crescente é resultante de muitos fatores que contribuem para a ocorrência desse movimento: seja pelo interesse dos alunos para com a linguagem multimodal ou até mesmo pela dinamicidade da leitura. Muitos dos preconceitos em relação às HQs têm sido superados, mas ainda assim podemos apontar algumas problemáticas que carecem de nossa atenção, especialmente no que diz respeito à abordagem desse texto na sala de aula.

Como já discutido anteriormente, há uma estima cristalizada acerca do texto escrito e da literatura canônica que subjuga as demais produções artísticas e literárias a um segundo plano. Embora pesquisadores (CIRNE, 2000; CAMPOS, 2006; SANTOS, 2015) tenham se dedicado a apontar para as possibilidades positivas de estimular o interesse dos jovens leitores pelo contato com o texto-fonte através da leitura em quadrinhos, acreditamos que alguns preceitos desse pensamento ainda têm reverberado diretamente na inserção e aceitação da HQ em sala de aula. O que notamos na maior parte das pesquisas visitadas é a utilização dos quadrinhos como atalho para a literatura canônica ou como uma leitura facilitada através das adaptações⁵.

A problemática dessa abordagem é dada, pois, seguindo esse pensamento, as histórias em quadrinhos permanecem assumindo um papel de coadjuvante na sala de aula, a maneira que suas características autônomas de expressão criativa e de suas nuances estéticas seguem suprimidas. Assim, se observa que as obras em quadrinhos que apresentam narrativas *originais* (sem vínculo direto com a literatura clássica) continuam à margem ou sob a ótica da Linguística Textual, na qual o maior interesse volta-se para questões do gênero, deixando em contingente a leitura literária na sala de aula.

Desse modo, ao seguirmos por tais veredas, condicionamos as histórias em quadrinhos e até mesmo as adaptações a materiais paradidáticos. Isso implica dizer que ainda não há um entendimento coletivo acerca das histórias em quadrinhos

⁵ Nosso intuito aqui não é questionar o mérito das adaptações, pois, como acresce Cademartori, as “obras traduzidas ou adaptadas exercem importante função tanto na formação quanto no entretenimento do leitor jovem”. (2009, p. 68). A inquietação posta diz respeito às demais produções gráficas que, por não partir do texto clássico, mantêm-se em um plano inferior.

como uma produção independente, um artefato artístico que apresenta características estéticas específicas e representações sociais, enveredando pelas mais diversas temáticas, tal como qualquer outra expressão literária. Em vista disso, discutiremos, na subseção seguinte, a partir da obra *corpus*, brevemente sobre as especificidades das histórias em quadrinhos, dando ênfase para sua condição de manifestação artística-literária e a possibilidade de utilizá-las como recurso pedagógico para aula de Língua Inglesa.

3.1 *Heartstopper* sob enquadramentos teóricos

A ideia de arte sequencial, tal qual conhecemos hoje, remonta à Antiguidade, da emergente necessidade de comunicação dos homens, em que narravam suas vivências nas paredes das cavernas, transformando-as em grandes murais (VERGUEIRO, 2016, p. 8). Em outros termos, o homem primitivo, ao se utilizar do que hoje reconhecemos como pinturas rupestres, produzia e organizava ilustrações em uma sequência que representava episódios de caças, de seus rituais e até mesmo do cotidiano, na intenção de comunicar aos demais habitantes.

Em tempos mais próximos, esse modo de representação recebeu uma atenção maior, o que ocasionou remodelações expressivas, especialmente a partir do final do século XIX, em reflexos dos avanços tecnológicos e das gráficas, juntamente à crescente de outras expressões artísticas-visuais, tais como a fotografia e o cinema. Essas produções, porém, não surgem com o mesmo intuito das produzidas na Antiguidade, a função exclusiva de comunicação abre espaço para a ficcionalidade. Na atualidade, essas produções são compreendidas como veículos “de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1999, p. 05).

Ainda que haja definições sobre o gênero, tais narrativas gráficas assumem as mais variadas formas e inúmeras nomenclaturas que obstaculizam apontamentos concretos. A título de exemplo, sobre as terminologias e subgêneros que podemos encontrar referentes às histórias em quadrinhos, temos: cartum, charge, fanzines, tirinhas, *graphic novels*, *comic books*, *webcomic*, mangás, gibis dentre outras. Para essa vasta gama, Vergueiro aponta algumas possíveis distinções entre eles:

Gibis - normalmente destinados ao público infantil e juvenil, com baixo preço e pouca durabilidade; álbuns e edições encadernadas - publicados em edições únicas, com um custo mais alto; *Graphic novels*, maxi e minisséries - semelhantes aos álbuns e às edições encadernadas, que buscam dar um tratamento diferenciado aos personagens; quadrinhos em jornais - o berço das HQ, que continuam até os dias atuais; fanzines - feitas por aficionados, colecionadores ou artistas iniciantes; publicações variadas - quadrinhos usados em publicidade, propaganda política, livros didáticos, entre outros (VERGUEIRO, 2016, p. 45).

A linha que separa tais modelos é bastante tênue, pois todas partem de um princípio em comum: são formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita (LUYTEN, 1987, p. 11). Contudo, hoje é possível encontrarmos HQs que não recorrem à linguagem escrita para construir sua narrativa, como *Pétalas* (2015), de Gustavo Borges, *Um pedaço de madeira e aço* (2018), de Christophe Chabouté, *Turma Da Mônica: Aventuras Sem Palavras* (2019), de Maurício de Souza e *Em Fuga!* (2022), de Lelis. No mais, considerando o padrão

mais comum, quando há o uso da palavra, ela vem destacada em balões que podem representar a fala, o pensamento e até mesmo um estado emocional.

Os balões de fala, no que lhe concerne, têm participação importante para a construção de sentidos. Cagnin (1975) aponta para a vasta gama de formas e de usos, e organiza-os da seguinte maneira: balão-fala, sendo estes os mais comumente utilizados; balão-pensamento, possui formas onduladas, similar a uma nuvem; balão-cochicho, no qual as bordas são elaboradas em pontilhado e indica tom brando da voz; balão-uníssonico, aquele que reúne a fala de todos os personagens do quadro; balão-mudo, não apresenta fala, apenas sinais gráficos, entre outros.

Por essa razão, a escrita utilizada nos quadrinhos é, em geral, simples, pois retrata a oralidade, facilitando a leitura (decodificação do código escrito), mas requer do leitor outras habilidades, como a leitura do texto visual. Nesse caso, por exemplo, se isolarmos o texto verbal da imagem, ele não terá sentido completo ou não fará sentido algum. Logo, é necessário que o leitor se atente à construção semiótica dos quadrinhos, considerando a expressão dos personagens, as cores, o enquadramento das cenas, a tipografia utilizada e as demais nuances propostas na obra em questão.

Pensando nisso, pelo viés da aula de Língua Inglesa, podemos esperar que ao realizarmos a leitura da HQ, em sua língua original, teremos pontos positivos que contribuirão para fruição dessa leitura: i) a língua utilizada parte da oralidade, como já comentado, e está sendo posta em um contexto, ajudando os alunos a compreenderem a partir disso; ii) ainda em relação à contextualização, temos o suporte da imagem, ou seja, ainda que não fique clara com a leitura do escrito, há a possibilidade de assimilação a partir da leitura visual. A título de exemplo:

Figura 1: Expressão e metáforas visuais



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 40-41)

No quadrinho acima, temos o diálogo entre duas personagens: Nick e Charlie, protagonista da obra *corpus* do presente estudo. Supondo que durante a leitura em sala de aula o aluno não consiga compreender todo o diálogo, acreditamos que a fruição da leitura não terá sido completamente prejudicada, pois há índices visuais

que o ajudarão a compreender que se trata da quebra de expectativa do protagonista. No caso acima, o personagem Charlie, que idealiza um diálogo (representado no balão de nuvem/pensamento), e logo em seguida é confrontado com a realidade. Aqui, vale salientar que a decepção de Charlie não é representada pelo escrito, mas pela expressão facial do personagem e pela metáfora visual, utilizada por Alice Oseman ao transpassar com uma flecha o balão-nuvem, que representa o pensamento.

Retomando as questões estruturais do gênero, agora em relação ao formato, ainda não temos apontamentos definitivos para esse gênero devido sua maleabilidade. Por exemplo, os gibis eram distinguidos por seu material de qualidade mais baixa, como mencionado anteriormente por Vergueiro (2010), agora são comumente encontrados em uma qualidade maior e até mesmo disponibilizados em formatos virtuais.

Um exemplo dessa variabilidade é o que ocorre com a obra *corpus* deste estudo, pois *Heartstopper* é uma *graphic novel* que surge inicialmente como *webcomic*⁶, em 2016, disponibilizada para leitura gratuita pela plataforma digital Tapas⁷, escrita e ilustrada pela britânica Alice Oseman. A obra tornou-se sucesso entre os jovens leitores-virtuais. A plataforma Tapas já contabiliza mais de 105 milhões de acessos, até o atual momento. Em 2017, Alice Oseman publica o primeiro volume, em formato físico, de seu romance gráfico pela editora *Hachette Children's Group*. Em sequência, entre 2019 e 2021, publica, respectivamente, mais três volumes da história. Mais recentemente, em 2022, ganha uma adaptação audiovisual para televisão *live-action*⁸, produzida pela *See-Saw Films* e disponibilizada na plataforma de *streaming Netflix*.

Para além da narrativa gráfica, Alice Oseman amplia o universo de *Heartstopper* em romances, contos e novelas, como *Solitaire* (2014) e *Radio Silence* (2016), em que seus personagens-protagonistas fazem parte do núcleo familiar e de amizade do protagonista de sua *graphic novel*. À vista disso, *Heartstopper* é, por excelência, uma obra que nos faz refletir sobre as multimodalidades, as produções multimidiáticas e a recepção desses textos, especialmente no universo da literatura contemporânea juvenil. Nesse sentido, vamos ao encontro do que Gregorin Filho (2011) comenta sobre essa ficção juvenil:

[a] literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte que essa arte, seja veiculada. (p. 41)

Pois, a reflexão acerca dos valores sociais é uma das espinhas dorsais da obra de Alice Oseman, em especial, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero. Em *Heartstopper*, acompanhamos o jovem Charlie Spring em confronto com as desventuras e as descobertas da adolescência em contraste com o ambiente escolar. Partindo desta premissa, a quadrinista insere, de maneira sutil entre os

⁶ Histórias em quadrinhos cuja publicação é veiculada exclusivamente pela *internet*.

⁷ Até o dado momento, a *webcomic* encontra-se disponível na plataforma (apenas na língua inglesa). Apontamos para a flexibilização à democratização da leitura, especialmente para o contexto de sala de aula. Disponível em: <<https://tapas.io/series/Heartstopper/>>. Acesso em 12/10/2022.

⁸ Na cinematografia, é o termo que define os trabalhos audiovisuais interpretados por atores e atrizes reais, de forma contrária à animação.

quadrinhos, temas sensíveis para nossa contemporaneidade, como *bullying*, problemas de saúde mental, transtornos alimentares e relacionamentos LGBTQIA+.

Para isso, Alice Oseman recorre aos mais famosos clichês literários, em especial aos relacionados ao amor romântico, como as personagens que não têm nada em comum, mas ironicamente dão certo, para assim repensarmos a sutileza e as dores do amor, mas agora sob uma ótica homoafetiva. A partir de Charlie Spring, personagem-protagonista, podemos observar como as violências simbólicas se alastram e reverberam constantemente no cotidiano de modo silencioso, sem que sejam necessárias setas apontando para esse problema. Oseman preocupa-se também em evidenciar a importância do núcleo familiar e, especialmente, o de amizade.

Nessa perspectiva, a ficção de Oseman representa uma grande mudança no que diz respeito às representações LGBTQIA+, ainda mais por se tratar de uma obra destinada ao público jovem. Pois, se levantarmos um breve panorama das produções artísticas que partem de tal temática, sobretudo do cinema, conseguiremos notar que têm uma predominância do tom dramático ou a condição de segundo plano. Nesse contexto, a ideia de relacionamentos ou a simples vivência homossexual está sempre posta à luz do errado, do pecado. Nessas produções, o desfecho das protagonistas é sempre infeliz, por exemplo, em *Orações para Bobby* (2009), de Russell Mulcahy e *Boy Erased: Uma Verdade Anulada* (2018), de Joel Edgerton, ambas protagonistas são submetidas à “cura gay”, por entremédio da religião, por seus familiares.

Em *Heartstopper*, iniciamos a leitura do primeiro volume cientes de que Charlie encontra-se em um relacionamento abusivo com Ben, e, em simultâneo, está aprendendo a lidar com as sequelas do fatídico episódio de exposição, em que sua sexualidade foi divulgada para toda a escola. Apesar do bullying por parte de alguns grupos seletos, Charlie não tem, em nenhum momento, sua sexualidade posta em veredito. Os desdobramentos dados são comuns a relacionamentos héteros, de forma que Oseman naturaliza o amor entre iguais, sem esvaziar o percurso de resistência de toda a comunidade LGBTQIA+.

Em meio a esses embaraços, Charlie conhece Nick Nelson, o garoto mais popular do time de rúgbi da escola. A partir desse momento, a narrativa ganha outra camada de reflexão, pois, se por um lado acompanhamos, na perspectiva de Charlie, a vivência de um menino gay assumido, por outro, com Nick Nelson, o que acompanhamos é uma travessia de questionamentos, de medos e de descobertas. A amizade entre os dois representa grandes mudanças para ambos: o apoio de Nick faz com que Charlie recuse as investidas abusivas e violentas do Ben. Charlie, por sua vez, faz com que Nick reflita sobre seus ciclos de amizade, além de despertar diversas interrogações sobre sua sexualidade, a ponto de entender-se como um menino bissexual.

Do ponto de vista pedagógico, tal temática poderia ser abordada em sala de aula respaldada nas orientações anexadas aos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs)⁹, em que se preocupa com a

[c]ontextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas

⁹ Na proposta pedagógica originada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, consideravam-se sete eixos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura.

que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2019, p. 7).

Nesse ínterim, os TCTs (2019) abrem margem para discussões acerca temas sociais outrora negligenciados. Nesse sentido, ainda que os temas acerca de gênero e sexualidade sejam tidos como tabu e que promovam uma marginalização das produções que tocam tais vivências, Facco (2009) e Brulamaque e Rufatto (2010), apontam para a necessidade de refletirmos e inserirmos essas discussões em sala de aula. Considerando o papel da escola para a formação do aluno como cidadão, Lúcia Facco é enfática ao denunciar que “calar-se diante de situações de discriminação é compactuar com a existência dos padrões hegemônicos de comportamento (2009, p. 81).

Em nossa perspectiva, é importante levarmos a ficção com protagonismo LGBTQIA+ para sala de aula, mesmo quando esse não for o tema principal da aula. Devemos dar uma atenção especial para as literaturas que abordam com mais sensibilidade e leveza essas experiências, para apresentamos aos nossos alunos (que se identifiquem ou não), possibilidades diferentes das encontradas nas narrativas mais comuns, em que o apelo dramático e finais trágicos dominam toda a obra.

As HQs e as representações das minorias na literatura juvenil são interessantes para prestarmos atenção, pois elas põem em xeque diversos preceitos sobre o que tem sido imposto. Desse modo,

estudar a literatura juvenil é [...] vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações. (GREGORIN, 2011, p.32).

Partiremos dessa estimulação para a reflexão e elaboração de uma proposta didática, que surge de uma ficção em quadrinhos com protagonismo LGBTQIA+, na seção seguinte.

4. QUADRO A QUADRO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Como base no que discutimos na seção anterior, podemos concordar que as histórias em quadrinhos estão longes de ser uma leitura inerentemente pífia. Ainda mais, quando há o entendimento que as imagens bem comunicam, assim como a palavra. A obra *Heartstopper* (2019), por exemplo, direciona ao público jovem, por semioses, temas caros à nossa atualidade.

Assim, consoante as orientações dos Documentos Oficiais, apresentamos a seguir uma proposta de Letramento Literário (2020), a partir da leitura do romance gráfico *Heartstopper*, buscando a reflexão acerca da leitura do texto visual e o verbal. Para isso, adotamos a Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson, como base para nossa intervenção.

A proposta apresentada destina-se ao alunado do Ensino Médio, na qual buscamos ampliar as habilidades (EF08LI06) e (EF08LI07), direcionadas ao 8º ano do ensino fundamental, no eixo de leitura, que correspondem respectivamente à apreciação dos textos narrativos em língua inglesa e à exploração dos ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa. Para essa elaboração, prevemos o uso de 6 aulas, com média de 45

minutos, dispostos entre a motivação, introdução, leitura (realizada extraclasse e dividida em três encontros na sala para atividades de avaliação do processo de leitura e enriquecimento do texto principal) e, por fim, a intervenção.

4.1 Motivação

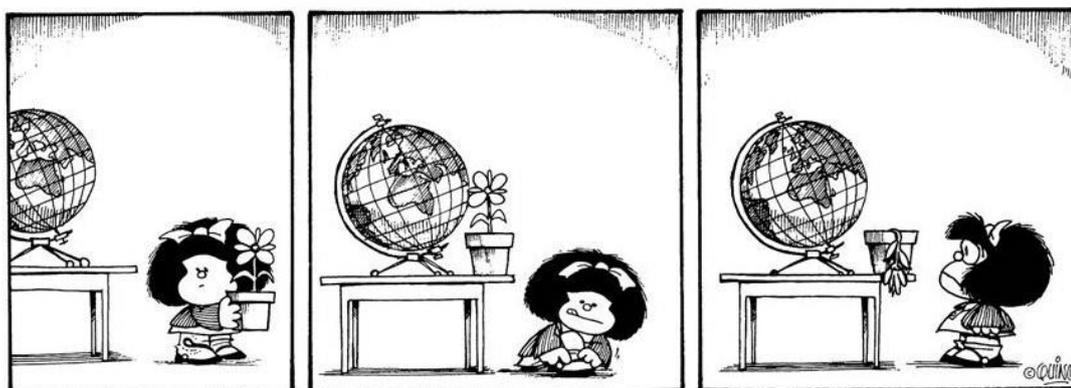
(1 aula - 45 min)

O anúncio de uma leitura na aula de língua inglesa, especialmente de uma obra literária em sua língua original, pode soar um pouco assustador para os alunos. Por esse motivo, esta primeira etapa, denominada de *Motivação*, por Rildo Cosson, torna-se de suma importância, sendo esse o momento em que é essencial “preparar o aluno para entrar no texto. O processo inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54)

Em vista disso, sugerimos que o docente inicie este momento em diálogo com os alunos, recobrando deles o horizonte de expectativas em relação à leitura de quadrinhos, mediando a conversa com questionamentos que direcionem para a prática de leitura desses discentes. Ou seja, é interessante nessa etapa o uso de perguntas norteadoras, como por exemplo: Você lê ou já leu histórias em quadrinhos? Quais histórias em quadrinhos você conhece? Como são organizadas as narrativas em quadrinhos? Quais elementos nós encontramos nelas? As perguntas seguem um viés estruturalista, mas ajudarão o docente a compreender a base de conhecimento dos alunos com relação ao gênero que será lido. Esta etapa do diálogo pode ser encerrada com o questionamento: “Para narrar uma história em quadrinhos é necessário o uso do texto verbal?”

Como o objetivo de nossa proposta de intervenção é chamar atenção para linguagem visual, sugerimos finalizar o momento de motivação com a leitura da tirinha abaixo, que servirá de resposta para o questionamento final do diálogo:

Figura 3: Leitura de motivação com Mafalda



Disponível em: <<https://pbs.twimg.com/media/EjQVZtRWkAAEXCJ?format=jpg&name=900x900>>

A partilha da tirinha pode ser dada por recursos midiáticos, como slides projetados, ou por impressões. Após a divulgação da tirinha e realizada a leitura pessoal, recomendamos ao professor mediar uma nova sequência de questionamentos, mas, agora, mais abrangentes, buscando a interpretação da leitura dos alunos, a qual encaminhe as respostas para um debate da turma sobre o texto. Sugerimos, nesse momento, perguntas como: Como foi a leitura?; Para você, de que se trata este texto?. Por fim, o professor pode acrescentar informações-

chave para a construção de sentidos do texto, comentando que Mafalda, a personagem da tirinha, é uma produção do Quinho, cartunista argentino, e tem em seu cerne a preocupação com a humanidade e as questões sobre natureza mundial. Assim, é comum a suas tirinhas a crítica que se rebela com o estado atual do mundo.

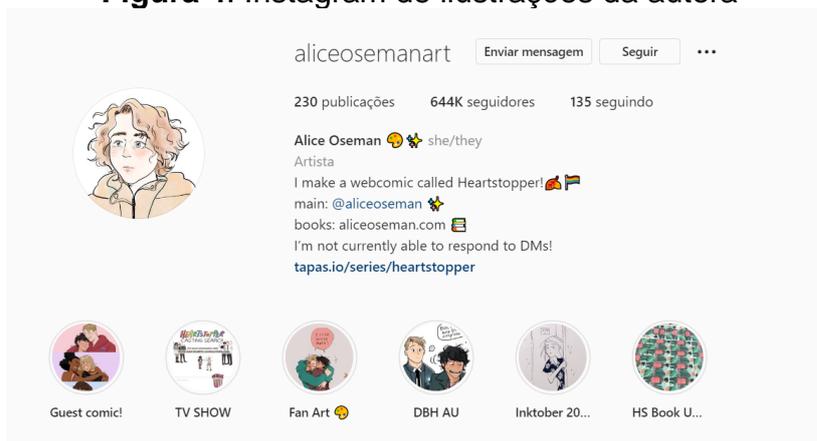
O objetivo principal desta leitura como motivação é mostrar para os alunos que o texto não se detém apenas à palavra. Logo, para leitura que pretendemos realizar, não será necessário o domínio total da Língua Inglesa. O importante desse momento é frisar que para lermos, neste caso, uma narrativa gráfica sequencial utilizamos outras competências e estratégias de leitura que exercitamos diariamente, ainda que inconscientemente. Desse modo, esperamos que assim, além de estimular a curiosidade pela leitura da *graphic novel*, os alunos sintam-se mais confiantes em iniciá-la.

4.2 Introdução

(1 aula - 45 min)

Para introdução, momento em que nos dedicamos a apresentar o autor e a obra, propomos o aporte seguindo o viés do Multiletramento, proposto pela BNCC. Assim, a apresentação da autora pode ser realizada através da leitura virtual de suas redes sociais, especialmente, o *Instagram*¹⁰ de ilustrações ou o site¹¹ destinado ao mesmo propósito, vista que ambas as plataformas são utilizadas pela quadrinista para compartilhar ilustrações, cartuns, tirinhas e produções do universo de sua obra e até mesmo divulgar o processo de criação de suas narrativas.

Figura 4: Instagram de ilustrações da autora



Fonte: *Printscreen pelo autor, 2022*

Esse acesso deve ser orientado pelo docente, considerando as possíveis limitações do letramento digital dos discentes ou até mesmo de acesso. Uma possibilidade é de que esse acesso tenha a tela projetada pelo docente e que a leitura das informações seja construída em conjunto. Cabe aqui, neste período de diálogo introdutório, indicar para os alunos a gênese da obra que será lida posteriormente. Discutindo como esses gêneros virtuais têm ganhado espaço em outros formatos, como o livro físico e a adaptação audiovisual, atentando-se para

¹⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/aliceosemanart/>>

¹¹ Disponível em: <<https://aliceoseman.com/>>

evitar “fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2014, p. 60).

Acreditamos que, dessa forma, além de estimular o interesse dos alunos, esse mecanismo estimula a proximidade dos discentes com a história, em razão do uso de plataformas digitais que integram o dia a dia dos jovens na atualidade. Além disso, a possibilidade de acompanhar os personagens e o universo da autora pelas redes sociais é outra ferramenta que incentiva a curiosidade do jovem leitor pela narrativa.

4.3 Leitura

(3 aulas - 45 minutos)

A leitura de *Heartstopper*, apesar de fluida, pode ser um pouco extensa para uma leitura integral no ambiente de sala de aula, principalmente por se tratar de uma leitura em língua inglesa. Nessa defluência, Cosson (2020) orienta para que, nesses casos, seja feita a leitura extraclasse, com a organização de prazos para os termos da leitura (p. 81), intercalados por intervalos que servem tanto como atividades de verificação de leitura, como momento de enriquecimento do texto principal.

Partindo do princípio da habilidade EF08LI07, que corresponde a exploração dos meios virtuais em detrimento dos textos literários, propomos que o processo de leitura dos alunos seja registrado por eles mesmos utilizando uma rede social destinada a leitores: o *Skoob*.¹²

A plataforma permite que os usuários criem perfis e adicionem os seus amigos, bem como as demais redes sociais. Nela, há como registrar o livro que está sendo lido e os livros já finalizados, além de marcar o andamento da leitura, dar estrelas e tecer para comentários acerca do dado momento. O seu acesso é possível por meio de navegador, bem como por pelo aplicativo para *Android* e *IOS*, disponíveis para download gratuito nas respectivas lojas de aplicativos.

Assim, como uma atividade extraclasse, podemos orientar os alunos a registrem o andamento da leitura, de acordo com paginação combinada para os intervalos, seguida de seus comentários particulares sobre o desenrolar a trama. Há, ainda na plataforma, a possibilidade de interação por meio dos comentários dos demais colegas.

Partindo disso, propomos um planejamento de leitura, dividido em três intervalos, que segue da seguinte forma:

Primeiro intervalo

O primeiro dá-se após a leitura das páginas 07 a 97. Antes de iniciarmos esta e as demais atividades, é interessante que o docente avalie como foi a leitura dos discentes, verifique se houve problemas com o vocabulário e questione acerca do surgimento de alguma dúvida ao longo da leitura.

Para esse intervalo, propomos uma atividade de antecipação. A leitura planejada finaliza quando os dois personagens se despedem (figura 5), logo após um incidente em que Nick Nelson salva Charlie Spring. A partir disso, o docente irá orientar os alunos a criarem suposições do que poderá ocorrer nas próximas páginas, de acordo com suas expectativas.

¹² Disponível em: < <https://www.skoob.com.br/>>

Figura 5: Cena final do primeiro intervalo



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 97)

Se as expectativas apontadas forem próximas ou comuns, surge a possibilidade de o docente elencá-las em uma tabela utilizando o quadro e realizar uma votação, que poderá ser retomada ao decorrer das próximas páginas a título de verificação.

Outra possibilidade interessante para este intervalo, mas que requer recursos midiáticos, seria a reprodução do episódio 1, da primeira temporada, da adaptação audiovisual homônima, que equivale ao desenrolar da leitura até o dado momento. Nessa ocasião, sugerimos ao professor mediar uma discussão acerca dos diálogos intersemióticos, seguindo por um viés comparativista, orientando os alunos a confrontarem suas leituras, com a leitura proposta pela produção da série. Ainda nessa segunda opção, conseguiremos enquadrar o eixo da *compreensão auditiva*, como complementar à leitura.

Segundo intervalo

O segundo intervalo dar-se-á a partir da leitura das páginas 98 a 194. A leitura finaliza em um dos momentos mais delicados para o personagem Nick Nelson (figura 6), quando ele começa a ser confrontado por sua própria sexualidade. Após o diálogo em relação ao desenvolvimento da leitura e dos desdobramentos da história, recomendamos ao docente solicitar aos alunos que escrevam bilhetes, em inglês, em apoio ao Nick Nelson, considerando o enveredar do enredo até o dado momento da leitura.



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 194)

Pensando nesse tom melancólico em que termina a leitura do primeiro volume e os clichês que são recursos característicos utilizados pela escritora, propomos a construção de uma lista de músicas, prioritariamente em língua inglesa, que sirvam de *soundtrack* para o momento, considerando toda trajetória do Charlie e do Nick. Esta atividade pode ser solicitada com antecedência, para que os alunos possam realizar a busca ainda no ambiente extraclasse. Há duas possibilidades de execução, sendo: i) com uso de internet, os discentes indicam o nome da música e o docente compila em uma *playlist* e reproduz utilizando alguma plataforma (ex.: *Spotify* ou *Youtube*); ii) sem acesso à internet, os alunos levam as letras e as traduções impressas ou escritas para sala de aula. De ambas as formas, o interessante é que os alunos compartilhem oralmente o motivo da escolha da música - caminhando para última etapa da sequência básica: a interpretação.

4.4 Interpretação

Este momento final da sequência básica é a concretização, a materialização da interpretação e a partilha da leitura individual para a construção de sentido em coletivo. Assim, recomendamos, após uma conversa geral sobre a experiência de leitura, a retomada das atividades realizadas nos intervalos. Com isso, propomos o início de uma atividade dinâmica proposta por Gregorin Filho (2011, p. 89), denominada “Entrevista com o personagem”, a qual apresentaremos aqui com algumas adaptações.

Recomendamos ao docente organizar uma caixinha com o nome de todos os alunos presentes. A partir disso será realizado um sorteio, indicando dois alunos. Os discentes selecionados devem escolher uma personagem de sua preferência da leitura realizada. Os demais alunos da turma, divididos em grupos, terão de cinco a dez minutos para elaborar perguntas para essas personagens, “referentes, por

exemplo, a suas atitudes ou posições em determinadas passagens do livro que não tenham ficado claras ou tenham sido desaprovadas” (GREGORIN, 2011, p. 90).

Feito isso, os alunos, agora assumindo o local das personagens, serão postos no papel de entrevistados. A duração da entrevista fica a determinar conforme a realidade da turma. Dependendo do tamanho do corpo estudantil e do desenvolvimento das entrevistas, surge a possibilidade de realizar mais um sorteio, selecionando outros alunos e respectivamente outras personagens. Com essa atividade, ensejamos, assim, discussões “de condutas pessoais e sociais, construindo para sua relação com o mundo” (GREGORIN, 2011, p. 9). Além dos pontos trabalhados, conseguiremos introduzir o eixo da *oralidade*, como complementar à leitura.

Para encerrar, propomos, pensando na exploração dos ambientes virtuais e o estímulo contínuo dos alunos à leitura, uma atividade que culmine na publicação de resenhas críticas elaboradas pelos alunos, avaliadas e orientadas pelo docente, na plataforma *Skoob*.

5 ENQUADRAMENTOS FINAIS

Dadas as preposições do presente estudo, visamos ressaltar emergência de novas formas de expressão literária, em especial, para o que diz respeito ao contexto de sala de aula. Em virtude das presentes reflexões que carecem as aulas de Língua Inglesa, pensamos em possibilidades de tornar a leitura atraente para o corpo docente. Desse modo, analisamos a maneiras de estimular a leitura da *graphic novel*, interligada a outros suportes, com o ensejo de incentivar e estimular a leitura literária e, assim, contribuir para o processo de leitura nos mais vários formatos.

Dessa forma, surgem práticas e Documentos norteadores que auxiliam no desenvolvimento desse conjunto e no incentivo da leitura literária. Assim, o letramento literário auxilia a produção de propostas pedagógicas significativas para o ensino de literatura e estímulo à leitura literária.

Assim, essa pesquisa objetivou estruturar uma proposta de sequência básica, para as turmas de Língua Inglesa do Ensino Médio, à luz do Letramento Literário, pensado por Cosson (2020), considerando a vertente do Multiletramento apontado pela BNCC que permeiam as orientações das habilidades. Para isso, seleção da obra *Heartstopper* dar-se-á em razão das suas possibilidades intersemióticas e devido ao seu campo temático, que traz para sala de aula temas sensíveis e necessários de reflexão.

Em vista disso, estimamos que essa pesquisa se some às contribuições dos demais pesquisadores dos estudos literários, voltados principalmente a sua aplicabilidade em sala de aula e para a reflexão dos avanços das narrativas multimidiáticas. Julgamos que refletir sobre os moldes cristalizados, seja de ensino ou de leitura, faz-se mais do que necessário, em nossa atual conjuntura. No mais, esperamos que a proposta aqui apresentada colabore com a prática docente e o uso de texto literário em sala de aula, mas, acima de tudo, que a Literatura atue com seu papel humanizador (CANDIDO, 1995) na formação de seus respectivos leitores.

Por fim, a partir dessas constatações permitidas através da leitura deste estudo, afirmamos a necessidade de discussões que contemplem as narrativas multimodais contemporâneas, em especial, as destinadas ao público jovem. E que, a partir disso, haja uma reflexão mais ampla das concepções de texto e leitura, para

que nossas salas se tornem formadoras de leitores ávidos e sujeitos críticos. Por fim, esperamos que esta proposta possa contribuir para sala de aula dos docentes de Língua Inglesa, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores e professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). **Conto e Reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 48- 56.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURLAMAQUE, Fabiane. RUGATTO, Diogo. A temática homossexual na literatura infantil e juvenil: ação inclusiva. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São paulo: Ática, 1975.

CAMPOS, A. J. M. **Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica**. São José do Rio Preto: 2006, 244 f. Tese. Universidade Estadual Paulista-UNESP.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

_____. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

EAGLETON, Terry; DUTRA, Waltensir. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

EISNER, Will. **Quadrinho e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HANSEN, João Adolfo. **Questões para João Adolfo Hansen**. [Entrevista]. Floema: Caderno de Teoria e História Literária. Vitória da Conquista: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, p. 455-479, 2010.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper 1**. Hodder Children's Books, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Angela. et.al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela, et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; RAMOS, Paulo (Orgs). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

ZENI, L. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO W; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE A – EIXO DE LEITURA E AS HABILIDADES

EIXO DE LEITURA DOS ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL		
Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
	Objetivo de conhecimento	Habilidades
6º ano	<p>Estratégias de Leitura: hipóteses sobre a finalidade de um texto; compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)</p> <p>Práticas de leitura e construção de repertório lexical: construção de repertório lexical e autonomia leitora</p> <p>Atitudes e disposições favoráveis do leitor: partilha de leitura, com mediação do professor</p>	<p>(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas; (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto; (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.</p>
7º ano	<p>Estratégias de leitura: Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)</p> <p>Construção do sentido global do texto: Práticas de leitura e pesquisa; Objetivos de leitura; Leitura de textos digitais para estudo</p> <p>Atitudes e disposições favoráveis do leitor: partilha de leitura</p>	<p>(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.</p>
8º ano	<p>Estratégias de leitura Construção de sentidos por meio de inferências</p>	<p>(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.</p>

	<p>e reconhecimento de implícitos Práticas de leitura e fruição Leitura de textos de cunho artístico/literário</p> <p>Avaliação dos textos lidos Reflexão pós-leitura</p>	<p>(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.</p>
9º ano	<p>Estratégias de leitura: Recursos de persuasão; Recursos de argumentação.</p> <p>Práticas de leitura e novas tecnologias: Informações em ambientes virtuais</p> <p>Avaliação dos textos lidos: Reflexão pós-leitura</p>	<p>(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam. (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paulo Ávila, coordenador do curso de Especialização, por toda atenção e suporte dado no decorrer deste período de formação.

Ao professor José Vilian, meu orientador, pela confiança e pelas oportunidades. Sou extremamente grato por todas as edificações que tem feito em minha jornada. Obrigado por todas as partilhas e por me apresentar sempre os melhores textos da Literatura.

Aos meus pais, Marinês e Sebastião, por serem alicerce principal de todas minhas conquistas. Meu motivo de esperança.

Aos amigos, por dividirem comigo tantos sorrisos e abraços que me são lembranças diárias de conforto. Meu imenso obrigado a Àlex, Azemar, Jéssica, Layne, Lívia, Luís Eduardo, Maria Liliane e Thierry.

Agradeço, em especial, a Rita, por todos os risos, leituras e pela imensurável atenção. A Ruth, por continuar sendo a melhor dupla de karaokê de toda a vida, por todo companheirismo e compreensão. Minha infinda gratidão a vocês!

À professora Clara Vasconcelos, primeiramente por aceitar ler e contribuir com esta pesquisa, mas também por todo carinho e dedicação que tem partilhado a longa jornada que inicia ainda nos primeiros anos da minha graduação. Obrigado por todo apoio.

À professora Rosângela Neres, pelo aceite de participar novamente de minha banca avaliadora, mas também por ser essa pessoa-poesia que ilumina a vida das pessoas próximas. Meu imenso obrigado pela expressiva contribuição que tem feito em minha formação docente e humana.

A todos, meu sincero e caloroso muito obrigado!