



Programa de Pós-Graduação Lato Sensu
Especialização em Estudos Linguísticos e Literários

Campus Nilópolis

Lucas Ferreira de Oliveira

Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance *Vidas secas* em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula

Nilópolis –RJ

2021

Lucas Ferreira de Oliveira

Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance *Vidas secas* em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio de
Janeiro, como requisito para a obtenção
do grau de Especialista em Estudos
Linguísticos e Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane de Guanabara Mury

Nilópolis – RJ

2021

CIP - Catalogação na Publicação

O48l Oliveira, Lucas Ferreira

Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance Vidas secas em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula / Lucas Ferreira Oliveira - Nilópolis, 2021.

102 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Viviane da Guanabara Mury.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização), Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, 2021.

1. Formação do leitor literário. 2. Adaptações literárias em quadrinhos. 3. Literatura e quadrinhos. 4. Foco narrativo. 5. Multiperspectivismo. I. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária: Heloisa S. Lima CRB-7/6089

Lucas Ferreira de Oliveira

Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance *Vidas secas* em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio de
Janeiro, como requisito para a obtenção
do grau de Especialista em Estudos
Linguísticos e Literários.

Data de aprovação: 23 de junho de 2021.

Prof. Dr. Viviane da Guanabara Mury
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Esp. Andréa da Motta Monteiro
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias
Universidade Federal de Rio de Janeiro

Nilópolis – RJ

2021

À minha avó Maria Elizabeth, por ter me apresentado o encantador mundo da leitura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Mônica e Beto, meus amados pais, que sempre apoiaram meus projetos, e me auxiliaram ao longo de minha caminhada. Ao Daniel e à Paula, meu irmão e minha cunhada, por todo incentivo no decorrer da pesquisa. Ao Matheus, meu namorado, por me ajudar tantas vezes ao longo desse trabalho, por ser meu refúgio em dias difíceis e por sempre apoiar meus projetos. Às palavras de incentivo de minha madrinha Maria Andreia, de minha prima Júlia e de todos os meus amigos.

À Bruna, por acolher minhas angústias e me acalmar sempre que precisei, ao Felipe Monteiro, por compartilhar comigo o amor pelos quadrinhos e por me auxiliar ao longo desse projeto, e à Thais, por acreditar em mim desde sempre.

À Professora Viviane, minha orientadora, que acolheu o meu projeto e me orientou brilhantemente ao longo dessa jornada acadêmica. Agradeço profundamente por todo suporte, auxílio, paciência e carinho da Professora Viviane, que me fez amadurecer enquanto professor e pesquisador de literatura.

À minha querida turma de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários – Diana, Daniele, João, Lohanna, Márcia, Mayara, Tamires, Rennan e Vanessa – por contribuírem em meu crescimento pessoal e profissional, e por tornarem a caminhada mais leve em vários momentos.

À Maria Elizabeth e à Arlene, minhas queridas e saudosas avós, por serem grandes incentivadoras e amigas ao longo de minha vida. Ao Jair, meu saudoso avô alagoano, por todo apoio, carinho e incentivo em meus estudos, e ao Oliveira, meu saudoso avô cearense, por ser exemplo de força e superação em minha vida, e por me apresentar os encantos das suas vivências cearenses.

Oliveira, L. F. Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance *Vidas secas* em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula. –p. 106. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2021.

RESUMO

O ensino de literatura no Brasil, principalmente no Ensino Médio, vem apresentando dificuldades em garantir a formação literária de seus alunos. Isso pode estar associado a práticas conteudistas que desconsideram as vivências e experiências do alunado escolar. Conforme destaca Patrícia Pina (2014), uma das soluções encontradas por alguns professores é a utilização de adaptações literárias em quadrinhos, a fim de aproximar o texto literário dos contextos desses estudantes. Diante desse cenário, este trabalho buscará entender de que forma o uso dessas adaptações literárias pode contribuir no ensino de questões próprias do campo literário, em especial o foco narrativo, auxiliando o professor a trabalhar com o texto literário em sala de aula. Para tal, realizou-se a análise do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e de sua respectiva adaptação em quadrinhos, escrita por Arnaldo Branco e Guazzelli, utilizando-se das teorias de Henry James (2003), Jean Pouillon (1974) e Scott McCloud (2005; 2008). Partindo desses estudos, desenvolveu-se uma oficina de leitura literária, a fim de verificar de que forma essa adaptação pode auxiliar no entendimento do multiperspectivismo presente nessa narrativa de Graciliano, averiguando se essa adaptação pode ser tida enquanto um elemento facilitador nesse processo de entendimento das especificidades do texto literário.

Palavras-chave: Formação de leitor literário. Adaptações literárias em quadrinhos. Literatura e quadrinhos. Foco narrativo. Multiperspectivismo.

Oliveira, L. F. Literatura e quadrinhos: a adaptação do romance *Vidas secas* em quadrinhos como ferramenta para a formação do leitor literário em sala de aula. –p. 106. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2021.

ABSTRACT

Literature teaching in Brazil, mainly at high schools, has been facing problems at promoting students' literary literacy. This may be related to practices focused solely on content, which dismisses students' own experiences. According to Patricia Pina (2014), one solution found by some teachers is the use of comic adaptation of literary classics with the objective of bringing literature closer to these students. Within this scenario, this paper aims at understanding how such comic adaptations may contribute to the teaching of literary elements, especially the narrative point of view, helping the teacher to deal with the literary text in the classroom. For this purpose, the analysis of the novel *Vidas secas*, by Graciliano Ramos, as well as its corresponding comic adaptation, by Arnaldo Branco e Guazzelli, was carried out based on the theories of Henry James (2003), Jean Pouillon (1974) and Scott McCloud (2005; 2008). We then developed a literature reading workshop so as to verify in what ways this comic adaptation might help to understand the narrative multiperspectivism found in Graciliano's novel, assessing whether this comic adaptation may be seen as an facilitation tool in this process of understanding literary text' aspects.

Keywords: Formation of literary readers. Comic adaptation of literary classics. Literature and comics. Narrative point of view. Multiperspectivism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A leitura literária e o ensino de Literatura nas escolas brasileiras	13
1.1 O texto literário nas aulas de literatura	14
1.2 Quadrinhos e Literatura: um caminho possível	19
2. A construção do foco narrativo no romance <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos	23
2.1 O foco narrativo	23
2.2 “Mudança”: visões da caatinga em <i>Vidas secas</i>	27
2.3 “Baleia”: a perspectiva de uma cachorra que estava para morrer	35
3. <i>Vidas secas</i> em quadrinhos: um multiperspectivismo imagético	43
3.1 Os cenários de “Mudança” nos quadrinhos	43
3.2 O olhar de Baleia nos quadrinhos	57
4. A oficina de <i>Vidas secas</i>	65
4.1 Os paradigmas do ensino de literatura no processo de formação do leitor literário	66
4.2 A oficina	72
4.2.1 Objetivos e metodologias	72
4.2.2 As etapas	74
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	90
Anexo 1 – Plano de aula da oficina “ <i>Vidas secas</i> : o multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”	90

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Brasil, ainda hoje, se apresenta como uma temática cercada de polêmicas e contradições. Alguns estudos têm mostrado que esse ensino pouco tem contribuído no processo de formação de novos leitores literários em nosso país. Isso pode ser percebido através de dados como os do PISA de 2018, que revelam índices alarmantes no desempenho de leitura dos estudantes da educação básica brasileira.

Esse cenário torna-se ainda mais preocupante quando se nota que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de literatura costumam estar desvinculadas de um trabalho com o texto literário. O que se observa, atualmente, como mostram autoras como Regina Zilberman (2008) e Teresa Colomer (2007) é um ensino pautado na história da literatura, com um viés historicista e memorialista. Nesse contexto, espaços destinados à leitura desses textos no ambiente escolar se tornam escassos, o que não só dificulta o acesso dos estudantes a práticas escolares que envolvam o literário, como também coloca o texto literário em segundo plano, focalizando-se conteúdos pouco agregam à formação literária do alunado escolar.

Além disso, observa-se que tais conteúdos trabalhados nas aulas de literatura se mostram, muitas vezes, desassociados das realidades da maioria dos estudantes brasileiros, priorizando-se um ensino conteudista e historicista que pouco agrega à formação desses alunos. Diante dessa conjuntura, é preciso que se (re)pense às práxis que envolvem o literário, buscando-se novas formas de garantir que o alunado escolar brasileiro possa se formar enquanto leitores de literatura.

Uma das estratégias encontradas por alguns professores para garantir essa formação literária é a utilização de gêneros textuais mais próximos das vivências dos alunos. Dentre esses gêneros, destaca-se a história em quadrinhos, doravante HQ, que tem se tornado cada vez mais presente na educação básica. Autores como Paulo Ramos (2010) e Patrícia Pina (2014) relatam que, atualmente, os quadrinhos não só perderam boa parte da carga negativa que possuíam até pouquíssimo tempo, como também passaram a fazer parte do contexto escolar brasileiro, auxiliando professores das mais diversas áreas do conhecimento a compor as suas aulas.

No que tange ao ensino de Literatura, percebe-se que o uso dos quadrinhos costuma estar associado a adaptações de grandes obras da literatura mundial e nacional para essa linguagem quadrinística. Contudo, nota-se que, em alguns casos, os professores tendem a usar essas adaptações de maneira equivocada. Isso pode ser visto através de práticas substitutivas, trabalhando-se exclusivamente com a adaptação sem criar um diálogo entre obra adaptada e a sua obra de origem, ou, ainda, por meio de práticas simplistas, as quais

desenvolvem leituras superficiais tanto do quadrinho quanto do texto literário. Assim, é possível inferir que a utilização dessas adaptações literárias ainda se mostra cercada de demandas e discussões.

Todavia, as adaptações literárias em quadrinhos, se bem usadas, apresentam um alto potencial no processo de formação de novos leitores, proporcionando não só a criação de um prazer de ler, como também a de um estímulo à vontade de se lidar com o material impresso (PINA, 2014, pp. 27-28). Assim, práticas docentes envolvendo a utilização de HQs se revelam como estratégias interessantes para o desenvolvimento de novos leitores, inclusive leitores literários. Porém, é necessário que tais práticas sejam implementadas de forma a garantir que tais adaptações não sejam tratadas de forma superficial ou dentro de uma perspectiva substitutiva da obra de origem, a fim de garantir um melhor uso desse recurso.

Diante do exposto até aqui, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar se os quadrinhos podem, ou não, atuar como um elemento facilitador nas aulas de literatura, principalmente no ensino médio. Para tal, selecionaram-se o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e sua respectiva adaptação em quadrinhos, produzida por Arnaldo Branco e Eloar Guazzelli, e analisou-se a construção do foco narrativo nessas duas obras. Para compor essas análises, utilizou-se a teoria de Henry James e de Jean Pouillon, autores reconhecidos por seus trabalhos envolvendo o foco narrativo no texto literário. Somado a esses dois autores, utilizaram-se também os escritos de Scott McCloud para auxiliar na análise do texto quadrinístico.

Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, o primeiro deles consiste em verificar de que maneira o foco narrativo é estruturado nas duas obras em questão, através do processo de análise já mencionado. Somado a esse objetivo, busca-se também verificar quais elementos da linguagem dos quadrinhos podem ser utilizados para facilitar a prática do professor de literatura em sala de aula. Por fim, para aferir a aplicabilidade desse recurso em sala de aula, elaborou-se um terceiro objetivo específico, o qual compreende a elaboração de uma oficina de letramento literário sobre o romance *Vidas secas* e sua respectiva adaptação, enfocando a construção do foco narrativo.

Cabe ressaltar que a organização desse trabalho buscou evidenciar todo o processo formativo que se iniciou com as reflexões sobre o ensino de Literatura no Brasil e resultou na construção de uma oficina de letramento literário. Assim, o primeiro capítulo apresentará um breve panorama acerca do ensino de Literatura e discutirá as potencialidades dos quadrinhos no processo de formação do leitor literário. Em seguida, serão apresentadas as análises do romance *Vidas secas* e de sua respectiva adaptação em quadrinhos. Partindo dessas

análises, será mostrado de que forma ocorreu a construção da oficina literária em questão, ilustrando a maneira como ela foi estruturada e como se idealizou a sua implementação.

1. A leitura literária e o ensino de Literatura nas escolas brasileiras

A leitura do texto literário no contexto escolar brasileiro, sobretudo no ensino médio, costuma estar associada a práticas que, ainda hoje, negligenciam aspectos ligados ao campo literário, privilegiando conteúdos que pouco agregam à práxis do ensino de literatura. Nesse sentido, ainda é possível encontrar em nossas escolas aulas marcadas por um viés historicista da literatura, relacionadas, principalmente, a um ensino conteudista que, por vezes, desconsidera toda a bagagem cultural trazida pelos alunos.

Com isso, não é raro encontrar estudantes que deixam a educação básica apresentando uma série de dificuldades em lidar não só com a leitura do texto literário, como também com as mais diversas práticas de leitura. O último Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), de 2018, revelou que os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média mundial no que concerne à leitura. Segundo o INEP (2019), esses dados do PISA revelam que cerca da metade desses estudantes não atingiram o mínimo de proficiência em leitura o qual todo jovem deveria adquirir até o final do ensino médio.

Apesar de não apresentar dados referentes à leitura literária, tais dados do PISA permitem que se depreenda que esses mesmos alunos, possivelmente, também apresentam dificuldades na leitura de textos literários. Assim, percebe-se que a escola tem falhado em seu papel de formar leitores capacitados para lidar com os mais diversos gêneros textuais, do mais simples bilhete a um romance, por exemplo.

A última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Pró Livro, também contribui para que se possa compreender o papel da escola no processo de formação do leitor brasileiro. Os dados da pesquisa de 2019 mostram que os livros indicados pela escola correspondem a apenas 14% dos livros lidos pelos brasileiros, enquanto que os livros de literatura correspondem a 33%. Ademais, a pesquisa aponta um decréscimo tanto na frequência de leitura de livros de literatura lidos por vontade própria, quanto de livros indicados por instituições escolares.

Contudo, apesar desse cenário preocupante, a pesquisa atesta que os professores ainda apresentam uma forte influência na formação leitora de seus alunos: 52% dos participantes começaram a se interessar pela literatura por intermédio de seus respectivos professores. Isso comprova que, mesmo em um contexto caótico como o atual, no que concerne à formação leitora dos alunos da rede básica, os educadores ainda apresentam um papel crucial nesse processo.

A fim de entendermos melhor esse cenário, neste primeiro capítulo, traçaremos um breve panorama acerca do ensino de literatura na educação básica brasileira, investigando

como o texto literário tem sido trabalhado nas salas de aula do ensino médio. Desta forma, buscar-se-á entender as possíveis causas dessa falha no processo de formação de novos leitores literários. Em seguida, proporemos uma possível saída: será apresentado como as histórias em quadrinhos podem auxiliar nesse processo formativo dentro das escolas, possibilitando a criação de uma possível ponte entre o literário e as vivências dos alunos.

1.1 O texto literário nas aulas de literatura

Uma das maneiras de se compreender a construção de práticas escolares relacionadas ao ensino de literatura é através dos documentos oficiais que norteiam esse ensino na educação básica. Nesses documentos, é possível averiguar não só as metodologias preconizadas como também seus objetivos. Neste trabalho, serão priorizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

É importante frisar que esses documentos vinculam o ensino de literatura a práticas relacionadas, sobretudo, à leitura escolar, visando, conseqüentemente, à formação leitora dos alunos da rede básica. Entretanto, cabe destacar que essa leitura, nem sempre, é associada às particularidades do texto literário, o que dificulta um trabalho mais efetivo na formação literária desses estudantes.

Os PCN, por exemplo, se referem à “leitura de literatura”, enfatizando essa preocupação do documento no processo de formação leitora dos alunos da rede básica. Contudo, como destaca Regina Zilberman, o documento prefere lidar com a noção de discurso e texto, termos mais genéricos que permitem abranger as mais distintas manifestações verbais, sejam escritas ou orais (ZILBERMAN, 2008, p. 115). Com isso, os PCN acabam descaracterizando o texto literário, não levando em conta as suas particularidades.

Machado compactua com essa crítica aos PCN, alegando que

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) [...] acabam falhando no que diz respeito ao texto literário, porque, em primeiro lugar, tratam a literatura como um gênero pertencente ao domínio discursivo da Língua Portuguesa, descaracterizando todas as discussões e propriedades do texto literário enquanto campo de conhecimento e de ensino, cujos objetivos são distintos de Língua Portuguesa. (MACHADO, 2017, p. 54)

Dessa forma, conforme apresentado pelo autor, o documento acaba por deslegitimar as características e as especificidades relacionadas ao ensino de literatura. Vale lembrar que

o texto literário apresenta características únicas que o diferenciam dos demais textos que circulam em nossa sociedade, sendo fundamental que se apresentem esses aspectos relacionados ao literário aos alunos da rede básica, a fim de formá-los enquanto leitores literários.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por outro lado, apresentam uma preocupação maior em possibilitar que o aluno reconheça essas especificidades do texto literário. Destarte, nota-se que esse documento busca propor meios de garantir a formação do leitor literário através de práticas envolvendo o letramento literário, destacando a urgência de se (re)pensar práticas voltadas a esse objetivo.

Entretanto, esse documento ainda assume uma perspectiva elitista do ensino de literatura, depreciando textos não canônicos, como o cordel e o rap, por exemplo. Dessa forma, ao desconsiderar tais gêneros, alegando que eles não apresentam “qualidade estética”, esse documento acaba, como destaca Machado, ignorando a cultura na qual muitos alunos – sobretudo aqueles de classes sociais não privilegiadas – estão inseridos (MACHADO, 2017, p. 58). Assim, apesar dos avanços relacionados à formação do leitor literário, as OCEM apresentam um grande retrocesso ao desconsiderar tais gêneros não-canônicos, negando seu valor e importância cultural.

Antes de prosseguir, cabe destacar o uso do termo “letramento literário” utilizado pelas OCEM para se referir à formação do leitor literário. Graça Paulino e Rildo Cosson mostram que esse termo se originou nos estudos linguísticos referentes às diferentes práticas de letramento. De acordo com os autores, o letramento está relacionado, principalmente, a um conjunto de práticas sociais mediadas por diferentes textos, envolvendo os processos de interação e os contextos comunicativos envolvidos em tais práticas. (COSSON; PAULINO, 2009, pp. 66-67)

Nesse contexto, os teóricos definem letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construções de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Vale frisar que os autores compreendem que esse processo não começa e nem termina dentro da escola, visto que se trata de uma aprendizagem que o aluno deve carregar ao longo de sua vida. Ademais, ao conceituar o letramento literário enquanto um processo de apropriação, percebe-se que as práticas a ele relacionadas devem permitir que o aluno incorpore o texto literário em sua vida e, com isso, seja capaz de transformá-lo, atribuindo a ele novos sentidos a cada nova leitura.

Desse modo, é fundamental que as práticas de ensino de literatura possibilitem que os alunos tenham autonomia para realizar esse processo de apropriação por conta própria. Esse apoderar-se do texto literário não deve ser encarado apenas pelo acúmulo de um grande

conjunto de textos ou de obras de autores consagrados, mas sim pela construção de um repertório cultural que proporcione aos nossos alunos a possibilidade de construções de sentidos a partir do literário. (PAULINO; COSSON, 2009, pp. 67-68)

No entanto, apesar de documentos como as OCEM priorizarem essa formação leitora do aluno, através de metodologias envolvendo atividades de letramento literário, observa-se, comumente, uma dificuldade na concretização de práticas que levem à formação de um leitor literário dentro das escolas, em especial no ensino médio.

Um dos problemas envolvendo o ensino de literatura nesse segmento é seu caráter conteudista, o qual, muitas vezes, ignora as especificidades do texto literário. Conforme destaca Machado, esses textos são comumente utilizados de maneira a se estudar estruturas linguísticas ou dos gêneros literários, ou, ainda, apresentados através de exercícios de memorização, priorizando-se conteúdos que, normalmente, não auxiliam os alunos a desenvolver nenhuma competência crítica acerca do texto literário (MACHADO, 2017, pp. 53-54). Nesse contexto, práticas que possibilitem que os alunos percebam as especificidades desse texto, permitindo que esses possam desenvolver habilidades de leitura de literatura, raramente são trabalhadas em contextos escolares.

Ademais, nota-se que esse conteúdo, por vezes, assume um viés “historicista monumentalista”. De acordo com Paulino e Cosson

a disciplina [de literatura] se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim, num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é apreendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre a literatura é o que interessa, não a experiência literária. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71)

Sobre essa questão, a autora espanhola Teresa Colomer alerta que desde o século XIX, as aulas de literatura vêm assumindo esse modelo de estudo baseado na história da literatura. Aliás, cabe destacar que apesar da autora falar sobre o ensino de literatura no contexto castelhano, é possível estender as críticas de Colomer à conjuntura brasileira, visto algumas similaridades entre essas duas realidades. Temos, portanto, um ensino pautado em uma “linha de evolução cronológica literária”, a qual será exemplificada através de textos literários – ou pequenos fragmentos desses textos – que os alunos devem utilizar para comprovar as características estudadas. (COLOMER, 2007, p. 17)

Destarte, observa-se que esse modelo acaba não priorizando a leitura do texto literário e, conseqüentemente, qualquer prática que propicie a formação de um leitor de literatura. Em aulas de caráter conteudista, baseadas em um viés historicista, substitui-se o texto literário

pelo seu contexto (a biografia de um determinado autor, o período sócio histórico, o movimento artístico etc), dando a errônea impressão de que as aulas de literatura correspondem a aulas de história da literatura. Colomer aponta que é importante reivindicar a substituição desse saber enciclopédico pelo “desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras” (COLOMER, 2007, p. 25).

É mister ressaltar também que esse modelo de ensino se mostra, frequentemente, desvinculado da realidade dos alunos, criando-se, assim, uma dificuldade em cativar esses estudantes a práticas de leitura. Nota-se que, atualmente, há um abismo entre os contextos de vida dos alunos e as práticas escolares envolvendo o texto literário, principalmente no ensino médio. Zilberman mostra que as escolas nem sempre levam em consideração as experiências e as vivências de seu alunado, obrigando, na maioria das vezes, esses estudantes a absorverem de forma passiva conhecimentos e informações que pouco contribuem para sua formação. (ZILBERMAN, 2008, pp. 116-117)

Somado a isso, verifica-se uma generalização sobre os hábitos de leitura dos alunos, alegando-se, por exemplo, que eles gostam cada vez menos de ler. Contudo, tal pressuposto precisa ser repensado, uma vez que ele foi construído a partir de uma ótica que não coloca o letramento literário enquanto componente principal das aulas de literatura (COSSON; PAULINO, 2009, p. 72). O que se observa, muitas vezes, é uma desvalorização da bagagem cultural dos alunos, ignorando os seus hábitos culturais e desvalorizando as suas leituras que, normalmente, fogem do cânone dos gêneros ditos escolares.

Zilberman defende que dificilmente um aluno chega ao ensino médio desconhecendo por completo textos escritos. Esse aluno apresenta uma “bagagem de leitura que deve constituir o ponto de partida do professor” (ZILBERMAN, 2008, p. 116). À vista disso, cabe à escola reconhecer esse acervo cultural trazido pelos seus estudantes, valorizando as mais diferentes culturas que possam surgir nesse contexto escolar.

Adicionalmente, vale sublinhar que conforme o avanço da nossa sociedade, outros sistemas culturais e artísticos surgiram. Com isso, o literário passou a coexistir junto com outras artes ligadas, principalmente, ao audiovisual. Nesse contexto, Colomer destaca que

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas consumidas pelas gerações anteriores. (COLOMER, 2007, p. 22)

Segundo a autora, os hábitos de consumo dos alunos se modificaram a partir do advento desses novos sistemas artísticos, criando-se concomitantemente outros paradigmas de leitura relacionados, sobretudo, ao visual. Com isso, torna-se necessário repensar práticas conteudistas, que ainda dominam as aulas de literatura no contexto escolar, para que se possa construir práticas efetivas de leitura literária sem desconsiderar o contexto desses novos alunos. Nesse cenário, é importante que a escola proporcione espaços em que o texto literário se faça presente, permitindo que essa nova geração desenvolva essa capacidade interpretativa do texto literário, reconhecendo as suas especificidades, através de práticas de leitura que partam de suas vivências extraescolares.

Zilberman enfatiza que essa grande variedade cultural do aluno deve ser levada em consideração, colocando o professor diante de uma necessidade de selecionar o material mais adequado para se trabalhar o letramento literário em sala de aula. Para a autora,

Valorizando a leitura, ao acolher diversas modalidades de expressão que se estendem para além do livro, ou alargando o conceito de literatura, ao deixar de limitá-lo à noção do conjunto de obras clássicas consagradas pela tradição e matéria de exame de concursos, o ensino médio pode abrir perspectivas renovadoras, acolhendo e valorizando o cabedal cultural importado pelos alunos para o ambiente estudantil. (ZILBERMAN, 2008, p. 117).

Dessa forma, é importante que o professor de literatura esteja atento não só às metodologias que irá empregar, como também aos seus critérios na hora de selecionar o texto que irá trabalhar com seus alunos em sala. Rildo Cosson, mostra que, normalmente, há três caminhos distintos no que concerne às escolhas de obras literárias a serem lidas em sala de aula (COSSON, 2006, pp. 31 e 32).

Segundo o autor, há aqueles que priorizam a leitura do cânone, ignorando, muitas vezes, qualquer texto que fuja desse grupo de textos consagrados. Os que seguem por esse caminho costumam acreditar que esse cânone irá apresentar uma “essencialidade literária” inquestionável, sendo, portanto, fundamental para a formação do homem letrado. (COSSON, 2006, p. 33)

Há também aqueles que defendem a leitura de obras literárias da contemporaneidade. Normalmente quem segue por esse caminho alega a facilidade de acesso a essas obras, além de sua “legibilidade menos complexa”. Ademais, pontua-se que esses textos contemporâneos apresentam uma linguagem mais próxima do alunado atual, facilitando, portanto, a leitura desses estudantes. (COSSON, 2006, p. 33)

Por fim, há o caminho que prega a defesa de uma pluralidade e de uma diversidade de textos, gêneros e autores em sala de aula. Essa abordagem se fundamenta, sobretudo, nos textos oficiais sobre o ensino na área da linguagem, que prezam por uma construção

leitora a partir de um trânsito intenso de textos diferenciados. Ademais, esse caminho defende uma democratização do acesso à leitura, quebrando hierarquias impostas pela crítica literária e liberando os professores do peso da tradição. (COSSON, 2006, p. 33)

Em conformidade ao que foi apresentado por Cosson (2006), acredita-se que o terceiro caminho corresponde ao mais adequado no que tange à formação do leitor literário em sala de aula. Ao defender uma pluralidade de textos e gêneros, esse caminho possibilita a construção de um diálogo maior entre o ensino de literatura e as vivências dos alunos, permitindo que o professor tenha uma maior liberdade em seu processo de seleção textual.

Além disso, é importante frisar que esse caminho não desvaloriza o cânone e a leitura dos clássicos. Ao proporcionar uma liberdade maior ao professor, permite-se que este (re)pense suas estratégias de ensino a fim de aproximar essa tradição das vivências de seus alunos. Isso pode ser feito por meio da utilização de textos ou gêneros textuais que dialoguem com o contexto desse alunado, o qual está cada vez mais distante do mundo literário.

Uma das maneiras de se criar tal conexão entre o literário e essa vivência dos alunos é a partir da utilização de determinados gêneros da cultura de massa nas aulas de literatura. Dentre tais gêneros, destacamos as histórias em quadrinhos, doravante HQ, muito populares, especialmente, entre os mais jovens. Assim, na próxima seção, será abordado como a utilização das HQs nas aulas de literatura pode auxiliar na construção de práticas de letramento literário em sala de aula, notadamente no Ensino Médio.

1.2 Quadrinhos e Literatura: um caminho possível

Até pouco tempo atrás, a utilização de HQs em contextos escolares era vista como algo ruim, sendo considerada danosa ao desenvolvimento da leitura dos alunos. Muito disso se devia, sobretudo, a visões equivocadas a respeito desse gênero, tido como uma leitura mais fácil, menos complexa, e que, por isso, pouco contribuía na formação do alunado escolar.

Hoje em dia, o cenário é outro, e os quadrinhos passaram a integrar a prática docente dentro das mais diversas áreas de ensino, da matemática à literatura. Paulo Ramos enfatiza que atualmente se nota uma relação bem mais harmoniosa entre os quadrinhos e a educação, havendo, inclusive, um estímulo governamental para que estes sejam utilizados no ensino. Conforme destaca o autor, documentos como os PCN, por exemplo, levaram a linguagem dos

quadrinhos para dentro do contexto escolar e para a realidade pedagógica dos professores da rede básica (RAMOS, 2010, pp.13-14).

No que tange ao ensino de literatura, mais especificamente no ensino médio, percebe-se que os quadrinhos têm aparecido, principalmente, por meio de adaptações de grandes clássicos da literatura brasileira e mundial. Contudo, observa-se que esse uso ocorre, muitas vezes, de maneira equivocada. Assim, seja de forma substitutiva, trabalhando exclusivamente com a adaptação sem criar um diálogo entre obra adaptada e obra de origem, seja de forma simplista, desenvolvendo leituras superficiais dessas HQs, a utilização dessas adaptações literárias no contexto escolar ainda é cercada de polêmicas e contradições. (PINA, 2014, p. 27)

Para Patrícia Pina, as adaptações literárias em quadrinhos apresentam um alto potencial de formação de novos leitores, proporcionando não só a criação de um prazer de ler, como também de um estímulo à vontade de se lidar com o material impresso (PINA, 2014, pp. 27-28). Assim, práticas docentes envolvendo a utilização de HQs se apresentam como estratégias interessantes para o desenvolvimento de novos leitores, inclusive leitores literários. Todavia, é necessário que tais práticas sejam desenvolvidas de forma a garantir que tais adaptações não sejam tratadas de forma superficial ou dentro de uma perspectiva substitutiva da obra de origem.

Nesse contexto, é importante destacar que a leitura de uma adaptação literária em quadrinhos não deve substituir a leitura do texto original. O professor, enquanto mediador de leitura, não deve levar uma adaptação sem contextualizá-la à sua obra de origem. Logo, é importante que se trabalhe tais adaptações com honestidade, sempre mostrando que aquela HQ não corresponde a uma obra original, direcionando a leitura do quadrinho para que se chegue ao literário. (PINA, 2014, p. 38)

Além disso, o uso dessas adaptações pode ser uma estratégia interessante para criar essa ponte entre o cânone e o mundo dos alunos. Pina mostra que essas adaptações literárias tendem a ser mais atraentes para o jovem contemporâneo (PINA, 2014, p. 71). Assim, elas podem ser utilizadas para mostrar-lhe que ler pode ser uma atividade prazerosa, ajudando o professor a preparar seus alunos para lidarem com textos literários de forma mais agradável.

Cabe ainda ressaltar que os quadrinhos contribuem no processo de “sedução literária”, o qual busca aproximar o alunado do texto literário. Sobre isso, Pina mostra que “não se forma leitor entregando um livro ao aluno, abrindo simplesmente as portas da biblioteca ou dando o endereço de algum espaço virtual de livros gratuitos. A formação do leitor e o ensino de literatura dependem da “sedução” (PINA, 2014, p. 15).

Nessa conjuntura, as adaptações em quadrinhos apresentam elementos persuasivos que contribuem nesse processo. Segundo Pina, as HQs dispõem de diversas estratégias para compor suas narrativas visuais, dentre elas a interação de diferentes elementos que fixam a atenção do seu leitor. Assim, esse “poder persuasivo” dos quadrinhos parece estar relacionado à sua linguagem híbrida, a qual apresenta elementos não só da linguagem verbal, como também da não verbal, possibilitando uma construção narrativa feita, principalmente, por meio de imagens (PINA, 2014, p. 34-35). Essa característica possibilita que o professor se aproxime desses alunos que estão habituados a gêneros desse mundo imagético, persuadindo-os a se aproximar desse mundo da leitura.

Aliás, esse recurso imagético das HQs, quando bem usado, pode ainda funcionar como um elemento facilitador, auxiliando o professor de literatura a tratar determinados assuntos próprios do seu campo de ensino. Assim, as HQs se mostram como uma importante ferramenta pedagógica, visto que, por meio de sua estrutura híbrida, possibilitam articular conteúdos que aparecem tanto no texto quadrinístico como também no literário. Cabe destacar que os componentes estruturais de uma narrativa, tais como o narrador, personagens e espaço, por exemplo, são comuns a esses dois textos. Logo, tais elementos podem ser trabalhados a partir desse diálogo entre os quadrinhos e o literário.

Por fim, é mister sublinhar a relevância dos quadrinhos no que concerne à formação do leitor literário. Vinícius da Silva Rodrigues enfatiza que as HQs podem contribuir nesse processo, em especial dentro do contexto escolar. Segundo o autor, em um ensino de literatura cujo objetivo é formar leitores literários, é necessário propiciar momentos em que se busque também formar uma “sensibilidade artística” por meio da construção de um “imaginário poético” através de diferentes manifestações e linguagens artísticas (RODRIGUES, 2014, p. 241).

Desse modo, o autor defende que o processo de leitura do literário deve estimular uma postura investigativa em seus alunos, possibilitando que estes sejam capazes de se colocar como sujeitos que questionam as possibilidades de diálogo entre as diferentes linguagens artísticas presentes em nossa sociedade. Essa proposta se distancia de um modelo de ensino de literatura tradicional, que pouco tem contribuído para a formação leitora dos alunos. Ademais, é crucial que se busque essa pluralidade de textos e gêneros nas aulas de literatura, a fim de aproximar os estudantes do texto literário (COSSON, 2006, p. 35).

Conforme discutimos anteriormente, não se têm observado no ensino médio práticas educativas que visam trabalhar a leitura do literário e, conseqüentemente, a formação de leitores de literatura (ZILBERMAN, 2008, p. 114-115). Dessa forma, é importante que se (re)pensem tais práticas visto que estas acabam afastando o alunado do mundo literário.

Nesse contexto, as adaptações literárias em quadrinhos apresentam um grande potencial formativo no que tange a esse processo de letramento literário, auxiliando não só o professor de literatura, como também seus alunos. Ademais, a linguagem dos quadrinhos possibilita a criação dessa ponte entre os contextos e vivências do aluno e o texto literário.

Assim, diante do que foi exposto, será apresentada no capítulo seguinte a análise de determinados trechos retirados de dois capítulos do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Logo em seguida, será realizado um estudo da adaptação em quadrinhos desse romance, utilizando os trechos correspondentes à análise feita do texto literário. Essas análises serão a base para a construção da oficina literária “*Vidas secas*: O multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”, a qual será melhor detalhada no quarto capítulo desse trabalho.

2. A construção do foco narrativo no romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos

Neste capítulo, será realizada a análise da construção do foco narrativo em dois capítulos do romance *Vidas secas*: o primeiro, intitulado “Mudança”, e o capítulo “Baleia”, referindo-se à famosa cachorrinha da família de Fabiano. Essa escolha se deu, sobretudo, visando à elaboração de uma oficina de letramento literário envolvendo esse romance e sua respectiva adaptação em quadrinhos. Visto que tais capítulos não só apresentam um rico material de análise referente à estruturação do foco narrativo no romance de Graciliano, como também marcam diferentes formas de organização das perspectivas presentes ao longo história, optou-se por trabalhar com eles, acreditando-se ser possível depreender algumas características gerais da obra a partir desse estudo.

Cabe ainda destacar que outras categorias literárias poderão ser contempladas durante a análise desses capítulos, a fim de auxiliar na compreensão e na distinção dos diferentes pontos de vista que serão encontrados ao longo da narrativa. Uma dessas categorias é o narrador, que apresenta uma estreita relação com a organização das diferentes perspectivas presentes ao longo dessa obra de Graciliano.

Antes de iniciar esse estudo dos capítulos selecionados, será feita uma breve elucidação acerca do escopo teórico, referente ao foco narrativo, utilizado nesse processo de análise. Nesse trabalho, priorizaram-se as teorias de Henry James e Jean Pouillon, as quais serão apresentadas a seguir.

2.1 O foco narrativo

Os estudos envolvendo o foco narrativo em textos literários se caracterizam, sobretudo, por sua pluralidade de terminologias e conceitos. Somado a isso, observa-se nesses estudos uma proximidade entre o foco narrativo e o narrador, proveniente de uma estreita relação encontrada entre essas duas categorias literárias, o que gera, muitas vezes, confusões teóricas entre elas.

Deste modo, vale ressaltar que neste trabalho entende-se narrador como a voz responsável por narrar os acontecimentos dentro de uma narrativa, podendo corresponder,

ou não, a um personagem. Já o foco narrativo será visto enquanto sinônimo de ponto de vista ou perspectiva, relacionado, principalmente, ao campo visual, correspondendo a questionamentos como “quem narra?”, “como narra?”, “de que ângulo narra?”. (LEITE, 2006, p. 89).

Uma das teorias envolvendo o foco narrativo que se destaca no campo dos estudos literários é a do autor anglo-americano Henry James. Esse teórico desempenhou um papel fundamental nesses estudos, conforme atesta Tenfen, que diz que as teorias acerca do foco narrativo só irão se reportar à “prática da literatura narrativa” após os escritos de James (TENFEN, 2008, p. 18). Partindo da análise de suas próprias obras, esse autor teceu diversos comentários mostrando o que, para ele, corresponderia à melhor maneira de se contar uma história, indicando como o narrador e, por conseguinte, o foco narrativo, deveriam ser estruturados dentro de uma narrativa literária.

James defendia, sobretudo, a ideia de que o narrador deveria ter uma presença discreta dentro de um romance. Assim, narrativas em que o narrador se apresentava ou se intrometia em demasia na história não só o desagradavam, como também eram tidas como um grande equívoco da parte de um escritor. O ideal para James é que uma história desse a impressão de ser contada por si própria, sem que houvesse a necessidade da intromissão de um narrador. (LEITE, 2006, p. 13)

Nesse contexto, James sustenta a necessidade de um equilíbrio entre duas formas de se construir uma narrativa: o contar e o mostrar. Franz Karl Stanzel, em seu livro *A theory of narrative*, enfatiza que tal terminologia não se refere, a priori, à estrutura narrativa de um romance, mas sim a maneira como tal história é contada, seja através de um narrador, seja através de um narrador personagem (STANZEL, 1986, pp. 141-142)

Segundo Stanzel, o contar está relacionado à figura do “teller” – ou contador – correspondendo a um narrador que irá “narrar, informar, referir-se à sua própria narrativa, se dirigir ao leitor, comentar o que foi narrado etc.”, sempre a partir de sua própria consciência. Esse tipo de contar corresponde à maneira “equivocada” que, segundo James, se deve narrar uma história. Vale frisar que um contador pode ser tanto um narrador em terceira pessoa, quanto um narrador personagem, normalmente em primeira pessoa. (STANZEL, 1986, pp.144-145)

O mostrar, por outro lado, está associado ao refletor, correspondendo à forma de narrar que James defende como sendo a mais adequada. Nessa modalidade, um determinado personagem se torna um refletor dos eventos da narrativa, isto é, ele irá espelhar os eventos do mundo exterior através de sua consciência, percebendo-o, sentindo-o, mas sempre de

forma silenciosa, visto que ele nunca irá narrar tais eventos, isto é, ele não irá verbalizar suas percepções, pensamentos e sentimentos com o intuito de comunicá-los. Nessa categoria, a narrativa será contada através desse personagem refletor, possibilitando que o leitor descubra e vivencie as coisas junto com esse sujeito, adentrando diretamente em seu consciente; aqui, os eventos e as percepções são espelhados através da consciência desse refletor, que pode corresponder a um personagem, ou ainda a um narrador personagem, o qual irá descobrindo os eventos narrados juntos com o seu leitor. (STANZEL, 1986, pp.144-145)

Leite, acerca dessa divisão proposta por James, nos diz que

O ideal, para James, e que passa a ser o ideal para muitos teóricos a partir dele, é a presença discreta de um narrador que, por meio de contar e do mostrar equilibrados, passa a dar a impressão ao leitor de que a história se conta a si própria, de preferência, alojando-se na mente de uma personagem que faça o papel de refletor de suas ideias. Uma espécie de centro organizador da percepção, que tenha uma sensibilidade, uma inteligência penetrante, para a expressão da qual têm de ser trabalhados coerentemente os outros elementos da narrativa: da linguagem ao ambiente em que se movimentam as personagens. (LEITE, 2006, p. 13)

Dentro dessa fala de Leite, cabe destacar o termo “centro organizador da percepção”, o qual irá se referir ao personagem refletor de uma narrativa. Nessas narrativas, teremos acessos aos eventos narrados a partir das reflexões na consciência e/ou nos sentidos do personagem refletor. Henry James, no prefácio do romance *Roderick Hudson*, diz que

Em todo Roderick, o centro de interesse reside na consciência de Rowland Mallet, e o drama é o próprio drama dessa consciência – a qual tive, é claro, tornar suficientemente aguda a fim de capacitá-la, tal como um cenário pronto e iluminado para sustentar a peça. (JAMES, 2003, p. 127-128)

Nessa obra de James, a personagem Rowland Mallet será o centro de interesse, ou seja, os eventos dessa narrativa serão refletorizados nela, e acompanharemos o desenrolar dessa narrativa através da consciência dessa personagem. Dessa forma, a visão construída ao longo desse romance corresponderá à visão da própria personagem. Em outro prefácio de James – do romance *Retratos de uma senhora* – encontramos outra observação acerca desse processo de refletorização.

Em suma, a casa da ficção não tem uma, mas um milha de janelas – ou melhor, um número incalculável de possíveis janelas. [...] Em cada uma, encontramos uma figura com um par de olhos nus, ou, pelo menos, com binóculo, os quais frequentemente representam um instrumento único para a observação, assegurando ao sujeito que faz uso deles uma impressão diferente da dos outros. (JAMES, 2003, p. 160-161)

Assim, pode-se entender o termo janela como centro de interesse, isto é, personagem refletor. Dessa maneira, James nos diz que dentro um romance, pode existir mais de um personagem refletor, ou seja, pode haver diversas “janelas” dentro de uma mesma narrativa. Esse mecanismo permite que se tenha acesso a múltiplas visões e diferentes percepções de um mesmo evento narrado.

Além de Henry James, outro estudioso do campo literário que se debruçou sobre o foco narrativo dentro das narrativas literárias foi Jean Pouillon. Esse autor francês, em seu livro *O tempo no romance*, utiliza o termo “visão” para descrever as diversas possibilidades de focalização num romance, mais especificamente a visão “com”, a visão “por trás” e a visão “de fora”. Tais visões podem ocorrer de maneira simultânea dentro de uma mesma narrativa, sendo difícil identificar um romance que seja construído exclusivamente com apenas uma dessas visões. Normalmente o que ocorre é uma confluência entre elas, podendo haver a predominância de uma ou de outra.

Por visão “com”, entende-se como a maneira de se contar a narrativa através da visão dos próprios personagens nela presentes. De acordo com Pouillon (1974), nessa visão, descreve-se um determinado personagem de dentro, isto é, penetramos em seu consciente e enxergamos os eventos narrados a partir da visão desse personagem (POUILLON, 1974, p. 54). Segundo Tenffen, nessa visão, o narrador renuncia à sua onisciência interpretativa para enxergar os eventos narrados no romance através dos olhos de um personagem (TENFEN, 2008, p. 30).

Dessa maneira, pode-se associar essa visão “com” de Pouillon ao conceito de refletorização proposto por Henry James. Em ambos os casos, o que vemos e percebemos durante a narrativa corresponde à visão de um determinado personagem. Esse, portanto, comporta-se com um refletor, iluminando os eventos da narrativa através do seu olhar, correspondendo ao que Pouillon chama de “personagem central”. De acordo com o francês, esse personagem é “central não porque seja visto no centro, mas sim porque é sempre a partir dele que vemos os outros. É ‘com’ ele que vemos os outros protagonistas, é ‘com’ ele que vivemos os eventos narrados”. (POUILLON, 1974, p. 54)

Outra visão proposta pelo francês é a visão “por trás”, que corresponde à visão onisciente do narrador. Nessa visão o narrador domina todo um saber acerca da vida e do destino dos personagens, sabendo, inclusive, o que pensam e o que falam (LEITE, 2006, pp. 19-20). O narrador se aproxima, assim, da figura de um deus onisciente, tendo pleno conhecimento do interior de seus personagens.

O romancista está ‘por detrás’. Com isto pretendemos dizer duas coisas: por um lado, que ele não se encontra em seu personagem, mas sim distanciado dele; por outro lado, que a finalidade desse distanciamento é a compreensão imediata dos móveis mais íntimos que o fazer agir; graças a essa posição, ele vê os fios que sustentam o fantoche e desmonta o homem. Em suma, não é o herói que se mostra ao romancista, impondo-lhe a visão que dele deverá ter; o romancista é que escolhe a sua posição para ver o personagem. (POUILLON, 1974, p. 63)

O narrador não se encontra no interior dos personagens da narrativa, mas sim por trás deles, como um observador privilegiado que tem acesso à vida psíquica desses sujeitos. Esse movimento permite que o narrador analise a interioridade dos personagens da narrativa, podendo, portanto, abordar a vida psíquica deles de forma objetiva e direta.

Por fim, temos a visão “por fora”, em que o narrador explora apenas aquilo que Pouillon (1974) chama de “materialmente observável” (POUILLON, 1974, p. 74). O narrador apresenta somente as ações, o ambiente, o exterior dos personagens, as suas falas, vedando ao leitor o acesso ao interior dos personagens. (LEITE, 2006, pp. 20-21)

Após esse breve panorama teórico, partiremos para a análise dos capítulos “Mudança” e “Baleia” do romance *Vidas secas*. Nessa análise, buscar-se-á utilizar as teorias de James e de Pouillon para analisar a construção do foco narrativo nos capítulos destacados, evidenciando as particularidades narrativas envolvendo as perspectivas encontradas nesse romance.

2.2 “Mudança”: visões da caatinga em *Vidas secas*.

“Mudança” abre o romance *Vidas secas*, podendo ser encarado como um capítulo de apresentação. Já nas suas primeiras linhas, encontra-se um grupo de retirantes que caminha pela caatinga seca, em um cenário marcado, sobretudo, pela incerteza. Esse grupo compreende a família de Fabiano – o protagonista desse romance –, formada por sua esposa Sinhá Vitória, seus dois filhos e sua cachorrinha Baleia. Nesse contexto, percebe-se que esses retirantes estão em um processo de mudança, buscando encontrar meios de sobreviver a esse ambiente marcado pela seca, pela fome, pela sede, e pela falta de recursos básicos que garantam uma vida digna.

Através do título desse capítulo e da leitura integral do romance, nota-se que o início dessa narrativa parece representar mais um processo de mudança na vida dessa família. José Maurício de Almeida (1999) identifica a noção de ciclo perpassando todo o romance,

dando a ideia de repetição, tanto no passado quanto no futuro. Ademais, o autor também comenta que esse ciclo está relacionado, principalmente, à questão da seca e aos períodos de chuvas dessa região, que serão responsáveis por marcar esse processo constante de mudança dessa família (ALMEIDA, 1999, p. 294-295).

Além disso, a maneira como o romance é estruturado parece favorecer essa percepção. O primeiro capítulo, “Mudança”, corresponde não só à chegada da família de Fabiano a uma nova fazenda, mas também à perspectiva de mudança climática, coincidindo com o começo do período de chuvas nessa região. Em paralelo a esse capítulo inicial, temos o último, “Fuga”, que apresenta essa família saindo desse local onde se passou boa parte da história do romance, iniciando um novo processo de mudança buscando fugir da situação de seca que novamente assolou esse local. Nota-se que nesse momento da narrativa o período de chuvas passou, e a seca, mais uma vez, castiga os moradores dessa região, obrigando-os a sair em fuga e procurar um novo lugar para se instalarem.

Assim, pode-se depreender que essa noção cíclica apontada por Almeida, associada sobretudo a questões climáticas envolvendo essa região da caatinga brasileira, influencia esse constante processo de mudança vivenciado por essa família de retirantes (ALMEIDA, 1999, p. 294-295). Na verdade, os próprios personagens parecem ter noção dessa “continuidade monótona da vida sertaneja”, sem que haja nenhuma perspectiva de uma alteração dessa sina. No trecho a seguir, pode-se observar essa resignação de Fabiano acerca de seu destino.

Olhou a catinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. (RAMOS, 1980, p. 23)

Nesse trecho, pode-se perceber a normalização dessa sina do sertanejo. Fabiano mostra que esse fado pertence não somente a ele, mas a seus antecessores, expondo como esse cruel destino faz parte do contexto dos moradores dessa região. Aliás, novamente nota-se a possível relação desse processo de mudança com as questões climáticas da região. Por meio dessa passagem, entende-se que os anos bons – provavelmente anos marcados pelos períodos de chuva na região – são sucedidos por anos ruins, que coincidem, possivelmente, à seca.

Dentro desse cenário de mudança é que se introduzem não só essa família de retirantes, como também todo o cenário onde se passará a história do romance. Os parágrafos

iniciais desse primeiro capítulo apresentam uma descrição da caatinga seca, onde a família de Fabiano caminha em busca de algum lugar para se proteger do calor e descansar.

Na planície avermelhada, os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seca, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu de longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. Arrastaram-se para lá, devagar, sinhá Vitória com o filho mais novo escambachado no quarto e o baú de folha na cabeça. Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra baleia iam atrás. (RAMOS, 1980, p. 9)

Conforme já mencionado, essas primeiras linhas do romance servem para apresentar Fabiano – o protagonista dessa história – e sua família. Porém, há também nesse primeiro momento uma descrição dessa caatinga e da difícil situação desses retirantes que por ela caminham. Cabe também destacar que a cor utilizada para descrever esse cenário é o vermelho que, dentro desse contexto, pode simbolizar o calor extenuante dessa região: o sol é tão quente que tudo se torna vermelho. E nessa “planície avermelhada” há duas manchas verdes, as quais correspondem a dois juazeiros. Nesse cenário, essas duas manchas verdes – cor normalmente ligada ao sentimento da esperança – se destacam, representando a possibilidade de descanso e uma sombra para se proteger desse sol escaldante.

No que concerne à construção do foco narrativo dentro desse trecho, pode-se observar, nos termos de Jean Pouillon (1974), a presença de uma visão “de fora” misturada com breves momentos de uma visão “por detrás”. Nesse primeiro momento, o narrador se limita a apenas descrever o cenário e os personagens da narrativa, mostrando o que Pouillon chama de “meramente observável”. Assim, é possível identificar nesses dois parágrafos o uso da visão “de fora”, que corresponde justamente a esse processo descritivo. Não é à toa, portanto, a constante presença de verbos que indicam ação e movimento, tais como “caminhar”, “andar”, “procurar” etc., empregados para descrever as ações dos personagens dentro desse cenário da caatinga.

No entanto, vale ressaltar que junto dessa visão “por fora”, verifica-se um provável emprego de uma visão “por detrás”, associada a uma análise psíquica dos personagens. Em determinado momento, o narrador diz que Fabiano caminha de maneira sombria, ou seja, através de sua visão privilegiada, o narrador realiza a leitura dos sentimentos de Fabiano e os externa ao leitor do romance.

Depois, é possível identificar nesse excerto uma estrutura textual que se assemelha à construção de um grande quadro desse cenário da caatinga. Na verdade, como bem observa

Mallard, isso se deve, principalmente, à predominância descritiva presente nesse trecho organizado através de um foco narrativo que privilegia o “meramente observável”. Na verdade, ao longo de todo o romance, notamos a composição desses quadros descritivos, que poderão se subdividir em quadros menores através da estruturação dos parágrafos (MALLARD, 1976, p. 86). Nesse trecho, por exemplo, observamos no primeiro parágrafo um grande quadro dessa caatinga seca, que será desdobrado num quadro menor no segundo, com a descrição mais minuciosa da família de Fabiano a partir do uso das visões de fora e por detrás. Isso permite que se enxergue entre tais parágrafos descritivos uma transição de cena, lembrando a técnica de aproximação típica de mídias que lidam com o imagético, como filmes e quadrinhos, por exemplo.

Em outros momentos do romance, percebemos novamente a presença de um tom descritivo, porém, dessa vez, construída de uma maneira diferente. De acordo com Ronaldo de Melo e Souza, uma das características do narrador de *Vidas secas* é o fato desse transmitir ao leitor do romance a “mundividência dos outros”, e não sua visão pessoal dos eventos por ele narrados (SOUZA, 2010, p. 190). Dessa forma, o que está sendo narrado corresponde à perspectiva dos personagens dessa narrativa, e não necessariamente à visão do narrador. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.
- Anda condenado do diabo, gritou-lhe o pai. (RAMOS, 1980, pp. 9-10)

No primeiro parágrafo deste excerto encontra-se a figura dos juazeiros, que parecem estar se movimentando. Conforme destaca Viviane da Guanabara Mury, em um primeiro momento, o leitor teria a impressão de que essa visão dos juazeiros corresponderia à perspectiva do narrador, sendo apenas mais um quadro descritivo do ambiente da narrativa. Porém, um leitor mais atento poderá perceber que tal visão dos juazeiros pode não corresponder necessariamente à perspectiva do narrador, mas sim a do menino mais velho que, em um momento de vertigem, vê os juazeiros se aproximando e recuando – possível motivo de sua queda e de seu choro.

Dessa maneira, podemos depreender que o menino mais velho é, nesse momento, um personagem refletor pelo qual teremos acesso não só à visão desses juazeiros, mas também à sua percepção acerca dessas árvores e do ambiente que o rodeia (MURY, 2019). Nos termos de Pouillon (1974), o que temos nesse trecho é o emprego da visão “com”, o que garante acesso aos eventos da narrativa a partir do olhar desse menino, possibilitando que se enxergue esses juazeiros junto com ele. Mais adiante, será mostrado que essa queda realmente se deu devido à vertigem: “O menino mais velho, passada a vertigem que o

derrubará, encolhido entre as folhas secas, a cabeça encostada a uma raiz, adormecia e acordava” (RAMOS, 1980, p. 12).

Contudo, distinguir as diferentes visões empregadas ao longo da narrativa é uma tarefa complexa, sendo quase impossível identificar, em determinados momentos, a quem corresponde determinada visão. Isso se deve, sobretudo, à maneira como o narrador se adere aos personagens, sendo muito difícil traçar essa fronteira entre as diferentes perspectivas presentes na história (ALMEIDA, 1999, p. 300). Porém, alguns recursos ajudam o leitor a identificar essa mudança de perspectiva, facilitando esse processo. No decorrer dessa análise, serão apresentados alguns deles.

Dando prosseguimento à leitura do romance, nota-se, novamente, o uso da visão “com” e da visão “por detrás”, contribuindo para a construção das diferentes perspectivas que serão avaliadas.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isso não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O vôo negro dos urubus fazia círculos altos em redor dos bichos moribundos. (RAMOS, 1980, pp. 9-10)

No primeiro parágrafo, observa-se, novamente, o emprego da visão “por detrás” e da visão “de fora”. Aqui, o narrador não só descreve as ações dos personagens, como também os seus sentimentos, mostrando, por exemplo, a raiva de Fabiano e o medo do menino mais velho. Essa leitura dos sentimentos dos personagens só é possível devido à visão privilegiada que o narrador tem desses sujeitos, ficando “por detrás” deles e analisando seus pensamentos e sentimentos. Contudo, o narrador de *Vidas secas*, mesmo com essa visão privilegiada, parece se restringir a tecer os mínimos comentários possíveis, sempre usando poucos adjetivos e evitando descrições minuciosas do interior desses personagens.

No último parágrafo dessa passagem, encontramos novamente o emprego de uma visão “com”, já que a descrição da caatinga parece ser realizada através da visão do próprio Fabiano. O emprego do verbo “examinar”, no parágrafo anterior, contribui para marcar essa mudança de perspectiva. No decorrer da narrativa, verifica-se que verbos ligados ao campo da visão, possivelmente, marcam esse deslocamento de visão. Assim, nesse momento não é a visão do narrador que prevalece, mas sim a do próprio sertanejo, que se comporta como um refletor, possibilitando que todo o cenário da caatinga apresentado nesse último parágrafo seja visto junto com Fabiano. Segundo Souza,

Os eventos revelam a experiência imediatamente vivida dos refletores, e não a consciência abstrata do narrador. Até mesmo sequências descritivas, que normalmente pertencem ao narrador, se nos apresentam como visões da família em fuga. A descrição aparente com que se inicia o romance é, na verdade, o prólogo dramático em que se antecipam os temas, os motivos e o tom dominante do drama dos retirantes. A caatinga não é descrita, mas emoldurada como o correlato objetivo dos viventes que a percorrem. (SOUZA, 2010, p. 190)

Através desse comentário, pode-se perceber que dentro desses quadros descritivos presentes ao longo do romance, sobretudo nesse primeiro capítulo, há o emprego da técnica da refletorização de James (2003) ou, de acordo com os termos de Pouillon (1974), o emprego de uma visão “com”. Logo, ao longo desses quadros, temos acesso à visão dos próprios personagens acerca do espaço que os cerca, permitindo que as suas percepções se revelem de dentro para fora. Assim, há momentos que variam entre a visão “de fora” e por “detrás”, correspondendo à perspectiva do narrador, para momentos em que se predomina o ponto de vista dos próprios personagens, através do emprego da visão “com”. Ou, nos termos de James (2003), temos uma alternância entre o contar – correspondendo à visão do narrador – e o mostrar – correspondendo à figura do personagem refletor.

Ao longo desse capítulo, serão encontrados outros quadros descritivos, seja da fazenda em que a família se encontra, seja da caatinga, cujo estruturação do foco narrativo se assemelha ao que foi apresentado nos últimos trechos. No entanto, em determinados momentos da narrativa, será possível identificar a composição do cenário dessa história de uma maneira diferente. Vejamos:

Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiar a morte do grupo. E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução. A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro. Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras que lhe estragavam os dedos e os calcanhares. (RAMOS, 1980, p. 14)

Nesse trecho, encontra-se Fabiano fitando o céu da caatinga. Através do emprego do verbo “olhar” empregado nessa passagem, é possível identificar um deslocamento da visão do narrador para a visão do sertanejo. Dessa forma, o panorama celeste que se constrói ao longo desse excerto corresponde, provavelmente, à perspectiva de Fabiano, e não a do narrador.

Assim, sendo Fabiano o personagem refletor desse momento, pode-se não só observar o céu junto com ele, como também vivenciar junto com ele as percepções acerca desse cenário celeste. Para tal, o narrador parece costurar sua narrativa valendo-se do emprego da visão “com”, através da perspectiva de Fabiano, e da visão “por detrás”, revelando a interioridade do personagem enquanto este contempla o céu. Ao indicar que o sertanejo fita

o céu com resolução, o narrador expõe ao leitor do romance o íntimo do Fabiano, mostrando que, apesar do contexto difícil ao qual está inserido, o nordestino ainda queria viver. Dessa maneira, tem-se acesso não só à visão do personagem, como também à sua interioridade.

Fabiano tomou a cuia, desceu a ladeira, encaminhou-se ao rio seco, achou no bebedouro dos animais um pouco de lama. Cavou a areia, com as unhas, esperou que a água marejasse e, debruçando-se no chão, bebeu muito. Saciado, caiu de papo para cima, olhando as estrelas, que vinham nascendo. Uma, duas, três, quatro, havia muitas estrelas, havia mais de cinco estrelas no céu. O poente cobria-se de cirros – e uma alegria doida enchia o coração de Fabiano.

[...]

Olhou o céu de novo. Os cirros acumulavam-se, a lua surgiu, grande e branca. Certamente ia chover. (RAMOS, 1980, pp. 14-15)

Nesse trecho, nota-se, novamente, a presença do olhar de Fabiano que, conforme já destacado, parece indicar essa mudança de perspectiva entre o narrador e o personagem. Ao olhar o céu e perceber a possibilidade concreta de chuva, o coração do sertanejo se enche “de uma alegria doida”. Isso se deve pois, junto com a chuva, vem também a possibilidade de uma melhora, mesmo que temporária, da deplorável situação em que Fabiano e sua família se encontram. No primeiro parágrafo do trecho destacado, por exemplo, podemos observar como esse contexto de miséria molda esses personagens. Fabiano se assemelha a um animal, bebendo água da lama, buscando saciar sua imensa sede. Por isso, ao se deparar com um céu estrelado, e com nuvens se acumulando no horizonte, a esperança retorna ao coração do sertanejo.

Conforme já assinalado, mesmo quando se verifica o emprego de uma visão “por detrás”, que corresponderia à onisciência completa por parte do narrador, essa visão se limita a apenas pontuar de maneira discreta os sentimentos e a vida psíquica dos personagens. Todavia, mesmo com esse estilo comedido, tais apontamentos do narrador apresentam uma grande força significativa em determinadas passagens. Nesse trecho, por exemplo, ao mostrar que “Fabiano queria viver”, descortinando a interioridade desse personagem, pode-se depreender que mesmo com todas as dificuldades, Fabiano não perde sua esperança em encontrar melhores condições para ele e sua família, mesmo que isso seja temporário.

Ademais, cabe destacar que nesses trechos apresentados ocorre o que Souza chama de “falsa terceira pessoa”. Esse processo ocorre quando se está diante de um discurso composto em terceira pessoa, que normalmente corresponderia à visão única do narrador, porém a perspectiva utilizada corresponde a de algum personagem refletorizado, e não a do narrador. Para Souza, o narrador de *Vidas Secas* não deseja transmitir ao leitor a sua experiência, mas sim, a “mundividência dos outros”, através da perspectiva dos personagens do romance. (SOUZA, 2010, p.190).

Nesse contexto, usando a terminologia de Pouillon (1974), compreende-se que as visões “de fora” e “por detrás” serão usadas de maneira precisa, sempre buscando conduzir a narrativa para que a visão dos personagens seja valorizada, através do emprego da visão “com”. Dessa forma, o narrador de *Vidas Secas* assumirá uma postura quase teatral, se limitando a preparar o palco onde os protagonistas aparecerão.

De acordo com Souza, o narrador de Graciliano Ramos tende a se comportar como um ator dramático, visto que não representa a si próprio, mas diversos outros eus. Nessa perspectiva, o narrador recusa uma postura subjetiva, assumindo uma “perspectiva intersubjetiva”:

o narrador nos apresenta a percepção pessoal e a voz dos outros personagens, mas não se representa. Pelo contrário, permanece neutro, despersonalizado [...]. Transmuta-se numa pura função narrativa a fim de salvaguardar a autonomia dos figurantes que adquirem dignidade em sua ficção [...]. (SOUZA, 2010, p. 189)

Esse processo de “despersonalização” do narrador é o que lhe confere um alto teor dramático, uma vez que ele veste as máscaras dos outros, correspondendo aos personagens da trama. Assim, o narrador representa, tal qual um ator dramático, os outros, e não a si próprio.

Por fim, faz-se necessário comentar sobre a presença do silêncio ao longo de todo esse capítulo. A frequência de diálogo entre os personagens é rara não só nesse capítulo, como no romance como um todo. Ao longo desse primeiro momento da narrativa, por exemplo, as únicas falas encontradas correspondem a Fabiano brigando com seu filho, que caiu no chão devido à sua vertigem. Por isso, é presumível que toda a família apresente problemas envolvendo a comunicação, limitando-se a falas curtas e pouco expressivas.

Acerca dessa carência de linguagem, Mallard discorre que

O pensar muito e o falar pouco têm sua razão de ser, ou melhor dizendo: o falar para si e não falar para outrem não podem ser encarados unicamente em termos de incapacidade de expressão oral, embora também isso contribua para retratar o submundo nordestino. O que ocorre é que as personagens têm receio da comunicação oral, não se arriscam ao diálogo a não ser em situações indispensáveis ou anormais. (MALLARD, 1976, p. 99)

Pode-se entender que esse problema de comunicação envolvendo os personagens de *Vidas Secas* é resultado, sobretudo, do medo envolvendo a expressão linguística desses personagens. Fabiano, por exemplo, se sente subjugado, devido à sua linguagem:

Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (RAMOS, 1980, p. 20)

Nesse trecho do romance, retirado do seu segundo capítulo, observa-se essa preocupação de Fabiano acerca de sua língua, e de seu complexo de inferioridade linguística frente a “gente da cidade”. Dessa forma, situações de diálogos, com a utilização de um discurso direto, são raras ao longo do romance, uma vez que tal presença seria, no mínimo, inverossímil, por conta desse receio quanto à utilização da linguagem.

Essa ausência de diálogos contribui, possivelmente, para a utilização da visão “com” ou, de acordo com James (2003), para o processo de refletorização. Conforme destaca Almeida, a percepção sensorial dos personagens ganhará mais intensidade ao longo da narrativa justamente devido a essa problemática linguística (ALMEIDA, 1999, pp. 304-305). Dessa forma, não é de se estranhar o emprego de um foco narrativo que procura privilegiar as percepções dos personagens dessa trama.

Na próxima seção, exploraremos o capítulo “Baleia”, que apresenta a cachorrinha da família de Fabiano como principal personagem refletor. Assim, buscar-se-á analisar de que maneira se deu esse processo de refletorização da personagem, e como o foco narrativo foi estruturado ao longo da narrativa dentro desse capítulo.

2.3 “Baleia”: a perspectiva de uma cachorra que estava para morrer.

Em “Baleia”, nono capítulo do romance, a narrativa se centra na morte da cachorrinha da família de Fabiano, sendo possível observar a importância desse animal para essa família ao longo dessa parte da narrativa. Não que ao longo do romance essa importância passe despercebida, mas aqui a relevância da cachorrinha se torna clara devido à necessidade de se lidar com a sua ausência. Vale também frisar que nesse momento da história a narrativa se destaca por buscar evidenciar as percepções desse animal sobre sua família e sobre a iminência de sua morte, a qual ela não é capaz de compreender.

Em uma carta destinada à sua segunda esposa, Heloisa de Medeiros Ramos, em 1937, Graciliano Ramos relata sua empreitada literária em produzir um determinado conto sobre uma cachorra. Na carta, ele diz

Escrevi um conto sobre a morte duma cachorra, um troço difícil, como você vê: procurei adivinhar o que se passa na alma duma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre desejando acordar num mundo cheio de preás. Exatamente o que todos nós desejamos. (RAMOS, 2001, pp. 276-277)

Esse conto produzido pelo autor era o início do que mais tarde se tornaria o romance *Vidas secas*, publicado em 1938. Mallard mostra que o capítulo “Baleia” do romance provavelmente foi influenciado pela estrutura desse conto de Graciliano (MALLARD, 1976, pp. 66-67). Por isso, é possível relacionar algumas características desse conto, destacados por Graciliano em sua carta, com a maneira como esse capítulo do romance foi estruturado. Centrado em Baleia, esse capítulo tem a própria personagem como principal personagem refletor. Dessa forma, através de uma construção que permite que se adentre no interior desse animal e se vivenciem os eventos narrados junto com ele, será possível, conforme dito por Graciliano, “adivinhar o que se passa na alma de uma cachorra”.

Outro aspecto digno de nota é a maneira como a morte será retratada nesse capítulo. Sendo Baleia uma personagem refletora, será possível acompanhar esse processo de morrer junto com a personagem. Normalmente, *Vidas secas* é tido como um romance regionalista, visto que aborda questões ligadas, principalmente, ao sertão nordestino. Porém, segundo o pensamento de Mallard, ao abordar assuntos como a morte, assim como o medo e a angústia que envolvem esse momento, *Vidas secas* ganha um caráter de universalidade: “o regional é universalizante na medida que mostra o desespero do homem frente à morte de um ente querido e sua perda de consciência durante a agonia”. (MALLARD, 1976, p. 68). Tais aspectos universalizantes aparecem nesse capítulo através dos personagens, que têm de lidar com a iminência da morte de Baleia, e da própria cachorrinha, a qual vivenciará esse momento junto com o leitor.

Como dito anteriormente, Baleia é o personagem refletorizado que ganha maior destaque nesse capítulo. Porém, antes de se chegar a esse processo de refletorização da personagem, há toda uma preparação do narrador dessa história para que a visão dessa cachorra ganhe destaque dentro da narrativa. O narrador de *Vidas secas* assume, assim, um tom dramático, despersonalizando-se para que a “mundividência” dos personagens possa aparecer. No entanto, para que isso ocorra, não é possível que o narrador atue como único mediador da narrativa. Souza afirma que a narração corresponde a uma mediação, todavia, tal mediação não precisa ser centrada, unicamente, na figura do narrador. Segundo o autor, “A mediação lógica exige um só mediador, que é o narrador que detém a visão suprema dos acontecimentos. A mediação dialética requer a interação de dois mediadores, que são o narrador e o refletor ou o personagem que reflete os eventos”. (Souza, 2010, p. 180)

Dessa maneira, o narrador de *Vidas secas* procura se manter neutro ao longo da narrativa, “despersonalizando-se”, e assumindo essa postura dialética. Consoante ao que foi mostrado na análise do primeiro capítulo do romance, esse narrador assume uma “mera função narrativa”, agindo, segundo Souza, de maneira a dar autonomia aos sujeitos dessa narrativa (SOUZA, 2010, pp. 188-189). No trecho a seguir, pode-se observar como esse narrador vai tecendo essa trama antes de mostrar a perspectiva dos personagens.

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.
[...]
Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito. (RAMOS, 1980, p. 85)

Nessa passagem, que corresponde às primeiras linhas do capítulo em questão, percebe-se um narrador que se limita a apenas descrever o estado de saúde da cachorra e a resolução de Fabiano diante dessa situação. Para realizar tal descrição de Baleia, o narrador faz uso da visão “de fora” mostrando somente o aspecto externo da personagem, sem tecer nenhum comentário acerca da condição da cachorra.

No último parágrafo desse texto, ainda há o predomínio da visão “de fora”, pois nosso acesso restringe-se, novamente, ao “meramente observável”. Porém, ao dizer que Fabiano desejava que a cachorra não sofresse muito, o narrador emprega a visão “por detrás”, relatando a interioridade desse personagem. Isso nos ajuda a perceber uma possível preocupação de Fabiano com sua cachorra, evidenciando que esse homem nutre um carinho por seu animal que, estando com a saúde já muito debilitada, precisa ser sacrificada de modo a evitar o seu sofrimento.

Contudo, observa-se que esse narrador não tece nenhum juízo de valor sobre a decisão de Fabiano. Isso pois o narrador de *Vidas secas* se comporta de maneira impessoal, neutra (SOUZA, 2010, pp. 188-189). Cabe, então, aos refletores da narrativa reagir aos eventos, refletindo as suas emoções e as suas percepções ao longo da narrativa, permitindo que o leitor vivencie essa narrativa junto com eles. Segundo Souza,

O estilo *palo seco* do narrador neutro e a vivência emocional do refletor constituem a forma dramática da narrativa. O travejamento estrutural do romance compaginado na despersonalização do narrador e na personificação de atores subjugados pelas emoções de temor e angústia constitui a narrativa poética e genuinamente trágica de Graciliano Ramos, que se consuma na interação dialética do rigor impessoal e do vigor passional. (SOUZA, 2010, p. 193)

Dessa forma, esse estilo “seco” do narrador contribuirá para que as percepções e as vivências dos personagens refletores ganhem destaque ao longo da narrativa. Com isso, pode-se notar uma diferença entre o discurso “palo seco” do narrador e o discurso passional dos personagens, como pode ser observado no seguinte trecho

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre de Baleia. Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia. (RAMOS, 1980, p. 86)

Nesse fragmento, nota-se a angústia de Sinhá Vitória diante da decisão de Fabiano de matar Baleia. Cumpre observar a maneira como tal passagem foi construída a fim de evidenciar os sentimentos dessa mulher. À primeira vista, tem-se a impressão de que o narrador, nesse momento, se vale somente de uma visão “de fora”, mostrando as ações dos personagens, e de uma visão “por detrás”, revelando a interioridade de Sinhá Vitória, permitindo que o leitor tenha acesso aos seus sentimentos. Essa organização de perspectiva do narrador é feita de maneira objetiva, aparentemente evitando-se construções demasiadamente sentimentais.

Contudo, essa visão objetiva do narrador é contrastada com a frase final dos dois parágrafos desse excerto. Nessas frases, observa-se um sentimento de pena pela cachorrinha da Baleia, numa fala que revela carinho pelo animal. Essa fala possivelmente corresponde à visão de Sinhá Vitória que, refletorizada nesse momento, mostra toda a sua dor perante à morte de sua cachorra. Assim, nessas frases finais, encontra-se a perspectiva da personagem, e não a do narrador.

O narrador seco e objetivo desse romance não apresentaria em seu discurso essa carga sentimental; o emprego de um sufixo de diminutivo, por exemplo, ajuda a sinalizar esse contraste entre o discurso do narrador e do personagem. Assim, através do emprego de uma visão “com”, pode-se sentir toda a carga dramática desse evento junto com Sinhá Vitória, que se comporta como personagem refletor nesse momento da narrativa.

Essa construção ajuda a evidenciar essa “mediação dialética” apontada por Souza (2010). Nesse trecho, o narrador não mostra nenhuma carga sentimental, atuando de maneira impessoal frente ao evento narrado. Com isso, a carga dramática envolvendo essa escolha de Fabiano é mostrada através da perspectiva de Sinhá Vitória, permitindo que o leitor vivencie com ela toda essa angústia diante da possível morte de sua cachorra.

Além dessa distinção existente entre o discurso do narrador e o discurso dos personagens refletores, outro aspecto que pode contribuir para marcar a presença do emprego da visão “com” ao longo da narrativa é a presença de verbos sensoriais. Vejamos:

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se
Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam com liberdade. Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido. (RAMOS, 1980, pp. 88-89)

Nesse trecho, constatamos o emprego constante de verbos ligados ao campo sensorial, tais como olhar, sentir, aspirar. Além do emprego desses verbos, há também o uso de substantivos ligados a esse campo semântico, tais como olfato, língua, cheiro etc. A utilização desses verbos e desses substantivos contribuem para uma possível distinção entre a visão do narrador e a visão da Baleia.

Na carta destinada à sua esposa, Graciliano Ramos destaca a importância desses verbos sensoriais. Ao falar sobre o conto que acabara de escrever, ele relata que “o mundo exterior se revela a minha Baleia por intermédio do olfato, e eu sou um bicho de péssimo fato” (RAMOS, 2001, pp. 276-277). Assim, depreende-se a importância desses verbos sensoriais que auxiliam na compreensão do mundo interno desse animal.

Esse trecho do capítulo corresponde ao momento em que Baleia foge após Fabiano lhe dar um tiro no quadril. Assustada com a atitude do dono, o animal bate em retirada em direção aos juazeiros da fazenda, procurando se esconder. A partir desse momento, Baleia torna-se o “centro de interesse” dessa narrativa, isto é, o personagem refletor. Logo, será possível acompanhar junto com a cachorrinha todo o seu processo de morrer, vivenciando suas angústias e os temores que envolvem esse momento. Tal angústia diante da morte parece se intensificar devido ao fato de se tratar das percepções de um animal irracional. Sendo uma cachorra, Baleia não sabe que está morrendo, visto que tal noção de morte é algo iminentemente humano. Dessa forma, esse pobre animal vivencia esse processo sem realmente saber o que lhe está acontecendo, causando-lhe grandes confusões.

Já no primeiro parágrafo desse trecho, pode-se observar esse desconhecimento de Baleia diante de sua real situação. Ao olhar para si, ela não entende o que lhe está acontecendo. Nesse trecho, aliás, é possível notar essa mediação entre narrador e personagem refletor. A frase de abertura, possivelmente, corresponde à visão do narrador, que mostra ao leitor a aflição da pobre cachorra ao se olhar. Contudo, o que vem depois no

decorrer desse parágrafo, provavelmente, representa as percepções e as visões da própria Baleia. O emprego de um verbo sensorial – “olhar” – contribui para marcar essa distinção de visões. Além disso, tal questionamento parece evidenciar, justamente, as angústias do animal que não se percebe morrendo. A última frase, inclusive, parece demonstrar essa visão turva do animal, relacionando-se ao nevoeiro que lhe embaça a visão. Esse processo de mediação entre a visão do narrador e a visão do personagem continua ao longo desse trecho, sendo possível observar através do emprego dos verbos sensoriais essa distinção entre a perspectiva de Baleia e do narrador.

Esse processo de refletorização permite que se vivencie essa morte junto com a personagem, sentindo com ela as angústias envolvidas durante esse processo. Porém, outro fator intrigante acerca desse mecanismo é a possibilidade de se observar junto com Baleia os delírios provocados por essa morte iminente. Em determinados momentos desse trecho, nota-se esse delírio, representado pela presença dos preás – animais caçados por Baleia e que vivem escondidos – que milagrosamente descem do morro e, sem muitas explicações, desaparecem. É interessante que tais animais, na visão da cachorra, parecem caçar de sua triste situação, se aproveitando desse momento de liberdade para tirar sarro de sua inimiga.

No trecho a seguir, podem-se perceber novamente tais questões, reforçando-se a ideia das alucinações de Baleia em seus últimos momentos de vida.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.
Os chocalhos das cabras tintilaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.
Baleia assustou-se. Que fazia aqueles animais soltos à noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.
(RAMOS, 1980 pp. 89-90)

A presença das cabras – que não deveriam estar ali, segundo a própria cachorra – somada ao forte cheiro do chiqueiro corroboram na percepção da alucinação da personagem causada pela sua morte iminente. Aliás, cabe destacar a existência da escuridão, relacionando-se ao nevoeiro do trecho anterior, que, nesse momento, parece tomar por completo a visão do animal. Essa escuridão também pode ser relacionada à morte iminente da personagem que, nessa passagem, parece perder de forma gradativa o seu contato com o mundo real.

Ademais, nesse trecho verifica-se a preocupação de Baleia com as suas obrigações com a família de Fabiano. Ao notar que os animais, os quais deveriam ser guardados por ela,

estavam soltos, a cachorra se recorda que ela deveria ter evitado essa fuga. Apesar dessa visão das cabras corresponder, possivelmente, a uma alucinação de Baleia, isso não impede que um sentimento de inutilidade tome o animal. Semelhante ao ocorrido em sua visão dos preás descendo o morro, aqui novamente parece que os animais estão tirando proveito da situação da cachorra, que está completamente inutilizada devido ao tiro que levou.

Somado a esse sentimento, nota-se ao final desse trecho um carinho por sua família, evidenciado na busca pelos meninos. Ao longo do romance, observa-se um forte laço afetivo entre os filhos de Fabiano e a cachorra Baleia. Nesse capítulo, por exemplo, ao perceber a possível morte de sua fiel companheira, os meninos se desesperam, sendo necessário que sinhá Vitória os acalme. No trecho a seguir, é possível identificar esse afeto de Baleia por seus donos.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar, sinhá Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descasar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E findo os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

[...]

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de Preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolaria com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos e enormes. (RAMOS, 1980, pp. 90-91)

Esse trecho encerra o capítulo, e, semelhante aos demais, descreve as percepções e sentimentos da cachorrinha diante da morte que se aproxima. Aqui, novamente, as alucinações de Baleia aparecem, como, por exemplo, na figura dos preás que caminham pela cozinha. Porém, nesse trecho, é possível perceber uma confusão ligada à percepção temporal e espacial da cachorra.

Isso pode ser notado, por exemplo, quando se narra que Baleia estava na cozinha, entre as trempes do forno de Sinhá Vitória, local onde a cachorra costumava dormir. Essa percepção espacial não é do narrador, mas sim de Baleia, personagem refletora nesse momento da narrativa. Vale lembrar que após levar o tiro, Baleia foge em direção aos juazeiros, se escondendo no mato. Porém, com a morte cada vez mais próxima, a cachorra começa a alucinar, comprometendo, assim, sua noção espacial. Por isso, tal percepção de que a Baleia está na cozinha, corresponde, possivelmente, a um desvario da cachorra que, morrendo, se vê nesse espaço tão acolhedor e que lhe transmite segurança.

O último parágrafo parece referir-se ao mundo ideal de Baleia. Nesse último suspiro do pobre animal, o narrador parece se despersonalizar quase que por completo, dando espaço para que as percepções da cachorrinha apareçam, permitindo que o leitor tome conhecimento desse paraíso ao qual Baleia se encaminhará após sua morte. Nesse mundo ideal, percebe-se todo afeto que a cachorrinha tem por Fabiano e sua família, visto que é possível identificar a presença não só de Fabiano, como também de seus filhos, seus companheiros de brincadeiras. Assim, esse capítulo termina com Baleia se vendo em um mundo repleto de preás, junto com sua família, finalmente descansando após sua dura jornada ao lado de Fabiano.

Através desse processo em que Baleia se torna a personagem refletora, é possível vivenciar junto com ela todas essas angústias que antecedem sua morte. Ademais, tal “mediação dialética” (SOUZA, 2010), permite que o narrador abra espaço na narrativa para que se tenha acesso à interioridade de Baleia, porém num processo que vem de dentro para fora. Aqui, o narrador nada conta; temos acesso aos eventos narrados através de Baleia que, sendo personagem refletora, permite que o leitor vivencie os eventos da história junto com ela.

Após a análise desses dois capítulos de *Vidas secas*, será apresentado a seguir o estudo dos mesmos capítulos na adaptação em quadrinhos do romance. Para tal, será feita a análise dos trechos correspondentes aos utilizados na análise do romance, buscando-se criar um paralelo entre o romance e a HQ. Visto que o objetivo deste trabalho é buscar formas de se trabalhar o texto literário a partir da linguagem dos quadrinhos, acredita-se que construir tal correspondência é o mais adequado para esse fim.

3. *Vidas secas* em quadrinhos: um multiperspectivismo imagético

No capítulo anterior, realizou-se a análise do texto literário, investigando como o foco narrativo é construído nos capítulos “Mudança” e “Baleia” do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Agora, será feito o estudo da adaptação literária em quadrinhos desse romance, avaliando de que maneira o foco narrativo é estruturado nessa HQ. Para tal, selecionaram-se os trechos correspondentes aos utilizados no estudo do romance, a fim de estabelecer uma correlação entre o romance e à sua respectiva adaptação em quadrinhos.

Vale lembrar que o objetivo desse trabalho é buscar descobrir se a linguagem dos quadrinhos pode ser utilizada como um elemento facilitador no processo de ensino de literatura. Assim, estabelecer tal correspondência entre a análise do romance e a de sua respectiva adaptação é fundamental. Através desse paralelo entre a linguagem literária e a linguagem dos quadrinhos, buscar-se-á evidenciar a constituição do foco narrativo ao longo dessa narrativa quadrinística de *Vidas secas*.

Além disso, será apresentado como alguns dos elementos próprios da narrativa dos quadrinhos podem auxiliar na compreensão do foco narrativo do romance de Graciliano. Esses elementos serão tidos enquanto facilitadores, visto que eles poderão contribuir no processo de ensino aprendizagem das aulas de literatura, auxiliando não só professor, como também o aluno a entender os mecanismos narrativos desse romance.

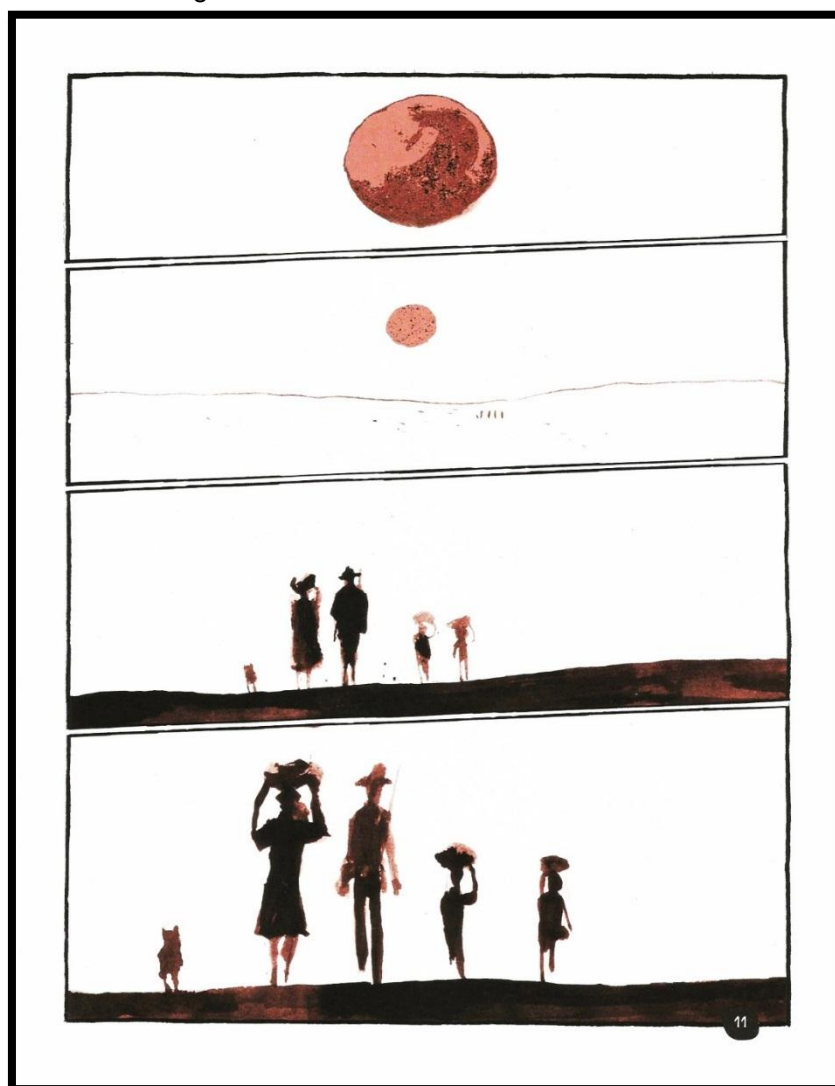
Para iniciar a análise, será focado, inicialmente, o capítulo de abertura dessa HQ, que mostra a família de Fabiano em seu processo de mudança, caminhando pela região da caatinga nordestina. Em seguida, será focalizado o capítulo “Baleia”, popularmente conhecido por retratar a morte da cachorra dessa família. Nessa apreciação, tentar-se-á demonstrar a relação existente entre a construção do foco narrativo desse capítulo e todo o processo de morte da cadelinha.

3.1 Os cenários de “Mudança” nos quadrinhos

O primeiro capítulo da HQ de *Vidas secas* corresponde aos eventos narrados no capítulo de abertura do romance, havendo uma grande semelhança entre essas duas narrativas. Assim como acontece no texto literário, nos quadrinhos observa-se nesse primeiro momento uma descrição dos ambientes e dos cenários que compõem essa história, além de uma breve apresentação dos personagens. Contudo, dentro da HQ, esse momento

introdutório é realizado a partir de recursos próprios do texto quadrinístico, valorizando-se, principalmente, o uso do imagético para retratar os ambientes e os personagens da narrativa.

Figura 1 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Esse primeiro trecho constitui a abertura da narrativa na HQ, sendo possível observar aqui uma estrutura narrativa semelhante a do romance. Nota-se, por exemplo, que essa página está composta por quadros da caatinga e também dos personagens, se assemelhando à descrição dos cenários realizada no romance que busca produzir esses quadros dos ambientes presentes ao longo da história (Mallard, 1976, p. 86). No entanto, como a narrativa do quadrinho é realizada por meio de imagens, a composição desses quadros descritivos possibilita a construção de outros sentidos, associados, sobretudo, às técnicas empregadas para estabelecer essa ambientação narrativa.

Outro ponto interessante a ser destacado é que, tanto no romance quanto na HQ, torna-se possível observar nesse primeiro momento um foco narrativo construído a partir daquilo que é “meramente observável”, correspondendo à visão “de fora” proposta por Pouillon (1974). Assim, semelhante ao romance, aqui se terá acesso apenas à exterioridade dos personagens e à ambientação da narrativa. Porém, dentro da HQ são encontrados outros recursos – também relacionadas ao campo do imagético – que possibilitam outros sentidos relacionados a esse “meramente observável”, permitindo que o leitor, por exemplo, adentre nesses ambientes que estão sendo apresentados, criando uma possível sensação de imersão.

Nos quadrinhos, uma das maneiras de se observar a organização do foco narrativo é através da análise das escolhas de enquadramento utilizadas pelo autor. Assim, conforme destaca McCloud, escolher como enquadrar os momentos narrados dentro dos quadrinhos corresponderia a escolher os ângulos de uma câmera em fotografia e filmagem, possibilitando que se agarre o leitor pelo ombro para levá-lo até o ponto certo e dizer-lhe: ‘aqui está você, agora olhe’. (McCloud, 2008, p. 24)

Desse modo, esse recurso pode ser associado à construção do foco narrativo dentro do texto quadrinístico. Quando se está diante de um determinado quadro dentro de uma HQ, se está diante de uma determinada escolha de perspectiva. Com isso, o leitor é levado a ver determinada cena a partir da escolha de um determinado foco, podendo corresponder à visão do narrador ou a de um personagem, por exemplo. Nessa primeira página destacada, é possível notar que cada um dos quadros que a compõem apresentam enquadramentos distintos, produzindo, portanto, sentidos diferentes que, somados, compõem a narrativa do quadrinho.

Figura 2 – Trecho da HQ de *Vidas secas*

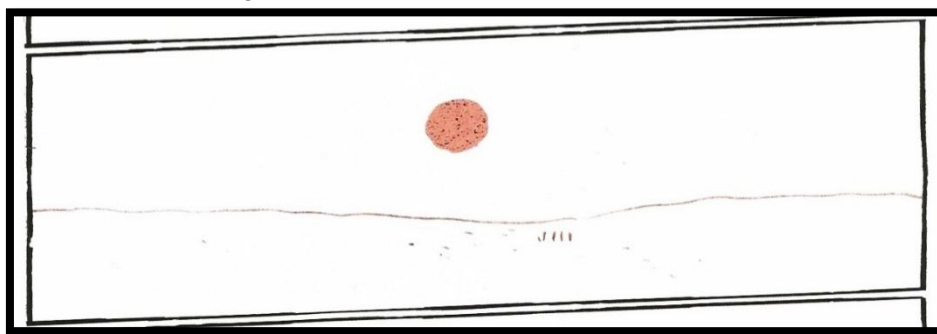


Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Ao se analisar o primeiro quadro, observa-se a presença de um grande sol avermelhado centralizado em um fundo branco. Isso permite que a figura desse sol se destaque, colaborando para que o leitor dessa HQ perceba a importância desse elemento na

narrativa. Dentro dos quadrinhos, os objetos ou personagens centralizados dentro de um quadro tendem a ser mais valorizados, visto que é esse centro que o olhar do leitor encontrará primeiro (McCLOUD, 2008. p. 24). Sublinha-se, pois, a relevância desse elemento através da composição desse primeiro quadro.

Figura 3 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

No quadro seguinte, o sol permanece centralizado. Todavia, nota-se um “recuo da câmera do narrador” a partir dele, mostrando todo o cenário da caatinga. Essa construção permite que o leitor não só perceba onde essa narrativa ocorre, como também proporciona uma sensação de “estar lá”. Além disso, através desse recuo feito a partir da figura do sol avermelhado, cria-se uma noção de profundidade, apontando para a imensidão dessa caatinga.

Ainda nesse quadro, observa-se a família de Fabiano desenhada de maneira tão pequena que, dentro dessa imensidão da caatinga, sua presença torna-se quase ínfima, passando quase despercebida. Em virtude disso, a forma como esse quadro foi composto parece mostrar o quão opressor é esse ambiente da caatinga, evidenciando-se a desvantagem que esse grupo tem na luta para sobreviver a esse ambiente hostil. Percebe-se, assim, que essa organização imagética contribui para evidenciar esse cenário grandioso e ameaçador que subjuga a família de Fabiano.

Consoante o que foi exposto, pode-se depreender que nesse primeiro momento há uma preocupação em construir esse ambiente da caatinga. É possível observar esse cuidado através das construções imagéticas realizadas entre os quadros que compõem essa página. Nos quadrinhos, é comum deparar-se com o que McCloud chama de “tomada panorâmica”, responsável por dar aos leitores um maior senso de localidade. Tal técnica, normalmente, consiste em um grande quadro em que o cenário é apresentado, mostrando aos leitores onde a história acontecerá, seguido de outros quadros em que se destaca o protagonista por meio de um “close-up”, isto é, uma aproximação da câmera nesse personagem (McCLOUD, 2008,

pp. 22-23). Na HQ de *Vidas secas*, observa-se tal procedimento ao longo dessa primeira página, visto que há um quadro com o cenário da caatinga em destaque e, logo em seguida, dois quadros com a família de Fabiano, a qual vai ser destacada através da técnica de “close-up”. Dessa forma, o leitor passa não só a ter esse senso de localidade como também a conhecer os personagens dessa história.

Figura 4 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Aliás, percebe-se que tal procedimento também contribui para criar essa oposição entre a família de Fabiano e esse ambiente da caatinga. Com a utilização dessa técnica de “close-up” aliada à pequenez com que esses personagens foram caracterizados, evidencia-se a insignificância dessa família diante da imensidão desse cenário opressor. Conforme mencionado, esse grupo se vê envolvido por essa vastidão, impossibilitando-o de vislumbrar outras realidades que fujam desse contexto de seca, fome e miséria.

Somado a isto, vale destacar a presença do vermelho que, assim como no romance, possui uma forte significação dentro da narrativa desse quadrinho. Além do sol vermelho que se destaca nesses dois primeiros quadros, nota-se a presença de um tom avermelhado por toda a página, sendo possível identificar traços dessa cor tanto nos personagens quanto na composição de todo o ambiente da caatinga. Guazzelli, ilustrador dessa HQ, explica em entrevistas que a escolha desse tom avermelhado e de cores mais terrosas colaboram para

evidenciar essa vida agreste, marcada por esse aspecto rude e, ao mesmo tempo, belo. Dessa forma, o ilustrador mostra que evitou apresentar uma “visão colorida e cheia de detalhes”, uma vez que tal visão não corresponderia à realidade dessa família. (GUAZZELLI, 2015, on-line)

Por conseguinte, é possível observar um predomínio da visão do narrador nessa apresentação do “meramente observável”. Semelhante ao romance, nota-se que nesse primeiro momento, em que será feito esse quadro da caatinga, a visão do narrador prevalece. Todavia, ao longo desse capítulo, percebe-se que outras perspectivas irão ser mostradas, conforme poderá ser visto no trecho a seguir.

Figura 5 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Assim como no trecho anterior, aqui se observa novamente uma tomada panorâmica mostrando a família de Fabiano. Através do primeiro quadro desse excerto, nota-se que um dos personagens fica para trás enquanto o resto da família continua a caminhar. Pela leitura

integral da página, deduz-se que foi um dos filhos de Fabiano que não conseguiu acompanhar o restante do grupo.

Após essa tomada panorâmica, temos um quadro em que a figura de um dos meninos é centralizada, continuada por um outro quadro que se fixa no olhar do garoto através de um “close-up”. Por meio desse procedimento, a atenção do leitor é chamada para esse olhar, que ganha destaque nesses dois quadros.

No terceiro quadro, seguinte a essa focalização no olhar do menino, observa-se uma mudança brusca de enquadramento, associada a uma possível mudança de perspectiva. Nesse quadro, através da maneira como o desenho é feito e do ângulo utilizado – que dá a impressão de estar-se diante do personagem – o leitor vê Fabiano. Essa visão possivelmente corresponde à visão do próprio menino que, ao ficar para trás, vê seu pai olhar para ele e xingá-lo. Dessa maneira, pode-se entender que nesse quadro se tem acesso à visão do personagem, correspondendo ao que foi visto no romance através da visão “com” de Poillon (1974) e da técnica de refletorização de James (2003).

Figura 6 – Trecho da HQ de *Vidas secas*

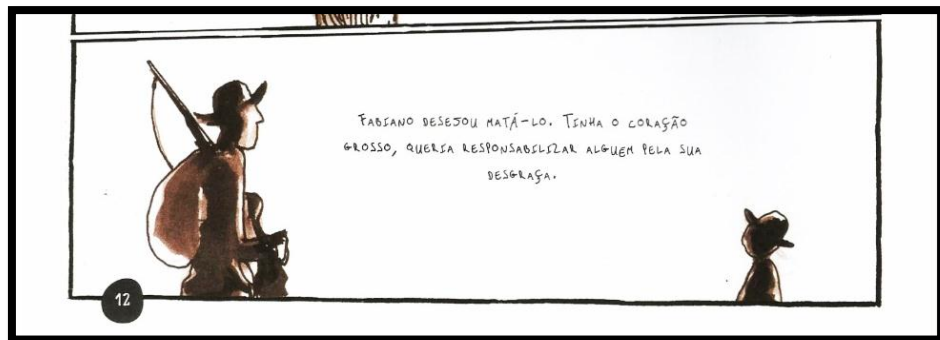


Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017

Ademais, ao retornar ao romance, constata-se que esse trecho corresponde, justamente, ao momento em que o menino mais velho cai devido ao calor excessivo da caatinga. Assim, mesmo com as alterações feitas nesta adaptação, pode-se concluir que nesse terceiro quadro estamos diante da visão do personagem, e não do narrador, repetindo o que acontece no romance. No entanto, devemos destacar que na HQ o foco narrativo é estabelecido através de um conjunto de enquadramentos específicos, que permite que o leitor tenha acesso à visão desse menino que ficou para trás.

Ao final desse trecho, observa-se no último quadro algo semelhante ao que ocorreu no romance. Nesse momento, o enquadramento mostra os dois personagens se olhando, correspondendo, possivelmente, à visão do narrador. Além disso, nota-se que nesse trecho o uso do textual irá auxiliar na construção narrativa, permitindo que o narrador exponha a interioridade desses personagens. Tal composição se assemelha à visão “por detrás” (POUILLON, 1974), isto é, o narrador exteriorizando os pensamentos e sentimentos dos personagens presentes na narrativa. No excerto “Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça”, verificam-se os sentimentos de Fabiano em relação ao filho que ficou para trás e as suas angústias relacionadas a sua sina sertaneja. Tal procedimento corresponde, justamente, à visão “por detrás” de Pouillon.

Figura 7 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Nesse contexto, o narrador utiliza as palavras como uma forma de complementar o elemento imagético, visto que somente as imagens não seriam suficientes, nesse momento, para mostrar a interioridade dos personagens. McCloud afirma que existem diversas maneiras de se combinar texto e imagem nos quadrinhos. Nesse quadro, por exemplo, ocorre o que o autor classifica como “específica da palavra”, que se dá quando o textual apresenta tudo aquilo que o leitor precisa saber, enquanto as imagens assumem um aspecto mais ilustrativo (McCLOUD, 2008, pp. 130-132). Essa técnica possibilita que se forneçam grandes informações acerca da história por meio de poucas palavras, permitindo uma maior concisão narrativa dentro da HQ.

Além disso, essa técnica também permite ao narrador uma maior flexibilização acerca da forma que ele irá compor a sua narrativa. Visto que as palavras assumem um grande valor expressivo, o autor pode ilustrar tais cenas da maneira que lhe for mais conveniente, ganhando uma grande liberdade narrativa. Contudo, apesar dessa possibilidade, nota-se que o narrador da HQ de *Vidas secas* se assemelha ao narrador do romance, pois privilegia um estilo mais comedido, expondo somente o essencial. Nesse quadro, por exemplo, o narrador

poderia se valer desse recurso para desenhar personagens mais bem detalhados, explorar o cenário de fundo, dentre outras possibilidades. No entanto, o narrador prefere evidenciar apenas a interioridade desses personagens, evitando o uso de desenhos chamativos ou fora de contexto. Inclusive, é interessante destacar que a parte textual está localizada no centro do quadro, reforçando essa importância do elemento verbal.

Nos últimos trechos destacados, atesta-se uma preocupação com a construção do cenário da caatinga. Entretanto, no que concerne a caracterização dos personagens, pouco foi mostrado nesse primeiro momento. Por esse motivo, escolheu-se outro trecho para se abordar tal questão, mesmo que esse não apresente, necessariamente, uma correspondência direta com os trechos trabalhados no romance. Ademais, esse próximo excerto apresenta outra técnica de composição de cenário que se assemelha à narrativa do romance, colaborando com o objetivo dessa análise da HQ.

Figura 8 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Figura 9 – Trecho da HQ de *Vidas secas*

Fonte: BRANCO, GUAZZELLI, 2017.

Esse terceiro trecho corresponde ao momento da chegada da família de Fabiano à fazenda em que eles irão residir no decorrer da história. Para apresentar esse novo espaço, são utilizadas outras técnicas narrativas próprias do texto quadrinístico. Se o cenário da caatinga foi construído a partir de tomadas panorâmicas, o espaço da fazenda é introduzido ao leitor por meio de uma fragmentação espacial, elaborada através da composição de quadros distintos que contribuem na estruturação desse cenário. Cada um dos quadros que compõem esse cenário apresenta detalhes e aspectos diferentes desse novo ambiente por meio dessa técnica de fragmentação. Isso possibilita que ele seja “construído na mente do leitor”, que irá vagar de quadro em quadro para compô-lo. (McCloud, 2008, pp. 166-167)

Essa estrutura está diretamente associada à transição de um quadro para o outro dentro da sequência de quadros que compõem a narrativa do quadrinho. McCloud (2008) mostra que a maneira como tal transição ocorre contribui para a construção de sentido dentro da HQ relacionada a uma intenção narrativa. Assim, caso se deseje mostrar uma cena de ação, por exemplo, a forma como um quadro irá transicionar para o outro deverá ser feita de uma determinada forma, enquanto que, caso se deseje construir um diálogo entre os personagens, existirá uma outra forma de se construir essa transição de quadros (McCLOUD, 2008, pp. 16-17).

Nesse trecho destacado, encontra-se o que McCloud chama de “transição de aspecto a aspecto”, que consiste na transição de um a outro aspecto de um lugar, de uma ideia, ou de um estado de espírito. Esse tipo de transição permite que se “congele” o tempo da narrativa, possibilitando que o olhar do leitor vague de quadro em quadro para compor um cenário, conforme ocorre na HQ de *Vidas secas* (McCLOUD, 2008, p. 15).

Na maioria das vezes, usada para estabelecer um clima ou sentido de lugar, o tempo parece parar nessas combinações silenciosas. Até a sequência

parece menos importante aqui do que nos outros tipos de transição. Em vez de atuar como uma ponte entre momentos distintos, aqui o leitor deve compor um único momento, utilizando fragmentos dispersos. (McCLOUD, 2005, p. 79)

Nessa fala de McCloud, observa-se como a utilização dessa transição somada à fragmentação dos quadros contribui para estruturação desse novo cenário da HQ. Ademais, esse mecanismo permite que o leitor construa sua própria imagem dessa fazenda junto com a família de Fabiano, que está conhecendo esse espaço pela primeira vez. Isso só é possível pois essa fragmentação do espaço possibilita que o leitor experimente esse novo mundo de uma maneira semelhante a maneira como ele faria na vida real: olhando para os lados, para cima, para baixo, “um pedaço por vez” (McCloud, 2005, p. 167). Dessa forma, leitor e personagens compartilham dessa mesma experiência sensorial envolvendo esse novo espaço narrativo, desconhecido para ambos.

Tal estrutura remete à técnica da refletorização presente ao longo do romance, a qual possibilita que o leitor possa ver tal cenário de maneira semelhante aos personagens dessa trama. Assim, mesmo que na HQ essa fragmentação não esteja diretamente ligada ao foco narrativo, ela propicia uma experiência sensorial ao seu leitor muito próxima da vivenciada ao longo da narrativa de Graciliano Ramos.

Um outro aspecto digno de nota é a existência do silêncio nesse trecho, que contribui para o congelamento do tempo dentro da HQ. Uma das formas de se marcar o tempo no texto quadrinístico é através da utilização de elementos textuais. Assim, quanto maior for a presença desses elementos em um determinado quadro, mais tempo o leitor passará nele. Contudo, quando não há elementos textuais presentes, essa marcação temporal é quase inexistente. Dessa forma, o intervalo de tempo num quadro silencioso é indefinido, e esse efeito pode durar uma página inteira, a exemplo desse trecho destacado. Então, se o silêncio dos personagens já era essencial para a narrativa do romance, na HQ ele ganhará ainda mais destaque, sendo responsável por marcar esse tempo parado, permitindo que o leitor vagueie pela cena.

Ainda sobre esse silêncio, vale enfatizar que, devido ao trabalho com o imagético, é possível ver o silêncio existente nessa família, não só percebê-lo, como no romance. Além disso, percebe-se que no decorrer da HQ há poucos balões ou indicações de fala dos personagens, marcando, justamente, essa falta de diálogos entre os personagens, algo característico do romance.

Esse trecho também apresenta detalhes interessantes que permitem depreender determinados sentidos ligados à caracterização dos personagens. Através de um olhar mais

atento, percebe-se que eles não apresentam expressões, parecendo que eles não possuem faces. Guazzelli, ilustrador dessa HQ, relata em algumas entrevistas que essa supressão dos rostos dos personagens foi proposital.

Pensei como em uma adaptação para o cinema, usando uma fotografia em que, algumas vezes, elimino o rosto. Minha vontade era não colocar rostos, mas em alguns momentos era praticamente impossível. Onde a cena não exigia tanto, apaguei os rostos para mostrar que eles não são apenas um, são milhões, e que o valor social deles era nulo. Isso é uma das vantagens e um dos sentidos de fazer uma adaptação para quadrinhos. É preciso pensar o que se pode fazer de novo, de forte, que venha a acrescentar. O quadrinho te permite ousadias visuais e arranjos que no cinema seriam mais complicados. (GUAZZELLI, 2015, on-line)

Nessa fala do ilustrador, nota-se que o apagamento do rosto desses personagens se deve a questões sociais e sensoriais. Ao suprimir a face de seus personagens, o ilustrador parece mostrar como as pessoas que vivem nessa realidade de retirantes são invisibilizadas pela sociedade e de como todo esse sofrimento retira a individualidade de cada um. Todavia, o ponto chave na caracterização desses personagens nesse trabalho é que, por meio dessa supressão identitária dos personagens, o leitor ganha a possibilidade de preencher tais lacunas, mesmo que isso ocorra de maneira inconsciente.

Figura 10 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017

Ao relatar que tal caracterização dos personagens só é possível dentro da HQ, Guazzelli mostra como a linguagem dos quadrinhos apresenta suas particularidades, as quais

possibilitam a construção de sentidos únicos. Dentro de um texto quadrinístico, é comum deparar-se com os personagens retratados de maneira simplificada, sendo desenhados de maneira semelhante ao que foi feita na HQ de *Vidas secas*. Esse tipo de caracterização, os quais apresentaram traços menos realísticos, é conhecido como cartum.

Apesar desse termo apresentar diferentes significados, visto que ele também é usado para designar gêneros textuais, nos quadrinhos ele apresenta sentido próprio. Dentro dos quadrinhos, esse termo é usado para descrever um estilo de desenho, caracterizado por seu traço simplificado e de contornos bem definidos. Ademais, esse estilo se caracteriza pela sua omissão de detalhes, que permite que esse desenho se comunique com o seu leitor. Nessa aparente falta de informações do cartum, o leitor é convocado para preencher as lacunas presentes nesses desenhos. Além do mais, essa falta de detalhamento do cartum possibilita que se enfoque no que realmente está ali, despertando a atenção do leitor no que realmente é significativo. (POSTEMA, 2018, pp. 171-174)

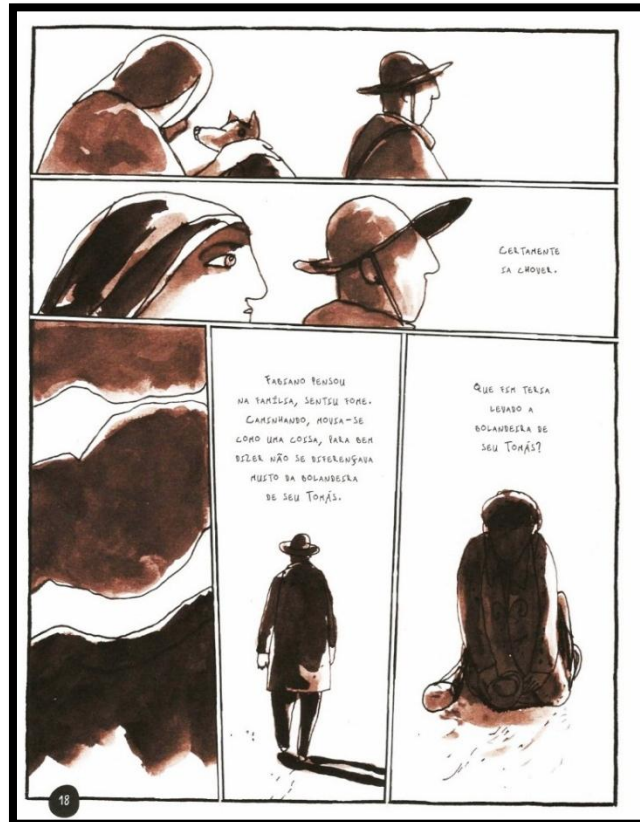
Além dessas questões envolvendo os cartuns, McCloud revela outra característica desse estilo a qual está relacionada à construção do foco narrativo na HQ. Conforme mostra o autor, “cartum não é só um jeito de desenhar, é um modo de ver”, logo, pode-se compreender que o uso desse recurso permitirá a construção de sentidos relacionados à perspectiva adotada na HQ, mais especificamente, à técnica de refletorização de James ou da visão “com” de Pouillon. Devido a essa forma simplificada que, por meio de suas lacunas, cria um vácuo no qual a identidade e a consciência do leitor são atraídas, o leitor passa a se ver, mesmo que de maneira inconsciente, nesse cartum (McCLOUD, 2005, pp. 31-36).

Segundo McCloud, o ser humano possui a capacidade de expandir sua consciência e seus sentidos a objetos inanimados. Pode-se observar tal movimento em coisas simples do dia a dia, como, por exemplo, vestir uma peça de roupa, dirigir um carro, utilizar um telefone etc. Em todos esses casos, o ser humano passa a ser esse objeto, passando a vivenciar o mundo ao seu redor por meio deles. O mesmo ocorre com o cartum. Através de seu estilo simplificado, ele acaba se tornando uma extensão de nossa identidade, permitindo que se vivencie esse mundo das HQ de maneira imersiva. Por isso, quando se vê um cartum, não se vê apenas um desenho, mas a si próprio. Como destaca o autor, “nós não só observamos o cartum. Nós passamos a ser ele” (McCLOUD, 2005, pp. 36-41).

Dessa forma, ao ler a HQ de *Vidas secas*, se tem acesso a uma experiência muito próxima da vivida na leitura do texto literário. Ao fazer um paralelo da fala de Guazzeli e de McCloud, nota-se que o uso do cartum possibilita que adentremos nesse mundo da seca junto com os personagens, semelhantes ao que ocorre no romance. Portanto, pode-se concluir que o uso do cartum permite que se trabalhe com a perspectiva dos personagens mesmo que de uma maneira indireta, acarretando em uma experiência sensorial muito similar a pretendida com o uso da visão “com”.

Além do que já foi mencionado, com esse vácuo do cartum, associado à falta de rosto dos personagens, pequenos detalhes ganham uma grande força significativa dentro da narrativa quando utilizadas. No trecho a seguir, o olhar de Sinhá Vitória se destaca em meio a essa falta de expressividade.

Figura 11 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017

Nesse trecho, observa-se que o olhar de sinhá Vitória se destaca dentro do quadrinho, principalmente quando comparado a Fabiano, que é retratado sem rosto. Desse modo, a presença desse elemento ganhará grande força significativa, contribuindo, inclusive, para que se percebam as diferentes visões empregadas ao longo da HQ.

No quadro seguinte ao do olhar de sinhá Vitória, nota-se que se enquadra um céu coberto por nuvens. Semelhante ao que foi visto quando se apresentou a perspectiva do menino mais velho – no capítulo “Mudança” –, podemos entender que esse quadro corresponde à visão do céu sendo enxergado pelos personagens. Assim, pode-se depreender que, dentro dessa HQ, quando o olhar de algum personagem ganhar destaque, provavelmente o enquadramento seguinte corresponderá à sua visão, isto é, a sua perspectiva.

Essa construção narrativa se assemelha ao que foi visto no romance. Dentro da narrativa literária, a visão dos personagens costuma aparecer após o emprego de verbos do campo sensorial, sobretudo os ligados ao campo do visual, tais como “ver” e “olhar”, por exemplo. Dessa forma, percebe-se que tanto o romance quanto sua adaptação em quadrinhos se valem desse aspecto sensorial para demarcar a perspectiva dos personagens.

A seguir, será analisado o capítulo Baleia, referente ao capítulo de mesmo nome do romance. Assim como acontece no texto literário, aqui a cachorrinha ganha um grande destaque ao longo da narrativa, principalmente através de sua morte.

3.2. O olhar de Baleia nos quadrinhos

Neste capítulo da HQ de *Vidas secas*, encontra-se uma das passagens mais emblemáticas do romance de Graciliano, a morte da cachorrinha Baleia. Vale destacar que será encontrada na HQ uma estrutura narrativa diferente da utilizada no romance no que concerne ao emprego do foco narrativo, principalmente no começo desse capítulo. Porém, após o fatídico tiro de Fabiano em Baleia, observa-se uma aproximação entre essas duas narrativas que, ao buscar retratar o processo de morrer da cachorra, proporcionam aos seus leitores experiências ligadas ao campo sensorial desse animal.

Conforme foi dito no capítulo referente ao romance, percebe-se nessa obra de Graciliano uma tentativa de se retratar de que maneira Baleia vivenciou sua morte através do emprego de um foco narrativo que propicia ao leitor vivenciar junto com a cachorrinha as suas alucinações e angústias, frutos de uma morte iminente. Contudo, é mister frisar que um leitor leigo pode encontrar dificuldades em notar todo esse processo, sobretudo devido à complexa estrutura de foco narrativo utilizada pelo narrador nesse momento da história, não conseguindo aproveitar essa experiência literária de maneira plena.

Nesse contexto, a adaptação em quadrinhos do romance pode facilitar esse entendimento. Visto que a HQ costura sua narrativa através da junção do verbal e do não verbal, a morte de Baleia passa a não ser só sentida, mas também a ser vista por meio das construções imagéticas utilizadas nesse capítulo. Por isso, é possível considerar a narrativa da HQ enquanto um elemento facilitador para se compreender como se deu esse falecimento de Baleia dentro do romance. Assim, iniciar-se-á essa análise buscando criar, novamente, um paralelo entre a narrativa dos quadrinhos e a narrativa literária.

O primeiro trecho destacado condiz ao momento em que Baleia, após levar um tiro no quadril, foge em direção aos juazeiros. Aqui, já é possível identificar a confusão mental da

cachorra que, sem saber o que lhe está acontecendo, começa a se desesperar ao perceber sua visão ficando turva.

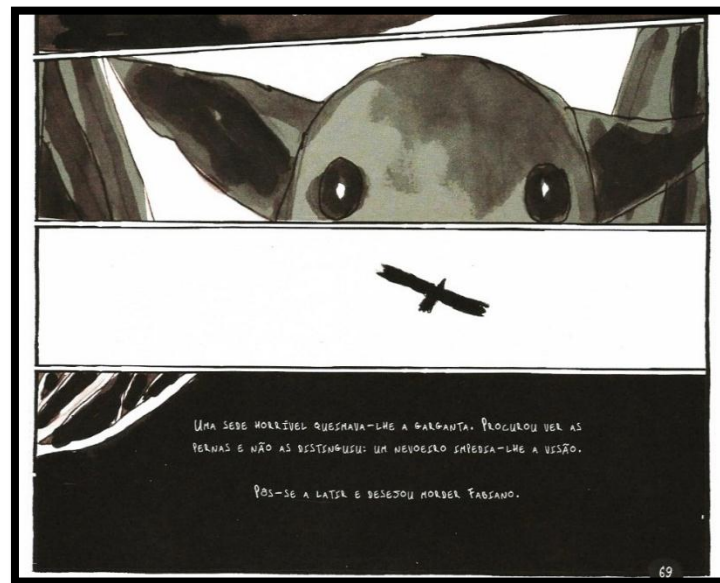
Figura 12 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Nesse trecho, observa-se uma focalização no olhar de Baleia no primeiro quadro, seguido por um segundo que apresenta um enquadramento que, possivelmente, corresponde à perspectiva do animal. Assim, semelhante ao que aconteceu no primeiro capítulo da HQ, nota-se essa construção em que se foca primeiro no olhar do personagem para, em seguida, apresentar a sua visão. Além disso, a construção imagética do segundo quadro parece ilustrar a visão de Baleia que, escondida entre as raízes dos juazeiros da fazenda, vê a paisagem com essas raízes lhe cortando a visão. Desse modo, pode-se observar uma estreita relação entre o verbal e o imagético nesse segundo quadro.

Figura 13 – Trecho da HQ de *Vidas secas*

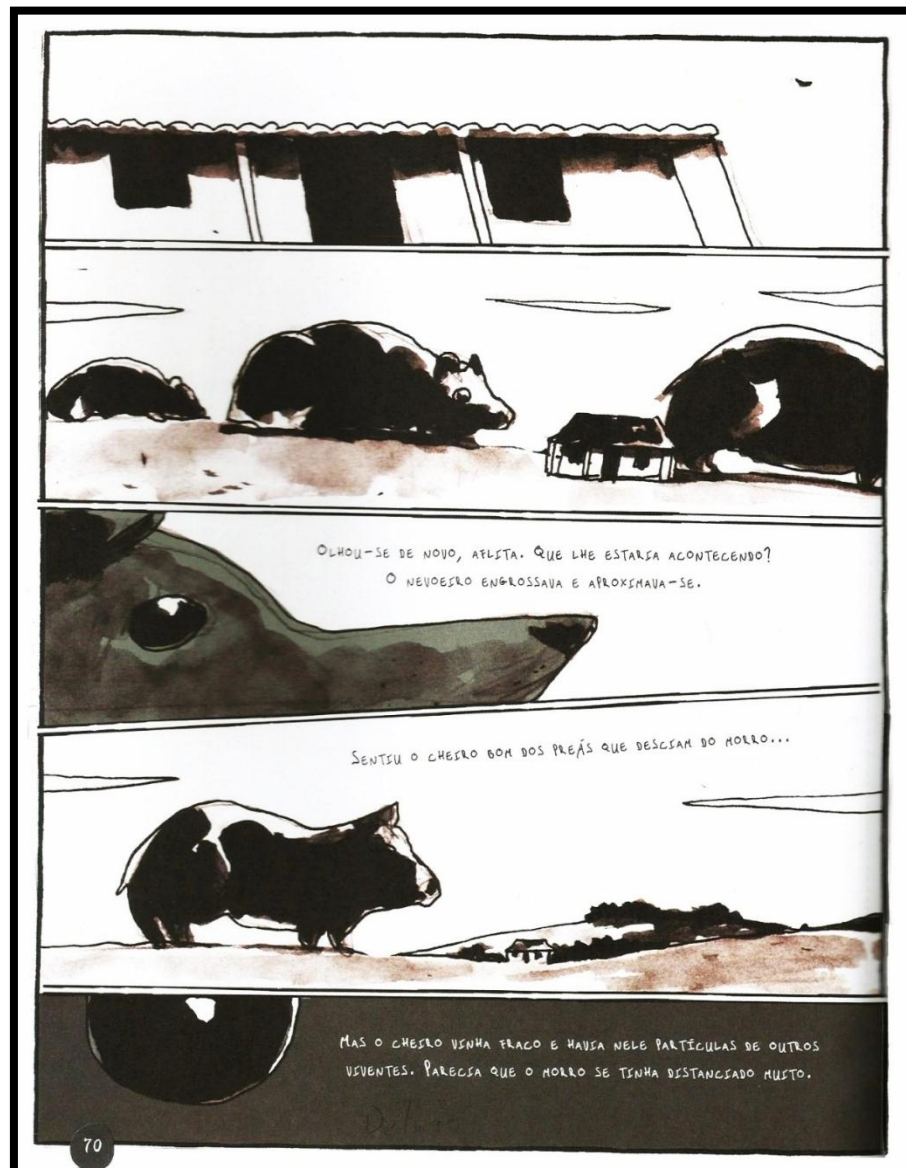


Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Esse trecho, que continua o anterior, começa novamente com o olhar de Baleia sendo focalizado. Contudo, diferente do último excerto, aqui se percebe que a focalização se aproximou ainda mais do olhar do animal através da técnica de “close up”. Nos quadros seguintes, seguindo a lógica do olhar como ponto de mudança de perspectiva, encontramos novamente a visão do animal.

No segundo quadro, onde temos a visão de Baleia, verifica-se a presença de uma ave centralizada no meio da cena em um fundo branco, possivelmente representando o céu. Faz-se necessário destacar que o ângulo utilizado nesse quadro proporciona uma noção de amplitude, possibilitando que se perceba a visão que Baleia tem dessa ave sobrevoando a caatinga. Trata-se, provavelmente, de um abutre, animal típico da caatinga que costuma estar associado à morte. Dessa forma, essa visão de Baleia pode ser interpretada como a morte se aproximando, mesmo que ela não tenha consciência disso.

No último quadro desse trecho, percebe-se novamente uma forte relação entre o verbal e o imagético. Verifica-se que os tons negros empregados podem corresponder ao nevoeiro que começa a cobrir a vista de Baleia, conforme dito no texto presente no quadro, reforçando a ideia de que se está diante da perspectiva do animal. Com isso, pode-se depreender que nesse quadro há o predomínio da “específica da palavra”, em que, conforme já destacado, as palavras assumem uma grande força narrativa dentro do texto quadrinístico, cabendo às imagens um valor mais ilustrativo dentro da narrativa (McCloud, 2008, pp. 130-131). Nos trechos seguintes, a visão dessa personagem ganha uma maior força significativa, associada, em especial, à sua morte iminente.

Figura 14 – Trecho da HQ de *Vidas secas*

Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Nessa página, observa-se, novamente, a forte presença do olhar de Baleia, ganhando destaque no terceiro e no último quadro. É interessante observar que os enquadramentos neles utilizados criam essa sensação de aproximação através do “close-up”, dando-se um maior enfoque no olho do animal. Além disso, tal construção permite que se depreenda que os demais quadros irão, possivelmente, corresponder à visão da cachorra, e não do narrador. Nota-se também que nessa página o uso do texto verbal ganha uma grande força significativa, visto que ele é o grande responsável por fornecer aos leitores as informações necessárias para que se possa compreender o que está acontecendo nesse momento da narrativa.

Nos quadros um, dois e quatro, verifica-se a utilização da técnica de recuo a partir da focalização da imagem da fazenda. Conforme já destacado, essa técnica permite criar um

forte senso de localidade, possibilitando que o leitor da HQ se situe espacialmente dentro da história. No entanto, nessa página, percebe-se que esse recuo, possivelmente, está associado à visão de Baleia que vê o morro e a fazenda se afastando quadro a quadro dentro dessa página. Isso pode ser deduzido a partir do texto verbal presente no último quadro. Nele, o narrador focaliza sua câmera no olhar da cachorra e, logo em seguida, diz que “o morro tinha se distanciado muito”. Assim, a configuração imagética dessa página parece ser uma tentativa de mostrar a visão de Baleia nesse momento da história. Logo, é possível relacionar esse distanciamento à técnica de recuo empregada nessa página, a qual propicia criar essa sensação de afastamento ao leitor da HQ, o qual passa a ter a mesma experiência sensorial de Baleia.

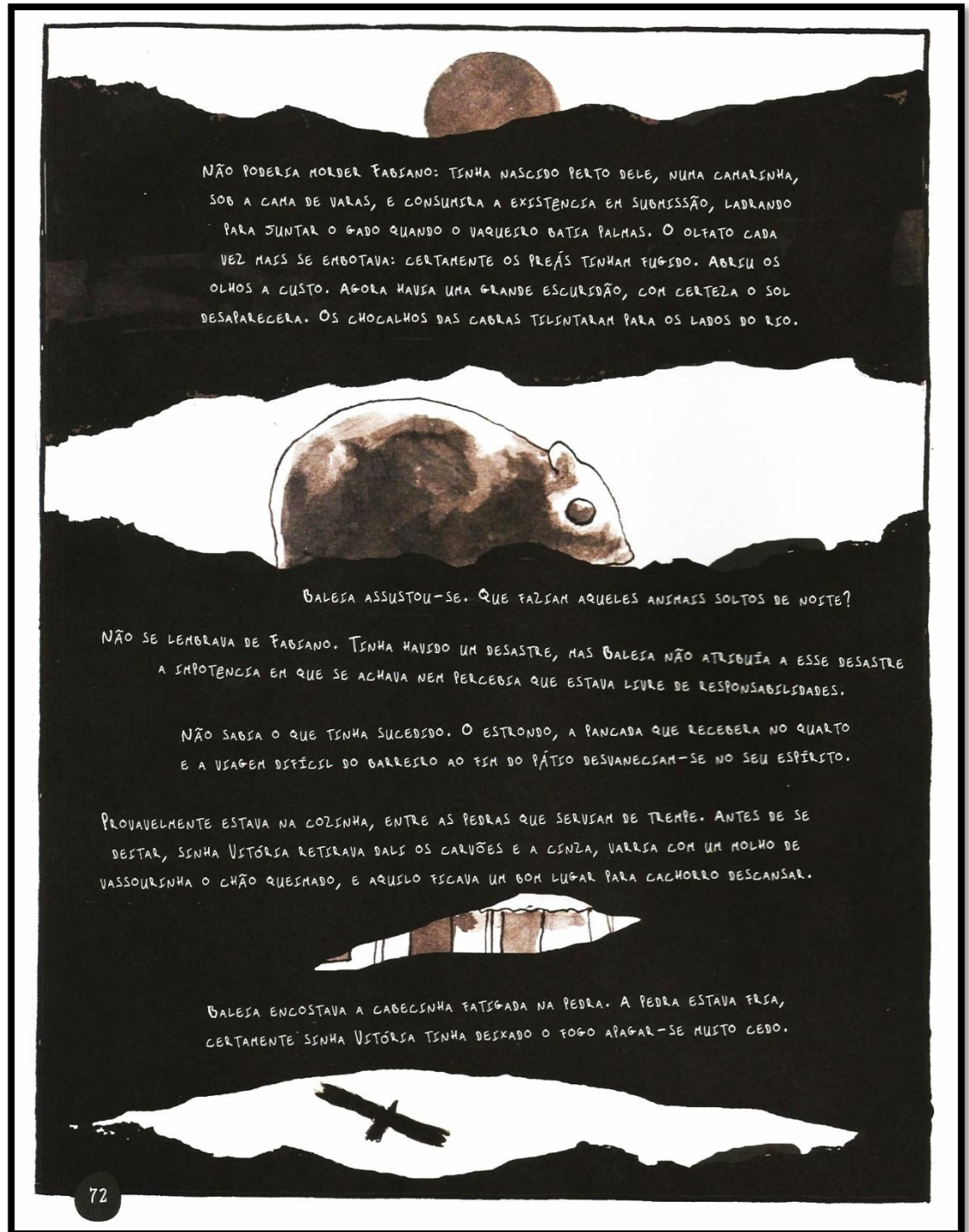
Outro elemento que se destaca nessa página é a presença dos preás gigantes que descem do morro. Durante a análise do romance, destacou-se que a presença desses animais parece ser fruto das alucinações da cadela moribunda. Na HQ, através do uso do imagético, isso parece se tornar ainda mais evidente. A forma como tais animais foram desenhados parece remeter ao campo do surreal, do onírico, correspondendo, possivelmente, à visão das alucinações da cachorrinha. A caracterização desses animais também se destaca por destoar do restante da narrativa, que se constrói a partir de desenhos mais ligados ao campo do real, colaborando para se criar essa impressão de alucinação da cachorra.

Ademais, assim como no romance, a presença desses preás parece estar ligada ao campo do sensorial. Além do olhar de Baleia presente ao longo de toda a página, no quarto quadro o narrador fala que Baleia “sentiu o cheiro dos preás que desciam do morro”. Nesse trecho, observa-se o emprego do verbo “sentir” e do substantivo “cheiro”, dois vocábulos ligados ao campo do sensorial. Por isso, semelhante ao que foi visto no romance, pode-se deduzir que a perspectiva de Baleia aparece ligada ao emprego de verbos e imagens do campo dos sentidos.

Nesse contexto, atestamos, ao longo de toda essa página, a predominância da perspectiva de Baleia, onde temos acesso às suas angústias e alucinações provocadas por sua morte iminente. Isso pode ser notado através dos enquadramentos utilizados ao longo dessa página e da relação entre os elementos verbais e não verbais ali presentes. Assim, semelhante ao romance, acompanhamos as alucinações da cachorra junto com ela. O narrador da HQ, invés de descrever esses desvarios da cachorra, constrói por meio da junção do verbal e do não verbal uma complexa estrutura narrativa em que a visão da cachorra se sobressai, possibilitando que o leitor veja e sinta tais alucinações junto com a personagem, numa composição narrativa que se aproxima do romance de Graciliano. No próximo trecho,

observamos uma ampliação do que foi visto até agora, por meio de uma página construída com um quadro único.

Figura 15 – Trecho da HQ de *Vidas secas*



Fonte: BRANCO; GUAZZELLI, 2017.

Nessa página, é possível observar novamente uma forte relação entre os elementos verbais e não verbais, notando-se, mais uma vez, o predomínio da “específica da palavra”. Com isso, as palavras assumem uma função ímpar dentro desse trecho, apropriando-se quase que por completo da função narrativa, enquanto que as imagens ilustram o que está sendo narrado. Essa configuração narrativa possibilita uma grande liberdade criativa ao narrador da HQ no que concerne ao campo imagético. Isso pois, se as palavras assumem o papel de contar ao leitor tudo o que ele precisa saber nesse momento da narrativa, as imagens podem ser desenhadas com total liberdade artística.

Ademais, não se pode esquecer que essa HQ se trata de uma adaptação de um texto literário. Dessa forma, em determinados momentos da narrativa, constatamos o emprego desse texto de origem na íntegra, sem que haja nenhuma modificação. Isso, além de demonstrar um enorme respeito a esse material de origem, possibilita que se amplie as suas camadas de sentido, conforme se verá a seguir.

Diferente dos demais trechos destacados, essa página não está dividida em quadros, correspondendo, portanto, a um grande quadro narrativo em que a morte de Baleia ganhará destaque. Todavia, observa-se uma pequena fragmentação ao longo dele, através de pequenas aberturas onduladas por toda página que nos revelam imagens diferentes. Tais imagens parecem dialogar de maneira direta com o elemento verbal presente no trecho.

Ao realizar a leitura desses elementos verbais, percebe-se que esses trechos foram retirados do romance, correspondendo a momentos em que prevalece a visão do narrador, o qual busca usar de sua onisciência narrativa para mostrar a interioridade de Baleia, relatando os sentimentos da cachorra durante esse processo de morrer. No romance, esses momentos de visão “de trás” eram balanceados com o emprego da visão “com”, que permitia que o leitor vivenciasse essa experiência de morrer junto com Baleia.

Contudo, nesse trecho da HQ, essa visão “com” aparece não só através da parte verbal, mas principalmente por meio das aberturas presentes nessa página. Ao olharmos atentamente para as imagens presentes nessas frestas, notamos que elas fazem referência a elementos que já apareceram nesse capítulo, tais como os preás, a fazenda, o abutre e o sol avermelhado, constituindo as antigas visões de Baleia. Cabe destacar também que todos esses elementos estão representados, de alguma forma, dentro do texto verbal dessa página. Dessa forma, nota-se que as imagens presentes nessas pequenas aberturas parecem corresponder a visão de Baleia, ilustrando esse seu processo de morrer.

Ademais, nota-se que a maneira como tais aberturas foram representadas parecem reproduzir um abrir e fechar de olhos, contribuindo para que se perceba que esses espaços correspondem à visão de Baleia. Além disso, tais frestas apresentam um contorno ondulado que dentro de um texto quadrinístico podem estar associados a momentos em que se deseja mostrar o que se passa no interior dos personagens, podendo indicar um sonho, uma imaginação ou uma alucinação (RAMOS, 2010, p. 102). Desse modo, pode-se inferir que tais aberturas possivelmente correspondem à visão de Baleia, representando esse abrir e fechar de olhos da cachorra moribunda.

Portanto, pode-se concluir que esse capítulo da HQ constrói essa percepção sensorial da morte de Baleia de uma maneira bem similar ao romance. Assim, vivencia-se tal experiência junto com a cachorra, através do foco narrativo empregado e das construções imagéticas usadas ao longo dos trechos expostos. Além disso, o uso de elementos verbais ganhou grande destaque nesse capítulo, possibilitando que se crie uma ponte direta com o texto literário, uma vez que grande parte desses elementos corresponde a trechos retirados do próprio romance.

Então, apesar de se tratar de duas narrativas distintas, com construções narrativas diferentes, percebeu-se que é possível se criar essa ponte entre o literário e os quadrinhos. Ademais, essa ponte pode possibilitar que se use a HQ enquanto elemento facilitador, fazendo com o literário, por meio do imagético e de outras características dos quadrinhos, seja melhor compreendido por um leitor mais leigo.

No capítulo seguinte, será mostrada como se deu a construção da oficina literária “*Vidas secas*: o multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”, a qual utiliza essa adaptação em quadrinhos enquanto um elemento facilitador para a compreensão do foco narrativo do romance de Graciliano. Assim, será exposto a seguir de que maneira se pode construir essa ponte entre essas duas narrativas, a fim de se trabalhar com essa história dentro de contextos escolares.

4. A oficina de *Vidas secas*

No primeiro capítulo deste trabalho, abordaram-se algumas questões envolvendo o contexto do ensino de literatura no Brasil, buscando-se entender como tal prática vem sendo desenvolvida dentro do espaço escolar. Já nos capítulos seguintes, foram apresentadas as análises de dois capítulos do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e de sua respectiva adaptação em quadrinhos. Este último capítulo pode ser encarado como uma culminância deste trabalho, visto que os debates e conhecimentos apresentados até aqui convergiram para a criação de uma oficina de letramento literário, a qual será apresentada a seguir.

Intitulada “*Vidas secas*: o multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”, essa oficina pretende demonstrar de que maneira a linguagem dos quadrinhos pode auxiliar o professor de literatura dentro de sala de aula, atuando como um elemento facilitador desse processo de ensino-aprendizagem. Para tal, destacaram-se dois elementos relacionados ao texto literário: o foco narrativo e o narrador, evidenciando como tais componentes aparecem no texto de Graciliano e em sua respectiva adaptação em quadrinhos – conforme foi apresentado nos capítulos anteriores. Por fim, elaboraram-se estratégias que levassem os alunos a assimilar tais especificidades das obras em questão associadas a esses elementos destacados, as quais serão aqui apresentadas.

Ao longo do processo de construção da oficina, tivemos uma preocupação em propiciar uma experiência em que tanto o texto literário quanto os alunos participantes assumissem um papel central. Conforme foi apresentado no capítulo um, normalmente as aulas de literatura pecam por não levar em consideração as vivências e as experiências dos alunos e por costumar deixar o texto literário em segundo plano, priorizando-se conteúdos que pouco contribuem na formação literária de seu alunado.

Nesse contexto, tentou-se elaborar uma oficina de letramento literário que fugisse desse modelo, através de paradigmas de ensino de literatura que colocassem em ênfase não só texto literário, como também os alunos participantes. Antes de prosseguir com os objetivos e as etapas da oficina em si, considera-se importante situá-la dentro desses paradigmas envolvendo o ensino de literatura, os quais serão apresentados a seguir.

4.1 Os paradigmas do ensino de literatura no processo de formação do leitor literário

O conceito de “paradigmas” envolvendo o ensino de literatura utilizado neste trabalho toma como base os escritos mais recentes de Rildo Cosson. Nele, o autor defende que

um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento. (COSSON, 2020, p. 7)

Assim, pode-se verificar que um paradigma funciona como uma espécie de “moldura”, a qual possibilita que se delimite e se identifique uma determinada prática envolvendo a atuação de um profissional de uma certa área do conhecimento. Portanto, tais paradigmas abrangem as diversas possibilidades de atuação de um professor de literatura dentro de sala de aula, norteando e direcionando o seu trabalho docente.

No decorrer deste trabalho, foram apresentadas algumas problemáticas envolvendo o ensino de literatura no Brasil, principalmente no que tange ao ensino médio. Destarte, podem-se associar tais questões à prevalência de paradigmas tradicionais, pautados, sobretudo, em um ensino conteudista e historicista da literatura. Percebe-se que a utilização de tais paradigmas pouco tem contribuído no processo da formação do leitor literário, visto que não dialoga com as vivências do alunado escolar e ignora, muitas vezes, as especificidades do texto literário. Apesar de Cosson relatar que hoje já se observa uma superação desses paradigmas, na prática, percebe-se que esse modelo de ensino ainda é encontrado em determinados contextos escolares, em especial no ensino médio, sem que tenha havido uma superação de fato (COSSON, 2020, p.8).

Buscando-se, assim, construir práticas que fujam desses paradigmas tradicionais, elaborou-se a oficina em questão a partir de dois paradigmas mais atuais de ensino de literatura apresentados por Cosson (2020). Vale frisar que tais paradigmas não correspondem a modelos fixos, sendo, por isso, maleáveis. Essas “molduras” condizem, sobretudo, a orientações e diretrizes que buscam guiar as práticas envolvendo o ensino de literatura, não representando, portanto, a uma “receita” pronta, conforme destaca o autor. Ademais, cabe destacar que não é o intuito desse trabalho se aprofundar nas discussões propostas pelo teórico acerca desses paradigmas. Assim, serão apresentados brevemente esses dois paradigmas utilizados para nortear a construção da oficina em questão.

O primeiro paradigma utilizado para orientar a produção da oficina se intitula “paradigma analítico textual”, cujo objetivo principal consiste, basicamente, em levar os alunos a reconhecer as especificidades do texto literário. Com isso, o texto literário passa a assumir

um papel central dentro do processo de ensino aprendizagem de literatura, priorizando-se uma metodologia que terá a análise textual como elemento fundamental.

Nota-se, também, uma preocupação em proporcionar ao aluno mecanismos que o auxiliem a lidar com esses textos de forma autônoma. Para tal, busca-se construir essa análise a partir de elementos composicionais próprios desse tipo de texto, tais como o narrador e o foco narrativo, por exemplo. Percebe-se que esse modelo busca desenvolver no aluno uma autonomia associada à capacidade de fruição do texto literário, através de práticas docentes que coloquem os mecanismos de funcionamento desses textos em evidência. Nesse cenário, o professor irá atuar como um mediador, fornecendo meios de seus alunos lidarem com esses textos, a fim de garantir essa autonomia.

Tal paradigma parece dialogar com Roland Barthes (2015) e sua obra *O prazer do texto*. Nela, o teórico levanta discussões interessantes acerca das particularidades do texto literário, associadas a um prazer textual. Normalmente, associa-se tal prazer ao “desfolhar” de uma narrativa, em que o leitor vai acompanhar apenas o desenrolar dos fatos de maneira passiva. Esse tipo de leitura, usando os termos empregados pelo autor, não causa ao leitor nenhum tipo de “prazer”, visto que não haverá nada a se explorar ou se descobrir ao longo da leitura.

Um texto verdadeiramente prazeroso exige uma participação maior de seu leitor, instigando-o a assumir uma postura mais participativa, investigando e observando as entrelinhas desse texto. Assim como um *strip-tease*, usando a analogia empregada pelo teórico, um texto deve ir se mostrando aos poucos, revelando suas camadas de maneira que prenda a atenção do leitor, através de um trabalho diferenciado com a linguagem e com os recursos composicionais próprios do texto literário (BARTHES, 2015, pp. 16-17). Dessa forma, ele irá seduzir seu leitor para que esse possa desvendar e descobrir essas particularidades. Barthes diz que a leitura desse tipo de texto deve-se atentar a tudo; “não deixar passar nada” dentro do corpo textual, visto que nada dentro desses textos ocorre por mero acaso.

Ademais, vale destacar que esse “prazer textual” está diretamente relacionado à capacidade de fruição textual de um leitor. Segundo o autor, um texto de fruição corresponde àquele

que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, p. 20-21)

Essa definição é pertinente, pois, a partir dela, podemos entender algumas especificidades do texto literário, sobretudo questões ligadas a esse desconforto e a uma relação diferenciada com a linguagem. José Luiz Fiorin, em texto que trabalha as características do texto literário, enfatiza que “o modo de dizer é tão (ou mais) importante quanto o que se diz” (FIORIN, p. 26, 2000). Assim, tais textos trabalham com a linguagem de maneira diferenciada, através de conotações, plurissignificações, desautomatizações etc., não se prendendo apenas ao conteúdo do texto em si. E identificar tais especificidades está diretamente relacionado a esse “prazer do texto” barthesiano.

Em um primeiro momento, essas particularidades podem causar um certo estranhamento a um leitor comum. Afinal, como um texto que causa desconforto – e até certo enfado – pode estar associado a um prazer textual? Normalmente, conforme já mencionado, se associa uma leitura “prazerosa” àquela que ocorre de “maneira natural”, sem grandes perturbações. Esse tipo de leitura pouco exige de seu leitor, que verá apenas a superficialidade do texto. De acordo com Barthes, o prazer de um texto resulta em aprofundar essa leitura, saindo dessa superficialidade, e reconhecendo e desvendando as especificidades composicionais do texto literário. Fruir dentro de um texto literário é reconhecer tais mecanismos, conforme mostra Fiorin

A primeira característica do texto literário é a relevância do plano da expressão, que, nele, serve não apenas para veicular conteúdos, mas para recriá-los em sua organização. Fruir em um texto literário é perceber essas recriações do conteúdo na expressão e não só compreender os significados. Quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também como se diz. (FIORIN, 2000, p. 24)

Por isso, dentro desse paradigma de análise textual, é tão importante permitir que os alunos tenham autonomia para lidar com o texto literário por conta própria, através de um trabalho de mediação feito pelo professor. A partir desse movimento, eles poderão acessar esse estado de fruição, desnudando o texto literário e reconhecendo as suas especificidades. Usando a terminologia de Umberto Eco (2012), é necessário, portanto, levar os alunos a interpretarem esse texto de maneira crítica.

Cabe sublinhar que Eco (2012) apresenta duas possibilidades interpretativas relacionadas à leitura textual. Segundo o teórico,

a interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significados. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas. (ECO, 2012, p. 23)

Assim, um texto pode ser interpretado dessas duas maneiras. Porém, conforme atesta Eco, somente o texto “de função estética” possibilita ambas interpretações. Partindo dessa diferença, o autor apresenta dois tipos de leitores: o semântico – ou ingênuo – e o crítico. Para ilustrar a diferença entre eles, o teórico utiliza o seguinte exemplo.

Quando Agatha Christie, em *Das nova às Dez*, narra através da voz de um narrador que no fim descobrimos ser o assassino, ela procura primeiramente induzir o leitor ingênuo a suspeitar de outros, mas quando, no fim, o narrador nos convida a reler seu texto para descobrir que, no fundo, ele não ocultará seu delito, só que o leitor ingênuo é que não havia prestado atenção às suas palavras, nesse caso a autora convida o leitor crítico a admirar a habilidade com que o texto induziu um erro ao leitor ingênuo. (ECO, 2012, p. 23)

É relevante notar nesse trecho que um leitor crítico é capaz de ver através das “entrelinhas” do texto, percebendo aspectos que um leitor semântico não consegue observar. Ademais, torna-se necessário realçar que essa percepção crítica do texto se dá atrelada a elementos próprios de uma narrativa literária, como os personagens, tempo e espaço, por exemplo. Desse modo, percebe-se que um leitor crítico deve ser capaz de articular esses saberes relacionados ao campo do literário para construir a fruição textual que, de acordo com Barthes (2015), possibilitará esse prazer textual.

Tal paradigma propõe, portanto, que o professor desenvolva estratégias de ensino que possibilitem que seus alunos passem de leitores semânticos para leitores críticos, sendo capazes de adquirir fruição na leitura do texto literário. Para Pina, não basta somente entregar um texto literário a um aluno e achar que o trabalho está feito (PINA, 2014, p. 15). É necessário que o professor atue como um mediador entre esse aluno, que, nesse primeiro momento, é um leitor semântico, e o texto literário. Através desse processo de mediação é que será possível desenvolver essa capacidade crítica nos estudantes, tornando-os aptos a lidarem com o texto literário de maneira autônoma.

Contudo, esse paradigma recebeu algumas críticas relacionadas, sobretudo, a uma excessiva preocupação com o processo de análise literária. Além disso, queixas ligadas à falta de espaço para se abordar assuntos relacionados ao contexto das obras analisadas também são recorrentes dentro desse paradigma. Cosson destaca que, em alguns casos, as aulas centradas nesse paradigma acabam por “engessar” a leitura do texto literário, reduzindo essa leitura a descrições e análises mecânicas, sem considerar a sua inserção histórica e cultural em nossa sociedade (COSSON, 2020, pp. 94-95).

Outro ponto mencionado pelo autor é que esse paradigma, por ter um foco, por vezes, excessivo no texto, pode não deixar espaço para a participação do aluno nesse processo de leitura do literário. Assim, torna-se comum nos depararmos com aulas de caráter transmissivo,

com o professor elegendo uma análise vista como a “mais correta” e que, por isso, deve ser absorvida pelos alunos como um modelo de análise. Com isso, ignora-se por completo outras possibilidades de leitura que esses estudantes poderiam vir a ter diante de uma determinada obra. Sobre esse cenário, Cosson enfatiza

Igualmente, a aula centrada no professor tende a ignorar a contribuição dos alunos e instaurar na prática a leitura única ou autorizada, muitas vezes aquela que já vem pronta do livro didático ou tomada de empréstimo dos críticos autorizados, matando a plurissignificação que deveria ser o objetivo primeiro da leitura literária na escola. (COSSON, 2020, p. 95)

Consequentemente, a participação do aluno acaba se reduzindo a de um mero reprodutor, sem que este possa participar, efetivamente, do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode resultar, por vezes, em um afastamento dos alunos desse convívio com o literário, uma vez que eles não conseguem associar esses textos a suas realidades e vivências. Essa atitude pouco contribui no processo formativo desses estudantes.

Assim, apesar desse paradigma pregar uma maior participação do aluno, nota-se que nem sempre isso acontece, caindo-se nessas armadilhas apontadas por Cosson (2020). Ao desconsiderar outras leituras e visões acerca de um determinado texto literário, o professor acaba desvalorizando, como resultado, as possíveis interpretações de seus alunos, afastando-se qualquer possibilidade de formar alunos leitores.

Nesse contexto, outro paradigma apresentado pelo teórico pode contribuir nesse processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma maior interação dos alunos durante seu percurso formativo. Chamado de “formação do leitor”, esse outro paradigma se preocupa, sobretudo, com a formação leitora dos alunos, fomentando um trabalho mais dialógico com os estudantes. Dessa forma, caberá ao professor não só pensar em maneiras de se trabalhar com o texto literário, mas também em proporcionar momentos que visem incentivar seus alunos a participar desse processo de leitura, fazendo-os assumir um papel mais ativo.

Aliás, é mister destacar que esse paradigma condiz com alguns documentos oficiais, como os PCN e as OCEM, acerca do objetivo do ensino de literatura. Como apresentado no primeiro capítulo do trabalho, ambos os documentos priorizam a formação do leitor como principal finalidade das aulas de literatura. Assim, tal paradigma pode ser visto como um norteador para a concretização desse propósito, auxiliando o professor em seus processos de ensino.

Diferente do paradigma “analítico textual”, cujo foco é o texto literário, aqui o foco é o desenvolvimento do aluno enquanto leitor literário. Conforme destacado, a base desse paradigma é, justamente, a sua preocupação em desenvolver “o hábito da leitura, criar o gosto

pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (COSSON, 2020, p. 134). Por isso, o aluno assume papel central no processo de ensino-aprendizagem, visto que as estratégias desenvolvidas pelo professor deverão ser pensadas a partir desse objetivo.

Nesse sentido, é primordial que o professor crie meios para aproximar as vivências e as leituras de seus alunos do texto literário. Para isso, podem-se utilizar recursos que, por vezes, não estão relacionados, propriamente, ao texto literário, tais como o contexto da obra, a biografia do autor etc. Isso se deve, pois, o mais importante nesse paradigma é gerar estratégias que motivem e levem o aluno ao mundo da leitura, através de trabalhos com elementos textuais ou extratextuais. Por conseguinte, o professor deverá atuar como um “motivador”, um “incentivador”, desse processo de leitura literária, evidenciando todo o seu amor pela leitura e pela literatura a seus alunos.

Associado a essa motivação, nota-se outro ponto essencial dentro desse paradigma: o “alargamento” do conceito do literário. Aqui, esse rótulo se aplica aos mais diversos gêneros textuais, indo desde gêneros mais canônicos, como o conto e o romance, por exemplo, a gêneros mais comuns do nosso dia a dia, como os quadrinhos e o cinema. Isso, como mostra Cosson, pode ser visto como um benefício ao professor, já que “tal alargamento traz para o ambiente pré-escolar e escolar uma pletora de textos antes ignorados ou deixados de lado, propiciando ao professor uma grande liberdade para usá-los de acordo com suas necessidades didáticas ou interesses de seus alunos” (COSSON, 2020, p.130). Além disso, o uso desses gêneros, quando bem usados, possibilita criar uma aproximação maior dos alunos com o texto literário, servindo como uma ponte ou, ainda, como um elemento facilitador desse processo de ensino aprendizagem de literatura.

Contudo, esse alargamento, ao mesmo tempo em que auxilia o professor, pode levá-lo a deixar aspectos vinculados ao campo literário em segundo plano. Conforme destacado na crítica feita aos PCN, tal banalização do que seria um texto literário acaba, muitas vezes, impossibilitando um trabalho que priorize conceitos e elementos próprios desse domínio discursivo, os quais o diferenciam de outros textos que circulam em nossa sociedade. Assim, por mais que seja relevante trazer outros gêneros para dentro de sala de aula, estes devem estar associados a práticas ligadas ao campo do literário.

Nesse contexto, verifica-se que o paradigma “analítico textual” pode contribuir para que não se caia nessa banalização do literário. Como mostrado anteriormente, esse paradigma prioriza um trabalho docente cujo foco é a análise do texto literário a partir de seus elementos composicionais. Por meio desse trabalho, seria possível transformar os alunos em leitores críticos, capazes de reconhecer as especificidades desses textos.

Além disso, por mais que o paradigma “formação de leitor” pregue que um de seus objetivos é formar um leitor crítico, nota-se que ele falha em proporcionar meios para que se alcance esse propósito. Ao privar os alunos de uma leitura que se atente às particularidades do texto literário, esse paradigma impede que esses tornem-se leitores críticos, permanecendo-se, assim, no campo da leitura semântica. (ECO, 2012).

Diante do que foi exposto, acredita-se que a confluência desses dois paradigmas proporcionaria uma gama maior de possibilidades ao professor em seu processo de ensino. Aliás, verifica-se que tal união pode ajudar a suprir falhas observadas nos dois paradigmas, as quais dificultam uma prática de ensino que propiciem um trabalho que envolva não só o texto literário, como também a participação efetiva dos alunos. Ao utilizar um paradigma que possibilita um trabalho através da análise do texto literário, criam-se espaços que buscam construir leitores críticos, capazes de fruir dentro desse tipo de texto. E ao convergir tal paradigma com o de “formação de leitor”, desenvolvem-se práticas que levam em consideração as leituras e vivências dos alunos, colocando esses estudantes no centro do processo de ensino aprendizagem junto com o texto literário.

Assim, na próxima seção, será apresentada como ocorreu a construção da oficina “*Vidas secas*: o multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”, evidenciando seus objetivos e a metodologia utilizada ao longo da oficina, a qual transita entre esses dois paradigmas apresentados.

4.2 A oficina

Esta oficina começou a ser pensada a partir de uma série de reflexões e discussões sobre o ensino de Literatura realizadas durante as aulas do curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários do IFRJ, *campus* Nilópolis. Nelas, percebeu-se que, em determinados contextos escolares, há uma dificuldade em aproximar os alunos do texto literário, sobretudo no ensino médio, o qual ainda é marcado, conforme já mencionado, por um ensino que pouco tem agregado na formação leitora desses alunos.

Durante a disciplina “Estudos sobre a Narrativa Brasileira”, com a professora Viviane Mury, debateu-se como a utilização de adaptações literárias em quadrinhos nas aulas de literatura poderia ser benéfica a esse processo de ensino. Discutia-se que a linguagem dos quadrinhos poderia auxiliar não só a aproximar as leituras e as vivências dos alunos do texto literário, como também contribuir para o entendimento de determinados elementos próprios do texto literário, tais como o narrador, o foco narrativo, a construção dos personagens etc.

Foram nas aulas dessa disciplina, inclusive, que a professora Viviane Mury (2019) destacou que a construção do foco narrativo na adaptação em quadrinhos de *Vidas secas* poderia auxiliar no entendimento do multiperspectivismo presente no romance de Graciliano Ramos. Utilizando-se do começo dessa HQ, Mury (2019) mostrou à minha turma de especialização as diferentes formas de organização das perspectivas presentes ao longo dos primeiros parágrafos de *Vidas secas*, criando-se esse paralelo entre a linguagem literária e a linguagem dos quadrinhos. A partir dessas aulas, pode-se perceber essa possibilidade pedagógica, o que motivou o processo de construção dessa oficina associada a este trabalho de conclusão de curso, orientado pela professora Viviane.

Esse projeto, inicialmente, foi planejado para ser aplicado no IFRJ, *campus* Nilópolis, em turmas iniciais do ensino médio regular. Nosso objetivo, nesse primeiro momento, era desenvolver um espaço em que se pudesse verificar de que forma os quadrinhos poderiam auxiliar o professor de literatura no trato com o literário em sala de aula, mais especificamente, o foco narrativo. Para tal, escolheram-se o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e sua respectiva adaptação em quadrinhos, observando-se a construção do foco narrativo nas duas obras, – para, em seguida, poder trabalhá-los com os alunos. Além disso, é importante destacar que se escolheu como público-alvo alunos que nunca tiveram contato com essa obra de Graciliano. Essa escolha se deu, principalmente, para que se pudesse averiguar se os quadrinhos podem contribuir, ou não, a despertar nos alunos o interesse para ler esse romance clássico de nossa literatura.

Todavia, no meio do caminho, nos deparamos com a pandemia acarretada pelo vírus da Covid-19. Esse triste evento impossibilitou que aplicássemos a oficina da maneira em que ela foi concebida. Assim, foi necessário repensá-la e reestruturá-la para um modelo que se adequasse a essa nova realidade, com aulas sendo realizadas de maneira remota em ambientes virtuais. Aliás, cabe destacar que, até a publicação desse trabalho, esse modelo de ensino remoto ainda se apresenta como uma realidade em diversas escolas e instituições de ensino brasileiras, como o IFRJ, por exemplo. Desse modo, a partir de todo um trabalho de readaptação para esse “novo” modelo de ensino, conseguimos reconstruir nossa oficina, a qual seria aplicada de maneira remota e síncrona para os alunos dos anos iniciais do ensino médio do IFRJ, *campus* Nilópolis.

Porém, apesar de todo esse processo de readaptação, ainda assim não conseguimos aplicar nossa oficina. Diante desse cenário pandêmico, não alcançamos um quórum mínimo de alunos que tornasse essa aplicação viável. Acreditamos que isso se deu, sobretudo, a uma certa dificuldade de boa parte do alunado em lidar com as aulas remotas nesse primeiro momento, seja devido a problemas envolvendo o uso da tecnologia, seja a outras questões

que abarcam esse novo contexto. Ademais, como a participação na oficina seria voluntária, talvez por isso, os alunos tenham preferido não assumir mais um compromisso em meio a esse cenário que, na época, era ainda muito desconhecido e, por isso, assustador a todos nós.

Diante disso, o que será aqui apresentado é um produto que foi idealizado para mostrar algumas possibilidades de como se trabalhar com o texto literário em sala de aula com o intermédio dos quadrinhos. Aliás, visto que essa oficina foi estruturada para ser aplicada de modo remoto, acreditamos que ela também pode ser vista como uma alternativa de trabalho com o texto literário dentro desse novo contexto de ensino. A seguir, serão descritos os objetivos e a metodologia utilizada, listando as etapas da oficina e demonstrando de que maneira ela deve ser aplicada.

4.2.1 Objetivos e metodologias

O objetivo principal de nossa oficina consiste em conduzir os alunos participantes a compreender as especificidades do foco narrativo do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, através da leitura de trechos de dois capítulos do romance e de sua respectiva adaptação em quadrinhos, produzida por Arnaldo Branco e Guazzelli. Conforme apresentado nos capítulos de análise, esse romance de Graciliano apresenta uma construção narrativa que trabalha com um multiperspectivismo que pode ser desafiador para um leitor inexperiente. Assim, tenciona-se aqui levar os alunos a observar esse mecanismo narrativo através desse processo de leitura.

A partir desse objetivo, acredita-se que seja possível avaliar como tal adaptação pode auxiliar o professor de literatura em seu processo de ensino, focalizando-se, sobretudo, a organização do foco narrativo. Além disso, pressupõe-se que a partir dessa oficina pode-se explorar como tais adaptações literárias em quadrinhos podem contribuir nas aulas de Literatura, sobretudo no ensino médio, auxiliando o professor em suas aulas a trabalhar com as especificidades do texto literário e a formar leitores literários.

Para tanto, delimitaram-se três objetivos específicos relacionados ao escopo da oficina. O primeiro busca levar os participantes a compreender as categorias do narrador e do foco narrativo, fazendo-os observar a relação existente entre esses dois elementos. Apesar de o narrador não corresponder ao elemento central da análise dos textos em questão, tal categoria está diretamente relacionada à construção do foco narrativo tanto no romance

quanto em sua adaptação. Assim, acredita-se que a compreensão desses dois elementos literários facilitaria o processo de leitura dos alunos.

Ademais, conforme mencionado anteriormente, é importante que o aluno saiba reconhecer tais características próprias do texto literário, para, assim, ser capaz de ter uma leitura crítica desse texto (ECO, 2012). Nesse sentido, os quadrinhos podem contribuir para esse entendimento através de sua linguagem composta, sobretudo, por elementos imagéticos, que tendem a facilitar a compreensão de componentes comuns tanto ao texto literário quanto ao texto quadrinístico, tais como o foco narrativo.

Nessa oficina, os recursos imagéticos da HQ de *Vidas secas* têm papel fundamental, visto que eles auxiliam a compreender não só o conceito de foco narrativo, como também as diferentes perspectivas presentes no romance de Graciliano Ramos. Já que esse elemento narrativo está relacionado aos diversos “olhares” presentes em uma história, esse recurso visual dos quadrinhos pode ser bastante interessante para explicitar as diferentes possibilidades de realização do foco narrativo ao longo dessa história, conforme foi apresentado no terceiro capítulo desse trabalho.

Visto isso, chega-se ao segundo objetivo específico dessa oficina, o qual consiste em conduzir os alunos participantes a perceber as características referentes à construção narrativa dentro do romance e da adaptação em quadrinhos. É importante destacar que, acreditando-se que os quadrinhos possam ser vistos enquanto um elemento facilitador do processo de ensino de literatura, é fundamental que se trabalhem as suas características narrativas e composicionais, sobretudo aquelas que são comuns às HQs e ao texto literário.

Por fim, estipulou-se como último objetivo específico motivar os alunos a realizar a leitura integral do romance e da HQ após a aplicação da oficina. Como não iremos trabalhar com a leitura integral do romance e de sua adaptação, o intuito é incentivar os alunos participantes a realizar essa leitura por conta própria. Ademais, depois da oficina, os alunos possivelmente terão obtido arcabouços teóricos que os auxiliarão em prosseguir de forma autônoma com essa leitura.

Para a realização dessa oficina, foram selecionados trechos de dois capítulos do romance e de sua adaptação em quadrinhos – trechos esses analisados nos capítulos dois e três, respectivamente, deste trabalho – para serem explorados com os alunos participantes. Dessa forma, realizar-se-á a leitura de tais excertos centrando-se na questão do foco narrativo. A fim de alcançar os objetivos propostos, dividiu-se a oficina em três etapas: introdução e contextualização, leitura e análise e, por fim, a conclusão. Essa proposta baseou-se nos paradigmas “analítico textual” e de “formação de leitor” (COSSON, 2020), apresentadas anteriormente, e nas recomendações e orientações de Rildo Cosson (2006)

para a elaboração de uma de uma aula de literatura, cujo trabalho deverá ser centralizado tanto na análise do texto literário quanto na formação do aluno enquanto leitor literário.

Por fim, vale destacar que sendo essa oficina uma atividade elaborada para o ensino remoto, foram utilizados recursos digitais. Sendo assim, planejou-se utilizar a plataforma de videoconferência Zoom para realizar a oficina. Tal escolha se deu, sobretudo, aos recursos próprios dessa plataforma, como as *breakout rooms* e o quadro branco, que nos auxiliaria durante essa aplicação. Além disso, também lançamos mão de uma apresentação de *slides* em *Powerpoint*, para guiar o andamento da oficina, facilitar o trabalho com alguns conceitos, e exibir a versão digital das duas obras.

Na sessão seguinte, serão mostradas mais detalhadamente as três etapas da oficina, ilustrando de que maneira estas devem ser conduzidas. Além disso, como não foi possível realizar a sua aplicação, tentaremos mostrar de que maneira ela foi idealizada, a fim de ilustrar esse momento prático.

4.2.2 As etapas

A primeira etapa desta oficina – introdução e contextualização – pretende apresentar e contextualizar o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e sua adaptação em quadrinhos para os alunos participantes. Além disso, objetiva-se aqui relembrar o conceito de foco narrativo e de narrador, visto que esses dois elementos serão utilizados no decorrer da leitura e análise das obras. É importante frisar que não é nossa intenção nos alongarmos nessa etapa inicial, considerando que o foco da oficina não é trabalhar essa parte contextual e conceitual, e sim a leitura e análise do texto literário. Assim, acreditamos que seja possível realizar essa primeira etapa da oficina em, aproximadamente, dez minutos.

Para esse primeiro momento, desenvolveu-se uma atividade de contextualização relacionada às capas do romance e da HQ, através do recurso de compartilhamento de tela e documentos do programa Zoom. Assim, são exibidas as diversas capas do romance e, em seguida, a capa da HQ, questionando aos alunos participantes sobre o que eles achariam que seria narrado nessa história a partir dos elementos presentes nessas capas. Por meio das respostas dos alunos – a ser registradas por intermédio do recurso quadro branco do Zoom – , contextualiza-se a narrativa do romance, direcionando a leitura a ser realizada na etapa seguinte. Para auxiliar nesse momento de contextualização, está previsto o uso de uma apresentação em Slides com informações gerais sobre o romance e a vida de Graciliano Ramos.

Essa etapa que antecede a leitura em si está associada ao paradigma de “formação do leitor”. Ele é responsável por coletar as expectativas dos alunos participantes sobre a leitura que será realizada na etapa seguinte, formando-se, assim, um conhecimento prévio que os auxiliará ao longo da oficina. Essas atividades de contextualização são importantes, pois permitem que o aluno perceba qual direção de leitura o professor irá seguir, facilitando o processo de ensino aprendizagem. (COSSON, 2006; 2020)

Após essa atividade de contextualização do romance, são explicados aos alunos os conceitos de foco narrativo e narrador, enfatizando-se, sobretudo, a relação existente entre esses dois elementos. Essa parte deve ser feita de maneira mais expositiva, visando facilitar a compreensão desse arcabouço teórico que auxiliará os alunos em seu momento de leitura. Aliás, é importante ressaltar que as teorias empregadas na oficina para trabalhar com esses elementos correspondem às mesmas utilizadas nos capítulos de análise. Obviamente que, por se tratar de um público escolar, este escopo teórico não deve ser apresentado de maneira aprofundada, porém algumas nomenclaturas ligadas à teoria de Pouillon (1974) e de James (2003) devem ser mantidas com as devidas adaptações, a fim de assegurar uma análise mais completa do texto.

Essa atividade condiz com o que Cosson chama de “contextualização poética”, que nada mais é do que uma introdução de elementos que compõem e estruturam uma determinada obra literária. Esses elementos, como sublinha o autor, devem servir de “instrumentos de análise”, ou, ainda, como “mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias”. Assim, não se pretende nessa etapa listar todas as categorias narrativas, transformando nossa oficina em uma mera “catalogação de itens”. O importante aqui é permitir que os alunos participantes tenham condições mínimas de acompanhar o processo de leitura da etapa seguinte, observando a construção do foco narrativo e, conseqüentemente, do narrador no romance de Graciliano. (COSSON, 2006, pp. 87-88)

A segunda parte da oficina corresponde às atividades de leitura e interpretação das duas obras. Desse modo, pretende-se aqui realizar a leitura dos trechos dos capítulos analisados, tanto do romance quanto de sua adaptação em quadrinhos, conduzindo os alunos a compreender as especificidades e as características do foco narrativo em ambas as obras. Visto que essa etapa representa a parte central de nossa oficina, ela deve ser realizada em, aproximadamente, 1 hora, podendo, se necessário, se estender por mais alguns minutos. Esse momento de leitura e análise do texto deve ser dividido em duas etapas, a primeira centrada no primeiro capítulo do romance e da HQ – “Mudança” – e a segunda, no nono capítulo – “Baleia”.

Dessa maneira, iniciamos essa primeira etapa através de uma leitura compartilhada do primeiro capítulo da HQ para, em seguida, realizarmos a leitura desse mesmo capítulo no romance. Essa escolha foi feita com o intuito de verificar se os quadrinhos podem realmente facilitar a compreensão dos aspectos literários abordados na oficina. Tal opção também objetiva captar a atenção dos alunos nesse começo. Conforme destacado previamente, os quadrinhos são, atualmente, um gênero bastante popular, sobretudo entre os mais jovens, podendo, por isso, atuar como uma ponte entre as vivências e particularidades dos alunos e o texto literário.

Vale lembrar que o processo de formação do leitor literário está associado a uma “sedução” que deve existir entre o mundo literário e o seu possível leitor (PINA, 2014, p. 15). Desse modo, é preciso chamar a atenção desse alunado que está cada vez mais inserido em contextos tecnológicos e que lidam, principalmente, com o campo do imagético. Por isso, é importante, como mostra a autora, associar as práticas de leitura em sala de aula a momentos mais “lúdicos, informais” que preparem os estudantes a incorporar tais práticas de maneira mais prazerosa em seu cotidiano. Nesse contexto, as adaptações trazem esse caráter “lúdico e diferente” ao universo de nossos alunos, possibilitando a eles novas formas de lidar de maneira crítica com o texto literário.

Assim, por meio de um compartilhamento de tela feito através da Zoom, são apresentados aos alunos os trechos selecionados do primeiro capítulo da HQ de *Vidas secas*. Em seguida, é realizado um processo de leitura guiada, a fim de levar os participantes a observar a construção do foco narrativo nesses excertos selecionados. Para nortear esse processo, são realizadas, primeiramente, algumas perguntas de identificação, questionando-se aos alunos o que eles estariam observando e o que estaria acontecendo nas páginas apresentadas. Vale destacar que os trechos apresentados correspondem aos mesmos analisados no terceiro capítulo deste trabalho. Conforme foi destacado anteriormente, esses excertos possibilitam que se observe como o foco narrativo foi estruturado ao longo da HQ, permitindo a associação com a organização narrativa do romance.

Cabe ainda enfatizar que essa leitura deve ser conduzida de maneira dialogada, permitindo que os alunos possam interpretar o texto apresentado concomitantemente com as orientações do professor. Isabel Solé (1998), em seu livro *Estratégias de Leitura*, mostra o quanto é importante que o aluno possa assumir um papel ativo nesse processo, sendo responsabilidade do professor elaborar estratégias para se atingir tal objetivo. Uma dessas estratégias apresentadas pela autora é, justamente, a elaboração de perguntas referentes ao texto lido, que não só auxiliam no entendimento dos alunos, como também contribuem para que eles possam assumir esse papel mais participativo ao longo dessa leitura. Essas

perguntas podem ser feitas através de uma espécie de modelo de leitura que possibilite um “assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos” ao longo desse processo. Assim, evita-se cair na armadilha de leituras e análises prontas apresentadas pelo professor as quais os estudantes devem assimilar de maneira passiva. (SOLÉ, 1998, pp. 118-119)

Após esse primeiro momento centrado em perguntas de identificação, iniciamos as perguntas relacionadas à construção do foco narrativo dentro da HQ, utilizando-se do arcabouço teórico apresentado na etapa anterior. Essas perguntas têm o intuito de levar os alunos, à medida que a leitura avança, a perceber as particularidades narrativas desse texto, em especial as relacionadas ao foco narrativo. Com isso, incluímos perguntas como: “Quem está mostrando essa imagem para nós?”; “De quem é essa visão? É do narrador? É do personagem?”; etc. Acreditamos que, por meio dessas perguntas, será possível construir esse processo de análise de maneira dialogada com os alunos, levando-os a perceber essas particularidades do texto quadrinístico no decorrer da leitura.

Por fim, finalizamos a leitura da HQ, sintetizando os conhecimentos apresentados e encaminhando-se para o romance. Acreditamos que, após esse momento inicial com os quadrinhos, os alunos, possivelmente, teriam uma maior facilidade em lidar com o texto literário, conseguindo identificar sem maiores problemas a construção narrativa em torno das perspectivas empregadas em *Vidas secas*. Contudo, como tal oficina não pode ser aplicada, não podemos confirmar isso.

Após esse trabalho de leitura envolvendo os quadrinhos, apresentamos através do compartilhamento de tela do Zoom os trechos do romance correspondentes aos trabalhados na HQ. Em seguida, realizamos perguntas relacionadas ao que estaria sendo narrado ao longo do texto, para, logo após, iniciar os questionamentos sobre a questão do foco narrativo, buscando mostrar para os participantes os diferentes pontos de vista presentes na história. O intuito nesse momento é conduzir essa leitura de maneira semelhante à realizada com a HQ, a fim de criar esse paralelo entre as duas obras, permitindo que os alunos observem as similaridades entre as duas.

No capítulo de análise do romance, vimos que o foco narrativo em *Vidas secas* é elaborado de maneira complexa, associada à figura de um narrador “dramático” (SOUZA, 2010) que, ao se despersonalizar, permite que as perspectivas dos personagens da trama apareçam no decorrer da narrativa. Conforme já destacado, identificar esse mecanismo narrativo não é tarefa simples, sendo difícil distinguir, em um primeiro momento, as diferentes visões empregadas ao longo do romance. Contudo, “toda leitura é resultado de aprendizagem, no sentido de que lemos de uma determinada maneira porque assim aprendemos a ler” (COSSON, 2020, p. 82).

Por isso, buscou-se criar durante a leitura do romance esse paralelo com o que foi lido na HQ, estruturando esse processo de análise do texto literário a partir dos conhecimentos construídos na leitura dos quadrinhos. Cabe lembrar que, apesar de serem textos com características distintas, a história da narrativa e os seus elementos composicionais são os mesmos em ambas as obras. Assim, acredita-se que os alunos teriam uma facilidade maior em observar o funcionamento do romance partindo dessa leitura da HQ.

A fim de criar esse paralelo entre essas duas leituras, utilizamos perguntas para guiar esse processo, tais como: “e como isso foi retratado na HQ?”; “A construção dessa passagem é semelhante ao que acontece no quadrinho?”; “Que diferença podemos observar entre o texto literário e o quadrinho nessa passagem?”, etc. Por meio dessas perguntas, acreditamos que os alunos poderiam observar, através dessa associação, as particularidades narrativas do romance, mais especificamente, a organização dessas multiperspectivas no romance de Graciliano.

Ao término dessa etapa, sistematiza-se, por meio de uma apresentação de slides, esse primeiro momento de leitura e análise. Assim, são apresentadas brevemente as similaridades e as diferenças entre a construção do foco narrativo no romance e na HQ. Além disso, aproveita-se esse momento final para sanar possíveis dúvidas dos alunos referentes ao processo de análise e ao arcabouço teórico utilizado.

Logo em seguida, iniciamos a leitura e a análise do capítulo “Baleia”, repetindo o mesmo percurso de leitura, isto é, partiríamos da HQ para, depois, chegar ao romance. Porém, essa segunda etapa apresenta um viés mais prático, possibilitando que os alunos analisem os trechos desse capítulo de maneira mais independente, sem receber o auxílio direto do professor. Dessa forma, seria possível verificar se os alunos seriam capazes de realizar essa leitura crítica tanto do romance quanto dos quadrinhos por conta própria.

Para isso, separamos os participantes em pequenos grupos através do recurso “Breakout Rooms” da plataforma Zoom. Esse recurso possibilita recriar essa dinâmica de grupos, tão comum em aulas presenciais, em um ambiente virtual, permitindo que os alunos interajam entre si enquanto o professor os auxilia a realizar a tarefa solicitada. Assim, após essa divisão em grupos, os alunos devem observar como ocorreu a construção do foco narrativo dentro de determinados trechos do capítulo “Baleia” na HQ. Para guiá-los nesse processo de leitura, pensou-se em algumas perguntas para ser enviadas pelo chat da plataforma Zoom:

- O que está sendo narrado?
- Quais recursos estão sendo utilizados para narrar essa história?

- O que está sendo apresentado corresponde à visão do narrador ou de algum personagem?
- Se corresponde à visão do narrador, de que maneira essa visão foi construída? (“de fora” ou “de trás”)

Enquanto os alunos realizam essa leitura, o professor deve visitar as várias salas do zoom, de grupo em grupo, para auxiliá-los durante esse processo. Para esse momento, estipulamos um tempo médio de aproximadamente 10 minutos. Após o término dessa leitura, contextualiza-se brevemente o capítulo dentro da HQ e, em seguida, coletam-se as observações dos alunos acerca da organização do foco narrativo nesse capítulo do quadrinho. Assim, partimos dessas considerações para mostrar as particularidades envolvendo o uso das diferentes perspectivas nesses trechos.

Após esse processo de leitura com os quadrinhos, separam-se novamente os alunos para realizar essa mesma atividade com os trechos correspondentes do romance. Assim, pede-se aos alunos para observar como se deu a composição do foco narrativo dentro desses trechos apresentados, realizando um processo semelhante ao realizado com a HQ. A fim de guiar essa atividade, elaboramos as seguintes perguntas para serem enviadas aos alunos através do chat da plataforma:

- O que está sendo narrado?
- O que está sendo apresentado corresponde à visão do narrador ou à de algum personagem?
- Se corresponde à visão do narrador, de que maneira essa visão foi construída?
- Que recursos foram usados para marcar esse foco narrativo?

Após alguns minutos, coletam-se as observações dos alunos. Em seguida, partindo dessas respostas, mostramos as particularidades do foco narrativo nesses trechos apresentados. Vale destacar que nesse momento, deve-se construir essa leitura de maneira coletiva, sempre buscando guiar esse processo a partir das observações feitas pelos alunos.

Para finalizar esse momento de leitura, são questionadas aos alunos as similaridades e as diferenças entre a construção do foco narrativo na HQ e no romance. Partindo dessas respostas, evidenciamos as particularidades do foco narrativo em cada uma dessas obras para, em seguida, por meio de uma apresentação de *slides*, sistematizar esse segundo momento de leitura e fechar essa segunda parte da oficina.

A última etapa desta oficina consiste em uma sistematização e ratificação de todo o conteúdo trabalhado nas etapas anteriores. Ademais, nesse último momento, também se

tenciona incentivar os alunos a realizar a leitura integral do romance. Para esse momento final, estimou-se o tempo de, aproximadamente, 10 minutos.

A fim de ratificar e recapitular tanto a narrativa quanto seus aspectos teóricos, deve-se utilizar uma apresentação de *slides*, lembrando os conceitos trabalhados e, sobretudo, a história que foi contada ao longo da oficina. Em seguida, exibe-se um pequeno vídeo do YouTube com um depoimento de um retirante nordestino que relata sua história para fugir da seca do sertão nordestino. Esse vídeo foi escolhido devido à sua forte relação com a narrativa de *Vidas secas*, criando-se essa ponte entre o texto literário e o contexto desses retirantes nordestinos.

A partir desse vídeo, realizamos uma pequena roda de leitura, para que os alunos possam não só compartilhar as suas impressões sobre essa história que lhes foi contada, como também discutir essa realidade do retirante nordestino e seu constante processo de mudança. Ademais, esse momento também possibilitaria que alunos que conhecessem vivências parecidas com as de Fabiano e sua família pudessem compartilhá-las nessa roda. A fim de guiar esse percurso, selecionamos as seguintes perguntas:

- O depoimento desse senhor se assemelha à narrativa que acabamos de ler? Por quê?
- Vocês já tinham escutado um depoimento de um retirante nordestino?
- Vocês conhecem alguém que já tenha passado por essa situação?
- Vocês acreditam que essa realidade da seca mudou com o passar do tempo?
- O que vocês acham que irá acontecer com Fabiano e sua família? Será que essa história terá um final feliz?

Acreditamos que atividades como essa ajudam a criar com os alunos uma maior proximidade com a obra, trazendo o texto literário para dentro de suas realidades. E depois, cria-se um espaço em que o aluno pode não só compartilhar suas experiências com a leitura, como também escutar as vivências de seus colegas. Esses momentos proporcionam uma oportunidade única desses estudantes transitarem por diferentes contextos e vivências culturais, além de promover uma maior animação no grupo para que se continue com essa leitura. (COSSON, 2020). Assim, partindo dessa aproximação entre o texto literário e a realidade dos alunos, pretende-se despertar neles o desejo de prosseguir com a leitura e descobrir o que acontecerá com os personagens dessa história após os eventos apresentados na oficina.

Por fim, coletam-se as impressões dos alunos sobre o trabalho apresentado, através de perguntas acerca do desenvolvimento da oficina e da aplicação de um pequeno

questionário. Isso nos auxiliaria a avaliar nosso desempenho e verificar se o uso dos quadrinhos foi proveitoso ou não ao longo da oficina. Contudo, como essa oficina não pode ser aplicada, não foi possível realizar esse último momento de avaliação e autoavaliação.

CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, verificou-se que o ensino de literatura no Brasil, principalmente no ensino Médio, ainda tem falhado em seu papel de formar leitores literários. Ademais, percebeu-se que ainda não houve uma superação de antigos paradigmas ligados a esse ensino, priorizando um viés conteudista e historicista da literatura, o qual pouco tem contribuído nesse processo de formação leitora.

Vale lembrar que, segundo alguns documentos oficiais que norteiam esse ensino, um dos objetivos das aulas de literatura nas escolas é formar leitores críticos, capazes de lidarem com as especificidades do texto literário. Dessa forma, através de um processo de aquisição literária, feita por meio de práticas envolvendo o letramento literário, a escola deveria ser responsável por garantir que seus alunos alcançassem esse objeto. Contudo, essa ainda não é uma realidade comum no contexto educacional brasileiro.

Uma das críticas levantadas neste trabalho foi a falta de proximidade entre os conteúdos abordados nas aulas de literatura e as vivências dos estudantes, as quais, muitas vezes, são ignoradas pelos professores, que desconsideram a bagagem cultural dos seus alunos. Isso acaba gerando um abismo entre os assuntos abordados em sala e os contextos desses estudantes, o que não só os afasta de terem experiências com o literário dentro da escola, como também dificulta qualquer possibilidade de uma efetiva formação literária. Dessa forma, mostra-se necessário (re)pensar as práticas docentes envolvendo o ensino de literatura e, conseqüentemente, a leitura do texto literário em sala de aula. Para tal, é preciso criar uma proximidade entre o texto literário e as vivências dos alunos, utilizando-se de práticas docentes que os coloquem como protagonistas desse processo de ensino aprendizagem.

Aqui, buscou-se mostrar como os quadrinhos podem contribuir nesse processo, atuando como um facilitador nesse ensino de literatura. Conforme foi destacado, vivemos em uma sociedade pautada pela imagem, sobretudo no meio virtual. Assim, gêneros como o cinema e os quadrinhos, que utilizam esse recurso imagético em suas estruturas narrativas, parecem estar presentes na bagagem cultural desse alunado escolar, o qual está cada vez mais inserido nesse contexto visual. Logo, acredita-se que os quadrinhos podem servir de ponte entre o literário e as vivências desses estudantes, facilitando essa aproximação com o texto literário.

Ademais, os quadrinhos podem ser uma excelente ferramenta pedagógica nesse processo de formação do leitor literário, auxiliando o professor de literatura a trabalhar com

elementos próprios do texto literário. Ao realizar a análise dos os elementos que compõem a narrativa literária e a narrativa quadrinística, percebeu-se que há elementos comuns a essas duas modalidades narrativas, tais como o narrador, o foco narrativo, os personagens, o espaço etc. Assim, verificou-se que é possível criar um paralelo entre essas duas linguagens artísticas distintas, aproveitando-se dessas similaridades para criar estratégias pedagógicas que visem criar um ensino de literatura mais atrativo para o alunado escolar.

Através da análise do romance *Vidas secas* e de sua respectiva adaptação em quadrinhos, percebeu-se que a HQ pode ser tida como um elemento facilitador no processo de ensino aprendizagem de literatura, auxiliando o professor a abordar questões próprias do campo literário. Conforme já discutido, essa obra de Graciliano se destaca por seu multiperspectivismo narrativo, o qual pode passar despercebido por um leitor comum. Nesse contexto, a linguagem dos quadrinhos parece auxiliar na compreensão desse recurso narrativo presente no romance. Através de sua linguagem híbrida, que mistura o verbal e o não verbal, a HQ possibilita que se visualize como o foco narrativo de *Vidas secas* foi estruturado, podendo ser utilizada como uma potente ferramenta pedagógica em sala de aula.

Através da construção da oficina literária envolvendo essas duas narrativas, percebeu-se um grande potencial nesse quadrinho para se trabalhar a composição do foco narrativo do romance *Vidas secas*, contribuindo para um melhor entendimento de sua organização narrativa. Além disso, percebeu-se que a linguagem dos quadrinhos oferece ao professor de literatura diversas possibilidades pedagógicas, podendo ser utilizada em sala de aula auxiliando no processo de formação do leitor literário.

Como já mencionado, devido à pandemia da Covid-19, não foi possível realizar essa aplicação conforme planejado. Contudo, pretende-se realizá-la em estudos posteriores, visto que essa parte prática poderá nos ajudar a verificar com maior precisão as possíveis vantagens e desvantagens do uso das adaptações em quadrinhos nas aulas de literatura. Além disso, após a sua execução, provavelmente outras questões envolvendo essa temática venham a surgir, enriquecendo tal discussão.

Por fim, cabe destacar que, apesar dos contratempos envolvendo a parte prática desse trabalho, acreditamos que o uso dessa adaptação em quadrinhos e, por consequência, o uso de quadrinhos de uma forma geral, podem contribuir no processo de letramento literário em sala de aula. Dessa forma, seria possível encarar essas adaptações como uma aliada dos professores de literatura, auxiliando-os em suas práticas docentes e contribuindo na formação literária dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Mauricio Gomes de. Vidas secas. In: ALMEIDA, José Mauricio Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**, Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FIORIN, José Luiz. Fruição artística e catarse. **Letras**: Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFSM, Santa Maria, v. 20, p. 11-38, Jan/Jun, 2000.

GUAZZELLI, Eloar. Novo olhar sobre um clássico. [Entrevista concedida a] Ana Clara Brant. **Portal Uai E+**, agosto, 2015. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/pensar/2015/08/21/noticias-pensar,170874/novo-olhar->

sobre-um-classico.shtml. Acesso em: 17 maio 2021.

INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 11 maio 2021.

INSTITUTO PRÓ LIVRO (Brasil). **Retratos da Leitura no Brasil.** São Paulo: 2019.

JAMES, Henry. **A arte do romance: antologia de prefácios.** São Paulo: Globo, 2003.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo.** São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. In: AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **Ensino de Literaturas: perspectivas em linguística aplicada.** Campinas: Pontes Editora, 2017. p. 51-70.

MALARD, Letícia. Vidas secas: Aspectos da estrutura da narrativa. In: MALARD, Letícia. **Ensaio de literatura brasileira: Ideologia e realidade em Graciliano Ramos.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.

MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MURY, Viviane. Anotações de sala de aula da disciplina “Estudos sobre a narrativa brasileira”, ministrada no Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, no IFRJ, *campus* Nilópolis, no primeiro semestre de 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **A literatura em quadrinhos formando leitores hoje**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura Narrativa nos quadrinhos**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2018.

POUILLON, Jean. Os Modos de Compreensão. In: POUILLON, Jean. **O tempo no romance**. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 51-108.

RAMOS, G. **Cartas**. Nota de Heloísa Ramos. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 1980.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas: Graphic Novel**. 3. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017. Adaptação de: Guazzelli e Arnaldo Branco.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, Vinícius da Silva. Os potenciais da narrativa gráfica na formação do leitor literário: hibridização e autonomia. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (org.). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014. p. 233-260.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ronaldo de Melo e. A ficção dramática de Graciliano Ramos. In: SOUZA, Ronaldo de Melo e. **Ensaio de poética e hermenêutica**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2010. p. 183 - 208.

STANZEL, F. K.. The opposition mode: teller-character - reflector character. In: STANZEL, F. K.. **A theory of narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 141-155.

TENFEN, Maicon. **Breve estudo sobre o foco narrativo**. Blumenau: Edifurb, 2008.

ZILBERMAN, Regina. O ensino médio e a formação do leitor. In: MACHADO, Ana Maria et al. **Nos caminhos da Literatura**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2008. p. 113-117.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de aula da oficina “*Vidas secas*: o multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos”.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PLANO DE AULA

Instituição de ensino: Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis
Público Alvo: Alunos do IFRJ do campus Nilópolis que estejam cursando o primeiro ou segundo período do ensino médio regular, e que não tenham lido o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.
Professor-supervisor: Lucas F.
Duração da Aula: 1H30

LITERATURA E QUADRINHOS: A ADAPTAÇÃO DO ROMANCE *VIDAS SECAS* EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Unidade Didática: <i>Vidas secas</i> : O multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos
Objetivo Geral da Unidade Didática: Conduzir os participantes da oficina a compreender as especificidades do foco narrativo do romance <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos, através da leitura de trechos do romance e de sua respectiva adaptação em quadrinhos, produzida por Arnaldo Branco e Guazzelli.
Objetivos Específicos: 1. Conduzir os participantes a compreender as categorias do narrador e do foco narrativo, fazendo-os observar a relação existente entre essas duas categorias. 2. Levar os participantes a perceber as características referentes a construção da narrativa dentro do romance e de sua respectiva adaptação em quadrinhos. 3. Motivar os participantes a realizar a leitura integral do romance e do quadrinho após a aplicação da oficina.
Procedimentos Didáticos: Para a realização dessa oficina, foram selecionados determinados trechos do romance e de sua respectiva adaptação em quadrinhos para serem trabalhados com os alunos participantes da oficina. Dessa forma, realizaremos a leitura de tais excertos centrando-se na questão do foco narrativo. A fim de alcançarmos o objetivo proposto, dividiu-se a oficina seguindo a proposta de Rildo Cosson (2006) para a elaboração de uma aula de literatura. Assim, teremos as seguintes etapas:

ETAPAS

Introdução (+/-10 minutos): Nessa primeira etapa, será feita uma breve apresentação da obra e de seu autor, contextualizando a história que será apresentada aos alunos.

Pretende-se fazer esse procedimento através da leitura de diferentes capas do romance e da capa da HQ, conduzindo, assim, a uma compreensão global da história do romance.

Além disso, pretende-se nesse momento relembrar de forma breve o que seria o foco narrativo.

Leitura e análise (+/- 1H e 10 minutos): Nessa etapa, será realizada a leitura de trechos do romance e da HQ, enfatizando, principalmente, a questão do foco narrativo.

Conclusão (+/- 10 minutos): Nessa última parte, será realizada a conclusão da oficina.

Aqui, buscar-se-á sistematizar tudo aquilo que foi abordado nas etapas anteriores, evidenciando a construção do foco narrativo nas duas obras em questão. Ademais, será realizada uma roda de conversa acerca da realidade do sertanejo nordestino em seu constante processo de mudança – tema esse abordado ao longo da oficina. Essa atividade terá por objetivo estimular a leitura do romance posteriormente, e debater algumas das temáticas presentes ao longo do romance e da HQ.

Recursos:

O romance *Vidas secas*, em versão digital

A adaptação em quadrinhos de *Vidas secas*, em versão digital

Computador

Plataforma Zoom

Apresentação de Slides em Power Point.

Referências bibliográficas

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

MALARD, Letícia. *Vidas secas: Aspectos da estrutura da narrativa*. In: MALARD, Letícia. *Ensaio de literatura brasileira: Ideologia e realidade em Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *A literatura em quadrinhos formando leitores hoje*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 46. ed. São Paulo: Record, 1980.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas: Graphic Novel*. 3. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017. Adaptação de: Guazzelli e Arnaldo Branco.

SOUZA, Ronaldo de Melo e. *A ficção dramática de Graciliano Ramos*. In: SOUZA, Ronaldo de Melo e. *Ensaio de poética e hermenêutica*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2010. cap. 8, p. 183 – 208.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

DETALHAMENTO DO PLANO DE AULA

Instituição de ensino: Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis
Público Alvo: Alunos do IFRJ do campus Nilópolis que estejam cursando o primeiro ou segundo período do ensino médio regular, e que não tenham lido o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.
Professor-supervisor: Lucas F.
Duração da Aula: 1H30

***Vidas secas*: O multiperspectivismo na obra de Graciliano Ramos**

I. Introdução (Tempo estimado: +/- 10 min)

Objetivos:

1. Apresentar e contextualizar o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e sua respectiva adaptação em quadrinhos para os alunos participantes da oficina.
2. Relembrar com os alunos participantes o que seria o foco narrativo.

Procedimentos didáticos:

1. Apresentar aos alunos participantes, através do compartilhamento de tela do Zoom, o livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e sua respectiva adaptação em quadrinhos.
2. Questionar aos alunos, através da capa de ambas as obras, sobre o que eles acham que será narrado nessa história.
3. Contextualizar a história do romance *Vidas secas* partindo da resposta dos alunos, que serão anotadas no recurso do quadro branco do Zoom.
4. Apresentar o autor, os personagens, o espaço e outros detalhes necessários para a construção da oficina, através de uma apresentação em Slides.
5. Após esse momento de contextualização, explicar aos alunos sobre o conceito de narrador e de foco narrativo, enfatizando, sobretudo, a relação existente entre esses dois termos.

II. Leitura (Tempo estimado: +/- 1H10)

Objetivo:

1. Realizar a leitura de determinados trechos do romance e de sua respectiva adaptação em quadrinhos, conduzindo os alunos a compreender as especificidades e as características do foco narrativo do romance *Vidas secas*.

Procedimentos didáticos:

1. Apresentar, através do compartilhamento de tela do Zoom, os trechos selecionados do primeiro capítulo da HQ *Vidas secas*, e conduzir esse processo de leitura dos alunos a fim de levá-los a observarem a construção do foco narrativo ao longo dos trechos selecionados da HQ.
2. Para nortear esse processo, realizar perguntas de identificação, questionando aos alunos sobre o que eles estão observando nas páginas apresentadas da HQ e sobre o que está acontecendo nelas.
3. Após essas perguntas relacionadas à identificação do que está sendo lido, questionar aos alunos: “Quem está mostrando essas imagens para nós? ”; “De quem é essa visão? É do narrador? É de um personagem? ”. Essas perguntas específicas buscarão conduzir o aluno a observar a construção do foco narrativo dentro da HQ.
4. Após esse trabalho com a HQ, apresentar, por meio do compartilhamento de tela do Zoom, os trechos do romance correspondentes aos trechos lidos da HQ.
5. Realizar perguntas relacionadas ao que está sendo narrado no texto literário para, em seguida, iniciar os questionamentos sobre a questão do foco narrativo, buscando mostrar para os participantes os diferentes pontos de vista presentes na história.
6. Construir durante essa leitura do romance uma relação com o que foi lido na HQ, criando-se um paralelo entre tais leituras a fim de facilitar o entendimento do foco narrativo no texto literário. Para tal, utilizar perguntas como: “e como isso foi retratado na HQ? ”; “A construção dessa passagem é similar ao que acontece no quadrinho?”, “Que diferenças podemos observar entre o texto literário e o quadrinho nessa passagem? ”, etc.
7. Sistematizar, através de uma apresentação de slides, esse primeiro momento, mostrando as similaridades e as diferenças entre a construção do foco narrativo na HQ e no romance.
8. Através do recurso *Breakout Rooms* do Zoom, separar os alunos participantes em pequenos grupos. Em seguida, pedir para que os grupos observem como ocorreu a construção do foco narrativo dentro de determinados trechos, selecionados previamente, do capítulo *Baleia* na HQ. Para guiar esse processo de leitura dos alunos, listar as seguintes perguntas para os alunos:

- O que está sendo narrado?
 - Quais recursos estão sendo utilizados para narrar essa história? (Aproximação e distanciamento, imagens sensoriais, a maneira como os personagens foram desenhados, cores utilizadas, etc.)
 - O que está sendo apresentado corresponde à visão do narrador ou a de algum personagem?
 - Se corresponde à visão do narrador, de que maneira essa visão foi construída? (“de fora” ou “de trás”)
9. Antes de averiguar as respostas dos alunos, contextualizar brevemente o que será abordado nesse capítulo, enfatizando, sobretudo, na morte da personagem Baleia.
10. Em seguida, coletar as observações dos alunos acerca da construção do foco narrativo dentro desse capítulo da HQ através do recurso quadro branco do Zoom. Partindo dessas observações, mostrar as particularidades do foco narrativo dentro desse capítulo da HQ.
11. Após o processo de leitura com o quadrinho, separar novamente os alunos através do recurso *Breakout Rooms* do Zoom e distribuir entre os grupos excertos do capítulo *Baleia* do romance correspondentes ao que foi lido na HQ.
12. Depois, pedir para que os grupos observem como ocorreu a construção do foco narrativo dentro desses trechos selecionados, realizando um processo semelhante feito durante a leitura da HQ.
13. A fim guiar a leitura dos alunos durante esse processo, apresentar a eles as seguintes perguntas:
- O que está sendo narrado?
 - O que está sendo apresentado corresponde a visão do narrador ou de algum personagem?
 - Que recursos foram usados para marcar esse foco narrativo?
 - Se corresponde a visão do narrador, de que maneira essa visão foi construída? (“de fora” ou “de trás”)
14. Após alguns minutos, coletar as observações dos alunos acerca da construção do foco narrativo dentro dos excertos selecionados desse capítulo do romance e, partindo dessas observações, mostrar as particularidades do foco narrativo nesse capítulo no romance.
15. Questionar aos alunos quais seriam as similaridades e as diferenças entre a construção do foco narrativo na HQ e no Romance. Partindo dessas respostas, evidenciar as particularidades do foco narrativo em cada uma das obras para, em seguida, por meio de uma apresentação de slides, sistematizar esse segundo momento da leitura.

III. Interpretação e finalização (Tempo estimado: +/- 10 min)

Objetivo:

1. Sistematizar e ratificar o conteúdo apresentado nas etapas anteriores com os alunos participantes e motivá-los a realizarem a leitura integral do romance e da HQ.

Procedimentos didáticos:

1. Sistematizar os assuntos abordados, visando ratificar a questão do foco narrativo no romance *Vidas secas*.
2. Recapitular a narrativa do romance, lembrando os temas abordados ao longo dessa narrativa.
3. Exibir um vídeo com o depoimento de um retirante nordestino que irá relatar sua saga para fugir da seca do sertão.
4. Após essa breve recapitulação e da exibição do vídeo, realizar algumas perguntas motivadoras a fim de criar uma pequena roda de conversa com os alunos acerca dessa realidade do retirante nordestino e de seu processo de mudança – tema esse abordado ao longo da oficina. (Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Rof8L5cmhs4>)
5. Para desenvolver tal roda de conversa, realizar as seguintes perguntas:
 - O depoimento desse senhor se assemelha a narrativa que acabamos de ler? Por que?
 - Vocês já tinham escutado um depoimento de um retirante nordestino?
 - Vocês conhecem alguém que já tenha passado por essa situação?
 - Vocês acreditam que essa realidade da seca mudou com o passar do tempo?
 - O que vocês acham que irá acontecer com Fabiano e sua família? Será que essa história terá um final feliz?
6. Através dessa atividade, buscar despertar nos alunos o desejo de descobrir o que irá acontecer com os personagens da obra após os eventos apresentados em sala.
7. Verificar as impressões dos alunos sobre o trabalho apresentado através de perguntas sobre o desenvolvimento da oficina.

IV. Recursos didáticos que serão utilizados ao longo da oficina:

1. Computador.
2. Programa do Zoom.

3. Versão digital do romance *Vidas secas* e de sua respectiva adaptação.
4. Apresentação de Slides.
5. Vídeo com um depoimento de um retirante nordestino:
<https://www.youtube.com/watch?v=Rof8L5cmhs4>