

O mangá *Dragon Ball* no ensino de literatura: potencialidades pedagógicas e leitura verbo-visual no ensino médio

Luis Otávio Vilela da Cruz¹

Resumo

Este artigo apresenta uma contribuição crítico-metodológica acerca do uso do mangá *Dragon Ball* no ensino de literatura no ensino médio, com ênfase na leitura verbo-visual e na mediação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento bibliográfico e documental, articulando referenciais de letramento literário e formação do leitor, bem como multiletramentos e estudos sobre quadrinhos/mangá. O *corpus* cultural foi delimitado ao volume 1 de *Dragon Ball*, em função de viabilidade editorial e da concentração, nesse recorte, de procedimentos inaugurais do “contrato de leitura” (apresentação do protagonista, regras do universo ficcional e motivos de busca). Como resultados, sistematizam-se categorias analíticas e encaminhamentos didáticos que permitem trabalhar inferência, ritmo, montagem, construção de personagem, intertextualidade por motivos (mitologia das “esferas do dragão”) e metaleitura a partir de recursos gráficos. Conclui-se que o mangá pode operar como objeto estético legítimo para a aula de literatura quando orientado por objetivos formativos e por práticas interpretativas sustentadas em evidências textuais e visuais.

Palavras-chave

Ensino de literatura. Letramento literário. Multiletramentos. Mangá. Ensino médio.

¹ Mestrando em Produção de Conteúdo Multiplataformas na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: luisvilelajuridico@outlook.com.

The Dragon Ball manga in literature teaching: pedagogical potentialities and verbo-visual reading in high school

Luis Otávio Vilela da Cruz¹

Abstract

This article presents a critical-methodological contribution on the use of the *Dragon Ball* manga in literature teaching at the high school level, with an emphasis on verbo-visual reading and teacher mediation. It is a qualitative study, with a bibliographic and documentary design, articulating frameworks of literary literacy and reader formation, as well as multiliteracies and studies on comics/manga. The cultural corpus was delimited to volume 1 of *Dragon Ball*, due to editorial feasibility and concentration, within this selection, of inaugural procedures of the “reading contract” (presentation of the protagonist, rules of the fictional universe, and quest motives). As results, analytical categories and didactic guidelines are systematized, enabling the development of inference, rhythm, sequencing, character construction, intertextuality through motifs (the mythology of the “dragon balls”), and metareading based on graphic resources. It is concluded that manga can function as a legitimate aesthetic object in literature classes when guided by formative objectives and by interpretive practices grounded in textual and visual evidence.

Keywords

Literature teaching. Literary literacy. Multiliteracies. Manga. High school.

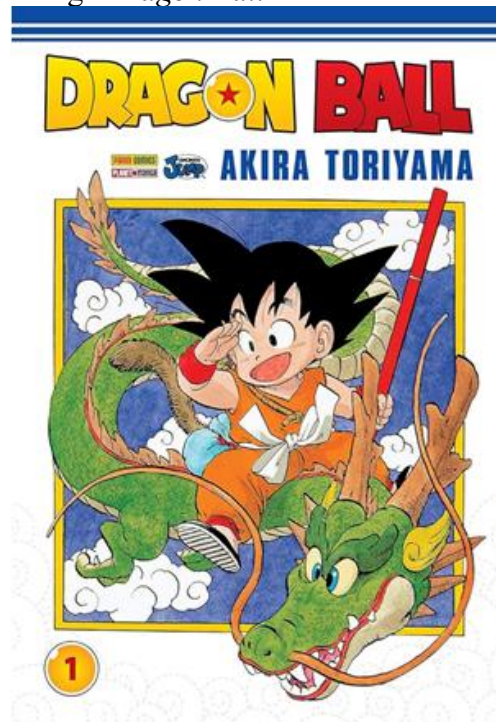
¹ Master's student in Multiplatform Content Production, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil. Email: luisvilelajuridico@outlook.com.

Introdução

O ensino de literatura na educação básica enfrenta o desafio de articular formação estética e crítica do leitor, bem como experiência juvenil e práticas escolares de leitura, em um contexto no qual a literatura é simultaneamente concebida como direito cultural e dimensão de humanização, mas frequentemente submetida a mecanismos de controle de sentidos no espaço escolar (Candido, 1995; Soares, 1999). Nesse quadro, a mediação docente torna-se central para que a leitura literária se realize como prática social aberta à interpretação, à resposta do leitor e à circulação de repertórios (Colomer, 2007; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

As orientações curriculares recentes para o ensino médio reforçam essa perspectiva ao valorizar práticas de linguagem, pluralidade de gêneros, suportes e repertórios culturais (Brasil, 2018), em diálogo com os multiletramentos, que compreendem a produção de sentidos em ambientes multimodais, nos quais texto verbal, imagem, diagramação e ritmo participam da significação (Rojo; Moura, 2012). Nesse horizonte, situa-se o interesse por investigar o uso do mangá *Dragon Ball*, de Akira Toriyama (Figura 1), no ensino de literatura.

Figura 1 – Capa do volume 1 do mangá *Dragon Ball*



Fonte: Toriyama (2019).

Além de sua ampla circulação juvenil e transnacional, principalmente no período de 1984 a 1995, a obra destacou-se como objeto de estudos que ressaltam relações com matrizes míticas e folclóricas, repertórios narrativos asiáticos, corpo, heroísmo, serialidade e circulação cultural, o que autoriza abordagens analítico-literárias para além do uso meramente motivacional (Mínguez-López, 2014; Ducarme, 2018; Israel, 2017; Silva, 2006). Em sala de aula, esse potencial se manifesta na possibilidade de trabalhar construção de personagem, progressão narrativa, cenas de ação, efeitos de sentido, intertextualidades e arquétipos, aproximando o estudante de procedimentos de leitura interpretativa e crítica.

Contudo, a incorporação de objetos da cultura popular ao currículo exige mais que apelo motivacional; requer fundamentação didática e coerência com finalidades formativas. Nessa direção, o letramento literário oferece um quadro teórico-operacional para planejar a leitura como prática social escolarizada, articulando motivação, leitura, interpretação, socialização e ampliação de repertório (Cosson, 2009). Estratégias como círculos de leitura, debates interpretativos e projetos de leitura ampliam a participação discente, favorecem a construção de comunidade leitora e a circulação de sentidos sem abdicar do rigor analítico (Cosson, 2014). Assim, a escolha de obras e abordagens precisa responder menos a modismos do que a objetivos formativos claramente definidos (Cosson, 2009).

Nesse contexto, esta pesquisa delimita-se ao componente de Língua Portuguesa/Literatura no ensino médio, tendo como foco o potencial pedagógico do mangá *Dragon Ball* para o desenvolvimento de competências de leitura literária e de interpretação de narrativas verbo-visuais. O *corpus* concentra-se em trechos iniciais da série, especialmente férteis para discutir narrativa de formação, configuração do herói, humor, aventura e motivos intertextuais apontados pela crítica (Mínguez-López, 2014; Israel, 2017), sem pretender esgotar a obra nem a franquia. Investiga-se, assim, que ganhos o uso de *Dragon Ball* oferece às aulas de literatura quando mediado por estratégias de letramento literário e multiletramentos; para isso, o estudo analisa possibilidades didáticas, fundamentos teóricos e elementos narrativos e verbo-visuais do *corpus* (Candido, 1995; Colomer, 2007; Cosson, 2009; 2014; Rojo; Moura, 2012; Mínguez-López, 2014; Silva, 2006; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

No plano documental, a pertinência do trabalho com mangá se sustenta nas habilidades do campo artístico-literário previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no que se refere à socialização de interpretações, à participação em práticas de circulação literária e à leitura de matrizes narrativas em perspectiva histórica (Brasil, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e

documental, que articula revisão teórica, análise do *corpus* e derivação de implicações didáticas, buscando contribuir para o debate acerca de repertórios juvenis e do ensino de literatura a partir de objetivos formativos e procedimentos de leitura compatíveis com a complexidade do texto.

Pressupostos teóricos

Ensino de literatura no Brasil: finalidades formativas, escolarização e desafios da sala de aula

O ensino de literatura nas escolas brasileiras é, geralmente, marcado pela tensão entre a literatura como experiência estética, cultural e humanizadora e sua conversão em conteúdo escolar submetido a rotinas didáticas e avaliativas. Quando reduzida a listas de autores, estilos de época, resumos e classificações, a leitura perde força formativa e opera como dever informativo; em contrapartida, as perspectivas que a recolocam como prática cultural e direito formativo defendem o acesso a obras e experiências capazes de ampliar repertórios simbólicos, sensíveis e críticos (Candido, 1995). O problema, portanto, não está no ensino de procedimentos de leitura ou de conceitos literários, mas em evitar que eles se autonomizem e abafem a experiência efetiva com o texto.

A escolarização da literatura é inevitável, pois a escola organiza a cultura por conteúdos, sequências, instrumentos e critérios; o ponto decisivo é qualificar esse processo. Soares (1999) evidencia que, ao ser escolarizada, a literatura pode converter-se em atividade de controle, deslocando a fruição e a resposta do leitor; Todorov (2009), por sua vez, critica a redução do texto literário à dissecação técnica desligada da experiência humana. No contexto brasileiro, essa tensão se intensifica porque o professor precisa conciliar tradição historiográfica, exigências avaliativas e estudantes atravessados por repertórios audiovisuais, narrativas seriadas e culturas digitais. Nesse contexto, documentos curriculares recentes reforçam práticas de linguagem, diversidade de gêneros e repertórios, abrindo espaço para pensar a literatura em diálogo com outras narrativas sem perder seu núcleo formativo (Brasil, 2018).

Nesse quadro, a incorporação de narrativas de grande circulação, como o mangá, não pode ser justificada apenas pela motivação, mas pela coerência entre finalidades formativas, escolha do texto e mediação didática. Formar leitores exige planejamento de trajetórias, criação de ambientes de circulação e experiências progressivas de leitura, e não práticas episódicas de cumprimento burocrático (Zilberman, 1991; Bordini; Aguiar, 1993). Por isso,

pensar o ensino de literatura com narrativas verbo-visuais requer uma concepção de literatura como prática cultural e experiência de linguagem mediada, fundada em leitura, escuta e conversa interpretativa. Exige, além disso, reconhecer a heterogeneidade do leitor escolar, de modo que a escola converta repertórios de consumo em repertórios de interpretação, construindo pontes sem rebaixar o rigor.

Formação do leitor, leitura literária e mediação: do direito à experiência ao ensino de procedimentos interpretativos

A formação do leitor configura-se como processo socialmente situado, atravessado por oportunidades de acesso, práticas culturais e relações com a linguagem. Por isso, não basta “fazer o aluno ler”; é preciso criar condições para que ele se reconheça como leitor, experimente a fruição, sustente interpretações e amplie o seu repertório. Petit (2009) destaca que, para muitos jovens, a leitura se articula a pertencimento, identificação e elaboração subjetiva. Desse modo, a leitura subjetiva, conforme Rouxel, Langlade e Rezende (2013), recoloca o estudante como sujeito da interpretação, desde que a escola o ensine a retornar ao texto, observar marcas de linguagem e argumentar.

Essa articulação entre experiência e procedimento é decisiva: se a aula privilegia apenas a experiência, arrisca-se a se reduzir a opiniões dispersas; se privilegia apenas o procedimento, tende a esvaziar a leitura. A mediação docente permite equilibrar esses polos, organizando práticas nas quais o leitor fala do texto e aprende a justificar o que diz. Nesse horizonte, convergem contribuições da tradição do ensino de leitura, com suas dimensões cognitivas e linguístico-discursivas (Kleiman, 1989), e da estética da recepção, que ressalta o papel ativo do leitor e a historicidade da interpretação (Jauss, 1994; Iser, 1996). Interpretar, assim, não é adivinhar o que o professor deseja, mas construir sentidos plausíveis com base em evidências do texto e repertórios compartilháveis.

Nesse quadro, o letramento literário se mostra especialmente produtivo por converter finalidades formativas em práticas didáticas. Convém, porém, não atribuir sua formulação exclusivamente a Cosson (2006): a expressão ganha relevo no debate educacional brasileiro com Graça Paulino (1999) *apud* Corrêa (2023), e passa, depois, a ser desenvolvida por diferentes pesquisadores. O ponto central, dessa forma, é o deslocamento do ensino da literatura como informação sobre autores e obras para a inserção do estudante em práticas sociais de leitura.

Consequentemente, Corrêa (2023, p. 42) afirma que a expressão “traz imbricada a ênfase em um processo [e significa] um movimento com o texto literário”. Em formulação sintética, Cosson (2014, p. 185) define que “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, ao passo que Machado (2010) o vincula ao uso da literatura em práticas concretas de linguagem, constituídas antecipadamente em experiências com oralidade, ficção e outras formas de contato com o literário.

Essa compreensão redefine o papel da escola: mais do que expor o estudante a textos, trata-se de inseri-lo em uma comunidade de leitores. Dessa forma, Paulino e Cosson (2009) *apud* Leão e Souza (2015) ressaltam a necessidade de contato direto e constante com o texto literário e da criação de espaços, tempos e oportunidades para que isso se efetive. Nessa direção, os círculos de leitura reforçam “o caráter social da interpretação dos textos [e promovem apropriação do repertório] com um grau maior de consciência” (Cosson, 2014, p. 139), articulando leitura, compartilhamento e registro.

Similarmente, Rezende e Oliveira (2017, p. 240) afirmam que a discussão coletiva permite que a obra “ganh[e] sentido, construído, de modo compartilhado [e abra aos estudantes] um espaço de liberdade e autonomia”. Ao mesmo tempo, é preciso evitar o controle excessivo da fruição, algo criticado por Soares (1999). Para uma contribuição crítico-metodológica voltada ao uso de *Dragon Ball* em aulas de literatura, esse referencial oferece o eixo normativo: formar um leitor que interpreta, argumenta, reconhece escolhas estéticas e amplia repertórios, de modo que o mangá se torne relevante apenas quando incorporado por uma mediação que ensine leitura literária como prática interpretativa, sensível e culturalmente situada.

Multiletramentos, quadrinhos/mangá e cultura pop: fundamentos para trabalhar o *Dragon Ball* como narrativa verbo-visual na aula de literatura

A ampliação de repertórios no ensino de literatura exige lidar com textos multimodais e culturas juvenis atravessadas por séries, jogos, *fandoms*, redes sociais e narrativas seriadas. A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (Cazden, 1996) e desenvolvida por Cope e Kalantzis (2000), oferece base decisiva ao compreender a leitura como operação sobre múltiplas linguagens e modos semióticos. Na escola, isso implica articular palavra, imagem, *layout* e ritmo; no Brasil, Rojo e Moura (2012) revelam que a formação do leitor requer o trabalho com textos multissemióticos e práticas sociais concretas. Nesse quadro, reconhecer os quadrinhos como linguagem específica é condição de rigor:

Eisner (2010), McCloud (2004), Groensteen (2015) e Ramos (2009) ressaltam que sua leitura depende da relação entre quadros, elipses, continuidade visual e composição de página, enquanto Vergueiro e Ramos (2009) e Rama e Vergueiro (2005) evidenciam tanto as disputas de legitimidade quanto as possibilidades pedagógicas do gênero.

No mangá e, particularmente, no *Dragon Ball*, esse potencial se amplia, uma vez que a obra combina serialidade, progressão de personagem, humor, aventura, combate e expressividade gráfica. Como narrativa, pode ser lida por categorias familiares ao ensino de literatura; como linguagem verbo-visual, exige atenção a enquadramentos, onomatopeias, balões, linhas de movimento e ritmo de leitura (Rojo; Moura, 2012; Eisner, 2010; McCloud, 2004; Groensteen, 2015; Ramos, 2009).

A cultura pop, no entanto, deve ser tratada como campo atravessado por hierarquias e disputas: Eco (2020) auxilia a compreender tensões entre cultura de massa e cultura legitimada, enquanto Jenkins (2009) mostra que, na cultura da convergência, narrativas circulam por múltiplas mídias e comunidades participativas. Por isso, o desafio escolar não é aceitar ou recusar esses repertórios, mas mediá-los criticamente.

Nessa direção, convém distinguir cultura pop de cultura popular: aqui, a primeira é entendida como o conjunto de “práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática” (Soares, 2014, p. 22), enquanto a segunda se vincula à experiência histórica dos grupos subalternizados e à “possibilidade da construção de um saber popular” (Brandão, 1986, p. 50-51). Em chave freireana, a legitimidade do trabalho pedagógico depende menos da origem do objeto do que da mediação que o reinscreve na experiência dos educandos: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9) e “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2002, p. 47).

Nesse horizonte, o *Dragon Ball* não é tomado como expressão direta de educação popular, mas como artefato da cultura pop passível de didatização. Silva (2006, p. 18) o define como “uma prova da capacidade do texto-imagem de narrar sem a necessidade de uso do texto-escrito” e observa que a obra apresenta “personagens com papéis bem definidos para a articulação narrativa” (Silva, 2006, p. 20). Mínguez-López (2014), por sua vez, destaca suas referências míticas e literárias, enquanto Suvilay (2018) a lê como um *bildungsroman* (romance de formação) atravessado por códigos do mangá esportivo e do cinema de artes marciais. Desse modo, o referencial articula três compromissos: com as finalidades do ensino de literatura (Candido, 1995; Colomer, 2007; Todorov, 2009), com a mediação em chave de letramento literário (Cosson, 2009; 2014; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013) e com a formação de leitores de textos multimodais (Cazden, 1996; Rojo; Moura, 2012; Eisner, 2010;

McCloud, 2004; Ramos, 2009). Em sala, isso implica tratar o mangá como texto a ser interpretado, organizar a leitura como percurso, ensinar a leitura verbo-visual e construir pontes de repertório.

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como uma contribuição crítico-metodológica no campo da educação e do ensino de literatura, com abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico-documental, por construir um quadro interpretativo e didático sem aplicação empírica nem coleta de dados com participantes humanos. Em pesquisas educacionais, essa abordagem permite explicitar fundamentos, critérios e possibilidades de intervenção pedagógica a partir de referenciais teóricos, descrevendo relações entre objetos culturais, práticas escolares e objetivos formativos (Lüdke; André, 2013). Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório e descritivo, por investigar o potencial pedagógico do mangá como texto verbo-visual e descrever possibilidades de mediação e atividades de leitura, sem pretensão de generalização estatística (Gil, 2002; Prodanov; Freitas, 2013). O procedimento central é a pesquisa bibliográfica, articulada à documental, entendidas como levantamento, seleção, leitura e análise crítica de produções acadêmicas, documentos curriculares e materiais culturais pertinentes ao problema (Gil, 2002).

O *corpus* teórico-documental reúne estudos sobre ensino de literatura, formação do leitor e letramento literário (Candido, 1995; Colomer, 2007; Cosson, 2009; 2014; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013), bem como multiletramentos e leitura multimodal (Rojo; Moura, 2012) e, por fim, pesquisas sobre *Dragon Ball* (Mínguez-López, 2014; Silva, 2006; Israel, 2017; Ducarme, 2018) e diretrizes curriculares (Brasil, 2018). O objeto cultural delimita-se ao volume 1 do mangá, selecionado por coerência didático-analítica e viabilidade editorial.

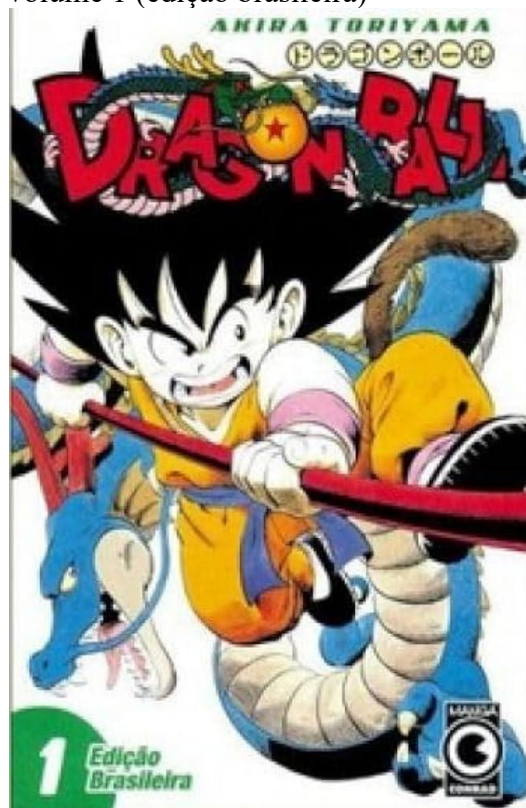
O tratamento do *corpus* foi realizado pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), mediante organização das fontes, codificação por categorias e síntese interpretativa, tendo como eixos as finalidades do ensino de literatura e fruição; mediação e comunidade leitora; procedimentos do letramento literário; leitura verbo-visual e multimodalidade; elementos narrativos mobilizáveis didaticamente; e, por fim, avaliação formativa compatível com a leitura literária. A consistência da proposição foi verificada pela correspondência entre problema, objetivos, categorias e encaminhamentos didáticos (Gil, 2002; Prodanov; Freitas, 2013). Por se tratar de um estudo teórico-documental, os ganhos são formulados como

possibilidades argumentadas, condicionadas à mediação docente, à seleção criteriosa de trechos e ao foco na leitura interpretativa.

Resultados e Discussão

A análise do volume 1 de *Dragon Ball* — capa exposta na Figura 2 — permite observar como procedimentos narrativos e verbo-visuais do mangá podem ser convertidos em objeto de ensino de literatura no ensino médio. Mais do que ilustrar um repertório juvenil de ampla circulação, o recorte evidencia elementos formais e temáticos que favorecem a leitura interpretativa, a construção de hipóteses, a discussão de efeitos de sentido e a articulação entre fruição e mediação pedagógica. Nessa perspectiva, os resultados a seguir explicitam, a partir de trechos do *corpus*, de que modo a obra mobiliza categorias relevantes para o letramento literário e para a leitura de narrativas multimodais.

Figura 2 – Capa de *Dragon Ball*, volume 1 (edição brasileira)



Fonte: Toriyama (2019).

Nos primeiros capítulos do volume 1, *Dragon Ball* estabelece um “contrato de leitura” simultaneamente narrativo e gráfico: o leitor acompanha uma jornada de aventura e humor e,

ao mesmo tempo, aprende a ler um texto verbo-visual no qual ritmo, montagem e expressividade do traço produzem sentidos. Para o ensino de literatura, esse recorte é especialmente produtivo por permitir, antes da explicação do texto, inserir o estudante em práticas de leitura literária, levando-o a reconhecer personagens, conflitos, tons e regras do universo narrativo (Cosson, 2006). Nessa perspectiva, o volume 1 favorece a construção de uma comunidade leitora em sala, com partilha de impressões e retorno ao texto para sustentar interpretações (Cosson, 2014; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Do ponto de vista narrativo, a abertura com o encontro entre Goku, protagonista da narrativa, e Bulma, jovem inventora que desencadeia as buscas pelas esferas do dragão (Toriyama, 2019), permite discutir a entrada do herói na aventura por meio de um acontecimento disruptivo, bem como a diferença entre situação inicial e acontecimento desencadeador. A construção do protagonista não ocorre por descrição extensa, mas por ações, reações, gestos e ritmo, confirmando a potência da arte sequencial descrita por Eisner (2010): a caracterização emerge do encadeamento de quadros e da economia verbal. Ademais, o volume é fértil para trabalhar a ideia de *closure*, isto é, o fechamento entre quadros, quando o leitor reconstrói o que não é explicitamente mostrado (McCloud, 2004). Em cenas de humor físico, essa passagem depende de elipses cômicas, permitindo aproximar inferência visual e inferência literária, além de deslocar a aula da opinião para a explicitação do processo interpretativo (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Nesse volume, *Dragon Ball* realiza uma operação decisiva de construção de mundo ficcional (*worldbuilding*) ao interromper o fluxo aventureiro para inserir a narrativa de origem e as regras das esferas do dragão, apresentadas por Bulma (Toriyama, 2019). Com isso, a aventura responde a um princípio mítico: um artefato fundador, dotado de regras próprias e promessa extraordinária, organiza deslocamentos, encontros e conflitos. Essa passagem é produtiva para a leitura literária por explicitar como narrativas mobilizam mitos de origem para estabilizar o universo ficcional; como observa Eliade (1972, p. 8), “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial”. A lógica estrutural permanece mesmo em chave paródica e contemporânea, uma vez que a narrativa de origem legitima o funcionamento do mundo narrado e confere densidade simbólica ao objeto da busca.

Do ponto de vista formal, a sequência ensina a ler quadrinhos como texto verbo-visual: a “lenda” articula quadros explicativos e de reação, combinando balões, caixas de texto e imagens das sete esferas (Toriyama, 2019). Em sala, isso permite trabalhar simultaneamente a compreensão narrativa (o que são as esferas, suas regras e sua promessa) e

a compreensão discursiva (quem fala, em que situação, com que autoridade e efeito). Trata-se, portanto, de um princípio eficaz para deslocar a aula do “gostei/não gostei” para procedimentos de leitura, como localização de informações, inferência e justificação interpretativa, em consonância com o letramento literário e com a construção coletiva de sentidos (Cosson, 2014; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Desse modo, a Figura 3 abaixo favorece a leitura dos papéis arquetípico-funcionais: Bulma atua como mediadora cultural e “mensageira” da aventura, ao traduzir o extraordinário em tarefa e projetar um horizonte de sentido para a jornada; Goku, por sua vez, aparece como herói em formação, cuja relação com as esferas se ancora em memória e pertencimento. Essa leitura pode ser amparada por modelos de narrativa mítica e maravilhosa: em Campbell (2005), a aventura se organiza por chamado, deslocamento e provas; em Propp (1984), objetos especiais e suas regras articulam funções que impulsionam a ação. As esferas do dragão, assim, operam menos como simples tema do que como motor estrutural do enredo, organizando percurso, conflitos e alianças.

Figura 3 – Exposição diegética da lenda das esferas do dragão (origem e regras do artefato)



Fonte: Toriyama (2019, p. 17).

Sob a lente dos estudos sobre *Dragon Ball*, a passagem de exposição da lenda e das regras das esferas do dragão apresentadas por Bulma ganha densidade adicional. Mínguez-López (2014) destaca o diálogo do mangá com repertórios folclóricos e míticos por meio da reescrita de motivos clássicos de jornada e busca, enquanto Israel (2017) permite compreender as esferas como núcleo de recorrência simbólica na fase inicial da obra. Em termos didáticos, isso autoriza trabalhar a intertextualidade por motivos sem exigir erudição prévia, levando o estudante a reconhecer padrões narrativos como objeto extraordinário, regra, promessa, busca e prova.

Concomitantemente, o volume 1 funciona como espaço de “alfabetização” nos elementos materiais do mangá (direção de leitura, balões, onomatopeias, sarjeta e variações de quadro), dialogando com a ideia de que ler quadrinhos implica dominar convenções próprias (Ramos, 2009) e operar com múltiplos modos semióticos (Rojo; Moura, 2012; Cazden, 1996). Nesse ponto, torna-se produtivo explorar efeitos de autorreferência e endereçamento ao leitor aproximáveis da quebra da quarta parede, entendida como “barreira ontológica ou separação entre o mundo ficcional e o mundo real” (Semeijn, 2022, p. 275), abrindo caminho para a análise de efeitos metadiscursivos e de orientação da leitura (Kress; Leeuwen, 2006).

Na Figura 4 a seguir, o que se destaca não é apenas a materialidade do suporte, mas, sobretudo, a transgressão gráfica na qual o balão e/ou seu contorno invade(m) o limite da moldura, ressaltando a construção da página e o próprio ato de leitura. Esse tipo de ruptura do “quadro como palco” tende a suspender momentaneamente a imersão e a produzir um efeito metadiscursivo, pois o texto se revela como artefato (Eisner, 2010; McCloud, 2004).

Figura 4 – Quebra da quarta parede por transgressão do balão em relação à moldura do quadro (com indicação de direção de leitura no topo)



Fonte: Toriyama (2019, p. 131).

Esse procedimento pode ser trabalhado em sala de aula como forma de metaleitura (ler “como o texto nos faz ler”), aproximando-se do que a narratologia denomina “metalepse”, isto é, uma transgressão entre níveis. Na formulação retomada por Bell (2016, p. 2), metalepse envolve “qualquer intrusão do narrador ou do narratário extradiegético no universo diegético (ou de personagens diegéticas em um universo metadiegtico *etc.*), ou o inverso” (tradução própria). Em quadrinhos, a transgressão pode ocorrer não apenas por fala direta ao leitor, como também por rupturas de moldura, balões que ultrapassam limites e interferências gráficas que enfatizam a mediação e a “feitura” do texto, isto é, que tornam visível a estrutura (Neumann; Nünning, 2014). As setas no canto superior (Figura 4) permanecem relevantes como convenção do mangá para orientar a leitura e podem ser exploradas como parte dessa alfabetização do suporte; contudo, o ponto central é que o balão, ao romper a moldura, opera

como figura narrativa privilegiada para discutir fronteiras ficção/leitura e os efeitos de autoconsciência textual.

Didaticamente, essa exploração é relevante por três razões articuladas ao ensino de literatura e às práticas de linguagem: (a) ensina convenções de leitura do mangá de modo consciente e justificável (o estudante aprende a nomear e explicar regras do gênero/suporte); (b) reforça a atenção à forma, deslocando a leitura do “o que acontece” para “como se produz efeito”, movimento central em práticas de leitura literária mediadas (Cosson, 2009; 2014); (c) possibilita uma conversa interpretativa sobre efeitos: “por que o texto rompe a moldura?”, “o que muda quando o balão ‘invade’ o quadro?”, “como isso afeta o humor, a tensão ou o ritmo?”, integrando leitura verbo-visual e reflexão sobre narratividade, em coerência com multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) e com a construção de uma comunidade leitora que sustenta interpretações com evidências do texto (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Dessa leitura, depreende-se que os efeitos pedagógicos mais consistentes decorrem menos da “temática” do mangá e mais da possibilidade de didatizar procedimentos de leitura (narrativos e verbo-visuais) em um percurso mediado: a instauração do contrato de leitura e a caracterização por ações; o *closure* e a elipse como treino de inferência; a exposição diegética das esferas como dispositivo de *worldbuilding* e gatilho para leitura por motivos/intertextualidade; e, por fim, a ruptura metadiscursiva (como o balão que transgride a moldura) como ocasião de metaleitura e reflexão sobre níveis narrativos, articulando forma e sentido (Cosson, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 2004; Rojo; Moura, 2012). Assim, os “resultados” dessa análise teórico-documental se consolidam como critérios operacionais para a proposição didática: selecionar trechos de alta densidade formal, formular questões que exijam evidências (visuais e verbais), organizar discussão interpretativa em comunidade leitora e prever registros de resposta do leitor, garantindo que a cultura pop opere como meio de qualificação da leitura literária, e não como substituição simplificadora do trabalho com a literatura escolar.

À luz da Análise de Conteúdo em sua modalidade categorial, conforme Bardin (2016), o tratamento do *corpus* permite organizar as unidades de registro discutidas (apresentação do protagonista, instauração da busca, formação progressiva do grupo, convenções da linguagem do mangá, dispositivos de humor, conflito e autorreferência) em seis núcleos de sentido que explicitam, de modo mais preciso, a passagem da leitura do volume 1 às suas implicações didáticas. Mais do que retomar cenas isoladas, essa sistematização busca evidenciar procedimentos recorrentes e pedagogicamente exploráveis no recorte analisado. Para fins de exposição, os resultados são apresentados nas seguintes categorias: (1) finalidades do ensino

de literatura e fruição; (2) mediação e comunidade leitora; (3) procedimentos do letramento literário; (4) leitura verbo-visual e multimodalidade; (5) elementos narrativos didaticamente mobilizáveis; (6) avaliação formativa compatível com a leitura literária.

1. Finalidades do ensino de literatura e fruição: na primeira categoria, as unidades de registro convergem para uma compreensão do mangá como objeto de fruição orientada, e não como mero pretexto instrumental. O volume 1 sustenta essa possibilidade porque instaura, desde o início, uma experiência de leitura marcada por curiosidade, humor, estranhamento e expectativa, favorecendo a adesão estética sem dispensar o trabalho analítico. Em lugar de opor prazer de leitura e rigor interpretativo, o *corpus* evidencia que ambos podem operar conjuntamente: a comicidade derivada do contraste entre Goku e o mundo social mais amplo, bem como a sucessão de encontros imprevistos e a lógica da jornada em formação, criam uma dinâmica que mobiliza o leitor e, justamente por isso, oferece matéria para observação de procedimentos narrativos. Em chave didática, a implicação é clara: o trabalho com *Dragon Ball* se justifica apenas quando a fruição não é tratada como etapa menor ou puramente motivacional, mas como condição de entrada no texto, indispensável para a construção posterior de hipóteses, comparações e interpretações sustentadas.

2. Mediação e comunidade leitora: na segunda categoria, a leitura do volume 1 evidencia potencial para a constituição de uma comunidade leitora em sala de aula. As cenas iniciais, os mal-entendidos cômicos, os deslocamentos sucessivos e os diferentes interesses das personagens convocam respostas diversas do leitor, favorecendo a circulação de impressões, discordâncias e reformulações interpretativas. Pela lógica da Análise de Conteúdo, essas recorrências indicam que o *corpus* não opera apenas como sequência narrativa, mas como dispositivo de conversação interpretativa: ele oferece pontos de ancoragem compartilháveis e facilmente retomáveis no debate, sem reduzir a leitura a respostas únicas. Em termos pedagógicos, isso significa que a mediação docente pode organizar a aula em torno de perguntas abertas, retorno ao texto e confronto produtivo de leituras, de modo que a compreensão do mangá se construa de forma pública e argumentada. Desse modo, o ganho não está apenas em “engajar” a turma, mas em transformar esse engajamento em escuta, justificativa e negociação de sentidos.

- 3. Procedimentos do letramento literário:** na terceira categoria, o *corpus* revela aderência consistente aos procedimentos do letramento literário. O volume 1 favorece a motivação inicial pela força de sua abertura narrativa; sustenta a leitura propriamente dita por episódios encadeados que combinam progressão e autonomia relativa; convoca a interpretação por meio de lacunas, inferências e deslocamentos de sentido; e estimula a socialização da leitura, uma vez que as cenas permitem comparação de respostas e retomada de evidências. Além disso, a própria natureza seriada da obra permite ampliação de repertório, seja pela continuidade da saga, seja pela aproximação com outros textos de aventura, formação, mito e busca. A inferência central, neste momento, é que *Dragon Ball* não apenas “se encaixa” em práticas de letramento literário, como oferece material particularmente fértil para sua operacionalização escolar, por reunir legibilidade inicial e densidade formal suficiente para a mediação avançar da recepção imediata à interpretação compartilhada. Assim, a categoria confirma que o potencial pedagógico do mangá depende menos de seu prestígio prévio e mais da possibilidade de organizá-lo como percurso de leitura.
- 4. Leitura verbo-visual e multimodalidade:** na quarta categoria, a análise confirma que a produtividade do volume 1 decorre, majoritariamente, de sua configuração verbo-visual. O sentido não se concentra apenas no enunciado verbal, mas emerge da articulação entre enquadramento, sequência de quadros, linhas de movimento, expressões faciais, onomatopeias, distribuição dos balões e ritmo de página. A recorrência desses elementos no *corpus* permite inferir que o mangá funciona, didaticamente, como excelente laboratório de multimodalidade, pois obriga o leitor a coordenar diferentes modos semióticos para compreender humor, tensão, deslocamento, surpresa e progressão narrativa. Em consequência, a leitura escolar pode deslocar-se do nível meramente temático para o exame de como a forma produz efeitos. Isso amplia o alcance da aula de literatura, uma vez que ensinar a ler o mangá implica ensinar o estudante a observar relações entre materialidade e sentido – habilidade que pode ser transferida para outros textos literários e não literários. A categoria, portanto, explicita que a leitura verbo-visual não constitui adendo periférico, mas parte central da formação interpretativa mobilizada pelo *corpus*.
- 5. Elementos narrativos didaticamente mobilizáveis:** na quinta categoria, as unidades de registro reunidas no volume 1 apontam para um conjunto de elementos narrativos

especialmente mobilizáveis no ensino. A apresentação do herói por ações e reações, o acontecimento desencadeador que desloca a rotina inicial, a introdução progressiva de aliados e opositores, a definição de um objeto de busca com regras próprias e a combinação entre prova, deslocamento e humor compõem uma estrutura que pode ser trabalhada com categorias familiares à leitura literária. Dessa maneira, não se trata de “forçar o mangá a caber em esquemas externos”, mas de reconhecer que sua organização narrativa permite discutir construção de personagem, conflito, ritmo, motivo, função dos encontros e progressão do enredo. Pela análise categorial, evidencia-se a repetição significativa desses mecanismos ao longo do recorte, autorizando tomá-los como núcleos estáveis para exploração didática. Em sala de aula, isso possibilita formular questões que auxiliem o estudante a perceber como o texto organiza a aventura, como distribui informação e como produz expectativa, em vez de limitar a leitura ao relato do que acontece.

- 6. Avaliação formativa compatível com a leitura literária:** na sexta categoria, a análise conduz a uma implicação decisiva: o trabalho com o volume 1 implica formas de avaliação compatíveis com a natureza interpretativa da leitura literária. Como o *corpus* mobiliza inferência, observação de indícios visuais, comparação entre cenas e formulação de hipóteses, a aferição da aprendizagem não pode restringir-se à reprodução de fatos do enredo ou à identificação mecânica de personagens e eventos. A lógica formativa mais coerente é aquela que acompanha processos de leitura, verifica a capacidade de justificar interpretações com evidências textuais e visuais e valoriza a revisão de hipóteses diante da discussão coletiva. Em termos práticos, isso favorece registros de leitura, comentários comparativos, respostas argumentadas, anotações sobre escolhas formais e sínteses interpretativas produzidas ao longo do percurso. A inferência categorial, aqui, é que o próprio *corpus* exige uma avaliação menos centrada no controle da resposta e mais voltada à observação de como o estudante lê, argumenta e retorna ao texto. Desse modo, a avaliação encerra a leitura e começa a integrá-la como momento reflexivo de consolidação do processo.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas permitem sustentar, em nível de contribuição crítico-metodológica, que *Dragon Ball* (volume 1) pode ser incorporado ao ensino de literatura no

ensino médio como objeto de leitura estética, culturalmente situado e didaticamente produtivo, desde que submetido à mediação orientada por objetivos formativos explícitos. Ao articular educação popular, letramento literário e multiletramentos, o estudo desloca o mangá do campo do recurso motivacional para o das práticas de leitura interpretativa, enfatizando construção de hipóteses, argumentação com evidências verbais e visuais, reconhecimento de estratégias narrativas e reflexão sobre efeitos de sentido produzidos pela forma.

No recorte do volume 1, a análise evidenciou condições favoráveis para instaurar um contrato de leitura que combina aventura, humor e aprendizagem de convenções do texto verbo-visual. Ritmo, montagem, alternância entre ações e reações, economia de verbalização e fechamento entre quadros constituem procedimentos didatizáveis, aproximando a aula de literatura de uma prática interpretativa orientada pela materialidade do texto (Eisner, 2010; McCloud, 2004; Ramos, 2009). Essa perspectiva converge com uma escolarização da literatura que preserve fruição e debate interpretativo, evitando reduzir o texto à tarefa de controle ou confirmação de respostas esperadas (Soares, 1999).

A exploração do motivo das esferas do dragão mostrou-se igualmente fecunda para comparações por motivos narrativos e para discutir como a narrativa institui regras do mundo ficcional, produzindo coesão, expectativa e deslocamento, em articulação com categorias como conflito, busca, prova e formação do herói, com base em leituras que reconhecem intertextualidades e matrizes culturais da franquia (Mínguez-López, 2014; Israel, 2017). Assim, o mangá se afirma não como substituto simplificador da literatura escolar, mas como ponto de partida para desenvolver procedimentos de leitura transferíveis, mantendo o compromisso com a literatura como direito cultural e experiência formativa (Candido, 1995; Colomer, 2007).

Em conjunto, as seis categorias mobilizadas revelam que os resultados não se esgotam na constatação de que *Dragon Ball* pode ser trabalhado na escola: o volume 1 favorece fruição com densidade interpretativa, leitura compartilhada, operacionalização do letramento literário, leitura multimodal, elementos narrativos didatizáveis e avaliação formativa coerente com a experiência estética. À luz de Bardin (2016), a passagem entre descrição do *corpus*, categorização e inferência indica que tais aspectos constituem recorrências significativas do recorte analisado.

Entre as limitações da pesquisa, destacam-se a ausência de intervenção em contexto escolar e de coleta de dados empíricos, bem como a delimitação do *corpus* ao volume 1, restringindo inferências sobre a série, o que pode demandar ajustes analíticos e pedagógicos conforme edições, traduções e modos de circulação. Por isso, recomendam-se aplicações

piloto da proposta em contexto escolar, ampliações progressivas do *corpus* e investimentos na formação docente voltada à leitura de narrativas multimodais e à constituição de comunidades leitoras, uma vez que o potencial pedagógico do mangá depende menos do objeto em si do que do modo como a escola o escolariza e o converte em prática interpretativa (Cosson, 2014; Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Em síntese, ao reconhecer a pluralidade de linguagens das culturas juvenis e ao manter a centralidade da leitura literária como prática social e interpretativa, esta pesquisa sustenta que *Dragon Ball* (volume 1) pode contribuir para renovar encaminhamentos do ensino de literatura sem abdicar de rigor teórico ou analítico (Brasil, 2018; Cosson, 2009).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELL, A. Interactional metalepsis and unnatural narratology. **Narrative**, Sheffield, v. 24, n. 3, p. 294-310, 2016. Disponível em: <https://shura.shu.ac.uk/11737/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CAZDEN, C. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 16 jan. 2026.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

CORRÊA, H. T. **Letramento literário: concepções e práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DUCARME, F. Are nekketsu shōnen manga sports manga?: the example of Dragon Ball. **Comicalités**, [S. l.], n.p., 2018. DOI 10.4000/comicalites.3194. Disponível em: <https://journals.openedition.org/comicalites/3194>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. São Paulo: Marsupial, 2015.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- ISRAEL, D. C. **Do mito ao mangá: o fluxo entre mitologia, história e Dragon Ball**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.
- LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 21, p. 427-441, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35126>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 417-437.
- McCloud, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2004.

- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. Folktales and other references in Toriyama's Dragon Ball. **Animation**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1-22, 2014. DOI 10.1177/1746847713519386. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1746847713519386>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- NEUMANN, B.; NÜNNING, A. Metanarration and metafiction. In: ABBOTT, H. P. *et al.* (ed.). **The living handbook of narratology**. Hamburgo: Hamburg University, 2014. n.p.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. Leituras literárias em grupo: experiências, desafios e objetivos. In: SILVA, M. C.; BERTOLETTI, E. N. M. (org.). **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. p. 231-256.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SEMEIJN, M. Breaking the fourth wall and (meta)fictional reference. **Proceedings of the Amsterdam Colloquium**, Amsterdã, p. 282-288, 2022. Disponível em: <https://platform.openjournals.nl/PAC/article/view/21733>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- SILVA, A. L. S. **O herói na forma e no conteúdo: análise textual do mangá Dragon Ball e Dragon Ball Z**. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.
- SOARES, T. Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, n.p., 2014. DOI 10.12957/logos.2014.14155. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14155>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- SUVILAY, B. Dragon Ball: body control and epic excess in manga and anime. **Society and Leisure**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 250-267, 2018. DOI 10.1080/07053436.2018.1482670. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07053436.2018.1482670>. Acesso em: 7 maio 2026.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORIYAMA, A. **Dragon Ball**. Tamboré: Panini, 2019.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Submetido em 19 de janeiro de 2026.

Aprovado em 1º de abril de 2026.