

## Ensino de Literaturas Gráficas em Português Língua Estrangeira no Contexto da Descolonização do Currículo

---

RESUMO. Neste artigo, pretendemos abordar o potencial didático da novela gráfica enquanto narrativa multimodal no ensino de literatura em Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto da descolonização do currículo. Para tal, propomos o estudo da obra *Cinzas da Revolta*, da autoria da dupla portuguesa Miguel Peres e Jhion (João Amaral). Publicada em 2012, esta novela gráfica retrata a sublevação de 1961 que marca o início da revolta anticolonial no noroeste angolano levada a cabo pela UPA (União dos Povos de Angola) que viria a culminar, anos mais tarde, na Guerra de Libertação. Enquanto instância de textualidade pós-colonial, esta obra permite refletir sobre o conceito de violência – como a violência foi posta ao serviço da ditadura salazarista, como processos de violência transformaram vítimas em criminosos, como é feita a representação gráfica da violência nesta novela gráfica. Adicionalmente, *Cinzas da Revolta* proporciona um debate sobre o potencial deste género, e a sua dupla valência, na descolonização do currículo. Aos estudantes permite explorar a ação colonial e entendê-la do ponto de vista dos povos submissos, num texto onde a ficção e a História se cruzam; aos docentes, propicia a inovação do currículo através do alargamento do conjunto de textos em estudo às literaturas desenhadas.

PALAVRAS-CHAVE: novela gráfica, didática da literatura, géneros literários, narratologia, multimodalidade, português como língua estrangeira.

ABSTRACT. Our purpose in this article is to discuss the didactic potential of the graphic novel as a multimodal narrative in the teaching of literature in Portuguese as a Foreign Language (PLE) in the context of the decolonization of the curriculum. We propose studying *Cinzas da Revolta* (Ashes of the Revolt), by the Portuguese duo Miguel Peres and Jhion (João Amaral). In this graphic novel, published in 2012, the authors depict the 1961 uprising in northwest Angola that marked the beginning of the anticolonial revolt conducted by the UPA (Union of the Peoples of Angola) that would culminate in the Liberation War a few years later. Using this work as an example of postcolonial textuality, we are able to explore the concept of violence – how violence was a part of the Salazar dictatorship,

how processes of violence transformed victims into criminals, and how violence is graphically depicted in this graphic novel. Furthermore, *Cinzas da Revolta* provides a debate regarding the potential of this genre, and its dual valence, in decolonizing the curriculum. Through a text that crosses fiction and history, students can examine colonial action and gain an understanding of it from the perspective of submissive peoples; teachers are able to develop curriculum innovations by incorporating comic book literature into the set of texts under study.

KEYWORDS: graphic novel, didactics of literature, literary genres, narratology, multimodality, Portuguese as a foreign language.

---

## 1. Introdução

Neste artigo, pretendemos abordar o potencial didático da novela gráfica enquanto narrativa multimodal no ensino de literatura em Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto da descolonização do currículo. Para tal, propomos o estudo da obra *Cinzas da Revolta*, da autoria da dupla portuguesa Miguel Peres e Jhion (João Amaral). Publicada em 2012, esta novela gráfica retrata a sublevação de 1961 que marca o início da revolta anticolonial no noroeste angolano levada a cabo pela UPA (União dos Povos de Angola) que viria a culminar, anos mais tarde, na Guerra de Libertação.

Em *Cinzas da Revolta*, Afonso é um jovem lisboeta, fotógrafo e aspirante a pintor do real, que narra a operação de resgate de Ana Maria Paes, a personagem em torno da qual se articula a história e a razão do envio de um contingente de jovens portugueses, militarmente inexperientes e ignorantes da verdadeira razão pela qual foram mobilizados para tal operação, da qual ele faz parte. Ana é ainda uma criança, filha de colonos brancos. Quando a revolta rebenta, a sanzala é destruída e a sua vida precipitada para uma realidade muito diferente da que vivera até ali. Ela é vítima tanto de violência física, como emocional. Os seus pais são mortos à sua frente, a casa é incendiada, no entanto, Ana é mantida viva por um dos revoltosos que se torna seu protetor e mentor. João, antigo criado da fazenda, mantém-na escondida em semi-reclusão, em plena savana, nas cercanias de Luanda. Durante os anos que passam juntos, João explica a Ana a razão da revolta e treina-a para abraçar a causa do povo Angolano e lutar por ela, e, conseqüentemente, ambos desenvolvem uma relação de grande proximidade.

Ainda que seja um período histórico fértil, e longe de ser um tema esgotado, a guerra colonial não parece ser um dos tópicos favoritos dos autores portugueses de banda desenhada (BD), que encontram maior interesse em outros momentos da história nacional. A memória da descolonização e as suas muitas repercussões continuam a ser parcamente exploradas em romances gráficos. Não obstante o número de álbuns em BD ser exíguo, indicador de que este continua a ser um assunto envolvido em silêncio em Portugal e que revela ainda alguma inconciliação com o passado, a guerra colonial tem, apesar de tudo, uma presença na banda desenhada portuguesa, sendo possível demarcar dois períodos distintos: antes e depois do 25 de Abril (Boléo, Lameiras e Santos 1999; Cleto 2011; Viegas 2020).

As obras afetas ao regime colonial marcam as publicações do Estado Novo que exaltam os feitos heróicos dos militares portugueses num teatro de guerra hostil, refletindo o que Boléo, Lameiras e Santos, em *Uma Revolução Desenhada: O 25 de Abril na BD*, definem como um “posicionamento que balança entre fidelidade ao regime e o que se poderia chamar uma utopia de direita” (Boléo, Lameiras e Santos 1999). As figuras nacionais e os protagonistas da guerra são endeu-sados (Cleto 2011) e usados ao serviço da propaganda ideológica. A ilustração da política de descolonização portuguesa acontece essencialmente a partir de 1974, após a deposição do regime, sendo a tónica colocada nos horrores de guerra, nos problemas encontrados pelos combatentes no regresso à vida civil e no modo como a lógica de guerra corrompe a solidariedade entre seres humanos (Boléo, Lameiras e Santos, 1999).<sup>1</sup>

*Cinzas da Revolta* representa uma rutura e uma continuidade relativamente às temáticas das obras que a antecederam. A viagem visual que nos transporta a Angola acontece numa data particularmente significativa para a história do país, relativamente à qual muito permanece por contar – o que é revelador de que o conflito de memórias e a reivindicação da verdade histórica parecem não esmorecer com o passar do tempo. O foco não é o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), cujo protagonismo tem dominado os discursos historiográficos e também os ficcionais, mas a insurreição da UPA e a subsequente contraofensiva portuguesa, mostrando como este conflito representa o afastamento definitivo de qualquer possibilidade de transição pacífica para a independência e o fim do mito da *harmonia racial* e da paz social nas colónias. Em certos momentos da narrativa, e predominantemente através do discurso de João, evidencia-se a consciência do discurso imperial articulado pelo fascismo

português, que criou um sistema de domínio dos colonizados baseado em condições de trabalho muito próximas da escravatura e na repressão sangrenta de qualquer tentativa de oposição.

No entanto, este é um livro inscrito numa perspetiva portuguesa. A história é construída em torno da experiência de Afonso, um jovem marcado pela guerra, que encarna a perceção, corrente à época, de Portugal como instância ultramarina: “se Angola nos pertencia, se Angola era também Portugal, estávamos a matar portugueses, estávamos a derramar sangue irmão” (Peres e Jhion 2012, 22) – palavras que lembram reminiscências do Ato Colonial de 1930, que apresentava o colonialismo como parte da “essência orgânica da Nação Portuguesa” –, para quem a guerra é incongruente, incompreendida, indesejada, induzida à força pela ação ditatorial, uma disrupção na vida daqueles que a protagonizam e cujas marcas permanecerão indelévels. Uma novela gráfica cujo olhar é ainda o de um país que tem dificuldade em entender a verdadeira amplitude do colonialismo, que aponta o dedo ao outro, o responsabiliza pelo mal causado e cuja perceção fica envolta num *nevoeiro*, num estado de adormecimento e de negação, que não permite distinguir com clareza o real do “irreal,” como claramente o expôs o filósofo português José Gil na obra *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Uma novela gráfica onde o foco da história se centra na experiência de guerra e da alienação que esta provoca ao sujeito que nela participa, mas um sujeito que entende que a guerra traumatiza apenas unilateralmente.<sup>2</sup> Toda a ampla conjuntura histórica, política, social e económica que enforma a ação dos povos angolanos fica por referir. A política de descolonização que se faz sentir por toda a África, à exceção das colónias portuguesas; o contexto do pós Guerra Fria; a independência do vizinho Congo; a expansão da cultura do café, que colocou Portugal na posição de terceiro maior produtor mundial, o que levou à transferência de milhares de pessoas Ovimbundu do centro de Angola *contratadas* à força, criando um clima de desestabilização social irreversível em toda a região noroeste (Neves 2015); a revolta do Cassange. As operações policiais e militares dos portugueses de desumanização e de permanente violência dos direitos humanos e de crime contra a humanidade são omitidas, assim como outras circunstâncias que contextualizam a intervenção nacionalista da UPA, que nesta novela gráfica é ilustrada como a insurgência de um grupo de homens armados com catanas e escassas armas de fogo que parece agir espontaneamente, sem aparente articulação com valores ideológicos e estruturas de liderança. Fica também omissivo o envolvimento de Frantz Fanon, um dos mais importantes intelectuais do pós-colonialismo do

século XX, com os líderes da UPA, nomeadamente com Holden Roberto, à data no exílio, que viria a ter uma influência marcante na sua liderança e nas ações que então decorreram.<sup>3</sup>

Assim, por tudo quanto é dito, mas também por quanto não é dito neste texto sobre o 15 de Março, *Cinzas da Revolta* constitui-se como uma instância de textualidade pós-colonial que importa considerar para melhor compreender o início da sublevação nacionalista em Angola e refletir sobre o conceito de violência – como a violência foi posta ao serviço da ditadura salazarista, como processos de violência transformaram vítimas em criminosos, como é feita a representação visual da violência nesta novela gráfica. Adicionalmente, *Cinzas da Revolta* proporciona um debate sobre o potencial deste género, e a sua dupla valência, na descolonização do currículo. Aos estudantes permite explorar a ação colonial e entendê-la do ponto de vista dos povos submissos, num texto onde a ficção e a História se cruzam; aos docentes, propicia a inovação do currículo através do alargamento do conjunto de textos em estudo às literaturas desenhadas, levando-nos a repensar o papel da literatura no ensino de PLE e a renovar a prática pedagógica à luz da questão que abaixo se coloca.

## **2. O que se Ensina quando se Ensina Literatura?**

Esta questão não é de hoje. Integra uma série de interrogações que no seio da academia anunciavam, no distante ano de 1968, em França, a crise das humanidades e a crise da literatura. Nesse emblemático ano, o problema do ensino da literatura começava a ser discutido mais sistematicamente, reclamando-se uma transformação radical da sua prática (Combes 1984). Este era o início de uma reflexão que teve um marco histórico no Colóquio de Cérisy, “L’Enseignement de la Littérature,” organizado por Tzvetan Todorov e Serge Doubrovsky, em 1969, e que reuniu nomes importantes dos estudos literários em torno da necessidade de repensar o ensino da literatura e de romper com a tradição curricular instituída, cada vez mais centrada no estudo de conceitos, métodos de análise e teorias críticas em detrimento do sentido do texto e das práticas discursivas.

Esta reflexão volta a encontrar nos nossos dias uma grande atualidade. A questão de um possível fim da literatura, ou pelo menos da instituição literária como a conhecemos, tornou-se hoje particularmente atual e sensível,<sup>4</sup> dada a perda gradual do prestígio que outrora a leitura literária ocupava nos currículos escolares e na formação intelectual do indivíduo. A crescente desestabilização

que o estatuto da palavra impressa tem vindo a sofrer em consequência da revolução digital e do processo de reconfiguração do espaço de produção cultural que esta implica tornaram a questão *O que se ensina quando se ensina literatura?* tão pertinente hoje quanto era há cinquenta anos.

A componente de literatura em PLE tem como objetivo central melhorar a proficiência linguística dos estudantes, a sua literacia crítica, e promover o contacto com o potencial estético da linguagem com vista ao desenvolvimento de um repertório linguístico variado. Os professores são convidados a explorar diferentes áreas temáticas referentes aos países e comunidades de língua portuguesa, colocando o foco pedagógico no desenvolvimento da competência de leitura. Através da prática diversificada de leitura de textos de diversos géneros e tipologias são desenvolvidas tarefas onde o aluno é levado a interpretar o significado implícito da obra, reconhecer padrões linguísticos e culturais e a identificar distinções de estilo, época e área geográfica, ao mesmo tempo que se visa promover o pensamento crítico e criativo, a descoberta de si e do mundo.

Num ensino que se estrutura em torno da eficácia comunicativa, que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) do Conselho da Europa pressupõe, e onde a diversificação das tipologias de textos é recomendada, o papel da literatura é essencialmente o de ferramenta para a aprendizagem da língua, com vista à formação de um leitor multicultural. Esta abordagem estrutura-se sobretudo nas condições de receção, e o repertório lexical, a experiência linguística do aluno, o impacto das novas tecnologias na transmissão do conhecimento, a generalizada relutância à leitura e o ensino da obra em tradução acabam por se tornar motores de práticas pedagógicas que resultam num afastamento progressivo entre o leitor e a obra.

Assim, paralelamente ao que tem vindo a acontecer no ensino em geral, tratando-se de disciplinas de língua portuguesa, a tendência é a de se preferir o texto não-literário ao texto literário. Tratando-se de módulos de literatura e texto, a tendência é a de se optar pelo abandono de autores e textos mais complexos ou de mais difícil leitura e decodificação. Com efeito, a aprendizagem e a criação do gosto pela leitura surgem intimamente ligadas à aquisição da língua e à alfabetização, pelo que o papel da instituição de ensino é absolutamente fundamental na formação de leitores.

A leitura de textos literários constitui uma componente relevante na formação do aluno através do prazer estético e da descoberta de si e do mundo, e a situação descrita acima repercute-se igualmente no ensino de PLE, onde a didática da

literatura enfrenta igualmente o desafio de ter de se reinventar a si mesma. Por um lado, trata-se de apresentar a literatura a partir da sua essência enquanto arte, a de suprir a ânsia por ficção e por comprazimento estético; por outro, investir numa aprendizagem em que o uso criativo da língua (com ênfase na compreensão da ambiguidade, do uso metafórico, da polivalência e da redundância) e o desenvolvimento de habilidades de inferência e dedução de sentidos (explícitos e implícitos) encontram um nível de dificuldade que seja motivador e desafiante para o aluno de PLE e, ao mesmo tempo, fator de desenvolvimento do seu pensamento crítico.

É ainda importante considerar que se trata de uma geração imersa no mundo digital, que cresceu num ambiente em que a internet e o seu alcance global causaram um impacto profundo no seu modo de pensar, na maneira como o seu cérebro processa a informação e na forma como aprende (Helsper e Eynon 2010). À medida que o ecrã se torna o espaço de comunicação dominante, a leitura – como processo de inferência de um texto – passa a ter de lidar com aspetos que até ali lhe eram alheios, nomeadamente a dimensão gráfica da escrita, cuja imagem é explorada esteticamente, e o design multimédia (Kress 2003). Assim, parece acentuar-se progressivamente o hiato entre o perfil do aluno, cada vez mais predisposto para o digital, e aquilo que o nosso sistema educativo foi concebido para ensinar (Prensky 2001).

As consequências da passagem do domínio da escrita para o domínio da imagem, e do livro para o ecrã, são centrais no trabalho de Gunther Kress, um dos fundadores da multimodalidade, e amplamente examinadas em *Literacy in the New Media Age*, de 2003. Nesta obra, o autor salienta como a mudança dos meios de comunicação escritos tradicionais para as novas tecnologias da informação tiveram efeitos profundos no desenvolvimento humano, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, cultural e até física, e produziram enormes mudanças na forma e na função da escrita, com impacto direto na maneira como se escreve, mas também como se lê. O autor salienta que a organização da escrita, que era até aqui governada pela linearidade sequencial dos elementos da frase, coordenados temporalmente – o que, no processo de leitura, obriga a seguir um caminho pré-definido pela ordem de aparecimento das palavras para se inferir o sentido do texto –, passa a ser regida pela lógica de organização da imagem, ou seja, pela simultaneidade dos elementos visuais e pela sua organização espacial, o que, do ponto de vista da leitura, promove diferentes caminhos possíveis, possibilitados pelo hyperlink.

Desta forma, o percurso de leitura é estabelecido de acordo com o princípio de relevância do leitor (Kress 2003), que assim viola o imperativo da leitura linear e transgride sistemas de poder, tratando-se, no fundo, de, metaforicamente, descolonizar o processo de leitura em si. Esta realidade está a conduzir a mais do que uma mera deslocação da escrita de um suporte para o outro, está a produzir uma alteração no processo de produção de sentido. Consequentemente, a compreensão de um fenómeno que era até aqui considerado apenas na sua dimensão linguística deve ser tomado numa perspetiva semiótica, para ser compreendido de forma mais abrangente, pois não se trata apenas de considerar a linguagem verbal, mas também de ter em conta outros códigos, nomeadamente os visuais, relativos ao design gráfico da internet, e à multiplicidade de aspetos que os enformam, sobretudo o tamanho, a cor, o movimento, a tridimensionalidade, a posição na *webpage*, entre outros, e a forma como todos contribuem para a formação de sentido (Kress 2003). Gunther Kress lembra ainda que, curiosamente, nunca foram publicados tantos livros como agora e nunca se escreveu tanto; todavia, muito daquilo que é produzido é criado para satisfazer as diferentes estratégias e expectativas destes leitores, num processo em que a configuração gráfica do livro é cada vez mais influenciada pela lógica do ecrã.

Tendo em conta que os leitores que desenvolveram a sua proficiência de leitura através de dispositivos eletrónicos leem de forma diferente, importa considerar que estamos perante uma mudança de paradigma, visível na transição do que Kress designa como “the world as told: reading as interpretation” para “the world as shown: reading as design” e “reading as establishing and imposing criteria of relevance” (Kress 2003). Assim, sendo que a geração que agora ensinamos está imersa no que este autor chama de “lógica de representação visual” (Kress 2003), vemos na inclusão de literaturas multimodais de língua portuguesa no currículo de PLE uma abertura a contextos de leitura diversos e a sistemas semióticos que não apenas o linguístico, mais consentâneos com o perfil do aluno atual, permitindo que o espaço da literatura abrace o efeito de novidade na sala de aula e que novos conjuntos de textos sejam introduzidos, investindo-se na originalidade e na sensação de estranhamento que a literatura fomenta (Chklovski 1973).

As vantagens pedagógicas da banda desenhada são muitas: o conjunto de signos não assenta apenas na linguagem verbal, mas também na dimensão icónica que as caracteriza, ajuda o aluno de PLE a suprir a dificuldade da polivalência do signo literário, e dos múltiplos códigos em que pode ser organizado,



apoiando-se na interpretação da imagem. Através da sua leitura, multiplicam-se as possibilidades de inferência de sentido num ambiente que reforça os processos de argumentação dos estudantes, estimulando o aluno a ser protagonista da sua própria aprendizagem e dando-lhe a oportunidade de expressar o seu ponto de vista, imaginar, criar e propor percursos de leitura alternativos que permitam abordar a literatura de uma forma dinâmica.

### **3. Cinzas da Revolta**

O dia amanhece em terror, na idílica fazenda de Eduardo e Joaquina Paes. Não nos são dadas referências espaciais exatas; deduzimos, no entanto, que esta fazenda se localiza na zona cafeeira do noroeste de Angola, palco dos acontecimentos do dia 15 de Março de 1961.<sup>5</sup> Ana brinca no exterior da casa, entretida com a sua boneca, em inocente alheamento à tensão que a rodeia, quando o silêncio é cortado pelo barulho ensurdecido de homens armados a gritar “UPA,” que irrompem casa adentro. Não é clara a sua idade, mas supomos que seja uma menina em fase de transição para a adolescência, precocemente precipitada para a vida adulta, no rescaldo dos acontecimentos que então vive.

O discurso é narrado em *flashback* por Afonso, que, regressado a Portugal como “herói de guerra,” conta a história da missão militar que integra – uma vez desfeita em cinzas, mais não é do que a metáfora do fracasso da ação colonial. Como mencionámos anteriormente, o narrador desta história é um português que revela bem o pensamento do seu tempo. Arrastado à força para um conflito que desconhece, afastado abruptamente de uma carreira artística na fotografia, o seu desejo é o partilhado pela generalidade da população portuguesa: o de não envolvimento num conflito distante, um conflito que considera não ser seu e cuja dimensão, e real proporção, desconhece. Um conflito que é ocultado pelo véu da ação da censura salazarista, dominante na época, mas um véu que ele não deseja sequer levantar. As suas palavras

Lembro-me de nesse dia,<sup>6</sup> a essa hora, estar a namorar à beira-rio, em frente ao Tejo. Ninguém fazia ideia de que mais a “sul” de Portugal, aquele “sul” que começávamos a sentir que não nos pertencia, ocorriam tais barbaridades... Não nos passava pela cabeça trocar o pavimento lisboeta . . . pela terra suja que os nossos antepassados reclamavam como nossa, trocar os beijos ternos das nossas namoradas pelos beijos ansiosos da morte . . . sentir medo na nossa própria terra” (prancha 12)

parecem refletir o sentimento de alheamento e de inércia traduzido pelo conceito de “não inscrição” de José Gil, na obra já citada atrás, que se refere à atitude definida pelo filósofo português de afastamento de uma realidade cuja imagem e discurso são destituídos de significado, permitindo ao sujeito colocar-se a uma distância que o iliba de se comprometer, de ter qualquer participação.<sup>7</sup>

Assim, pelo que almeja de doce entorpecimento à beira-Tejo, e por quanto o conflito que *vem lá do sul* está a uma distância que lhe permite assumir que é algo que não lhe diz respeito, Afonso parece personificar o português “não-inscrito.” Visto revelar ser alguém que acredita que pegar em armas é o meio certo para restituir a ordem e corresponder às expectativas da nação, Afonso é também o modelo do militar obediente e bem-intencionado. Um soldado que vive em consonância com um sistema que põe em causa, mas contra o qual não se rebela, apenas ressentido pelo trauma. Não é difícil, todavia, para ele entender a posição de João, compreender a luta do povo angolano, ou assumir que aquela é uma guerra errada: “éramos uns monstros, tal como os nativos” (prancha 24).

No entanto, a sua perceção da ação da UPA resulta meramente da propaganda portuguesa e do que então foi disseminado pelos *media*: um ataque abominável a Portugal, um desvario tribalista selvagem, monstruoso, inqualificável e injustificável, desligado de uma conjuntura socioeconómica de grande instabilidade social (consequência da imposição da cultura do algodão na Baixa do Cassange), de espoliação dos direitos fundamentais da população negra, do contexto de violência estrutural e de abusos laborais sistemáticos perpetrados durante séculos. A sua atuação inscreve-se, ainda que de uma forma inconsciente, numa matriz de agência de poder colonial e de superioridade do branco. Ele reconhece a falta de maturidade e preparação dos soldados, reconhece que cada um que ali está é meramente movido por questões de ordem pessoal e que tanto a estratégia militar como a participação ética dos soldados portugueses naquele conflito eram inexistentes: “éramos um bando de miúdos mimados com a oportunidade de descarregar a nossa raiva em quem nos aparecer à frente” (prancha 23); “durante anos, matámos desconhecidos sem nunca pararmos para pensar que são gente como nós.” Afonso vive num alheamento dos factos da história que o levam a pensar que os que agora se revoltam contra Portugal “tiveram um passado e talvez até uma vida mais interessante do que a nossa” (prancha 45), ou estará Afonso, perguntamos nós, a referir-se a um passado e a uma vida anterior à ocupação colonial e à escravização dos povos de Angola? A questão fica por responder.

O fato de ele ser fotógrafo não é ao acaso, nem alheio a um dos aspetos que mais ressaltam na sordidez da atuação do governo português neste momento particular da história do colonialismo: a integração de fotógrafos e operadores de câmara nas campanhas militares com o propósito de documentar os horrores das ofensivas e utilizar a fotografia, e aquilo que nela há de mais mórbido e de abjeto na profanação da integridade e dignidade humanas, para mobilização da opinião pública.<sup>8</sup> A obra *O Império da Visão/ Fotografia no Contexto Colonial Português (1860-1960)*, com coordenação de Filipa Lowndes Vicente, oferece uma importante perspectiva teórica e crítica sobre a fotografia no contexto colonial português, de onde se destaca o capítulo “Angola 1961, o Horror das Imagens,” da autoria de Afonso Ramos, dedicado ao papel da fotografia na guerra colonial, que o autor designa de “visualidade negligenciada” pelo que de falta de atenção e estudo a “fotografia de atrocidade” tem sido alvo. Neste capítulo, o dia 15 de Março recebe especial enfoque pela abundância de fotografias, pela violência que exibem e pelo impacto na memória coletiva que tiveram e têm ainda hoje (Ramos 2014). O autor lembra que o uso de “fotografias de atrocidade” surge associado à ação de movimentos humanitários e pacifistas, movidos pelo princípio de que expor a realidade perversa da guerra é, por inerência, um protesto contra ela.

No entanto, e lamentavelmente, a fotografia tem sido também usada para legitimar a destruição, a morte e a perseguição de forma propagandística, sendo a imagem manipulada e distorcida, e finalmente usada como forma de desacreditação do inimigo. Afonso é a expressão do que Ramos identifica como sendo a “transposição camoniana para a era moderna: *numa das mãos a metralhadora, na outra a máquina fotográfica*” (Ramos 2014), ainda que o nosso narrador, em toda a sua participação no conflito, apenas tenha desferido um único tiro mortal, e de forma accidental, atingindo mortalmente Ana Paes e inviabilizando o sucesso da missão.

Esta novela gráfica é atravessada por imagens de grande violência visual e carga emocional. Nelas se reconhece a reprodução de algumas das mais grotescas fotografias de então e, tal como aconteceu em Portugal na época, onde a distribuição de panfletos e a circulação de livros sobre o massacre exibiam as fotografias a cru, sem alertar para o seu potencial traumático, também esta obra vem desprovida de qualquer advertência relativamente ao seu conteúdo visual.

A violência na banda desenhada tem sido um motivo tão recorrente no decurso da sua história que tende a passar despercebida. É com estas palavras que Ian Hague, Ian Horton e Nina Mickwitz abrem um dos mais recentes estudos

dedicados à representação da violência, e aos seus contextos, na cultura das narrativas sequenciais, *Contexts of Violence in Comics*, de 2020. As artes visuais, do cinema à publicidade, conquistaram, nas últimas décadas, um espaço de liberdade de expressão sem precedentes, e, desse livre acesso à exploração estética de todos os temas sem exceção, faz também parte a violência, onde é com frequência reproduzida e objetificada. À representação visual acrescenta-se a linguística, e não raro a linguagem racista, coprofágica, ou outras modalidades verbais do foro da ofensa, são exploradas esteticamente. Com efeito, as representações gráficas de corpos esventrados, cadáveres mutilados, cenários apocalípticos de destruição e sangue (e a lista poderia continuar) são comuns em histórias de super-heróis, fantasia e ação, onde a simplificação estereotipada da representação icônico-visual típica da linguagem da banda desenhada ou a noção de que se trata meramente de “bonecos aos quadrinhos” acabam por sofrer uma ação de desgaste, de banalização, perdendo o valor de brutalidade que comportam e sendo passíveis de aceitação por parte do público leitor. No entanto, a violência é um dos problemas mais persistentes e desafiantes do nosso tempo, sobretudo em África, um continente que tem sido vítima do seu contínuo desencadeamento.

À medida que a representação da violência adquire novas configurações, o seu entendimento e investigação requerem a análise das múltiplas facetas que a revestem, assim como uma consideração mais profunda da sua complexidade e motivação. As primeiras páginas do álbum *Cinzas da Revolta* são chocantes: os gritos tumultuosos da UPA são representados por onomatopeias visuais de grande dimensão, algumas a vermelho ocre da cor do chão argiloso de Angola. São apresentadas graficamente com grande expressividade, de forma a mostrar o clamor incessante que se faz sentir. As vítimas gritam por socorro, as bocas contorcem-se de dor e os olhos, frequentemente em grande plano, exibem o terror sentido. Manchas a vermelho invadem a dupla página e representam o sangue que respinga das cabeças que rolam pelo chão das vítimas decapitadas. Ana é violentamente pontapeada e o efeito de câmara lenta com que o corpo dela é desenhado faz querer não prosseguir com a leitura.

A linguagem acompanha o teor das imagens. A palavra de ordem é “matar” e no desenrolar da história várias expressões racistas são proferidas.<sup>9</sup> Em termos de representação visual, verifica-se um maior número de imagens onde a violência é perpetrada pelo negro contra o branco, sendo a ação do branco uma resposta em autodefesa. Por duas vezes, João é representado visualmente como

um leopardo, corporizando literalmente a metáfora da animalização selvagem do inimigo, corrente à época,<sup>10</sup> que age sob os instintos mais básicos.

Por se tratar da representação de um conflito militar em essência associado a um processo de ativação de memória histórica – o que é visualmente patente nas tonalidades que dominam este álbum, em tons ocre e sépia – a representação da violência afasta-se dos estereótipos dos *comics* para reproduzir num tom realista o palco dos eventos.

As imagens deste dia introduziram “um nível de horror público sem precedentes” (Ramos 2014) e apresentaram uma noção de violência que envolve as formas como a ação colonial se constituiu através do seu exercício e se mostra inseparável dos processos sociais e políticos que a estruturam e lhe estão na origem, como mostraram Marx e Engels logo nas primeiras páginas do *Manifesto Comunista*. As imagens de Angola de 61 serviram ao governo de Salazar para explorar obsessivamente o horror e usá-lo em favor da sua vitimização (Ramos 2014). O ditador português sabia bem o quanto a violência é uma forma de exercício de poder e como usá-la como um instrumento e como um *processo concertado*,<sup>11</sup> colocando-a ao serviço de uma autoridade supostamente legítima, justificando assim perante a comunidade, tanto nacional como internacional, a sua retaliação com o reforço da ação militar. Servira-lhe igualmente para despolitizar o massacre e incitar ao ódio tribalista, anular a legitimidade política dos movimentos de libertação e negar aos seus dirigentes capacidade legítima de governação.

Nesta história, o futuro de Angola é construído com base na ideia de miscigenação, processo capaz de trazer o princípio da harmonia e da paz. Esta união é simbolizada na relação entre João e Ana, e metaforizada na ilustração do rosto dos dois fundidos num só, na prancha 7. João chega mesmo a dizer a Ana que, sendo ambos angolanos, o futuro do país reside na união, no amor, palavra que fica, no entanto, por dizer, e a sua possibilidade, suspensa no ar, por concretizar. Não da parte de João, cujo amor por Ana nos é revelado pelo narrador no final da obra, mas sim da parte de Ana, permanecendo a dúvida se o que ela nutre por João não é senão um sentimento resultante do que é hoje entendido como síndrome de Estocolmo, o que justifica o facto de ela se ter rendido aos soldados portugueses ao invés de ter provado a João que era uma angolana comprometida com a luta do seu povo e capaz de superar a prova que ele lhe tinha imposto. Daí a impossibilidade de concretização deste futuro para Angola, de união harmoniosa de que ficam tão-somente cinzas.

#### 4. Conclusão

A descrição e interpretação do 15 de Março de 1961, que nos chega nesta novela gráfica por via da ficção, é um trabalho historiográfico ainda em progresso. Muito há ainda a estudar e a escrever sobre este dia. Da nossa parte, e quanto à abordagem pedagógica desta obra, várias são as linhas de análise que se podem explorar numa perspetiva pós-colonial e de descolonização do currículo. Entender a ação da UPA traçando a história da sua origem em finais da década de 40 do século XX, data da organização dos primeiros movimentos nacionalistas, parece-nos uma das mais prementes, no entanto, é igualmente incontornável entender como a UPA encontra a sua legitimação num discurso patriótico amplamente influenciado pela teoria da descolonização de Frantz Fanon; ou ainda problematizar o quanto a sua ação assenta numa conceção tribalista ou racista; explorar a importância do Congresso dos Povos Africanos em Acra, em Dezembro de 1958; e analisar o texto *The Facts about Portugal's African Colonies* de Amílcar Cabral que constitui um marco na análise abrangente do colonialismo português do ponto de vista pós-colonial.

Em termos de questões mais específicas e relativamente ao conteúdo ficcional desta novela gráfica, importa interrogar a relação de João e Ana à luz da noção identitária de Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, por exemplo. E, por fim, é incontornável o debate sobre a questão da violência: questionar as motivações que se prendem com as circunstâncias em que se justifica a violência; questionar quais os limites da violência permissível; se alguns contextos radicalmente desumanos, nomeadamente a escravatura, e as suas formas mais disfarçadas, são justificados porque constituem uma arma legítima – e possivelmente decisiva – e se, na luta contra o imperialismo colonial, se justifica este tipo de violência extrema. Todas estas são questões necessariamente complexas, que exigem um quadro de debate que não ficará completo num número limitado de aulas, mas que importa certamente trazer para a sala de aula, explorando os múltiplos recursos audiovisuais de testemunho dos protagonistas da História, em pele e osso, agora em domínio público, disponíveis online, em adição à experiência literária deste romance gráfico.

A proposta de aula convida à leitura prévia desta novela gráfica pelos alunos (nível C2) que, trabalhando em grupo, se concentrarão num dos tópicos acima expostos. O objetivo é que, paralelamente às competências de leitura e de análise dos códigos semióticos da banda desenhada, se desenvolvam o pensamento crítico e o sentido de autonomia e de trabalho colaborativo. O professor

constitui um mediador das aprendizagens e um gestor dos grupos. Cada grupo escolhe um tópico diferente, e a cada um será entregue uma curta lista de referências bibliográficas que constituirá a bibliografia secundária e o ponto de partida de leitura crítica da obra. Os alunos devem apresentar os diversos aspetos do tópico escolhido – nomeadamente a ação da UPA, a relação João/Ana, a violência colonial em África, a representação da violência na banda desenhada, ou outro tópico de sua escolha – esclarecer os diferentes momentos da narrativa e os conceitos teóricos neles implicados.

Espera-se desta forma gerar um espaço de debate entre os alunos e identificar e discutir criticamente estereótipos, preconceitos e visões eurocêntricas projetadas sobre a história dos povos africanos, trazendo uma obra que representa pela sua natureza icónico-verbal um passo na descolonização do cânone das obras estudadas na disciplina de Português.

#### NOTAS

1. Existem, todavia, exceções, como é o caso da obra de Vassalo Miranda, *Mamassuma – Comandos ao Ataque*, publicada em 1977, ainda testemunho de uma ideologia de defesa da guerra colonial.

2. O que podemos depreender das seguintes palavras do narrador: “é assustador pensarmos no que a guerra nos faz. Mas íamos regressar a casa. Aqui não havia mais nada para nós” (prancha 45).

3. Vídeos disponíveis em: <https://observador.pt/especiais/angola-1961-como-os-independentistas-prepararam-guerra/>.

4. Esta crise foi enunciada no trabalho de três intelectuais franceses: D. Maingueneau prevê “o fim da literatura,” enquanto T. Todorov a apresenta como uma instituição “em perigo.” A. Compagnon, por seu lado, interroga-se sobre o seu papel: “Para que serve a literatura?”

5. Data que é explicitamente referida por Ana Paes no final da obra para identificar temporalmente o ataque à sua família e que é indicada também na frase de abertura desta história.

6. O narrador refere-se à madrugada do dia 15 de março de 1961 quando a casa de Ana é assaltada.

7. Em Portugal, diz José Gil, há um nevoeiro que nos envolve: “um velho hábito que vem sobretudo da recusa imposta ao indivíduo de se inscrever. Porque inscrever implica ação, afirmação, decisão com as quais o indivíduo conquista autonomia e sentido para a sua existência” (Gil 2005, 16).

8. Tais fotografias viriam também a ser utilizadas para treino militar, se se pode chamar tal à instigação ao ódio dos soldados portugueses mobilizados nessa altura para Angola, a quem eram mostradas fotografias chocantes de vítimas brancas, na maior parte mulheres (sobre este assunto, ver: Ramos 2014).

9. “Não sou preta como tu, não sou um monstro,” palavras proferidas por Ana contra João (prancha 16).

10. Os membros da UPA foram desumanizados pelos meios de comunicação social da época, que os designavam de drogados, violadores, animais e canibais.

11. O conceito de violência enquanto poder que algumas pessoas exercem sobre outras com base numa autoridade supostamente legítima foi definido por Max Weber em 1921, que assim procurou determinar a sua essência. Hannah Arendt estendeu este conceito à sua natureza coletiva e acrescentou que a violência não é apenas a ilegitimidade das formas extremas de ação, mas também a manifestação institucionalizada de poder, que “corresponde à capacidade humana não só de agir mas de agir em concertação” (Arendt 1969, 44). Arendt associou noções de poder, força e autoridade a este conceito e definiu a violência tanto como um instrumento, como um processo.

## REFERÊNCIAS

- Agazzi, Giselle. 2014. “Problemas do Ensino da Literatura: Do Perigo ao Voo Possível.” *Remate de Males* 34, no. 2: 443-58. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635858.
- Arendt, Hannah. 1970. *On Violence*. New York: ABJ Publishers.
- Baroni, Raphaël. 2006. “La Fin de la Littérature? – Entretien avec Dominique Maingueneau Autour de la Sortie de son Ouvrage: Contre Saint Proust ou la Fin de la Littérature.” *Vox Poetica*, <http://www.vox-poetica.org/entretiens/intMaingueneau.html>.
- Bernardes, J. A. C. e R. A. Mateus. 2013. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bloom, Harold. 2013. *O Cânone Ocidental*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Branco, António. 2001. “O Programa de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário: O Último Reduto?” *Revista Portuguesa de Educação* 14, no. 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414205>.
- Chklovsky, Viktor. 1999. “A Arte como Processo.” Em *Teoria da Literatura I – Textos dos Formalistas Russos*, 73-95. Lisboa: Edições 70.
- Clarke, Kamari M. 2018. “Violence.” Em *Critical Terms for African Studies*, edição de Gaurav Desai e V.Y. Mudimbe. Chicago: University of Chicago Press.
- Cleto, Pedro. 2011. “Guerra Colonial na Banda Desenhada Portuguesa.” *Outras Leituras do Pedro*, <https://outrasleiturasdopedro.blogspot.com/2011/06/ guerra-colonial.html>.



- Coelho, Maria da Conceição, coord. 2001. *Programa de Literatura Portuguesa, 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Colomer, Teresa. 2010. “La Evolución de la Enseñanza Literaria.” Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>.
- Combes, P. 1984. “La Littérature et le Mouvement de Mai 68: Écriture, Mythes, Critique, Écrivains (1968-1981).” Paris: Éditions Seghers. <https://www.cairn.info/la-litterature-et-le-mouvement-de-mai-68--9782221012345.html>.
- Costa, Paulo. 2015. “Algumas Notas sobre o Discurso Oficial para o Português: As Metas Curriculares e a Educação Literária.” *Nuances: Estudos sobre Educação* 26, no. 3: 17-33, <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3691>.
- Desai, G. e A.M. Masquelier. 2018. *Critical Terms for the Study of Africa*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dias, Alexandra. 2020. *A Novela Gráfica como Género Literário*. Berlim: Peter Lang Verlag.
- Dobrovsky, S. e Todorov T., dirs. 1971. *L'Enseignement de la Littérature*. Paris: Centre Culturel de Cerisy-la-Salle.
- Fanon, Frantz. 1967. *The Wretched of the Earth*. London: Penguin.
- Garayalde, Nicolás. 2021. “Enseñanza y Retórica.” *Revista Chilena de Literatura* 103: 481-503. <https://www.jstor.org/stable/27027194>.
- Genette, Gérard. 1991. *Fiction et Diction*. Paris: Seuil.
- Gil, José. 2005. *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Groensteen, Thierry, e Benoît Peeters. 1994. *Töpffer – L'Invention de la Bande Dessinée*. Paris: Hermann.
- Groensteen, Thierry. 1999. *Système de la Bande Dessinée*. Paris: P. U. F.
- Groensteen, Thierry. 2011. *Bande Dessinée et Narration – Système de la Bande Dessinée 2*. Paris: P. U. F.
- Hague I., Horton I. e Mickwitz N., eds. 2020. *Contexts of Violence in Comics*. New York: Taylor & Francis.
- Helsper, E. J. e R. Eynon. 2010. “Digital Natives: Where is the Evidence?” *British Educational Research Journal* 36, no. 3, 503-20. DOI: 10.1080/01411920902989227.
- Hewlett, Nick. 2012. “Marx, Engels, and the Ethics of Violence in Revolt.” *The European Legacy* 17, no. 7: 882-98. DOI: 10.1080/10848770.2012.728798.
- Jakobson, Roman. 1963. “Linguistique et Poétique.” In *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Ed. de Minuit.
- Kincl, Tomáš, e P. Štrach. 2021. “Born Digital: Is there Going to Be a New Culture of Digital Natives?” *Journal of Global Scholars of Marketing Science* 31, no. 1: 30-48, DOI: 10.1080/21639159.2020.1808811.

- Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lameira, J. M., J. P. P. Boléo, e J. R. Santos. 1999. *O 25 de Abril e a BD – Uma revolução Desenhada*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Lotman, Iouri. 1973. *La Structure du Texte Artistique*. Paris: Gallimard.
- Loza, L. A. M. 2019. *O Estado Português e a União dos Povos de Angola (1960-1965). Discursos Políticos em Tempos de Descolonização*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Marcum, John. 1969. *The Angolan Revolution: The Anatomy of an Explosion (1950-1962)*. Cambridge: MIT Press.
- Marx, Karl, e Friedrich Engels. 1998. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Meskin, Aaron. 2009. “Comics as Literature.” *The British Journal of Aesthetics* 49, no. 3: 219-39, <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayp025>.
- Ministério da Educação. s.d. *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. [www.dgidec.minedu.pt](http://www.dgidec.minedu.pt).
- Ministério da Educação. s.d. *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Gerais*. [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt).
- Ministério da Educação. 2003. *Documento Orientador da Reforma do Ensino Secundário, versão definitiva de 10 de abril*, [www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo).
- Ministério da Educação Nacional. 1934. “Decreto nº 24526.” *Diário do Governo* 235/1934, Série I de 1934-10-06, 1793-1837. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Lical.
- Ministério da Educação Nacional. 1936. “Decreto nº 27085.” *Diário do Governo* 241/1936, Série I de 1936-10-14, 1243-82. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Lical.
- Ministério da Educação Nacional. 1941. “Decreto nº 31544.” *Diário do Governo* 228/1941, Série I de 1941-09-30, 870-71. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Lical.
- Ministério da Educação Nacional. 1947. “Decreto nº 36507.” *Diário do Governo* 216/1947, Série I de 1947-09-17, 879-87. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Lical.
- Ministério da Educação Nacional. 1954. “Decreto n.º 39 807.” *Diário do Governo* 198/1954, Série I de 1954-09-07, 977-1071. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Lical.
- Ministério da Educação Nacional. 1991. *Reformas do Ensino em Portugal, tomo I, vol. I* 1835-1869. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria Geral.
- Neves, Joao-Manuel. 2015. “Frantz Fanon and the Struggle for the Independence of Angola.” *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies* 17, no. 3: 417-33.

- Oliveira, L. E., e G. M. Barboza. 2014. “O Marquês de Pombal e a Instituição do Ensino de Português no Brasil.” *Revista Tempos e Espaços em Educação* 6, no. 11: 17-24. <https://doi.org/10.20952/revtee.voio.2537>.
- Pennac, Daniel. 1992. *Comme un Roman*, Paris: Gallimard.
- Peres, M. e Jhion. 2012. *As Cinzas da Revolta*. Lisboa: ASA.
- Prensky, Marc. 2001. “Digital Natives Digital Immigrants.” *On the Horizon* 9, no. 5: 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Ramos, Afonso. 2014. “Angola 1961, o Horror das Imagens.” In *O Império da Visão: Fotografia no Contexto Colonial Português (1860-1960)*, organização de Filipa Lowndes Vicente. Lisboa: Edições 70.
- Rocheta, M.I. e M.B. Neves, orgs. 1999. *Ensino da Literatura. Reflexões e Propostas a Contracorrente*. Lisboa: Cosmos – Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Seixo, Maria Alzira. 1999. “O Romance da Literatura: Comunicação, Prática e Ficções.” In *Ensino da Literatura. Reflexões e Propostas a Contracorrente*, organização de Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sequeira, Rosa Maria. 2013. “A Literatura na Aula de Língua Estrangeira e a Competência Intercultural.” *Revista de Estudos Literários*, <http://hdl.handle.net/10400.2/8136>.
- Serrão, Joel. 1992. “Ensino Liceal.” Em *Dicionário de História de Portugal*, vol.II. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Silva, José Vítor. 2018. *Albums de Banda Desenhada Editados em Portugal*, 4.<sup>a</sup> edição. <https://en.calameo.com/read/000687051efbdd5a85520>.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 1999a. “As Relações entre a Teoria da Literatura e a Didática da Literatura.” *Diacrítica* 13-14: 85-92. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 1999b. “Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português.” *Diacrítica* 13-14: 23-31. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 2000. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 2010. *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sohet, Philippe. 2010. *Pour une Pédagogie de la Bande Dessinée: Lectures d'un Récit d'Edmond Baudoin*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Todorov, T. 1977. *Poética*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Todorov, T. 2007. *La Littérature en Péril*. Paris: Flammarion.
- Töpffer, Rodolphe. 2004. *Correspondance Complète*, vol. II. Genève: Droz.
- Vicente, Filipa Lowndes, org. 2014. *O Império da Visão: Fotografia no Contexto Colonial Português (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70.

- Viegas, Paulo. 2020. *A Banda Desenhada e a Guerra Colonial*, <https://en.calameo.com/read/0030233650b1857caa8fa>.
- Webb, E. 1992. *Literature in Education: Encounter and Experience*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Weigert, Stephen L. 2011. *Angola a Modern Military History, 1961-2002*, London: Palgrave and Macmillan.

ALEXANDRA LOURENÇO DIAS, natural de Portugal, completou o seu doutoramento em 2013 na Universidade do Porto. Atualmente é professora de Estudos Portugueses no King's College London e Diretora do Camões – Centro de Língua e Cultura Portuguesa. Na sua investigação, Alexandra centra-se no estudo de novelas gráficas portuguesas, com particular foco nos processos de tradução intersemiótica do romance literário à banda desenhada. Nos últimos anos, expandiu a sua área de investigação incluindo a ficção pós-colonial de língua portuguesa e novelas gráficas dos países de língua oficial portuguesa. Alexandra interessa-se particularmente em examinar como as questões relacionadas com o colonialismo se manifestam nas interseções entre várias narrativas lusófonas, tanto literárias como multimodais.